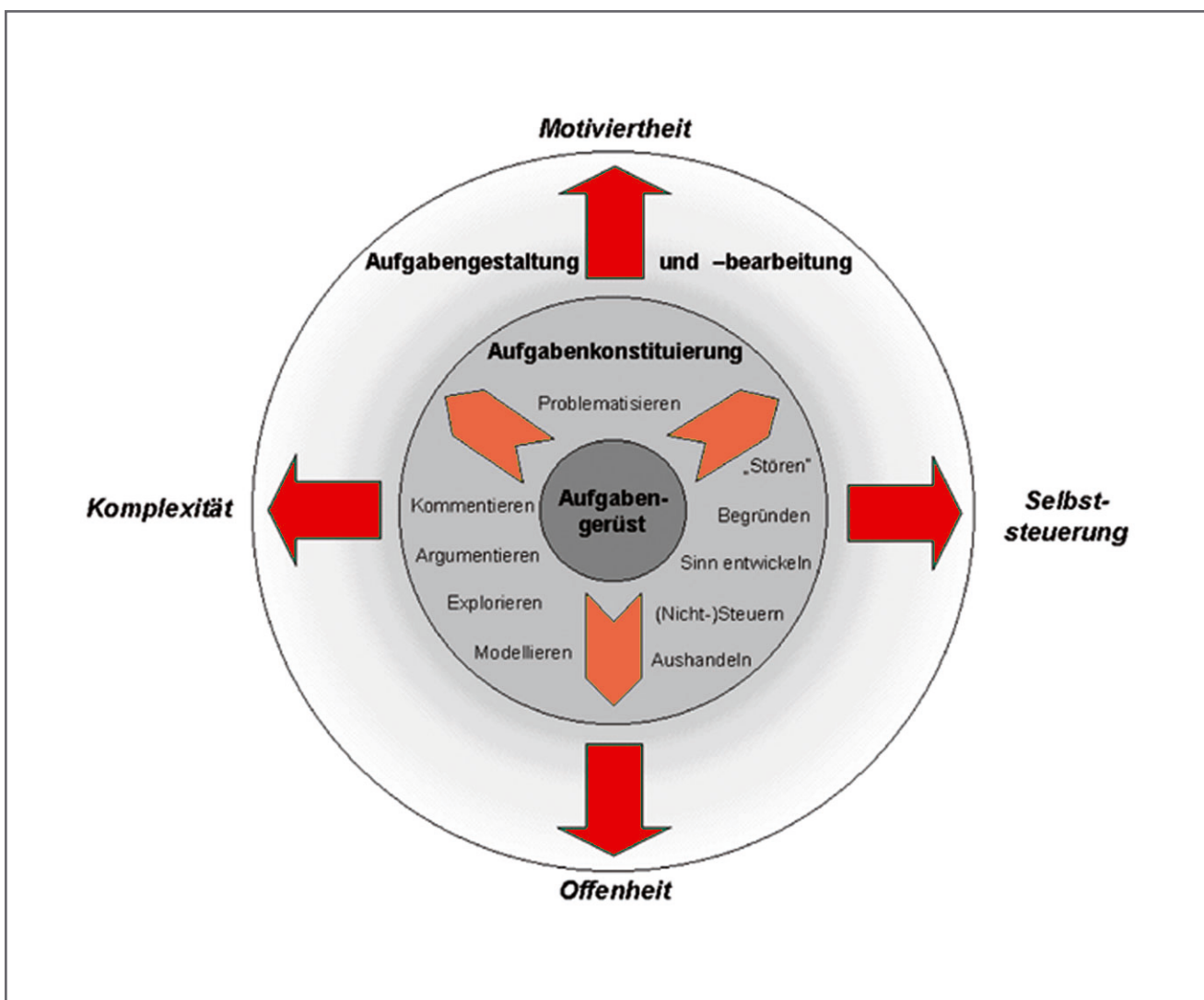


Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase durch **Aufbau von Kooperationsstrukturen** zusammenwirkend mit der **Entwicklung** komplexer und flexibler fächerübergreifender Lernumwelten (ProAKzEnt)



- >> Kreativität und Innovationsfreude der Berufseinsteiger erhalten
- >> Teamarbeit fördern
- >> Komplexe Lernumwelten gestalten

