

## Konstruktionskriterien für Aufgabenformate

Damit Arbeits- und Lernaufgaben besonders kompetenzförderlich gestaltet werden können, gilt es zunächst zu ergründen, wie Lernprozesse aufgebaut sind und beim Individuum ablaufen. So wird Lernen erstens als individuelle, aktive Konstruktionsleistung aufgefasst. Lernen kann demnach nicht von außen determiniert werden und Wissen wird nicht vom Individuum passiv aufgenommen, Individuen konstruieren sich vielmehr aktiv ihre je eigene Erlebniswelt, indem sie Wahrnehmungen machen, diese auf ihre Anschlussfähigkeit an die bisherigen Erfahrungen überprüfen, die neuen Wahrnehmungen mit den bisherigen Erfahrungen zu Wissen verknüpfen, um dieses schließlich in der handelnden Auseinandersetzung zu erproben (vgl. Rebmann 2001, S. 75). Lernen ist aber zweitens auch ein grundlegend interaktiver Prozess. Damit gewinnen sprachliche Interaktionen und Kommunikationen mit Anderen große Bedeutung. Über Sprache und Kommunikation können Bedeutungen ausgehandelt und geteiltes Wissen erzeugt werden. Damit tritt die individuelle Erlebniswelt aus der Beliebigkeit und konsensuelles, intersubjektives Wissen entsteht (vgl. Rebmann 2001, S. 75).

Ausgehend von diesem konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnis ergeben sich eine Reihe didaktischer Merkmale, die bei der Gestaltung und Konstruktion von Arbeits- und Lernaufgaben berücksichtigt werden sollten und losgelöst von ihrem jeweils angestrebten Bezug zum Lernen oder zum Arbeiten gelten (vgl. z. B. Dehnbostel 2007, S. 66 ff.; Frieling et al. 2006, S. 44 ff.; Gerdsmeyer & Köller 2008, S. 26 f.):

Arbeits- und Lernaufgaben sollen die Selbststeuerung und Selbstständigkeit unterstützen. Dies kann gelingen, indem Lernenden bzw. Beschäftigten Möglichkeiten eingeräumt werden, Freiheitsgrade und Mitgestaltungsmöglichkeiten in Form von Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen wahrzunehmen und bewusst zu machen, sich selbstständig Lern- und Arbeitsziele zu setzen sowie eigene Bearbeitungswege und -techniken auszuwählen und einsetzen zu können, um nach Abschluss des Lernprozesses die Zielerreichung zu bewerten. Lernenden sind außerdem Problem- und Komplexitätserfahrungen sowie eine variable Anforderungsvielfalt zu eröffnen, um auf die vielschichtigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Demnach sind problemhaltige Aufgaben zu favorisieren, die sich im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele und Lösungswege als eher schlecht strukturiert charakterisieren lassen. Eng damit verbunden ist auch der Grad der Komplexität. Dieser ergibt sich aus der Anzahl von Aufgabenelementen, Entscheidungslagen und Bewertungsregeln. Da Arbeits- und Lernaufgaben das Ziel haben sollten, die individuelle Entwicklung auf der einen Seite in ihrer Konzeption zu berücksichtigen und auf der anderen Seite in ihrer Ausübung und Bewältigung

zu befördern, gelten eine hohe Anforderungs- und Tätigkeitsvielfalt sowie häufiger Tätigkeits- und Methodenwechsel als bedeutende Kriterien für kompetenzförderliches Arbeiten und Lernen. Daraus ergibt sich, dass für den Lernprozess auch entscheidend ist, dass sowohl Inhalte als auch Methodik der Arbeits- und Lernaufgaben durch den Arbeits- und Lebensweltbezug für die Lernenden eine authentische Situiertheit aufweisen. Auch sollten Arbeits- und Lernaufgaben die soziale Interaktion, Kommunikation und Kooperation fördern, da Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist. Das Ausmaß der gewünschten Kommunikation zwischen den Lernenden bzw. Beschäftigten, zu Lehrkräften und Vorgesetzten sowie die daraus resultierenden Hilfestellungen und Anregungen werden so zu einem entscheidenden Konstruktionskriterium. Grundsätzlich bedarf es vollständiger und ganzheitlicher Arbeits- und Lernaufgaben, die insgesamt alle Teilprozesse beruflichen Handelns – im Sinne von Problemidentifikation und -analyse, Planung möglicher Lösungsschritte, Ausführung und abschließende Kontrolle und Reflexion – berücksichtigen. Dafür benötigen Lernende schließlich auch ausreichende Informationen und Feedback. So können sie ihre Handlungen reflektieren und für nachfolgende Handlungen gegebenenfalls verändern und schließlich kognitive Umstrukturierungen vornehmen.

Der jeweilige Grad der Erfüllung der einzelnen Kriterien beschreibt zugleich einen Entwicklungsraum für Aufgabenformate (vgl. Gerdsmeyer 2007, S. 204). Dieser kann von traditionellen, eher instruktionsorientierten Aufgaben bis hin zu unüblichen, eher konstruktivistischen Arbeits- und Lernaufgaben reichen. Erstere sind dabei vielfach fremdgesteuert, wenig problemhaltig und kaum komplex. Letztgenannte entsprechen durch hohe Komplexität, Selbststeuerung und Offenheit am ehesten der Komplexität in privaten, beruflichen und wirtschaftlichen Situationen.

### Literatur:

- Dehnbostel, P. (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.
- Frieling, E. et al. (2006). Lernen durch Arbeit. Münster: Waxmann.
- Gerdsmeyer, G. (2007). Nachhaltigkeit und Aufgabendidaktik im Wirtschaftsunterricht. In A. Fischer & K. Hahne (Hrsg.), Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Forum 22: Nachhaltigkeit (S. 192-207). Bielefeld.
- Gerdsmeyer, G. & Köller, C. (2008). Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. URL: [http://www.blk-luna.de/box\\_download.php?nr=219&sid=.](http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid=)
- Rebmann, K. (2001). Planspiel und Planspieleinsatz. Hamburg: Kovac.

### Dipl.-Hdl. Jane Porath

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg