

Patrick Blumschein
(Hrsg.)

Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven

Blumschein
Lernaufgaben – Didaktische
Forschungsperspektiven

Patrick Blumschein
(Hrsg.)

Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Für Alfred Holzbrecher in großer Dankbarkeit für viele Jahre
der inspirierenden gemeinsamen Arbeit.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1961-9

Inhaltsverzeichnis

Patrick Blumschein

Einblicke 7

Teil 1: Aufgaben – Bausteine der Didaktik

Renate Girmes

„Allgemeine Didaktik“ als Theorie der sich stellenden Aufgaben 10

Stefan Schmit, Sebastian Peters & Hanna Kiper

Wissenserwerb durch Lernaufgaben 24

Uwe Maier, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht & Kerstin Metz

Allgemeine Didaktik und
ein Kategoriensystem der überfachlichen Aufgabenanalyse 35

Kerstin Metz, Marc Kleinknecht,

Henriette Hoppe, Thorsten Bohl & Uwe Maier

Einsatz des Kategoriensystems zur überfachlichen
Aufgabenanalyse in der Lehrerfortbildung 52

Maria Hallitzky, Silke Marchand, Karla Müller & Dirk Schneider

Hermeneutische Konzepte empirisch erschließen:
eine Herausforderung für die Allgemeine Didaktik 65

Ulrike Hanke

Modellbasiertes Lehren als kognitionspsychologisch
fundiertes Modell der Allgemeinen Didaktik 78

Eva Kleß

Die Bedeutung und Einbettung von
Aufgaben in der Allgemeinen Didaktik 91

Jutta Standop

Didaktisches Stiefkind Hausaufgaben 104

Johanna F. Schwarz & Michael Schratz

Lernen, das in Anspruch nimmt, aber wie?
Von wirksamen Aufgaben zu wirkmächtigen Lernenden 117

Elisabeth Wegner, Florian Luft & Matthias Nückles

Die Rolle der Überzeugungen von
Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben 131

Anne-Elisabeth Roßa

Erwerb allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Fähigkeiten
der Unterrichtsplanung in der universitären Phase der Lehrerbildung 145

Teil 2: Aufgaben fachdidaktisch betrachtet

<i>Andrea Batzel, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht, Timo Leuders, Carola Ehret, Reinhold Haug & Lars Holzäpfel</i>	
Kognitive Aktivierung an Haupt- und Realschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Videostudie im Mathematikunterricht	154
<i>Thomas Heyl</i>	
Entdecken, was sein könnte – Aufgaben in der Kunstwerkstatt	167
<i>Jochen Heins</i>	
Aufgabenpotential und Aufgabenwirkung	179
<i>Andreas Lutz</i>	
Aufgaben, die sich im Bildungsraum Zeitung stellen	193
<i>Thomas Raith</i>	
Von der Lernaufgabe zum Lernjob im Englischunterricht?	207
<i>Nicola Brauch</i>	
Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht	217
<i>Christian Heuer</i>	
Geschichtsunterricht anders machen – Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum	231

Teil 3: Interkulturelle und globale Perspektiven der Didaktik

<i>Alfred Holzbrecher</i>	
Interkulturelles und Globales Lernen als didaktische Perspektive	242
<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	
Schultheorie in der Weltgesellschaft. Implikationen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik	258
<i>Daniela Caspari & Lutz Küster</i>	
Wege zu interkultureller Kompetenz im Französischunterricht	271
<i>Franziska Heinze & Maria Hallitzky</i>	
Globales Lernen: Querschnittsaufgabe für Lehrkräfte und Entwicklungsauftrag für die (Fach-) Didaktik	286
Autorenverzeichnis	298

Patrick Blumschein

Einblicke

Dieser erweiterte Sammelband dokumentiert die Diskussion der interdisziplinären Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik *Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog*, die im September 2011 in Freiburg stattfand. Erweitert ist der Band, da ergänzend Autor_innen zu fachdidaktischen und interkulturellen Facetten hinzu geladen wurden. Im Mittelpunkt der Diskussion in diesem Band stehen die beiden folgenden Fragen:

- 1) Welche Bedeutung hat Allgemeine Didaktik im Spannungsfeld von Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken?
- 2) Welche Bedeutung haben Querschnittsperspektiven wie das Globale und Interkulturelle Lernen für die Allgemeine Didaktik, die Fachdidaktiken und die Lehr-Lern-Forschung?

In der Lernforschung gewann in den letzten Jahren das Thema der Lernaufgaben im Zuge der Schulleistungsstudien wieder einen hohen Stellenwert, nachdem es in den 1980er Jahren anscheinend aus der Mode gekommen war (vgl. Seel 1981; Klauer 1974, 1987; Schabram 2007). Sowohl damals als auch bis vor kurzem wird der Forschungsbereich der Lernaufgaben in der Allgemeinen Didaktik kaum berücksichtigt (Arnold et al 2008). Erst in den letzten Jahren widmen sich einige Veröffentlichungen wieder diesem Thema (vgl. Zierer et al 2011; Thonhauser 2008; Kiper et al 2010; Meyer et al 2008, Reusser 2008;). Die Fachdidaktik scheint bis dato der Allgemeinen Didaktik einen Schritt voraus zu sein (vgl. Keller/Bender 2012; Kiper et al 2010). Blömeke und Müller (2008) konstatieren, dass die Allgemeine Didaktik und die Lehr-Lernforschung bisher getrennte Wege gegangen sind. Terhart (2002) spricht gar von den fremden Schwestern. Insgesamt, so scheint es, bezieht sich die Allgemeine Didaktik noch zu wenig auf die Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lernforschung (vgl. Blömeke/Müller 2008; Reusser 2008). Aber auch von Seiten der Lehr-Lernforschung muss klar sein, dass ein übergeordnetes Theoriegebäude wichtig ist, Bedingungen und Werte schulischen Lernens zu berücksichtigen und zu bestimmen (vgl. Girmes 2004).