Grundgedanke des Modellversuchs ProAKzEnt

Es gehört zu den wiederkehrenden Beobachtungen, dass viele junge Lehrkräfte bereits kurze Zeit nach dem Referendariat viel von ihrer Energie und Gestaltungsfreude eingebüßt haben und in ihren Unterrichtskonzepten und -stilen bereits relativ konventionell geworden sind. In Gesprächen berichten sie, dass sie sehr häufig nicht den Unterricht machen, den sie gerne machen würden, und dass sie sich überfordert sehen, für so viele wöchentliche Unterrichtsstunden interessante Problemstellungen zu entwickeln und gehaltvolle Lernumwelten bereitzustellen. Viel Kraft bleibe zudem in den Auseinandersetzungen mit bestimmten Lerngruppen, in der persönlichen Bearbeitung unterrichtlicher und sonstiger beruflicher Konflikte und pädagogischer Dilemmata, mit denen man sich ziemlich allein gelassen sehe.

Die Junglehrer betonen dabei, dass die eigenen Unterrichte häufig keineswegs den Ansprüchen und Wünschen entsprechen, die sie selbst für bedeutsam halten. Sie fänden es gut, wenn Schüler in ihren Unterrichten selbstständiger an anspruchsvolleren Aufgabenstellungen arbeiten und wenn sie selbst mehr Übung darin erwerben würden, derartige Unterrichte zu entwickeln und durchzuführen. Das bleibe aber Stückwerk und nur zu häufig sei man froh, irgendwie über die Runden zu kommen.

In die Sprache der Wissenschaft übersetzt heißt dies, dass die beruflichen Selbstkonzepte widersprüchlich werden und sich nicht mehr produktiv weiterentwickeln. Der langfristige berufsbiographische Professionalisierungsprozess erfährt Brüche. Verfestigt wird das Berufsverständnis des Einzelkämpfers, der die Annahme seiner Selbstwirksamkeit i. d. R. mit der Vorstellung verknüpft, Unterricht stark steuern zu müssen. Routinisiert werden auf der Planungsebene Behelfsstrategien unterhalb der persönlichen Möglichkeiten und Ansprüche. Berufszufriedenheit und Motivation nehmen in der Folge ab.

Diese Situation ist nicht nur für die betroffenen Junglehrer wenig erfreulich. Leidtragende sind auch die Schüler. Es ist klar, dass auch die Modernisierungsbemühungen der Schulen nicht genug unterstützt werden. An diesem Punkt setzt nun der Modellversuch ProAKzEnt an. Erprobt wird der Weg, in Schulen arbeitsfähige Teams aus Junglehrern zu bilden, die organisatorisch abgesichert für den Unterricht in ihren Klassen gemeinsam Unterrichte und Lernumwelten entwickeln, erproben und reflektieren. Auf

diese Weise sollen nicht nur die Selbstkonzeptentwicklungen der Lehrkräfte gestützt und ins Praktische verlängert werden, es soll auch ein Pool anspruchsvollerer Lernaufgaben entstehen, der mittelfristig entlastend wirkt und gute Unterrichtsstandards gewährleistet. Die entstehenden Lernumwelten, wie auch die Prozess Erfahrung des Teams sollen dann von möglichst vielen anderen Lehrergruppen genutzt werden.

Dieses Heft widmet sich ausschließlich der Aufgabenentwicklung. Über die anderen intensiv damit verschränkten Entwicklungen der Selbstkonzepte der jeweiligen Teams wird später berichtet.

