

Lernaufgaben im Literaturunterricht – Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen

Jochen Heins

Abstract

Der Beitrag nimmt das sich verändernde Verständnis von Literaturdidaktik vor dem Hintergrund der aktuellen Aufgabendiskussion im deutschsprachigen Raum und in Bezug auf Bildungsstandards - konkret die Hamburger Lehrpläne - in den Blick. Dazu wird das wiedererwachte Interesse an Aufgabenstellungen als Reaktion auf die PISA 2000-Ergebnisse dargestellt, um anschliessend das schwierige Verhältnis der normativen Perspektive von Bildungsplänen zur empirischen Aufgabenforschung einerseits und zur wissenschaftlich fundierten Konstruktion von Aufgaben andererseits zu thematisieren. Im Zentrum stehen die Aufgabenmerkmale Komplexität und Eigenständigkeit bzw. Offenheit, die als zentrale Normfragen der Aufgabendiskussion bezeichnet werden können. Der Beitrag endet mit der Feststellung, dass die aufgabenbezogene Literaturdidaktik als konstruierende Disziplin noch Entwicklungsbedarf hat, wenn sie dem Selbstverständnis genügen will, ihre rekonstruierende und konstruierende Perspektive fruchtbar mit Normfragen zu verbinden.

Schlüsselwörter

Aufgabenforschung, Literaturdidaktik, Bildungsstandards, Lernaufgaben

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Jochen Heins, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Max-Brauer-Allee 58/60, D-22765 Hamburg, Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Lernaufgaben im Literaturunterricht – Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen

Jochen Heins

1 Einleitung

Es ist das Anliegen dieses Beitrages, das sich verändernde Verständnis von Literaturdidaktik anhand der Aufgabendiskussion und in Bezug auf Lehrpläne und Bildungsstandards zu skizzieren. Angeknüpft wird dazu an eine Positionierung der Fachdidaktik im Spannungsverhältnis der drei Dimensionen (1) Normfragen, (2) Rekonstruktion und (3) Konstruktion, wie sie von Wieser (2016) dargestellt wurde und die sich für die Reflexion der Aufgabendiskussion und -forschung als sehr fruchtbar erweist. Die Anforderung einer fachdidaktischen Auseinandersetzung besteht laut Wieser darin, „für den steten reflektierten Bezug der drei Positionen zu sorgen.“ (Wieser, 2016, S. 138) Dies soll im Folgenden bezüglich der Aufgabendiskussion versucht werden, indem das schwierige Verhältnis der normativen Perspektive von Bildungsplänen zur rekonstruktiven empirischen Aufgabenforschung einerseits und – gleichsam als Konsequenz daraus – zur wissenschaftlich fundierten Konstruktion von Aufgaben z.B. in der Lehrerbildung andererseits bestimmt wird. Mit dem Begriff *Konstruktion* meint Wieser (2016, S. 131) in Anlehnung an Tenorth (2012, S. 14) „all die Aspekte [...], in denen die Fachdidaktik direkt oder indirekt auf Lehr- und Lernprozesse einwirkt und damit den Modus der distanzierten Beobachtung verlässt“. In diesem Beitrag werden darunter die wissenschaftlich fundierte Aufgabenkonstruktion sowie die Ausbildung jener Fertigkeiten in der LehrerInnenbildung gemeint, die dazu erforderlich sind.

Der Beitrag gliedert sich dazu in sechs Abschnitte. Zuerst wird das Wiedererwachen an Aufgaben in der fachdidaktischen Diskussion skizziert (2), um im Anschluss den Blick auf die normativen Setzungen zu richten, die damit einhergehen (3). Besonders beleuchtet werden dazu die Aufgabenmerkmale *Komplexität* und *Eigenständigkeit bzw. Offenheit*, die in den deutschen Bildungsstandards und Bildungsplänen eine zentrale Rolle spielen (3.1 und 3.2). Die Erkenntnisse der empirischen Aufgabenforschung bezüglich der genannten Aufgabenmerkmale werden in Abschnitt 4 aufgenommen und zu den normativen Setzungen ins Verhältnis gesetzt. Konsequenzen und Anforderungen an die Konstruktion von Aufgaben werden im fünften Abschnitt thematisiert. Betont wird in diesem Abschnitt die Überschneidung von Aufgaben- und Lehrerprofessionalisierungsforschung. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick auf Reflexionszusammenhänge im Spannungsverhältnis von Normfragen, Rekonstruktion und Konstruktion (6).