Die Forschungen im Bereich der Lernaufgaben haben das Potenzial, schulisches Lernen effizienter zu machen und Erkenntnisse zur optimalen Gestaltung von Lernumgebungen zu liefern. Didaktische Ziele der Binnendifferenzierung, der Berücksichtigung von Heterogenität in verschiedenen Facetten bis hin zur Gestaltung interkultureller Lernräume können durch Lernaufgaben verfolgt werden. Damit hätte das Forschungsfeld der Lernaufgaben vielleicht das Potenzial, zwischen der Lehr-Lernforschung, der Fachdidaktik und

der Allgemeinen Didaktik zu vermitteln und einer schultheoretisch fundierten Allgemeinen Didaktik einen neuen Stellenwert zu verleihen.

Die Perspektiven des Globalen und Interkulturellen Lernens ermöglichen veränderte didaktische Blicke auf allgemeindidaktische Fragen: Es geht um einen darum, das Spektrum der Unterrichtsinhalte bzw. der Lernaufgaben vor dem Hintergrund einer „Schule in der Weltgesellschaft“ (Lang-Wojtasik) schultheoretisch neu zu begründen. Zum anderen muss mit Blick auf die Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte nach Konzepten gesucht werden, die es ermöglichen, sowohl ihre Stärken und Ressourcen zu berücksichtigen als auch sprachliche Defizite zu kompensieren: Es gehört zu den vorrangigen didaktischen Entwicklungsaufgaben, die Konstruktion von Lernaufgaben so zu gestalten, dass Schüler/innen aus bildungsbenachteiligten Milieus reelle Chancen für schulische Erfolgserfahrungen bekommen. Das vom Projekt „FörMig“ (vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>) entwickelte Konzept des „Scaffolding“ kann als richtungweisend gelten, zielt es doch auf die Entwicklung von Sprachsensibilität und ein „Gerüste-Bauen“ in allen Unterrichtsfächern.

Der vorliegende Band gliedert sich auf dieser Folie in die drei großen Teile *Aufgaben als Bausteine der Didaktik*, *Aufgaben fachdidaktisch betrachtet* und *interkulturelle und globale Perspektiven der Didaktik*. Im ersten Teil widmen sich die Autoren der Positionierung der Allgemeinen Didaktik (Girmes, Schmit et al, Hallitzky et al, Hanke, Kleß), stellen Kategorisierungssysteme für Aufgaben vor (Maier et al; Metz et al), schauen auf die wirkmächtigen Lernenden (Schwarz/Schratz) und werfen einen Blick auf die Lehrerausbildung (Wegner et al, Roßa). Im zweiten Teil werden fachdidaktische Ansätze aus den Bereichen Mathematik (Batzel et al), Kunst (Heyl), Deutsch (Lutz, Heins), Englisch (Raith) und Geschichte (Brauch, Heuer) vorgestellt. Im dritten Teil stehen interkulturelle Fragestellungen im Vordergrund. Neben übergreifenden Fragen zum globalen Lernen (Holzbrecher, Lang-Wojtasik, Heinze/Hallitzky) wird auch gezeigt wie derartige Themen konkret z.B. im Französischunterricht umgesetzt werden können (Caspari/Küster).

Literatur

- Arnold, K. & Koch-Priewe, B. (2008). Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In M. A. P. M. & H. S. Meyer (Ed.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 87-99). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Ed.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 239-258). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Girmes, R. (2004). (Sich) Aufgaben stellen: [Professionalisierung von Bildung und Unterricht]. Seelze: Kallmeyer.
- Keller, S. & Bender U. (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer (Klett).
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauer, K. J. (1974). *Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Klauer, K. J. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, M. A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (2008). *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Ed.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 219-237). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schabram, K. (2007). *Lernaufgaben im Unterricht: instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Duisburg, Essen, Univ., Diss., 2007.
- Thonhauser, J. (Hg.)(2008): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Zierer, K., Bohl, T. & Arnold, K. (2011). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Thementeil: Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Teil 1: Aufgaben – Bausteine der Didaktik

Renate Girmes

„Allgemeine Didaktik“ als Theorie der sich stellenden Aufgaben

Worüber sprechen wir hier eigentlich, wenn es heißt: Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken im Dialog?

Ich schlage vor, wir sprechen über die Ermöglichung von Bildung als Manifestation der Entfaltung der Freiheit und Selbstbestimmungsfähigkeit menschlicher Wesen. Wir glauben ja alle spätestens seit der Aufklärung und seit Herbarts Allgemeiner Pädagogik von 1806, dass die Ermöglichung von Bildung der *Unterstützung* bedarf. Herbart hat das so formuliert:

„Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang.

Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, gibt dennoch nur ein äußerst kleines Bruchstück eines großen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich größere mögliche Erfahrung.

Vielleicht minder arm ist verhältnismäßig der Umgang; denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im Allgemeinen den Empfindungen aller Menschen. Aber der Teilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Teilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntnis.

Die Mängel also, welche

in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang und

in dem größeren Kreise des Wissens die Erfahrung übriglassen, sind für uns ungefähr gleich groß, und hier wie dort muss die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein¹“.

¹ Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), in: ders. Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. Walter Asmus, Stuttgart: Klett-Cotta/ 2. Aufl. 1982, S. 59

Wir sprechen also über *jene* Unterstützung, die Bildungseinrichtungen leisten können, um die Begrenztheit von Erfahrung und Umgang im Leben zu *erweitern*. Und so ist zu fragen:

Welche wirkliche Erweiterung von Umgang und Erfahrung ist heute das Proprium der institutionalisierten Erziehung, der Schule? Angesichts der mittlerweile latent bestehenden Zugänglichkeit anderer Zeiten und Räume und der darin machbaren Erfahrungen und Mitempfindungsmöglichkeiten, sehe ich die heute bedeutsame Erweiterung:

- Im Schaffen und erlebbar Machen von Ordnung und Struktur in der Fülle des Erfahrbaren und der ‚Erkenntnisse‘, die sich daraus ziehen lassen und gezogen wurden
- Im Anbahnen und Praktizieren von Differenziertheit, Sensibilität und Selbstaufmerksamkeit im Umgang und d.h. in der ‚Teilnahme‘ an den Menschen und den Belangen der Welt.

Beides so anzulegen, dass es eine Erweiterung gegenüber *dem* sein kann, was das Leben sowieso vermittelt, scheint mir die Aufgabe zu sein, der sich Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken im Dialog, d.h. in miteinander abgestimmter Weise, zu stellen hätten.

