

## Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

### **Reflexion in der Lehrkräftebildung**

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

#### Empfohlene Zitation:

Valentina Conty; Stephanie Grundmann: Eine Checkliste als fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung. Reflexion des Einsatzes einer Methode, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 379–387. DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63191>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>




# Eine Checkliste als fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung

Reflexion des Einsatzes einer Methode

Valentina Conty<sup>1</sup> & Stephanie Grundmann<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Berlin,  0000-0002-5061-2801

<sup>2</sup> Technische Universität Berlin,  0000-0002-2299-3088

**ABSTRACT** Um universitär vermittelte Inhalte (Theorie) und praktische Anforderungen in der Berufsschule (doppelte Praxis – Unterricht und Beruf) sowie den Einfluss gesellschaftsrelevanter Themen (Nachhaltigkeit und Digitalisierung) kohärent in der Lehrkräftebildung zu verknüpfen, sind innovative Ansätze nötig. Die Kooperationslabore (Ko-Labs) der Technischen Universität Berlin bedienen dieses Anliegen für den Bereich der Aufgabengestaltung. Teil dieses Ansatzes ist eine Checkliste, die es Dozierenden und zukünftigen Lehrkräften ermöglicht, relevante Punkte bei der Gestaltung von Unterrichtsaufgaben adäquat zu berücksichtigen. In diesem Beitrag wird als fachdidaktisches Instrument die Checkliste vorgestellt sowie deren Einsatz in der universitären Lehre nach dem ALACT-Modell reflektiert.

**KEYWORDS** Checkliste, Unterrichtsaufgaben, Kooperationslabor, Berufliche Bildung

## 1 KO-LABS ALS KNOTENPUNKT: HERAUSFORDERUNGEN IN DER PRAXIS

Eine Reaktion auf den dynamischen Wandel der Berufswelt sowie die Notwendigkeit der Berücksichtigung gesellschaftsrelevanter Entwicklungen sind die jüngsten Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes (BMBF, 2019) sowie die kontinuierliche Modernisierung von Ausbildungsordnungen (KMK, 2020). Diese sowie Gesetze und Ordnungen werden als wesentliche Einflussgrößen der Unterrichtsqualität von Lehrkräften berücksichtigt. Darüber hinaus müssen auch

kontextgebundenen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik sowie Kenntnisse der Berufe ihrer Schüler:innen und gesellschaftlich relevante Anforderungen in den Unterricht einfließen. Folglich müssen zukünftige Lehrkräfte bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung mit der individuellen, gesellschaftlichen und beruflichen Lebenswelt ihrer zukünftigen Schüler:innen in Kontakt kommen (Kremer & Sloane, 2014).

Um diese Elemente der Lehrkräftebildung für berufliche Fachrichtungen ziel führend aus theoretischer, empirischer, aber auch fachpraktischer Perspektive zu verknüpfen, können Mediatoren (Patry, 2018) und Begleitformate (Schellenbach-Zell et al., 2019) genutzt werden. Diese sollten sowohl die verschiedenen Facetten als Spiralcurriculum beinhalten (Tosch, 2022) als auch ko-konstruktiv verknüpft werden (Grosche et al., 2020). Der Aufbau von Knotenpunkten, in denen die Themengebiete mit unterschiedlichen Akteur:innen kooperativ und ko-konstruktiv bearbeitet sowie reflektiert werden, kann ein hochschuldidaktischer Ansatz sein, der die erforderlichen Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte anbahnt. Kooperationslabore (Ko-Labs) dienen als solche Knotenpunkte. Die Gestaltung in Form von kontextueller Analyse, Entwicklung, Modifikation und Reflexion von handlungs- und kompetenzorientierter, authentischer, zeitgemäßer sowie lebensweltbezogener Unterrichtsaufgaben stellt das Kernstück der Ko-Labs dar (Conty et al., 2023).