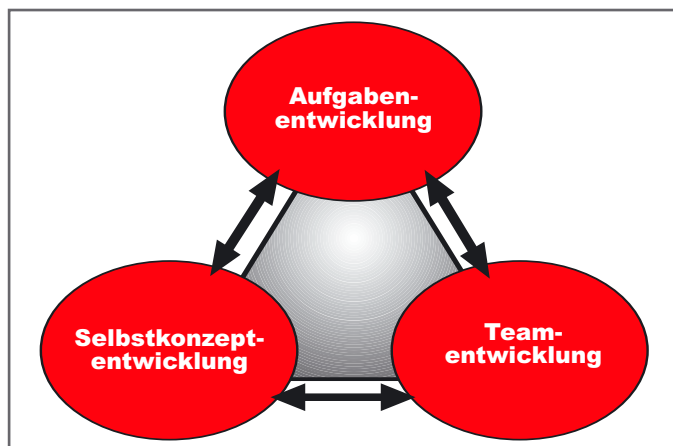


Abb.1: Ansatzpunkte im Modellversuch ProAKzEnt

Bedeutung von Aufgaben im Unterricht

Warum wird der Entwicklung von Lernaufgaben so große Beachtung geschenkt? Die konstruktivistische Diskussion didaktischer Fragen in den letzten 10 bis 20 Jahren, aber auch die Auseinandersetzung mit Befunden der PISA-Studie wie auch anderer Untersuchungen laufen darauf hinaus, dass ein gehaltvolles und auf Alltagssituationen anwendbares Lernen begünstigt wird, wenn Schüler häufig in die Situation kommen, Lernhandlungen zur Gänze oder doch zumindest in vielfältigen Teilprozessen möglichst selbstständig und kooperativ vorzunehmen. Solche Teilhandlungen sind etwa das Entdecken und Präzisieren von Problemstellungen, die Modellierung problemangemessener Zusammenhänge, die Recherche und Analyse von Daten, das Generieren und Erproben von Lösungsideen, der Vergleich verschiedener Lösungswege und Ergebnisse usw.

Derartiges Schülerhandeln entsteht weder spontan noch in einem vom Lehrer stark durchgeplanten und gelenkten Unterricht: Im gelenkten Unterricht nimmt der Lehrer ja alle letztlich entscheidenden Überlegungen planerisch vorweg und nimmt den Lernenden die Chance, eigene Überlegungen anzustellen. Schüler werden aber nicht einfach dadurch selbsttätig, dass der Lehrende sich zurücknimmt. Sie brauchen dazu kognitiv anregende Anlässe, also Problemstellungen. Diese Problemstellungen sollen hier als Lernaufgaben bezeichnet werden.

Da Aufgaben sehr unterschiedlich ausgestaltet und unter der Hand durch die Art der Aufgabenstellung und eine Fülle einzelner Aufträge an die Schüler wieder sehr lenkend werden können, sollen einige Merkmale vorgestellt werden, die im Modellversuch ProAKzEnt zur Einschätzung und Reflexion von Aufgaben für wichtig gehalten und verwendet werden.

Didaktisch interessante Merkmale von Aufgaben

Mehrere Aspekte von Aufgaben werden bei der Konstruktion, Analyse und nachträglichen Verlaufseinschätzung besonders stark beachtet, acht davon regelmäßig in Reflexionsbögen beurteilt. Weitere Kriterien werden von den Lehrenden fallweise hinzugezogen. Es handelt sich

hier insgesamt um Gesichtspunkte, die sich in der didaktischen Arbeit der letzten Jahre dann als zentral erwiesen haben, wenn die Eigenständigkeit gehaltvollen Lernens eine herausgehobene Rolle einnimmt.

Dabei sind die hervorgehobenen Dimensionen mehrfach miteinander verschränkt und auszubalancieren. Selbstständigkeit entsteht nur, wenn Schüler zum Handeln motiviert sind. Ein Aspekt von Motiviertheit ist das Maß an kognitiver Störung und die Form, wie diese erlebt wird. Es kommt dann aber auch noch darauf an, ob die Störung subjektiv bedeutsam interpretiert und ausgelegt werden "darf" und wie groß die Schwierigkeiten und Anstrengungen scheinen, um die Störung zu beseitigen. Die Schwierigkeiten der Aufgabe wiederum dürften mit ihrer Komplexität korrelieren, die ihrerseits bei offenen Aufgabenstellungen von Schülern beeinflusst werden könnte. Und gerade wenn sich die Selbstständigkeit der Schüler auch darin zeigen soll, dass sie die Problembearbeitung sehr komplett durchführen und reflektieren, ist es von großer Bedeutung, dass sie ihre Absichten, Vorgehensweisen, Schwierigkeiten, Befunde usw. mit anderen kommunizieren. Darin liegt dann die Chance eines gezielten Aufbaus metastrategischen Wissens.