Wir alle haben also *eine* gemeinsame Aufgabe zu bearbeiten und so ist die Frage, wer macht was? Ich erzähle Ihnen im Folgenden, was *ich* für den Beitrag der Allgemeinen Didaktik halte und dabei klärt sich auch, was eine dem Gesagten korrespondierende Aufgabenstellung für die Beiträge der Fachdidaktik wäre. Ist das getan, lässt sich erkennen, was außerdem noch zu tun ist und was davon u.U. von einer Lehr-Lern-Forschung bearbeitbar ist.

Also, was bearbeitet die Allgemeine Didaktik, mit Blick auf die gerade formulierte Aufgabe?

Nun, ich denke, es gilt hier ein *Konzept dafür* zu gewinnen,

- *was* denn das Ganze der in Bildungsprozessen zu ordnenden und zu strukturierenden Erfahrungen und Erkenntnisse überhaupt ausmachen könnte und sollte - und damit verbunden wäre ebenfalls zu *konzipieren*,
- *wie* unterstützt durch Bildungseinrichtungen eine Qualität an ‚Haltung‘ entstehen kann und wahrscheinlich wird, die differenziert und zugewandt zu Mensch und Welt ausfällt.

Sprechen wir zunächst über das strukturierte und geordnete ‚Ganze‘ der sinnvoll zu erlangenden Erfahrungen und Erkenntnisse: Ersichtlicher Weise kann damit *nicht* das gesamte verfügbare Weltwissen gemeint sein und auch nicht eine Auswahl des ‚*Richtigen*‘ – wo wäre das Kriterium? Was also dann? Ich schlage vor, etwas zu konzipieren, das das Verfügbare Weltwissen, also den Erfahrungsschatz der Menschen, als Ganzes sichtbar und greifbar machen kann, etwas, das außerdem in die Fülle des Wissbaren einen Zusammenhang, Ordnung und Struktur bringt. In ‚alter‘ Sprache von Bildungstheo-

rie und Didaktik geht es hier um das Kategoriale der Bildung, um die ‚Isolierung der Schwierigkeit‘, um eine kluge ‚didaktische Reduktion‘, um eine Strategie, im Exemplarischen die relevanten Weltzugänge zu eröffnen.

Wenn es nun seit der Aufklärung, spätestens aber in posttraditionaler Zeit, kein inhaltlich formuliertes ‚Bildungsideal‘ – wie Erich Weniger den Konsens der Gesellschaft über das ‚Richtige‘ genannt hat – mehr gibt, von dem aus sich das ‚Ganze‘ organisieren ließe, so braucht es eine Strategie dafür, ein Ganzes un-teleologisch vorzustellen und damit eine nachwachsende Generation im Gebrauch ihrer Freiheit und Selbstbestimmung ernst zu nehmen und zu unterstützen, also ihr Gelegenheit zu geben, sich selbst und dem Leben Ziele zu setzen. Das werden sie in *verantwortlicher Weise dann* tun, so schon Herbart vor 200 Jahren, wenn wir ihrer Selbstbestimmung Raum geben und wenn sie bei ihrer Selbstentfaltung bei einem durch Unterricht erweiterten Umgang und Erfahrung keinen Mangel zu leiden haben. Wie kann es gelingen, das zu bewerkstelligen?

Es braucht individuelle Herausforderung und zugleich eine allgemeine Ordnung.

Individuelle *Herausforderung* bewirken Aufgaben: Aufgaben, die *sie* sich stellen und die sich *ihnen* stellen. Also geht es in Bildungsprozessen im mehrfachen Wortsinn darum, sich Aufgaben zu stellen. Was sind Aufgaben? Aufgaben sind gegenstandsbezogen und der Ausdruck für eine *Lücke* zwischen dem, was ist und dem, was sein könnte, zwischen Bedingungen und Orientierungen; wird die Lücke empfunden bewirkt das bei den Aufgabenbearbeitern, dass sie *das* an Wissen und an Können, was ihnen zur Lösung der gesehenen Aufgabe nützlich sein könnte, auf ihre Aufgabe beziehen und dass sie das, was zur Lösung fehlt, zu finden oder zu entwickeln versuchen. Weil das so ist, sage ich: Alles Wissen und Können der Welt, nimmt Bezug auf Aufgaben.

Sie werden sich vielleicht fragen: gibt es aber nicht unendlich viele Aufgaben und wie soll dann eine Ordnung entstehen? Es gibt unendliche viele Aufgaben aber meine These ist: Hinter allen denkbaren Aufgaben stehen endlich viele, nämlich basale Aufgaben: Als ich die ‚Theorie der Bildungsaufgaben‘ formuliert habe, waren es acht basale Aufgaben auf der Grundlage von 8 basalen menschlichen Bedingtheiten; bei der Arbeit an ‚[Sich] Aufgaben stellen‘ kam *eine* weitere, neunte Aufgabe hinzu, die eine durch die Menschen entstehende Bedingtheit bearbeitet.

Durch die endliche Zahl der basalen Aufgaben, deren Gegenstände aber individuell herausfordern können, entsteht so dennoch eine *allgemeine Ordnung*. Weil Aufgaben die gerade beschriebene ‚Kraft‘ haben, sind sie wie ‚Kontinente‘ in der geistigen Welt der Menschen, also Orte, die Gegenstände der Beschäftigung, bedingende Gegebenheiten und Orientierungen, Wissensbe-

stände und Können/ Haltungen als fünf relevante Elemente der geistigen Welt in einen aktivierenden Zusammenhang bringen. Sie sehen es in Abb. 1:

In allen Aufgaben stehen vier ‚Dimensionen‘ zueinander in Beziehung und in ‚Spannung‘



Abb. 1: Dimensionen von Aufgaben.

Alle Aufgaben haben diese gleichen Elemente, die in Hinsicht auf die neun basalen Aufgaben der Menschen allerdings neun verschiedene Ausprägungen annehmen. Darauf gehe ich gleich näher ein. Zuvor möchte ich Ihnen noch zeigen, wie es gelingen kann, den Aufgaben eine solche Ordnung zu geben, so dass die *endliche* Zahl von kategorial relevanten Aufgaben ein erkennbares ‚Ganzes‘ ergibt, was die These ihrer zahlenmäßigen Begrenztheit nochmals stark macht.

Dieses Ganze ist – spätestens in posttraditionaler Zeit – nicht teleologisch zu konzipieren, d.h. es gibt *keine* mehr oder weniger wichtigen Aufgaben. Die menschlichen Aufgaben sind vielmehr gleichberechtigte ‚Bezugsorte‘ in der menschlichen Welt und für das pädagogische Denken, Topoi, und bei einer Topologie als Theorieform sind die Bezugsorte gleichrangig bedeutsam. Wie aber entsteht dann eine Ordnung?

Ich schlage Ihnen vor, sich die Aufgaben auf einer *Kugel* platziert zu denken. Dann kann man bezogen auf die Kugel überall einen Anfang machen, einen Akzent setzen und alles andere bleibt dennoch in Relation dazu an einem festgelegten Platz – so wie wir die Erde als Kugel sehen, ohne damit schon etwas Wertendes über Orte auf der Erde auszusagen.

Wenn wir uns die Welt der Aufgaben auf einer Kugel denken, dann können wir sie mit der gleichen Technik darstellen, wie wir die Kontinente der Erde in ihrer Relation zueinander darstellen: Durch Projektion der Kugel in eine darstellbare Fläche.

Das Ergebnis ist eine Karte, die Weltkarte. Hier sorgen Längen- und Breitengrade dafür, dass alles, was da ist, in seinen Raum-Lage-Beziehungen klar beschreibbar ist: alle Orte, auf die wir Bezug nehmen könnten, sind so zu ‚verorten‘ und alles, was man zu diesen Orten zu sagen hat, gewinnt so einen Platz.

Das erlaubt – am Beispiel der Weltkarte gut demonstrierbar – die Ergebnisse verschiedener fachlicher Zugänge zur Welt, z.B. über die Flora und Fauna der Erde, in Spezialkarten einzutragen, in deren Hintergrund aber natürlich die gemeinsame Karte der Welt liegt. So sieht man, wie sich z.B. Brach- und Ackerflächen auf die Kontinente oder Länder verteilen. Man kann genauso eine Spezialkarte der Artenvielfalt anfertigen oder eine bestimmter Bodenschätze oder eine Karte aller Bodenschätze überhaupt. Man kann die Bevölkerungsdichte auf der Erde darstellen und die Verteilung der Naturgefahren, die Verteilung von Reichtum und Armut, die Verteilung von wirtschaftlicher Prosperität oder die Dichte der Gefängnisinsassen in den Ländern der Welt wie auch ihre relative Anzahl von geschlossenen Friedensabkommen usw. usw.

Jede Spezialkarte ist Zeugnis einer bestimmten Betrachtungsweise aber immer bezogen auf die gleiche Art der Darstellung der Welt. Auf der Grundlage der gleichsinnigen Verwendung *einer* Kartierungsmethode und *einer* Ausgangsbeschreibung kann man (erfreulicherweise) die verschiedenen existierenden Karten zusammen und aufeinander bezogen nutzen. Das erlaubt z.B., einen Kontinent oder einen bestimmten Ort auf der Erde genauer zu betrachten und zu schauen, was man zu diesem Ort alles an Erkenntnissen hat.

Das funktioniert, wenn die beispielhaft benannten Spezialkarten der Biologen, der Geologen, der Soziologen, der Bevölkerungs- und Wirtschaftswissenschaftler *einer* Konvention der Kartierung als *gemeinsame* Referenz folgen; tun sie das *nicht*, ist die Herstellung einer Verbindung des ermittelten Spezialwissens in Bezug auf einen ausgesuchten bestimmten Ort in der Welt ungleich schwieriger und vielleicht auch gar nicht möglich.

Sie können sich schon denken, was ich sagen werde: In den speziellen Darstellungen der Welt durch die Wissenschaften und durch die ihnen korrespondierenden Unterrichtsfächer ist es ähnlich: Alle Fächer beziehen sich auf die Erschließung der *gleichen* Welt, aber wenn es keine allgemein und für alle nutzbare Grundkartierung dieser Welt gibt, dann ist es schwer bis unmöglich, das Wissen der fachlichen Spezialblicke aufeinander und auf ausgewählte Bereiche in der menschlichen Welt zu beziehen.

Sie verstehen jetzt vielleicht, warum ich sage: Ein solcher Bezug erscheint mir als Referenzrahmen zum Denken von Zusammenhängen zwischen den Fächern der Schule *unbedingt* erforderlich. Denn solange sich die Fächer *nicht* eines gemeinsamen Referenzrahmens für die Verortung und Darstellung ihrer fachlichen Klärungen bedienen, fällt es den Menschen, nicht nur den Kindern, wirklich schwer, die Gegenstände, Wissensbestände, etc., die die arbeitsteilig agierenden, ausdifferenzierten Disziplinen/ Fächer anbieten, aufeinander und auf ein sich entfaltendes Verständnis der Welt zu beziehen. Und natürlich fällt es den Lehrenden der Fächer schwer, sich über eine sinnvolle Arbeitsteiligkeit, über eine kluge Zusammenarbeit und auch über das Erkennen und Vermeiden von Doppelarbeit zu verständigen. Wollen wir also analog zu Weltkarten die basalen Aufgaben der Menschen, als den relevanten Bezugsorten von Gegenständen, Wissen, Können, Bedingungen und Orientierungen ‚kartieren‘, dann brauchen wir ebenfalls Längen- und Breitengrade, mit deren Hilfe wir die Aufgaben, auf die sich menschliche Erfahrungen und Empfindungen beziehen, auf der Erde verorten können.