2 Das Interesse an Aufgaben

Aufgrund der zentralen Position von Aufgaben im Unterrichtsgeschehen ist das Interesse an Aufgaben sowohl in der allgemeindidaktischen als auch in der fachdidaktischen Diskussion gross (vgl. u.a. Blumschein, 2014; Keller & Reintjes, 2016; Ralle, Prediger, Hammann und Rothgangel, 2014; Winkler, im Druck). Köster bspw. bezeichnet Aufgaben als Herzstück des Unterrichts, da sie Lernende in den Dialog mit den Lernanforderungen bringen und zu aktivem Wissenserwerb bzw. zur Problembearbeitung anregen (vgl. Köster, 2016, S. 8; siehe auch Lechner, 2008).

Keineswegs hatten Aufgaben immer schon einen gehobenen Stellenwert in der literaturdidaktischen Diskussion. Winkler bezeichnet die Aufgabenforschung sogar als junges Forschungsfeld, „das sich erst im Rahmen der Kompetenzorientierung nach PISA 2000 und der damit einhergehenden Einführung der KMK-Bildungsstandards entwickelt hat.“ (Winkler, im Druck; vgl. auch Wieser, 2017, S. 2) Insbesondere die Sorge um die Wirksamkeit des deutschen Schulsystems vor dem Hintergrund des unerwartet schwachen Abschneidens deutscher SchülerInnen in PISA 2000 hat in den letzten beiden Jahrzehnten zur Entwicklung einer Reihe von Massnahmen geführt, mit denen die Qualität von Unterricht bestimmt, gesichert und weiterentwickelt werden soll. Durch die Frage, welche produktiven Schlussfolgerungen für den Lese- und Literaturunterricht man aus PISA ziehen kann, hat sich der Blick auf Aufgaben im Zuge theoretischer und empirischer Auseinandersetzung zunehmend ausdifferenziert, resümiert Köster (2016, S. 12). Lag der Fokus vor

PISA vorwiegend auf Aufgaben als „Methoden“ oder „Verfahren“ (vgl. zusammenfassend Winkler, 2011, S. 29-34), „erscheint es aus der neuen Perspektive der Kompetenzorientierung nunmehr deutschdidaktisch relevant, mit Hilfe welcher Aufgabenmerkmale der fachspezifische Kompetenzerwerb (a) gezielt angeregt und (b) differenziert überprüft werden kann.“ (Winkler, in Vorbereitung) Kurz: durch Aufgaben soll die Qualität von Lehr-Lernprozessen gesteigert werden (vgl. Blömeke, Risse, Müller, Eichler und Schulz, 2006, S. 331).

Der vorliegende Beitrag legt den Fokus auf Aufgaben, die fachspezifische, also gegenstandsbezogene Lernprozesse anstossen und als ein Steuerungsinstrument bezogen auf bestimmte Ziele dienen. In Abgrenzung zu Leistungsaufgaben werden diese als Lernaufgaben bezeichnet (vgl. u.a. Köster, 2003b, 2008c). Die gegenstandsbezogene Zielorientiertheit von Lernaufgaben in diesem Beitrag dient auch als Abgrenzungskriterium gegenüber Lernaufgaben, die „den Leser und seine Lebenswelt anstelle des Textes und seines Kontextes“ (Winkler, 2011, S. 17) in den Blick nehmen. Hinsichtlich der Unterscheidung von Lernaufgaben nach ihrem didaktischen Ziel, also ob sie (1) der Erarbeitung des Lernstoffes dienen, (2) zu Übungs- bzw. Konsolidierungszwecken oder (3) mit dem Ziel der Evaluation des Lernprozesses eingesetzt werden, fokussiert der Beitrag insbesondere auf Erarbeitungsaufgaben, die der „gegenstandsbezogene[n] Erkenntnis, also auf Weiterverarbeitung bzw. Anreicherung fachspezifischer Gegenstände gerichtet [sind].“ (Winkler, 2011, S. 19)