| Ergebnisinstrument zur Einschätzung von Aufgabendimensionen | | | |
|---|--|--------------------|-------------------|
| Reflexionsbogen | | | |
| | Dimensionen | Selbsteinschätzung | Fremdeinschätzung |
| 1 | Grad der Motiviertheit der Lernenden | 1 | 2 |
| 2 | Grad der Nutzung der Offenheit der Aufgabenstellung | 4 | 3 |
| 3 | Grad der Selbststeuerung | 5 | 3 |
| 4 | Ausmaß der gewünschten Kommunikation zwischen Lernenden | 3 | 3 |
| 5 | Schwierigkeiten der Lernenden mit der Aufgabe | 4 | 3 |
| 6 | Bewältigung der Komplexität der Aufgabe | 2 | 2 |
| 7 | Situiertheit der Aufgabe | 2 | 1 |
| 8 | Vollständigkeit des Bogens einer idealen Aufgabenbearbeitung | 5 | 2 |

Abb. 2: Instrument zur Einschätzung und Reflexion von Aufgaben

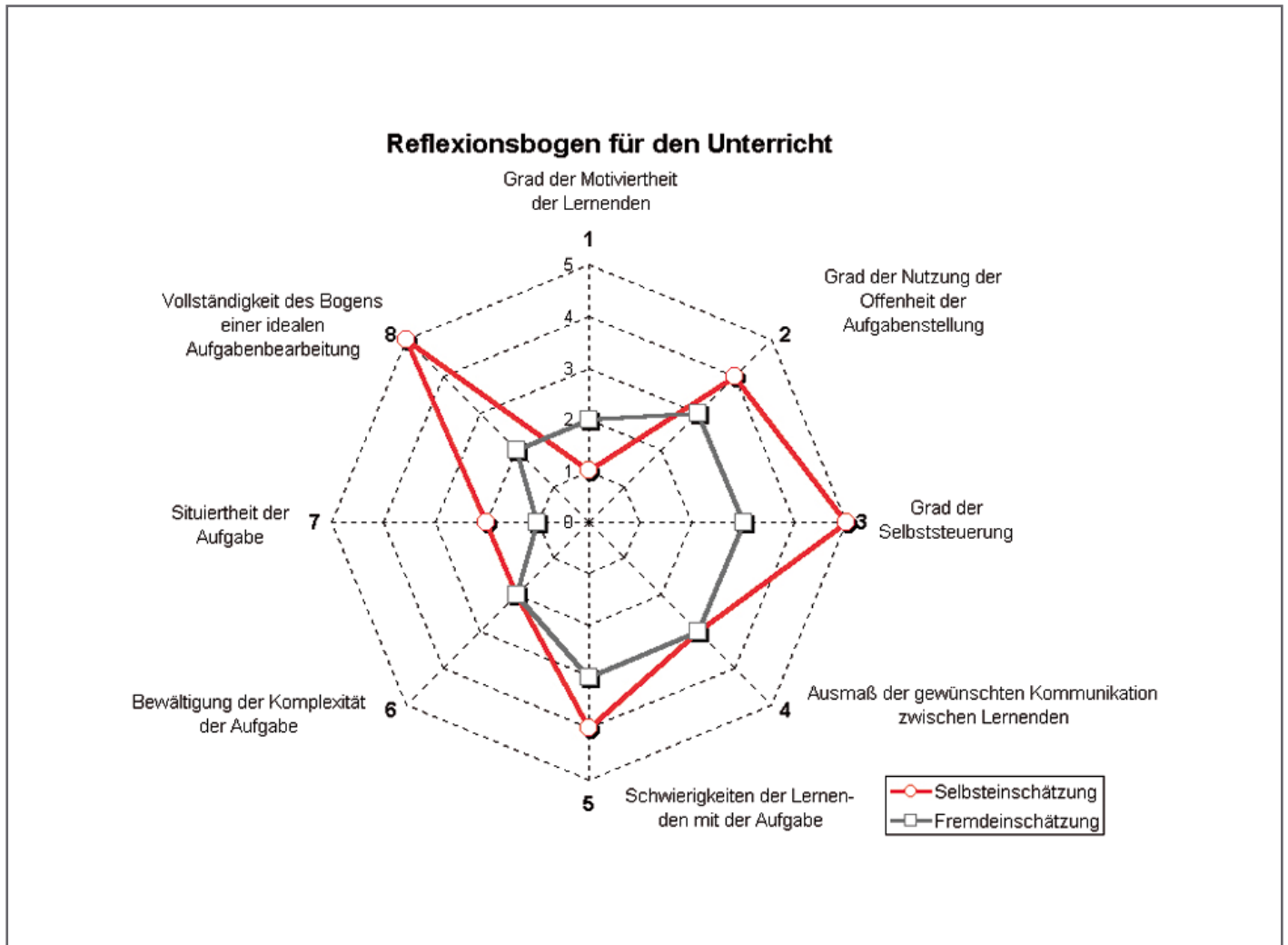


Abb. 3: Reflexionsbogen für den Unterricht

Die Einschätzungen, wie ausgeprägt die einzelnen Dimensionen in einer Aufgabe sind, werden von den Projektmitgliedern bei der Konstruktion, aber auch rückblickend auf den Unterricht in der nebenstehenden Spinne (für die ersten 8 Dimensionen) abgetragen, wobei 6 Abstufungen (0 keine, 1 niedrig, 5 hoch) vorgesehen sind. Es kommt nun gar nicht so sehr darauf an, die "wirklich zutreffenden" Skalenwerte präzise zu ermitteln. Wichtiger sind zwei andere Dinge.

Zum einen soll dies Instrument helfen, die Stimmigkeit einer Konstruktion zu prüfen. So zeigt die Kurve der Selbsteinschätzung in der beispielhaft wiedergegebenen Spinne einerseits hohe Werte für die Selbstständigkeit

und auch für die Schwierigkeit, aber nur eine geringe Ausprägung bei der Intensität der Störung. Der Einsatz einer Aufgabe in dieser Form erscheint daher sehr riskant.

Zum anderen kann die Anwendung des Instruments helfen, es zur Gewohnheit werden zu lassen, Aufgaben immer wieder unter diesen Gesichtspunkten zu reflektieren und auszureizen. Auch differente Einschätzungen verschiedener Lehrkräfte sind daher durchaus anregend, Maßstäbe zu finden und zu überprüfen.

Aufgaben und Wirklichkeitsbezüge