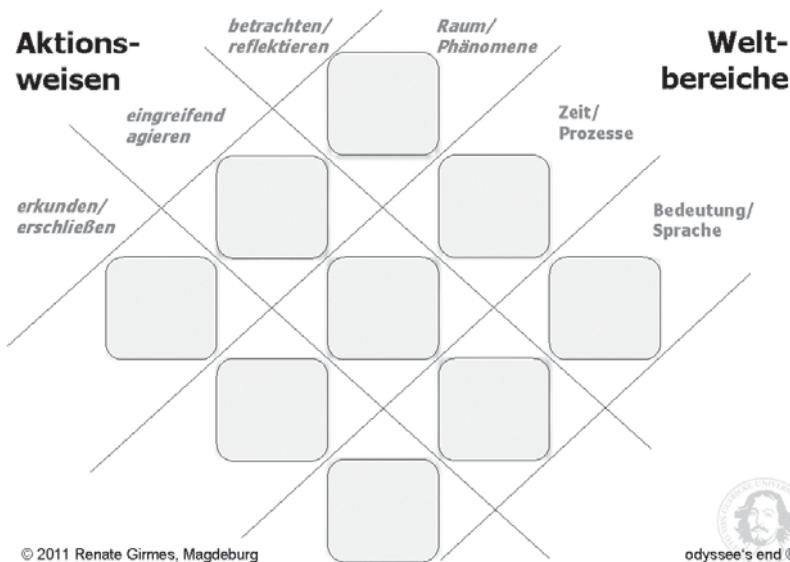


Abb. 2: *Aktionsweisen* im Umgang mit der Welt und deren Bereiche.

Ich stelle Ihnen also jetzt die basalen Aufgaben *und* die ‚Längen- und Breitengrade‘ zur Kartierung der Bildungswelt und zur Kartierung des Wissens sowie die darin zu verortenden allgemeinen Bildungsaufgaben vor – wegen der relativen Zeitknappheit im wesentlichen als *Ergebnis* meiner diesbezüglichen Denkarbeit der letzten ca. 15 Jahre – die Argumentation dazu lässt sich nachlesen.

Zu den Breitengraden: Meine These ist: Es gibt drei grundsätzlich unterscheidbare *Aktionsweisen* im Umgang mit der Welt - Erschließen, Agieren, Reflektieren. Sie treffen auf drei Weltbereiche, die sich grundsätzlich wie in Abbildung 2 dargestellt beschreiben lassen.

Dieses Gefüge als Kartographie der geistigen Welt gibt nun den grundlegenden Aufgaben der Menschen und den mit ihnen herausgeforderten Lösungsanstrengungen/Tätigkeiten – also den Topoi / den Bezugsorten – ihren Platz und zwar in Relation zu den Plätzen aller anderen Aufgaben (vgl. Abb. 3).

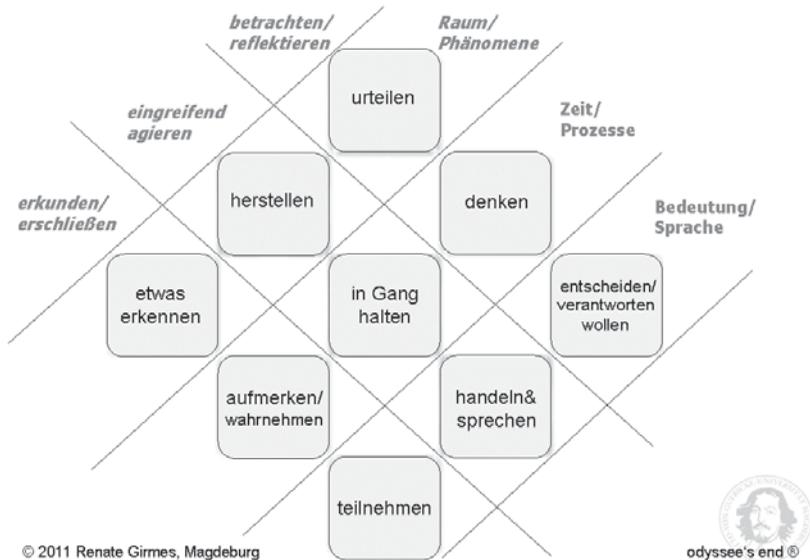


Abb. 3.: Grundlegende Aufgaben der Menschen.

Bezogen auf diese Verortung kann ich nachfolgend erläutern, was gemeinsam mit den platzierten ‚Aufgaben‘ jetzt auch eine Verortung erfährt. Ein wenig ‚Aufgabentheorie‘:

Sie haben schon gehört: Aufgaben ergeben sich aus dem, was das Leben der Menschen auf der Erde als Bedingtheit oder Herausforderung bestimmt. *Was* wir als solche Bedingtheit annehmen, ist Ergebnis unserer Vorstellungen, die

wir in einer zumindest tendenziell aufgeklärten, wissensbasierten Gesellschaft durch die wissenschaftliche Selbstaufklärung zunehmend besser fundieren und sachgerechter formulieren. Die Bedingtheit menschlicher Entfaltungs- und Bildungsprozesse, die ich aufgrund wissenschaftlicher Klärungen unterstelle, finden Sie in Abb. 4.:

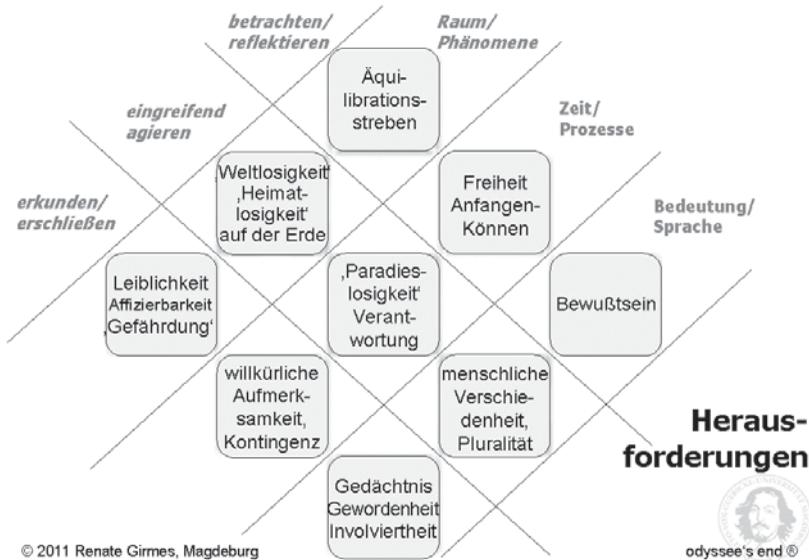


Abb. 4: Bedingtheiten menschlicher Entfaltungs- und Bildungsprozesse.

Die *Wahrnehmung* einer Aufgabe als Aufgabe resultiert grundsätzlich aus dem Erleben einer Differenz zwischen diesem Merkmal von Aufgaben, nämlich dem jeweils Gegebenen und einem anderen, nämlich dem Möglichen/Denk- und Wünschbaren bezogen auf etwas in der erfahrbaren Welt. Aufgaben beschreiben also eine Lücke zwischen Sein und Sollen, oder sehr basal und im Anschluss an Hannah Arendt formuliert, zwischen der ‚human condition‘, der menschlichen Bedingtheit, und dem, was die Menschen sich mittlerweile vorstellen können, aus ihrer Bedingtheit zu machen. Auch das kann ich hier nicht herleiten, aber ich möchte Ihnen in Bezug auf alle Aufgaben und Plätze zeigen, welche *Orientierungen* den gerade benannten Herausforderungen gegenüber stehen (vgl. Abb. 5).

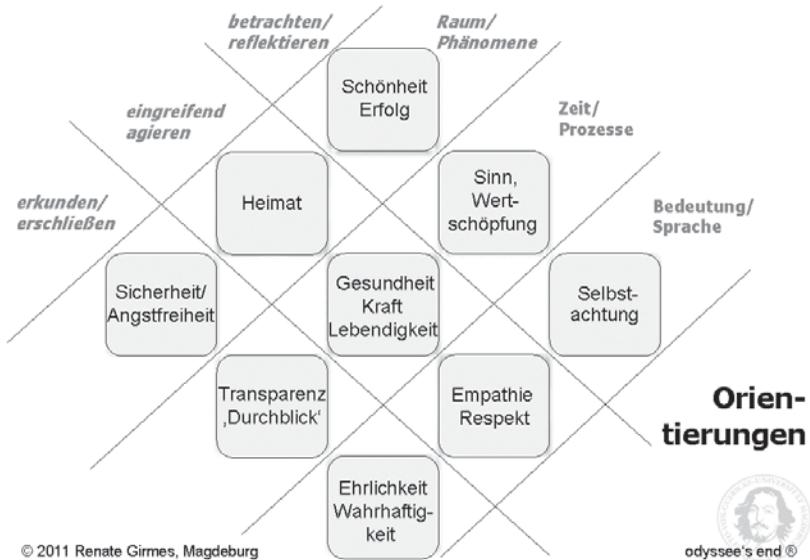


Abb. 5: Aufgaben und deren Orientierungen.

Diese Orientierungen stellen die Folge menschlicher Auseinandersetzung mit ihrer Bedingtheit dar; sie sind also in Abhängigkeit von historischen Zeiten und kulturellen Räumen zu denken und was Sie hier sehen, können wir *hier und heute* sagen. Es ist ein Vorschlag, der zwar auf unserer europäischen Tradition fußt, der sich aber durchaus im Kontext dessen bewegt, was wir als universale Orientierungen menschenwürdigen Lebens weltweit diskutieren: Aufgaben und Tätigkeiten entzünden sich – hatte ich gesagt – aus der Differenz zwischen Sein und Sollen, aber diese muss bezogen auf *etwas* in Erscheinung treten. Ich möchte ihnen typische Vertreter dieses ‚Etwas‘ als ‚Gegenstände‘ der Aufgabenübernahmen und Tätigkeiten bezogen auf die Plätze in der kartierten Welt immerhin andeuten, weil sie mir hilfreich erscheinen, um herauszufinden, zu welchen *Aufgaben* die verschiedenen Fächer vielleicht schon wegen ihres *Gegenstandes* eine u.U. besondere Affinität haben (vgl. Abb. 6). Hier finden Sie mögliche Gegenstände von Aufgaben, die aus der Spannung von Bedingtheit und Orientierung entstehen können.

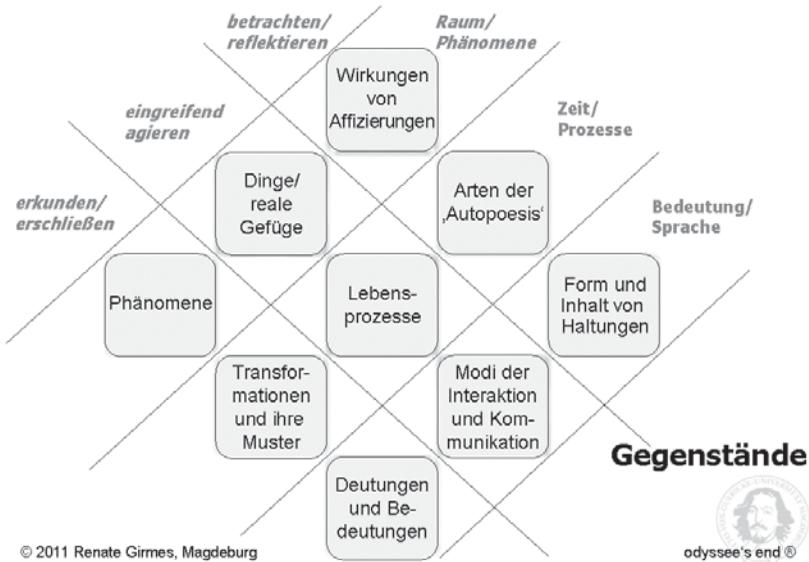


Abb. 6: 'Gegenstände' der Aufgabenübernahmen

Um jede Aufgabe und ihren Gegenstand herum finden sich also – ebenfalls verortet – Bedingtheiten und Orientierungen *und* im Gesamtbild des Gefüges rund um die Aufgabe:

- Erfahrungen und daraus gewonnene Erkenntnisse, die sich in Wissensbeständen niederschlagen und
- Fähigkeiten/ Können oder Kompetenzen, die in Haltungen zur Welt münden.

Hier ist eine zweite Spannung zu betrachten, die Aufgaben kennzeichnet: die mögliche Spannung zwischen Wissen, über das man vielleicht verfügt, einerseits und den sachgerechten operativen Fähigkeiten und damit verbundene Haltungen andererseits. Wenn Fähigkeiten nicht auf der Höhe des Wissens sind und umgekehrt, kann das in Bildungsprozessen als Vorsprung in dem Einen eine Aktivierung in Richtung des anderen hervorrufen.