Die ersten zwei Durchführungen der Ko-Labs im Sommersemester (SoSe) 2020 und SoSe 2021 an der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) zeigten, dass die Gestaltung der Unterrichtsaufgaben mit einem inklusiven Ansatz von Querschnittsthemen und methodisch-didaktischen Prinzipien nach Conty et al. (2022) nicht ohne Herausforderungen für die Studierenden war. Folgende Problematiken wurden aus den reflexiv-orientierten Hausarbeiten der Studierenden herausgearbeitet:

- ◆ Überfrachtung und fehlende Fokussierung
- ◆ Integration der Querschnittsthemen
- ◆ Stringenz in Bezug auf die vollständige Handlung

Um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken und den inklusiven Ansatz zu unterstützen, wurde eine Checkliste theoriegeleitet entworfen und nach dem ALACT-Modell (Korthagen, 1999) weiterentwickelt. Korthagen (1999) kreierte den Reflexionskreislauf für Lehrkräfte, damit diese ihr Handeln selbstständig reflektieren: (A)ction, (L)ooking back on the action, (A)wareness of essential aspects, (C)reate alternative methods of action und (T)rial.

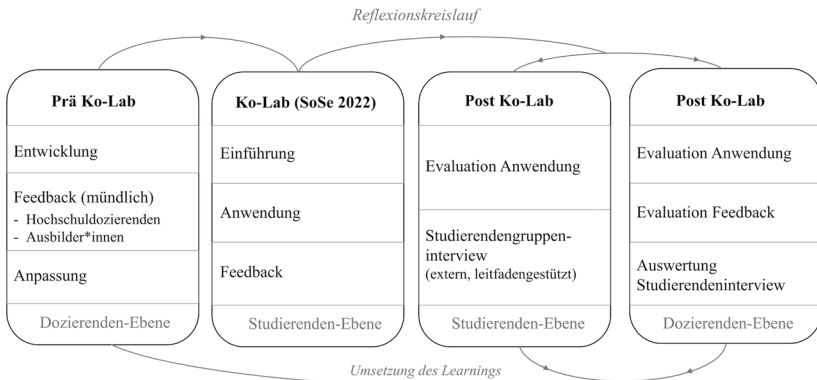
Das Modell wurde auf die handlungsorientierte Erprobung und Reflexion der Checkliste adaptiert, damit diese im Ko-Lab (SoSe 2022) in einem Reflexionskreis strukturiert, reflektiert und optimiert werden konnte: Eignet sich die

Checkliste als anwendungsorientiertes und bedarfsgerechtes fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben, um in der beruflichen (Lehrkräfte-)Bildung gezielt essentielle Kriterien zu integrieren?

## 2 DIE CHECKLISTE ALS ANTWORT AUF HERAUSFORDERUNGEN IN DER PRAXIS

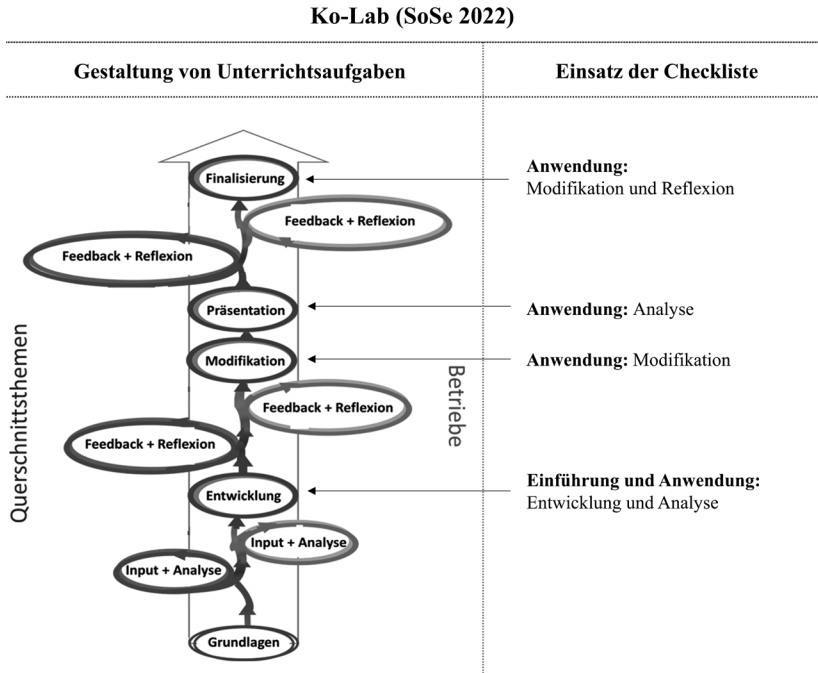
Abbildung 1 veranschaulicht das methodische Vorgehen zur Entwicklung und Eignungsprüfung der Checkliste in der universitären Lehre nach dem ALACT-Modell.