Wenn heute Aufgaben im Wirtschaftsunterricht eingesetzt werden, dann sind es überwiegend Entscheidungsaufgaben. Das ist zwar etwas einseitig, aber es macht in besonders intensiver Weise sinnfällig, dass man bei der Konstruktion und Verwendung von Aufgaben stets sehr genau überlegen muss, in welcher Weise von der Aufgabe jeweils "Wirklichkeit selbst modelliert" wird.

Hier sind mehrere grundsätzlich differente Formen – es soll künftig von Aufgabenformaten gesprochen werden – zu unterscheiden. Im einfachsten Fall (Format 1) ist die den Schülern vorgelegte Aufgabe selbst als Modell der Wirklichkeit gemeint. Eine Situationsbeschreibung z. B. über eine Kaufvertragsstörung oder über eine betriebliche Investitionsentscheidung nimmt traditionellerweise für sich in Anspruch, alle relevanten Faktoren abzubilden und für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge verfügbar zu machen.

Dieses sehr verbreitete Format ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Üblicherweise ist das Modell, um es für Schüler "gut bearbeitbar zu machen", in eine sehr reduzierte Form gebracht, die der Komplexität einer situationsangemessenen Modellierung auch nicht annähernd entspricht. Im Falle der Investitionsentscheidung bedeutet das, dass die "eigentlichen Probleme" einer solchen Entscheidung bereits "gelöst" sind und vom Schüler nur noch ein gelernter (oder zu lernender) Algorithmus auf die vorgegebenen Daten anzuwenden ist. Um hier "lästige Problematisierungen" und "Öffnungen" durch die Schüler zu unterbinden, wird die Bearbeitung über vorgegebene Arbeitsaufträge stark gesteuert. (Oder auch umgekehrt: Weil man stark steuern möchte, müssen alle Angaben möglichst umstandslos "zielführend" sein.) Das verhindert zum einen, dass Schüler das Problem selbstmodellieren und dadurch besser verstehen, zum anderen macht es die Aufgabe für Schüler lebensfremd: die Aufgabe ist nur noch wenig situiert. Das wiederum dürfte Rückwirkungen auf die Bereitschaft der Schüler haben, sich motiviert mit der Aufgabe zu befassen usw.