Der Vollständigkeit halber zeige ich Ihnen auch diese beiden Dimensionen von Aufgaben

Hier die Erfahrungen und auf ihnen aufruhenden Wissensformen und -bestände:

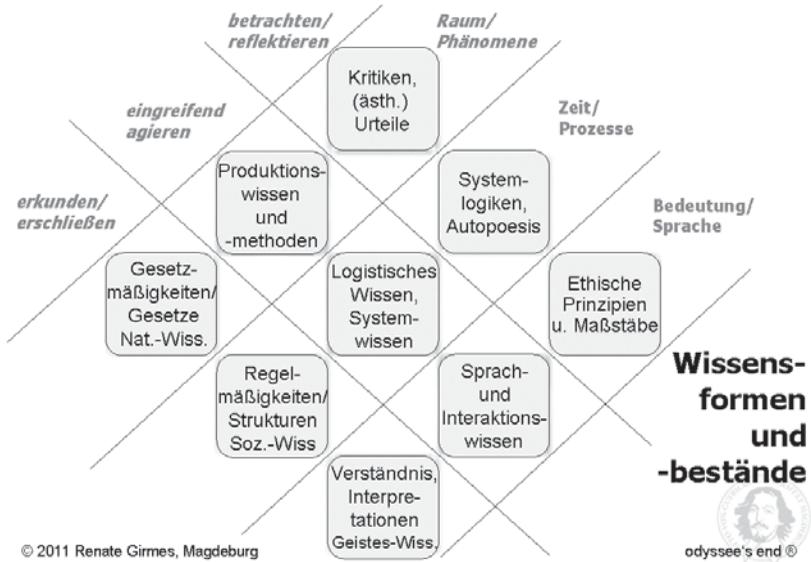


Abb. 7: Wissensformen und Bestände.

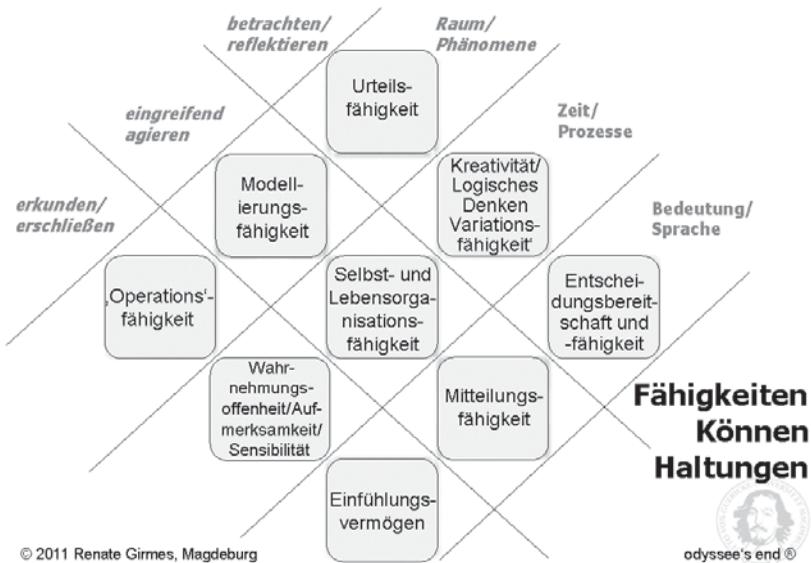


Abb. 8: Fähigkeiten, Können und Haltungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Aufgaben so zu verstehen, nenne ich, sie zu ‚dimensionieren‘. Diese Tätigkeit habe ich für alle neun basalen Aufgaben hier gerade überblickshaft unternommen. Ich hoffe, Sie können sehen: Mit Hilfe der gerade skizzierten Ausprägungen aller sechs Dimensionen bezogen auf die basalen Aufgaben der Menschen lassen sich zu diesen neun je spezifische Mikroräume darstellen, in denen – so das Konzeptionsangebot einer Allgemeinen, aufgabeorientierten Didaktik – alles ‚sich-bildende‘ Tun verortet werden kann.

Kompetent ist man gemäß dieser Theoretisierung von Bildungsprozessen, übrigens dann, wenn man weiß,

- warum – bezogen auf Bedingtheiten/ Herausforderungen und
- mit welcher Perspektive - bezogen auf geteilte Orientierungen/ Ziele/ Optionen

man bezogen auf was etwas tut und wenn man dabei

- dafür hilfreiches Wissen, als verlässlich generalisierte Erfahrung sowie
- aufgaben- und gegenstandsspezifisch einsetzbare Fähigkeiten besitzt und sie als praktiziertes Können oder Haltung in Lösungsprozesse einzubringen versteht.

Wenn sich so alle Fächer auf die basalen Aufgaben und deren dimensionierte Mikroräume beziehen lassen, dann wäre im Dialog mit den Fächern zu klären, an welchen Aufgabenräumen und Dimensionen welches Fach jeweils in besonderer Weise engagiert und interessiert ist. Die Frage ist, was ein Fach folglich zur ‚Ausstattung‘ der neun Mikroräume mit seiner fachspezifischen Konkretion der dortigen Bildungsaufgabe bezogen auf das Fach, fachdidaktisch konzipiert und vorschlägt beizutragen.

Wenn dabei von verschiedenen Fachdidaktikern *unterschiedliche* Einschätzungen und Positionen vertreten werden, dann spiegelt das ‚nur‘ die Diskurse und ggf. Kontroversen innerhalb der Fachdidaktiken wider und macht aber in der hier vorgeschlagenen Darstellungsoption auch für alle klarer, welche Verständnisse in der Fachdidaktik ggf. konkurrieren oder wo es (große) Übereinstimmung gibt.

Was im Verständnis und in der Auslegung eines Schulfaches einen *didaktischen* Sinn macht, hängt im Übrigen nicht unwesentlich davon ab, was die anderen Fächer im Umfeld tun und nicht tun. Dieser Check hilft zu sehen, wo das Bildungsgelände massiv bestellt und u.U. auch ‚übernutzt‘ wird und wo ‚Brachen‘ sind, zu denen Verabredungen über Zuständigkeiten nützlich wären, damit sie vielleicht doch bearbeitet werden, wenn es nicht Gründe gibt, dass da etwas unbearbeitet bleibt.