**Abbildung 1** Methodisches Vorgehen zur Checkliste im Reflexionskreislauf nach dem ALACT-Modell.



Die Planung der Checkliste erfolgte theoriegeleitet und wurde in Feedbackgesprächen mit Hochschuldozierenden und Ausbilder:innen im Hinblick auf Inhalt, Aufbau und Anwendung diskutiert und angepasst (Prä-Ko-Lab). Nach der Konzeption der Checkliste fand im SoSe 2022 die Erprobung im Ko-Lab statt. Diese Etappe entspricht der ersten Phase (Action) des Reflexionskreislaufs im Sinne des ALACT-Modells (Korthagen, 1999).

In Abbildung 2 wird die konzeptionelle Einbettung der Checkliste im Ko-Lab gezeigt. Nach einer Input-Phase wurde die Checkliste eingeführt und für die Analyse von existierenden Unterrichtsaufgaben sowie für die Entwicklung der ersten individuellen Unterrichtsentwürfe angewendet. Im Anschluss an die ersten Feedbackschleifen wurden die ausgefüllten Checklisten zur Modifikation

**Abbildung 2** Konzeptioneller Einsatz der Checkliste bei der Aufgabengestaltung im Ko-Lab.

der Entwürfe erneut herangezogen, erweitert und je nach Bedarf angepasst. Bei der gegenseitigen Präsentation der selbst gestalteten Unterrichtsaufgaben funktionierte die Checkliste als Feedbackinstrument. Dieses Vorgehen ermöglichte sowohl eine strukturierte Selbst- als auch eine Teamreflexion. Am Ende der Seminareinheiten wurde Feedback zu dem entsprechenden Einsatz der Checkliste von den Studierenden eingeholt.

Der Zeitraum nach dem Abschluss des Ko-Labs im SoSe 2022 stellt als Post Ko-Lab die zweite bis vierte Phase des adaptierten Reflexionskreislaufs nach Korthagen (1999) dar (vgl. Abb. 1). Dabei ist die zweite Phase (Looking back on the action) der Blick zurück auf die Anwendung und den Einsatz der Checkliste. In Hausarbeiten reflektierten die Studierenden den Gestaltungsprozess ihrer Unterrichtsaufgaben. Zusätzlich wurden sie in einem leitfadengestützten Gruppeninterview zu dem anwendungsorientierten und bedarfsgerechten Einsatz der Checkliste von einer externen (nicht in die Konstruktion der Checkliste involvierten) Person befragt und diese in einer zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2014). Parallel dazu wurde die prak-

tische Anwendung der Checkliste evaluiert, indem die Übereinstimmungen der Inhalte der Checkliste mit den entwickelten Unterrichtsaufgaben geprüft wurden. Dieses Vorgehen schärfte sowohl auf Studierenden- als auch auf Dozierenden-Ebene das Bewusstsein für die essentiellen Aspekte der Checkliste wie z. B. die Berücksichtigung eines authentischen Arbeitsprozesses (Phase 3 „Awareness of essential aspects“) und die Entwicklung von Alternativen (Phase 4 „Creating alternative methods for action“). Diese „Learnings“ werden als fünfte Phase (Trial) im kommenden Ko-Lab (SoSe 2023) realisiert und erprobt.