| Aufgabenformate | | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------|--|-------------------------------|
| | traditionelle Aufgabenformate | | fließendes Aufgabenformat | ungewöhnliche Aufgabenformate |
| | Format 1 | Format 2 | Format 3 | Format 4 |
| Verhältnis von Aufgabe und "Wirklichkeit" | Aufgabe ist Modell | Lernumgebung ist Modell | Modell u. Lernumgebung entstehen erst aus Aufgabenkern | unbestimmt, eher wie Format 3 |
| Annahme über "Wirklichkeit" | in d. Regel: gut strukturiert | eher gut strukturiert | eher schlecht strukturiert | unbestimmt, eher wie Format 3 |
| Komplexität | eher gering | gering bis hoch | hoch | eher hoch |
| Offenheit | gering | eher gering | hoch | eher hoch |
| Steuerung | hohe Fremdsteuerung | eher hohe Fremdsteuerung | hohe Selbststeuerung | eher hohe Selbststeuerung |

Abb. 4: Aufgabenformate

Wenn man all den genannten Bedenken Rechnung zu tragen versucht, gelangt man zu einem ganz anderen Aufgabenformat (Format 3). Hier entstehen erst aus einer gemeinsamen Beschäftigung der Schüler und des Lehrers mit einem noch nicht ganz fasslichen Problem, das in der Regel der Lehrende eingebracht hat, allmählich die präzisen Problemstellungen mit der in ihnen mitdefinierten Komplexität (vgl. zu diesem Aspekt "interaktiver Konstituierung von Aufgaben" die Grafik auf dem Deckblatt).

Dieses Modellierungsverfahren, an dem die Schüler ganz wesentlich mitbeteiligt werden, ist zudem in den meisten Fällen dem ökonomischen Gegenstand von der Sache her sehr angemessen. Sehr viele wirtschaftliche Situationen werden in dem Sinne als schlecht strukturiert aufgefasst, dass auch den Experten jeweils nicht ganz klar ist, worin das Problem genau besteht oder welche Zusammenhänge gerade als gültig und wirksam anzunehmen sind. Auch hier (bei den Experten) besteht in der Modellierung die eigentliche intellektuelle Leistung. Vor diesem Hintergrund ist der traditionelle Weg, schlecht strukturierte Wirklichkeiten im Unterricht über wohldefinierte Aufgaben abzubilden, sehr suspekt. (Aber selbst dort, wo Wirklichkeiten durch Rechts- oder Verfahrensbestimmungen normiert und in diesem Sinne "gut strukturiert" sind oder erscheinen, kann es sinnvoll sein, Lernende zu eigenen Modellierungen zu ermutigen. Das dürfte immer dann sinnvoll sein, wenn die Lernenden nicht nur den Gehalt einer Bestimmung kennen lernen sollen, sondern auch ihre Begründung, Leistungsgrenze, Umstrittenheit, Tradition usw.)

Gerade, weil das Format 3 die Mängel zu beheben versucht, die im traditionellen Format 1 angelegt sind, und zugleich die Gemeinsamkeit besteht, dass die Aufgabe selbst das Modell der Wirklichkeit enthält, gibt es fließende Übergänge zwischen den beiden Formaten. Das wird versucht im Rahmen von ProAKzEnt auch gezielt zu nutzen. Bevor das gezeigt wird, sollen zunächst noch zwei weitere Aufgabenformate gekennzeichnet werden.

Eine andere Idee, der Enge von Aufgaben zu entgehen, die in nur mäßiger Komplexität und häufig mit geringem Wirklichkeitsbezug zu Lernergebnissen führen, die genau davon geprägt bleiben, besteht darin, die Wirklichkeit in anspruchsvolleren Lernumwelten zu modellieren (Format 2): Simulierte Modellunternehmen, Planspiele wie SIMBA, von Schülern betriebene Schulläden, komplexe Fallstudien usw. Die Aufgaben thematisieren dann jeweils Teilaspekte dieser Modellwelten. Damit werden

zwei Ziele erreicht: Einerseits können die Aufgaben vergleichsweise einfach bleiben, ohne dass der Lernkontext selbst trivialisiert wird, andererseits kann durch die Lernumgebung letztlich doch eindeutig gemacht werden, was den traditionellen Vorstellungen über Unterricht entgegenkommt. Inwieweit diese einzig der Simulation verdankte Eindeutigkeit von den Schülern dann noch didaktisch nachhaltig reflektiert wird oder werden kann, ist eine andere Frage.