Die herausragende Rolle von Aufgaben im Unterrichtsgeschehen und in der fachdidaktischen Diskussion führt letztlich dazu, dass sie unterschiedlichen Einflussgrößen ausgesetzt sind, die nach Köster (2016, S. 12-14) eine je eigene Perspektive der Aufgabenreflexion nahelegen: (1) *Unterrichtliche Praxis*: Lehrer sind interessiert an Unterstützung zum Stellen guter, d.h. lernförderlicher Lernaufgaben, die den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten versprechen. Daran sind auch die Lernenden interessiert. Für sie ist wichtig, dass Aufgaben ansprechen und zu bewältigende Anforderungen stellen. (2) *Bildungsadministration*: In ihrer Funktion, die Bildungsstandards zu illustrieren, sowie durch zentrale Prüfungsaufgaben wirken sich bildungsadministrative Entscheidungen auf die Aufgabenentwicklung und -forschung im Kontext von Leistungsaufgaben aus. Aber auch auf die Diskussion um Lernaufgaben haben die bildungsadministrativen Setzungen einen Einfluss, wie im Folgenden noch ausführlich dargestellt wird. (3) *Bildungsmedien*: Schulbücher sind heute keine Lesebücher mehr, die ähnlich einer Anthologie Texte bereitstellen. Die literarischen Texte werden viel eher u. a. durch Lernaufgaben und zusätzliche Rahmungen in einen Unterrichtsgegenstand transformiert (vgl. dazu auch Pieper, 2017). Die Aufgaben unterscheiden sich stark in der Auswahl und Anordnung sowie in der Zugriffsweise auf die Gegenstände. (4) *Wissenschaftliche Aufgabenforschung*: Bereits angesprochen wurde, dass nicht nur in der Literaturdidaktik zu Aufgaben geforscht wird, sondern besonders auch in Bereichen der Lehr-Lern-Forschung, in der Allgemeinen Didaktik und in der Schulpädagogik. Je nach Disziplin und Erkenntnisinteresse stehen unterschiedliche Aspekte von Lern- und Leistungsaufgaben im Forschungsfokus.

Die skizzierte Verwobenheit der Aufgabendiskussion und -forschung in unterschiedliche Diskurse macht die Auseinandersetzung mit Aufgaben zu einem anspruchsvollen Untersuchungsbereich. Da, wie dargestellt, insbesondere bildungsadministrative Vorgaben – die Einführung der Bildungsstandards – die Aufgabendiskussion und -forschung belebt haben, soll im Folgenden zuerst ein Blick auf Bildungsstandards gelegt werden, um zu fragen, welche didaktischen Normen diese enthalten, die auf die Lernaufgabendiskussion und -forschung einwirken. Köster hat im Rahmen des SDD 2016 in Ludwigsburg prägende Prinzipien didaktischer Normen der Bildungsstandards herausgearbeitet (Köster, 2017), deren normative Implikationen im Hinblick die Aufgabendiskussion und -forschung reflektiert werden sollen.

3 Normative Forderungen in der Aufgabendiskussion und der Aufgabenforschung

Auch wenn sich in den letzten Jahren eine empirische literaturdidaktische Aufgabenforschung etabliert hat, wird die Diskussion über Aufgaben noch immer vielfach vor dem Hintergrund normativer Annahmen geführt (Köster, 2004; 2005). Zwei Aspekte bestimmen die Aufgabendiskussion in besonderem Masse und sind u. a. auf die Erkenntnisse der TIMSS-Videostudie zurückzuführen: Offenheit bzw. Entscheidungsspielraum und Komplexität. Die TIMSS-Videostudie hat verdeutlicht, dass Unterricht in Deutschland vergleichsweise anforderungsarm ist und die Lernenden infolgedessen nicht erlernen, *komplexe Aufgaben eigenständig* zu lösen (Klieme, Funke, Leutner, Reinmann, und Wirth, 2001; vgl. dazu speziell für die Literaturdidaktik

Kleinbub, 2014). Der Ruf nach einer *neuen Aufgabenkultur* ging entsprechend häufig mit einer Forderung nach Offenheit und Komplexität der Aufgabenstellungen einher. Kleinknecht (2010) fasst zusammen:

Im Mittelpunkt solcher Konzepte [gemeint sind Konzepte einer veränderten Aufgabenkultur, JH] stehen vor allem Lern- bzw. Erarbeitungsaufgaben, die sich durch eine hohe Offenheit, Situierung und Komplexität bzw. Problemlöseorientierung auszeichnen und damit jenen Aufgaben ähneln, die in TIMSS- und PISA-Tests eingesetzt wurden. (Kleinknecht 2010, S. 3)

Die Forderung nach einer neuen Aufgabenkultur ist ausgehend von Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung durch einen normativen Gelingens- und Zielhorizont geprägt, an dem sich der Diskurs über das Verhältnis von Offenheit (geringe Lenkung) und Komplexität von Textverstehensaufgaben in Erwerbszusammenhängen entzündet: Wie viel Lenkung der Verstehensprozesse ist sinnvoll? Sind komplexe und der außerschulischen Rezeption gleichwertige Situationen geeignet? Steinmetz führt die Positionen der Diskussion auf zwei Bündelungen zusammen:

- (1) **Offenheitstheorem:** Ausgangspunkt ist die Annahme, dass literarische Texte prinzipiell offen, unbestimmt und vieldeutig sind. Kritik aus dieser Position an Unterstützungsmaßnahmen ist, dass den Lernenden durch inhaltliche Vorgaben der Verstehensunterstützung „Vorgedachtes“ (Leubner, Saupe und Richter, 2012, S. 189) präsentiert wird, wodurch ihnen die „Möglichkeit und, was noch entscheidender ist, die Motivation genommen [wird], sich subjektiv mit literarischen Texten auseinanderzusetzen.“ (Steinmetz, 2016, S. 76)
- (2) **Selbstregulationstheorem:** Dass seit PISA Selbstregulation als didaktisches Leitprinzip hoch gewertet wird, wurde bereits erwähnt. Unterstützungsmaßnahmen werden infolgedessen mit Begriffen besetzt, die pejorative Konnotationen haben, fasst Steinmetz zusammen: Steuerung, Lenkung, Fremdregulation und Vorgabe. „Ein dominant gelenktes Textverstehen – so der Hauptvorwurf – verhindert selbstständige Texterschließung und hemmt dadurch die Motivation, sich mit dem Text intensiv auseinanderzusetzen.“ (Steinmetz, 2016, S. 77)

In Verbindung mit der Forderung nach Situierung von Aufgaben in authentischen und komplexen Situationen (Blömeke et al., 2006, S. 335-338) – dies soll die kognitive Aktivität der Lernenden steigern – zeigen die von Steinmetz herausgestellten Bündelungen, dass die Diskussionslinien zur Angemessenheit bestimmter Merkmalskombinationen von Aufgaben von bestimmten Lernbegriffen – kognitivistisch vs. konstruktivistisch (Reinmann & Mandl, 2006) – oder Ansichten über die Beschaffenheit des Gegenstandes *Literatur* (Scheffer, 1995) bestimmt sind.

Die normativen Setzungen in den Bildungsstandards und deren Umsetzung in Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer unterstützen jene Positionen, die eine Kombination von Offenheit und Komplexität aus dem Ruf nach einer neuen Aufgabenkultur ableiten. Für die Auseinandersetzung mit normativen Fragen in der Aufgabendiskussion und -forschung sind die Optionen (3) und (4) der prägende Prinzipien interessant, die Köster als kulturelle Implikationen der in den Bildungsstandards festgelegten Anforderungen bestimmt hat, da diese in direktem Zusammenhang mit den Aufgabenmerkmalen Offenheit und Komplexität stehen. Als prägende Prinzipien benennt Köster die Optionen (1) für Abstraktheit, (2) für Könnensbescheinigungen, (3) für Eigenständigkeit und (4) für Komplexität der Anforderungen (Köster, 2017, S. 71).¹

3.1 Die Forderung nach Offenheit und Eigenständigkeit in der Aufgabendiskussion (3)

Die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards schließt Eigenständigkeit ein, resümiert Köster, sodass die Förderung von Aktivität, Selbstbestimmung sowie Interesse und Selbstständigkeit naheliegen und – als Erbe der Reformpädagogik – die Freude am Entdecken und Ausprobieren an Wichtigkeit gegenüber dem Memorieren und dem Dualismus von Richtig und Falsch gewinnt (Köster, 2017, S. 75). Dementsprechend findet sich bspw. in den Bildungsplänen der Stadt Hamburg für die Sekundarstufe I (Stadtteilschule und Gymnasium) in den didaktischen Grundsätzen zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch der explizite Hinweis, dass Lernaufgaben

¹ Die beiden ersten Optionen können in Zusammenhang mit dem Verhältnis von Gegenstands- und Kompetenzorientierung gebracht werden, das immer dann in Aufgabendiskussion von Bedeutung ist, wenn Fragen nach dem didaktischen Potential von Aufgaben gestellt werden (vgl. Heins, 2017, S. 36-41; Winkler, 2012a).

den Schülerinnen und Schülern weitgehend selbst gesteuertes Lernen [ermöglichen sollen], indem diese systematisch eigene Lernstrategien aufbauen und ihren Lernprozess gestalten und reflektieren. (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011a, S. 14)

An zahlreichen weiteren Stellen der Bildungspläne werden das selbstständige Bearbeiten von Lernaufgaben (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011a, S. 9), die eigenständige Auseinandersetzung mit literarischen Texten (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2011b, S. 16), sowie die selbstständige Auswahl von Hilfsmitteln zur Lösung von Verstehensproblemen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011a, S. 26) und das eigenständige Lösen von Problemen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011b, S. 17) gefordert. Immer geht es darum, dass die Lernenden „selbstständige Entscheidungen treffen“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011a, S. 9).

Eigenständigkeit in diesem Sinne fordert bspw. die folgende Aufgabe zu der Kurzgeschichte *Eifersucht* von Tanja Zimmermann.²

Worum geht es in der Geschichte?³

Die Offenheit der Aufgabe überlässt es den Lernenden, Ansatzpunkte zu finden, um das Thema zu benennen. Naheliegender Weise lässt sich die Aufgabe mit Verweis auf den Titel beantworten. Dann aber ist die zentrale Verstehensherausforderung nicht berücksichtigt, deren Bewältigung für eine angemessene Bearbeitung der Aufgabenstellung grundlegend ist (siehe Fussnote 2). In der vorliegenden Form bietet die Aufgabenstellung den Lernenden einen grossen Entscheidungsspielraum, selbstgesteuert vorzugehen und eigene Entdeckungen zu machen.

Dass die Option der Eigenständigkeit andererseits einen exkludierenden Effekt beinhaltet, da durch die Hochschätzung der selbstbestimmten Lösungswege der Unterstützungsbedarf vieler Lernender vernachlässigt wird, darauf weist Köster ebenfalls hin (2017, S. 76-77). Ihre Beobachtung, dass die gezielte Unterstützung der Lernenden nur in der Präambel der Bildungsstandards der beiden Sekundarstufen benannt wird, zeigt sich auch in den Hamburger Bildungsplänen. Dort werden Aspekte der Instruktion nur einmal in der Beschreibung allgemeiner Prinzipien zur Gestaltung von Lernprozessen und nur im Zusammenhang mit der Forderung nach Selbststeuerung angedacht:

Bei der Unterrichtsgestaltung sind Lernarrangements notwendig, die eine Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse ermöglichen und Gelegenheit geben, Selbststeuerung einzuüben. Ferner sind instruktive, d. h. von den Lehrenden gesteuerte, Lernarrangements erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler mit Lerngegenständen vertraut zu machen, ihnen Strategien zur Selbststeuerung zu vermitteln und ihnen den Rahmen für selbst gesteuerte Lernprozesse zu setzen. (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011b, S. 9)

Durch die Hochschätzung von Eigenständigkeit in den bildungspolitischen Vorgaben erhalten jene Positionen in der Aufgabendiskussion eine Stärkung, die „Anleitung als Gängelung, [...] [und] Üben[...] als stupide und stur“ (Köster, 2017, S. 76-77) disqualifizieren. Dass diejenigen Lernenden, die mehr Unterstützung brauchen, durch ein Mehr an Selbstständigkeit „weniger Befreiung als Benachteiligung“ (Köster, 2017, 77) erfahren, darauf weisen u. a. die Ergebnisse von Steinmetz hin, auf die an späterer Stelle noch eingegangen

2 Die Erzählung ist ein Innerer Monolog eines Mädchens, die einen Jungen auf einer Party beim Flirten mit einem anderen Mädchen (Kirsten) beobachtet. In Gedanken macht sie sich über Kirstens Auftreten lustig, muss aber zugleich zugeben, dass diese Vorzüge besitzt, mit denen sie ihrer eigenen Einschätzung nach nicht konkurrieren kann. Als der Junge Kirsten als „Nervtante“ bezeichnet, entgegnet die Ich-Erzählerin, dass sie Kirsten nett findet. Die zentrale Verstehensanforderung der Geschichte besteht im Widerspruch der Gedanken der Ich-Erzählerin zu ihrer Aussage gegenüber dem Jungen, wodurch die Kohärenz etablierung erschwert ist: Will sie ihre Abneigung (aus Eifersucht) nur vor sich selbst und/oder dem Jungen nicht zugeben, oder mag sie Kirsten wirklich? Darüber hinaus bleibt unbestimmt, ob der Junge Kirsten tatsächlich für nervig hält. Der Text lässt hier unterschiedliche Lesarten gleichermaßen plausibel erscheinen, weil entscheidende Informationen aufgrund der Erzählperspektive fehlen. Der Text bietet ein Beispiel für Offenheit und Vieldeutigkeit, die gegenüber dem (vorschnellen) Bedürfnis nach interpretatorischer Eindeutigkeit ausgehalten werden muss, worin ein zentrales Merkmal im Umgang mit Literatur besteht. Die folgenden Standards bilden die Kompetenzentwicklung ab, die mit der Bearbeitung des Textes intendiert werden kann: Erzählperspektive identifizieren und zur Bedeutungskonstruktion nutzen, „Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen“ und „eine eigene Deutung entwickeln, sich mit anderen darüber verständigen“ und „Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten“ (KMK 2004, S. 13-14).

3 Die Aufgabe stammt aus dem online abrufbaren Material „Förderung und Fordern: Die Kurzgeschichte „Eifersucht“ von Tanja Zimmermann (<https://www.school-scout.de/54571-eifersucht-von-tanja-zimmermann-mehrschrittige-int>, S. 3) und wird als vierte Aufgabe nach dem Abfragen von Titel, Autor und Erscheinungsjahr gestellt.

wird. Reinmann und Mandl jedenfalls fragen kritisch, ob sich das Ziel der Selbststeuerung „mit dem Prinzip der Selbststeuerung als einer didaktischen Methode erreichen lässt, denn: Kann man etwas als Methode einsetzen, das gleichzeitig ein Ziel ist?“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 645) Die gleichen Bedenken äussert auch Köster, wenn sie Eigenständigkeit als notwendiges Ziel der Kompetenzentwicklung anerkennt, zugleich aber kritisiert, dass durch die normative Bevorzugung der Eigenständigkeit Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und autonomes Lernen gegen Anleitung und Unterstützung angeführt und spezifizierte und detaillierte Handlungsanleitungen disqualifiziert werden. Denn alle Lernende, die diesen Anforderungen an die Eigenverantwortlichkeit für den eigenen Bildungserfolg nicht gewachsen seien, werden ausgeschlossen, gibt Köster zu bedenken (Köster, 2017, S. 77).

In der Aufgabenforschung, die Aufgabenstellungen zum Gegenstand hat, wird die Anforderung der Eigenständigkeit über das Mass an Offenheit bzw. über den Entscheidungsspielraum bestimmt, den die Aufgabe den AufgabenbearbeiterInnen gewährt (Köster, 2016, S. 45). Michael Steinmetz hat die Möglichkeiten systematisiert, den AufgabenbearbeiterInnen durch Aufgaben einen Support zu bieten. Support bedeutet für Steinmetz in Anlehnung an Winkler (2011) „einen aufgabenbasierten Lern- oder Leistungsprozess zielorientiert zu begleiten, d. h., ihn didaktisch zu lenken. Bezogen auf literarisches Verstehen meint Zielorientierung natürlich nicht die Ausrichtung auf eine vermeintlich eindeutige oder objektivierbare Text(be)deutung.“ (Steinmetz, in Druck) Da Support auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden kann, unterscheidet Steinmetz zwischen zwei Grossformen von Support mit je zwei bzw. drei Unterformen: (1) substantivischer und (2) syntaktischer Support.⁴

- (1) Der substantivische Support zeichnet sich durch die Aktivierung von Wissensgehalten aus, wie dies z.B. in gängigen Methoden der Vorwissensaktivierung oder der Bereitstellung von Kontextinformationen umgesetzt wird. (Steinmetz, in Druck) Steinmetz untergliedert diese Grossform in deklarativen und prozeduralen substantivischen Support. Ersterer ist auf Inhalte bezogen, letzterer auf Verfahren, Techniken oder Strategien, die eine "selbstregulierte Texterschließung" ermöglichen sollen. Im Gegensatz zum syntaktischen Support ist der substantivische Support "nicht textspezifisch profiliert." (Steinmetz, in Druck)
- (2) Unter syntaktischem Support versteht Steinmetz "Unterstützungsangebote, die im Kontext der konkreten Verstehensanforderungen des jeweils unikalen Textes profiliert sind." (Steinmetz, in Druck) Diese Grossform syntaktischen Support untergliedert Steinmetz in konzeptuellen, fokussierenden und konfliktinduzierenden syntaktischen Support (Steinmetz, in Druck). Auf Unterstützungsmöglichkeiten dieser Art weisen u. a. auch Köster (2003a), Köster (2004), von der Kammer (2009, S. 129-156 und 156-178) oder Heins (2017, S. 80-86) hin.

Wenn im literaturdidaktischen Diskurs Kritik an Support geübt wird, so die Einschätzung von Steinmetz, dann bezieht sich diese auf deklarativen substantivischen Support und/oder auf konzeptuellen oder fokussierenden syntaktischen Support (vgl. Steinmetz, in Druck).

Ein fokussierender syntaktischer Support, der dazu beitragen kann, die zentrale Verstehensherausforderung der Geschichte *Eifersucht* wahrzunehmen, um die oben zitierte Aufgaben überhaupt angemessen bewältigen zu können, ist in den folgenden Aufgaben umgesetzt:

- a) *Erläutere, was dich an dem Schlusssatz der Erzählung überrascht hat.*
- b) *Versetze dich in die Lage der Ich-Erzählerin und erkläre, weshalb sie am Ende auf diese Weise reagiert.*⁵

Ergänzt man die Aufgabe a) um den Zusatz *Vergleiche den Satz in Z. 7f.*⁶ *mit dem Schlusssatz und notiere, was dir auffällt!* dann wird die Aufgabe zusätzlich um einen konfliktinduzierenden Support ergänzt. Die

⁴ Steinmetz schliesst sich mit dieser etwas sperrigen Bezeichnung an die Wissensunterscheidung an, die Kämper-van den Boogaart und Pieper (2008) nach Shulman (2004, S. 202) vornehmen, um die Strukturen eines Faches zu bestimmen. Während substantivisches Wissen die Basiskonzepte und Prinzipien eines Faches umfasst, stellt syntaktisches Wissen ein Regelset dar, was in einer Disziplin angemessen ist und wann die Regeln gebrochen werden (Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008, 61).

⁵ Die Aufgaben stammen aus einem Aufgabenset, das LehrerInnen im Rahmen der Studie KAMA – Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben durch Lehrerinnen und Lehrer erstellt haben, die vom Verfasser dieser Arbeit gemeinsam mit Michael Steinmetz und Marco Magirius durchgeführt wird.

⁶ Zeile 7-8: „Die geht einem ja schon nach fünf Minuten auf die Nerven.“ Schlusssatz: „‘Och, ich find die ganz nett, eigentlich’, murmelt ich.“

Aufgabe b) würde durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten einen zusätzlichen konzeptuellen Support erhalten: *Sie fühlt sich jetzt sicher vor der Konkurrentin und muss diese deshalb nicht mehr herabsetzen. / Sie will ihren Gesprächspartner provozieren, um im folgenden Gespräch mehr darüber herauszufinden, wie Kirsten auf ihn gewirkt hat. / Sie hat ein schlechtes Gewissen. Etc.*

Die AufgabenbearbeiterInnen sind dadurch zwar einerseits in ihrem Entscheidungsspielraum eingeschränkt, indem sie auf das Verstehensproblem hingelenkt und von der Entwicklung eigenständiger Deutungsansätze durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten entlastet werden. Zugleich werden die Lernenden durch die Unterstützung aber dazu angeleitet, wie sie mit einem Text umgehen können: Indem sie Irritationen im eigenen Leseprozess als Ausgangspunkt für weiterführende Auseinandersetzung wahrnehmen, Textstellen zueinander in Beziehung setzen, sich in Figuren hineindenken, um deren Handlungsmotive und Verhaltensweisen zu verstehen, und mögliche Deutungsalternativen abwägen.

Es zeigt sich: Die Fragen nach der Angemessenheit von Offenheit der Aufgaben bzw. die Forderung nach Eigenständigkeit in der Bearbeitung von Lernaufgaben durchziehen die Aufgabendiskussion und werden bisher vornehmlich auf einer normativer Basis diskutiert, die durch die bildungspolitischen Vorgaben in den Bildungsstandards eine solide Referenz besitzt. Vor dem Hintergrund der dargestellten bildungspolitischen Vorgaben und normativen Setzungen in den Bildungsstandards ist Wieser (2017) zuzustimmen, die einen Grund für die Vorbehalte gegenüber konzeptuellen Vorgaben in Aufgaben darin sieht, dass diese die Eigenständigkeit der Lernenden in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten einschränken, wodurch den Hinweisen in den Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife widersprochen werde (Wieser, 2017, S. 4): „Grundsätzlich ist bei Aufgabenstellungen sowohl auf grundlegendem wie auf erhöhtem Niveau darauf zu achten, dass die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt wird“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2014, S. 26). Ein ähnlicher Befund lässt sich für die vierte von Köster herausgearbeitete Option auf Komplexität feststellen.