Für die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben existieren bereits verschiedene Sammlungen fachspezifischer und -übergreifender Kriterien, die die Entwicklung von guten Aufgaben ermöglichen (Bender, 2012; Blömeke et al., 2006; Leisen, 2020; Luthiger, 2012; Reusser, 2013; Rieck, 2005; Weyland & Strommel, 2016; Müller, 2010; Maier et al., 2014). Jedoch wird bei diesen der Fokus auf die Lebenswelt der Schüler:innen und auf vielfältige Maßnahmen zur Binnendifferenzierung gelegt. Für die berufliche Bildung sind darüber hinaus allerdings gesellschaftsrelevante Aspekte wie Nachhaltigkeit und Digitalisierung von Bedeutung, die in keiner dieser Sammlungen bisher Berücksichtigung finden.

Abbildung 3 zeigt die Checkliste. Sie umfasst die relevanten Punkte für die Gestaltung einer guten Unterrichtsaufgabe. Als fakultative Kriterien sind die methodisch-didaktischen Prinzipien des Lebensweltbezuges (Maier et al., 2014) und die Binnendifferenzierung (Leisen, 2016), sowie die Kriterien der Nachhaltigkeit (Koerber, 2014) und der Digitalisierung (Gesellschaft für Informatik e. V., 2016) inkludiert. Als obligatorische Kriterien müssen darüber hinaus die Aufgaben auf einem authentischen Arbeitsprozess beruhen und eine vollständige Handlung umfassen, damit Handlungskompetenzen angebahnt werden (KMK, 2021).

Die Spalte „Check“ dient zur Kontrolle der Einbettung der Kriterien, wohingegen die Spalte „Reflexion“ Raum für den Ort und die Art und Weise der Umsetzung des Kriteriums bietet sowie für Alternativen oder Ideen zur weiteren Vervollständigung lässt.

### 3 LEARNINGS

Die Auswertung des Feedbacks der Studierenden und Dozierenden mit ihren unterschiedlichen Expertisen in Theorie und (Berufs-)Praxis zeigten, dass die Einführung der Checkliste im Ko-Lab Ernährung positiv beurteilt wurde. Sie veranschaulicht die essenziellen Kriterien zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in den beruflichen Fachrichtungen und trug als roter Faden zum erfolgreichen Seminarverlauf bei. In der Anwendung war die Checkliste zu Beginn zwar aufwendig und ihr Einsatz mit Rückfragen verbunden, aber nach einer Einarbei-

**Abbildung 3** Checkliste als didaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die berufliche Bildung.

Checkliste zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Bildung			
	Check?	Reflexion!	
obligatorisch je Kriterium	<b>Authentischer Arbeitsprozess</b>		
	<b>Handlungskompetenz</b>		
	• Fachkompetenz		
	• Sozialkompetenz		
	• Selbstkompetenz		
	• Kommunikative Komp.		
	• Lernkompetenz		
	• Methodenkompetenz		
	<b>Vollständige Handlung</b>		
	• Informieren		
	• Planen		
	• Entscheiden		
	• Ausführen		
• Kontrollieren			
• Reflektieren			
fakultativ je Kriterium	<b>Lebensweltbezug</b>		
	• individuell		
	• gesellschaftlich		
	• beruflich		
	<b>Binnendifferenzierung</b>		
	• Voraussetzung		
	• Umgang		
	• Persönlichkeit		
	• Potential		
	• Fachwissen		
	• Sprache		
	• Weiterer Aspekt		
	<b>Nachhaltigkeit</b>		
	• ökonomisch		
	• ökologisch		
	• sozial		
	• gesundheitlich		
• kulturell			
<b>Digitalisierung</b>			
• technologisch			
• anwendungsbezogen			
• gesellschaftlich-kulturell			