Dieses Aufgabenformat, an dem im deutschsprachigen Raum wirtschaftsdidaktisch seit einigen Jahren wohl am intensivsten gearbeitet wird, spielt in ProAKzEnt nur eine untergeordnete Rolle. Das hat damit zu tun, dass die beteiligten Lehrkräfte, die mit der Einführung derartiger Lernumwelten verbundene, langfristige didaktische Bindung scheuen und Raum für experimentelle Freiheiten beanspruchen.

Obwohl sie als sehr wichtig angesehen werden und im Modellversuch letztlich ebenfalls entstehen sollten, werden in der Entwicklungsarbeit der ProAKzEnt-Teams "ungewöhnliche Aufgaben" (Format 4) bisher wenig verwendet.

Es sind diese Aufgaben, die Schüler z. B. über interessante Störungen ihrer Vorverständnisse zu elaborierten Begriffsbildungen, zur Entdeckung spezifischer Zusammenhänge, zur Reflexion der Grenzen fachwissenschaftlicher Modellbildungen usw. anregen wollen. Stilmittel sind hier nicht selten Verfremdungen, Überraschungen, Provokationen, Widersprüchlichkeiten u. Ä. Die Entwicklung derartiger Aufgaben ist sehr anspruchsvoll und erfordert viel Kreativität, sehr viel Einfühlungsvermögen und sehr solide Fachkenntnisse. Diese hohen Anforderungen können ein Grund dafür sein, warum man diese Aufgaben in Wirtschaftsunterricht und Lehrmitteln so selten antrifft.

Pragmatische Entwicklungsstrategie

Im Modellversuch wird angestrebt, Aufgaben vermehrt in Richtung der Aufgabenformate 3 und 4 zu entwickeln. Das ist für die beteiligten Lehrer aus mehreren Gründen eine sehr große Herausforderung. Um hier Überforderungsgefühle in Grenzen zu halten, haben die Projektgruppen sich sinnvollerweise für pragmatische Strategien der "Selbstkultivierung" entschieden.

Die eine Gruppe von Schwierigkeiten resultiert aus der im Format 3 postulierten Offenheit von Unterricht. Da bei diesem Format eine vom Lehrenden "angebotene Problemstellung" (Aufgabengerüst) lediglich als Ausgangspunkt für Aushandlungen mit den Schülern dient, um interaktiv zu einer gemeinsam als sinnvoll und gehaltvoll eingestuften Problemstellung zu gelangen (Aufgabenkonstituierung), wird hier den Lehrenden eine kommunikative Kompetenz abverlangt, die biographisch nicht immer vorbereitet scheint. (Vgl. zu diesem Themenfeld die Grafik auf dem Deckblatt.)

Dazu passt die spiegelbildliche Gruppe von Schwierigkeiten: Gerade die mit dem Berufsanfang verbundenen Unsicherheitsempfindungen drängen Lehrende schnell dazu, sehr stark steuernde Unterrichte und Aufgaben zu bevorzugen.

Hier setzt nun die Entwicklungsstrategie der Projektgruppen an. Erste, häufig gänzlich traditionelle Aufgabenentwürfe werden daraufhin geprüft, welche Steuer-

ungsimpulse herausgenommen und in schüleraktivierte Szenarien "übertragen" werden könnten. Das führt unmittelbar zu Öffnungen des Unterrichts, was ebenso naturwüchsig die sachliche Komplexität steigert. Damit entstehen Raum und Bedeutungszuwächse für selbstgesteuertes Schülerhandeln – sofern die Aufgabe die motivationalen Voraussetzungen enthält. Die Strategie besteht also darin, traditionellere Aufgaben in Richtung größerer Offenheit, Komplexität und Selbststeuerung auszubauen. Auf diese Weise werden Kompetenzzuwächse erwartet, die mittelfristig zu Aufgabenentwicklungen führen sollten, die dichter an den Formaten 3 und 4 liegen. Sollte sich dieser Weg bewähren, wofür es gute Anzeichen gibt, dann wäre damit eine Strategie skizziert, die die Reform der Unterrichte an den beruflichen Schulen insgesamt unterstützen würde.