Ein Dialog der Fächer unter Bezug auf den etablierten Referenzrahmen ist also erforderlich, um mit dem Gesamtcurriculum eines Bildungsganges arbeits- teilig, aber klug koordiniert, alle neun Mikroräume mit ihren Dimensionen

den Menschenkindern bekannt und bearbeitbar zu machen und *auf diese Weise* das ‚Ganze‘ in seiner Struktur und in seinen Zusammenhängen darzustellen, so dass die Adressierten sich darin *selbstbestimmt und frei* zu bewegen lernen.

Und hier kommt in meinen Augen die Lehr-Lern-Forschung ins Spiel, um im Sinne einer pädagogischen Tatsachenforschung herauszufinden, was aus einem ‚klugen‘ und ausgewogenen Curriculum und seiner intelligenten und passfähigen Methodisierung in der pädagogischen Praxis, als einem ‚Realexperiment Bildung‘, wird und ob und inwieweit die didaktischen Antizipationen und deren methodische Umsetzungen – über die eigens zu sprechen wäre – bezogen auf beider Wirkung auf Menschenkinder sich als triftig herausstellen oder nicht. Hier werden eine Allgemeine aufgabenorientierte Didaktik und die Fachdidaktiken die Tragfähigkeit ihrer konzeptionellen Arbeit gespiegelt bekommen. Allerdings ist nicht nur *das* Gegenstand der Spiegelung, sondern *dazu* und ebenso wichtig spiegelt sich in der beforschten pädagogischen Praxis die Artikulation und Qualität

- des jeweiligen ‚Settings‘,
- die der verantwortlich Agierenden und
- die des programmatischen Hintergrundes.

Die denkbare und erwartbare Interferenz all dieser Faktoren gilt es in meinen Augen ebenfalls zu theoretisieren, damit man verstehen kann, was man in einer Praxisforschung, also auch in einer Lehr-Lern-Forschung, sieht und was man ggf. wie ‚misst‘.

Die Theoretisierung der Artikulationsmöglichkeiten des gesamten pädagogischen Wirkungsgefüges, z.B. als ‚pädagogische Artikulationswissenschaft‘, ist deshalb ein weiteres, notwendig zu behandelndes Thema, eine sich stellende Aufgabe, deren Bearbeitung in großen Teilen noch aussteht.

Was es bei der Erforschung des skizzierten komplexen Wirkungsgefüges methodisch und methodologisch zu bedenken gilt, finde ich allerdings schon bei Herbart umrissen und auch problematisiert:

„Freilich, was hierin wahr sei oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andre nach ihrer. Wollten wir nur alle sämtlich bedenken, DASS JEDER NUR ERFÄHRT, WAS ER VERSUCHT! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe, aber hat auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? - Unsern neuern Pädagogen ist vieles Neue gelungen; sie haben erfahren, daß Ihnen der Dank der Menschheit entgegenkam, und sie dürfen dessen innig froh sein. Ob sie aber aus ihrer Erfahrung bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne?

Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften; möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was al-

les dazu gehört, um nur einen einzigen Lehrsatz im Felde der Empirie soweit festzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist! Erfahren würden sie da, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt und aus zerstreuten Beobachtungen ebensowenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat gibt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, daß man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat. Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also auf wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher?“ (Herbart 1806, S. 19-20).

Mit Herbarts Überlegung wird u.a. folgendes klar: Man sieht, was man bedacht hat und versucht. Mir scheint nicht zuletzt deswegen braucht es einen Dialog dazu, *worauf* wir unsere Aufmerksamkeit fokussieren wollen. Meine Position ist:

Es geht um die *zu schaffenden realen Bedingungen der Möglichkeit von ‚Bildung‘*. ‚Bildung‘ verstanden als Manifestation der Entfaltung der Freiheit und Selbstbestimmungsfähigkeit menschlicher Wesen. Um die *realen Bedingungen der Möglichkeit dafür zu schaffen*, wird man – auch *das* wollte ich zeigen:

- eine bildungstheoretische Fundierung benötigen und
- diese didaktisch und fachdidaktisch zu konkretisieren haben und
- man wird eine Methodologie konzipieren und entwickeln müssen, die der Komplexität des dabei entstehenden Forschungsgegenstandes gerecht zu werden erlaubt.

Mir scheint, in den benannten Punkten sind wir noch lange nicht *soweit*, dass wir – mit Herbart gesagt –, „aus *Erfahrung* bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne“. Das ist in meinen Augen eine zukünftige Aufgabe aller, die in den Wissenschaften zu Bildung und Erziehung arbeiten. Sie ist anhängig nachdem *zuvor* noch *einige* gedankliche Arbeit geleistet wurde. Dazu wünsche ich uns allen gutes Gelingen – ich hoffe im Dialog?!

Anmerkung:

Dieser Text ist als Vortrag konzipiert und hier so wiedergegeben. Wer sich für die literaturbezogene weitere Ausführung des vorstehend umrissenen Gedankens und seine Konsequenzen für die Theorie und Praxis pädagogischer Arbeit interessiert, sei verwiesen auf die 2012 erschienene Monographie der Autorin: *Der Wert der Bildung. Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz*. Paderborn: Schöningh.

In diesem Sammelband wird die Diskussion der interdisziplinären Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog dokumentiert, die im September 2011 in Freiburg stattfand. Der vorliegende Band umfasst 22 Beiträge und gliedert sich in drei große Teile: Aufgaben als Bausteine der Didaktik, Aufgaben fachdidaktisch betrachtet und interkulturelle und globale Perspektiven der Didaktik. Im ersten Teil widmen sich die Autoren der Positionierung der Allgemeinen Didaktik und stellen Kategorisierungssysteme für Aufgaben vor. Sie schauen auf die wirkmächtigen Lernenden und heben die Bedeutung der Lehrerausbildung hervor. Im zweiten Teil werden fachdidaktische Ansätze aus den Bereichen Mathematik, Kunst, Deutsch, Englisch und Geschichte vorgestellt. Im dritten Teil stehen interkulturelle Fragestellungen im Vordergrund. Es werden übergreifende Fragen zum globalen Lernen behandelt und auch gezeigt wie Interkulturalität z.B. im Französischunterricht umgesetzt werden kann.



Der Herausgeber

Dr. Patrick Blumschein, geboren 1967, ist Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Lernaufgaben, Lehr-Lern-Forschung, Instructional Design und Lernen mit neuen Medien.

978-3-7815-1961-9



9 783781 519619