tungsphase wurde sie routiniert beim Modifizieren der Unterrichtsaufgaben eingesetzt, war einfach anzuwenden sowie insgesamt selbsterklärend und eindeutig. Darüber hinaus unterstützte sie gezielt den Austausch der Studierenden beim Gestalten der Aufgaben und half während der Seminareinheiten zielgerichtet, Gesprächsanlässe zu schaffen. Außerdem nahmen die Studierenden sie über die Selbstreflexion hinaus als Peer-Review-Tool wahr, um sich gegenseitig ko-konstruktiv zu coachen sowie die Aufgaben zu kommentieren bzw. zu bewerten. Bei den gemeinsamen, abschließenden Reflexionen mit allen beteiligten Dozierenden (N = 7) wurde die Checkliste gleichfalls als Unterstützungsinstrument wahrgenommen.

Die Aussagen der mündlichen Feedbacks im Gruppeninterview bekräftigten die Ergebnisse: „*Sie ist hilfreich, wenn man sie wirklich so liest, wie sie sein soll. [...] Dass man das so abhakt, [...] das hab ich, das hab ich drin. [...] Wenn man das so abarbeitet, ist das super.*“ (I3a); „*Kann ich mich nur anschließen. [...] Also ich fand die auch gut [...].*“ (I3b).

Kritisch ist zu beachten, dass die Checkliste in einem Ko-Lab mit wenigen Studierenden (N = 4) eingesetzt wurde, sodass die Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden müssen. Da das Potential sowohl seitens der Studierenden als auch der Dozierenden als positiv wahrgenommen wurde, wird die Checkliste im kommenden Durchlauf (SoSe 2023) unter den gleichen Rahmenbedingungen in zwei parallelaufenden Ko-Labs der beruflichen Fachrichtungen an der TU Berlin eingeführt und angewendet und damit die Kohorte erweitert und auf weitere berufliche Fachrichtungen ausgedehnt.

## Literatur

- Bender, U. (2012). Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(3), 77–88.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes*. BMBF. Abgerufen von [https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/\\_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.htm](https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.htm)
- Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2022). Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell. *HiBiFo*, 11(2), 71–82. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.06>

- Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(2), 44–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6205>
- Gesellschaft für Informatik e. V. (2016). *Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Gesellschaft für Informatik e. V. Abgerufen von [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf)
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 461–479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020). *Neues Ausbildungsjahr: Modernisierte Ausbildungsordnungen treten in Kraft*. KMK. Abgerufen von <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/neues-ausbildungsjahr-modernisierte-ausbildungsordnungen-treten-in-kraft.html>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. KMK. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_06\\_17-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf)
- Koerber, K. von (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, (14), 260–268.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207. <https://doi.org/10.1080/0261976899020191>
- Kremer, H.-H., & Sloane, P. F. E. (2014). „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (Profil 3), 1–19.
- Leisen, J. (2016). Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften. *F&E Edition*, (23), 21–30.
- Leisen, J. (2020). *Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen*. Josef Leisen. Abgerufen am 09.06.2023 von <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen>
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*, (3), 3–14.
- Maier, U., Bohl, T., Drücke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2014), 340–358.

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Müller, U. (2010). *Merkmale für die Konstruktion von Lernsituationen respektive Ausbildungssituationen*. Hessischer Bildungsserver, 1–6.
- Patry, J.-L. (2018). Grenzen und Übergänge. Ein allgemeines Konzept, expliziert am Beispiel des Theorie-Praxis-Problems. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 34–61). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, 4–6. <https://doi.org/10.5167/UZH-87667>
- Rieck, K. (2005). Gute Aufgaben. *Programm SINUS-Transfer Grundschule*, 1–34.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J., & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17272>
- Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1(4), 62–71. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5424>
- Weyland, M., & Strommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (5), 94–118.

## Anmerkungen

Diese Forschung wurde im Rahmen des Projekts „TUB Teaching 2.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium“ durchgeführt und von der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA1628.