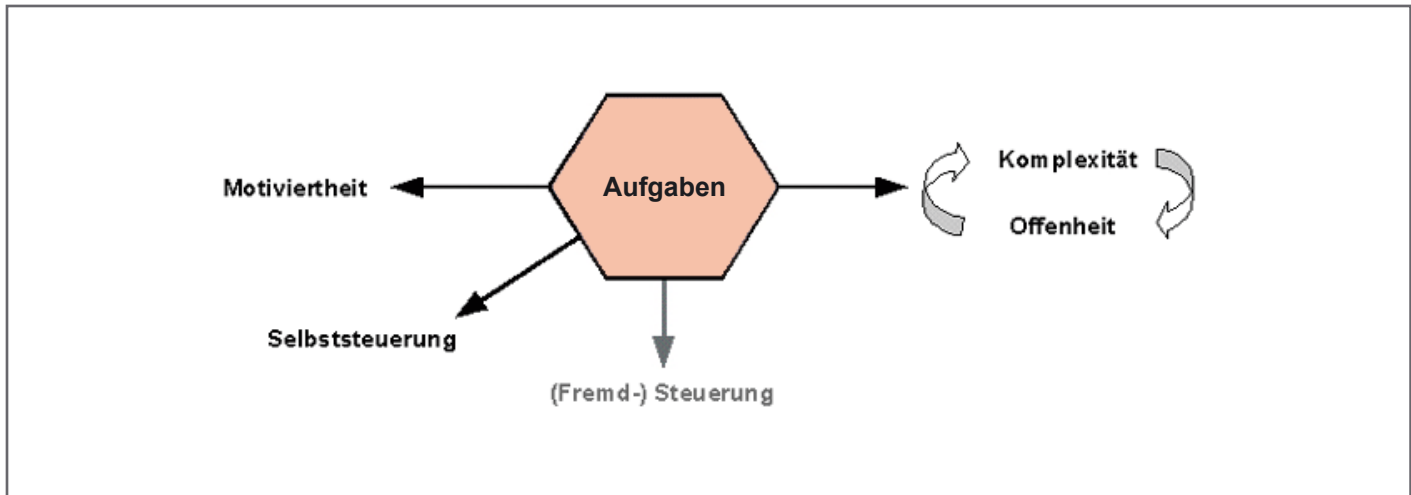


Abb. 5: Ansatzpunkte veränderter Aufgabenkonstruktion

ProAKzEnt ist ein Verbundprojekt der Länder Niedersachsen und Thüringen (www.proakzent.nibis.de)

Programmelement Niedersachsen

BBS Münden
Auefeld 8
34346 Hann. Münden
<http://proakzent.bbs-muenden.de>

Projektleitung:

Dipl.-Hdl. Kay Stampa, M.Sc.
Tel.: 05541 90378-0
proakzent@bbs-muenden.de

Förderkennzeichen: K 2040.00

Modellversuchszeitraum: 01. August 2002 - 31. Juli 2005

beraten durch:

Niedersächsisches Landesinstitut für
Schulentwicklung und Bildung (NLI)
Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim

Dipl.-Ing.(TH) Henning Gerlach
Tel.: 05121 1695-235
gerlach@nli.de

Der Modellversuch wird wissenschaftlich begleitet durch:

Universität Kassel
Fachbereich Berufsbildungs-,
Sozial- und Rechtswissenschaften

Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer
Telefon: 0561 804-4439
gerdsmeier@uni-kassel.de

Programmelement Thüringen

SBBS Eichsfeld; Haus IV
Leinegasse 8
37308 Heilbad Heiligenstadt
www.eic.shuttle.de/eic/sbbs-hig

Projektleitung:

Dipl.-Ök.-Päd. Petra Stubenitzky
Tel.: 03606 612415
proakzent-sbbs-eic@web.de

Förderkennzeichen: K 5822.00

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2 - 4, 99438 Bad Berka

Dr. Ingo Steinhauer
Tel.: 036458 56-247
isteinhauer@thillm.thueringen.de

Dipl.-Hdl. Hannelore Gossmann
hannelore.gossmann@t-online.de

Dipl.-Hdl. Angela Ickler
angelaickler@uni-kassel.de

Dipl.-Hdl. Wolfgang Kuhn
wolfgang.kuhn@uni-kassel.de

Ein Modellversuch in :



ein Programm der



gefördert durch:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Niedersächsisches
Kultusministerium