3.2 Die Forderung nach Komplexität in der Aufgabendiskussion (4)

Laut Köster durchzieht der Komplexitätsanspruch die Bildungsstandards wie Schlagadern (Köster, 2017, S. 78). Komplexe Texte sollen bewältigt werden, komplexe Sachverhalte und Aufgaben bearbeitet werden und in komplexer Weise Bezug auf komplexe Zusammenhänge genommen werden. Die Bildungsstandards privilegieren damit "geistige Leistungen mit hohem Integrationsgrad" resümiert Köster (2017, S. 78). Während Offenheit und die Forderung nach Selbstständigkeit einen individuellen Zugriff, Entdecken und eigenständigen Methodeneinsatz fördern soll, so soll Komplexität ein hohes Anspruchsniveau sichern (Köster, 2004, S. 167). In den Bildungsplänen der Stadt Hamburg wird dementsprechend in den allgemeinen Hinweisen zur Gestaltung von Lernprozessen auf die Notwendigkeit komplexer Aufgaben hingewiesen:

Die Schule [...] stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die eigenständiges Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und forschende Lernen an. (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011a, S. 9)

In den didaktischen Grundsätzen zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch heisst es weiter:

Die Schülerinnen und Schüler benötigen komplexe Aufgaben, um Kompetenzen zu erwerben, um sich neue Lernbereiche zu erschließen und eigenständig Probleme zu lösen. Solche Aufgaben fordern heraus, haben einen Lebensweltbezug und können die verschiedenen Kompetenzbereiche vernetzen. Sie eröffnen verschiedene Zugänge und Lösungsmöglichkeiten. (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011b, S. 17)

Die Kehrseite einer solchen normativen Setzung von Komplexität ist, dass das Einfache und die Notwendigkeit zur Komplexitätsreduktion dadurch vernachlässigt werden. Die Fokussierung der Bildungsstandards und Hamburger Bildungspläne auf komplexe Aufgaben und hohe kognitive Leistungen lassen Tätigkeiten der Wiedergabe und des Nachvollzugs ausser Acht. Dass aber gerade eine solide Verstehensbasis notwendige Voraussetzung für das Erzielen komplexer Verstehensleistungen und das Verstehen komplexer Sachverhalte ist, darauf weisen Ergebnisse der empirischen Aufgabenforschung hin, auf die später eingegangen wird.

Die einfache Nennung des Titels zur Lösung der offenen Aufgabenstellung zur Erzählung *Eifersucht* (s.o.) könnte als ein Hinweis auf das Fehlen einer soliden Verstehensbasis angesehen werden. Wie bereits skizziert, müssen für ein komplexes Verstehen zahlreiche Zusammenhänge gebildet und Schlussfolgerungen gezogen werden, sowie widersprechende Deutungsalternative entwickelt und geprüft werden. Die selbstständige Bewältigung einer solchen Verstehensleistung vorauszusetzen, bedeutet die Komplexität der Anforderung für viele Lernenden zu unterschätzen.

Die Kritik an Kleinschrittigkeit, die durch den Verweis in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife unterstützt wird, dass „Aufgabenstellung [...] aus wenigen Arbeitsanweisungen bestehen [sollen], um Kleinschrittigkeit zu vermeiden“ (KMK, 2014, S. 26), ist insofern problematisch, als Kleinschrittigkeit "ein schlecht definiertes Aufgabenmerkmal" ist (Köster, 2016, S. 47). Erste Anzeichen einer Hinterfragung der normativen Setzung von Offenheit und Komplexität zeigt sich darin, dass in der Literaturdidaktik und in der Bildungsadministration seit geraumer Zeit diskutiert wird, ob komplexe Aufgaben immer unspezifisch sein müssen, d.h., ob diese immer ohne einen konkreten Untersuchungsschwerpunkt und ohne Hinweise zum Vorgehen gestellt werden müssen. Damit geht auch die Frage einher, ob Aufgabensequenzen zwangsläufig unterkomplex sind (Köster, 2016, S. 46).

Im Anschluss an die beiden oben skizzierten Aufgaben (und die Vorgabe der Deutungsalternativen) könnte zwei weitere Aufgabe gestellt werden:

- a) *Sammelt Argumente, die für die Deutungen sprechen, indem ihr*
 - *noch einmal genau in den Text schaut und Stellen herausucht, die ihr zur Begründung nutzen könnt,*
 - *überlegt, ob ihr eventuell schon einmal ähnlich reagiert habt bzw. ob ihr euch vorstellen könntet, ähnlich zu reagieren.*⁷
- b) *Begründet anschliessend, welche Deutung euch am plausibelsten erscheint und benennt das Thema der Erzählung.*

Haben Lernende, die eine solche Aufgabensequenz bearbeiten insgesamt weniger komplexe Verstehensleistungen vollzogen als Lernende, die die offene Aufgabenstellung bewältigen konnten? Oder haben sie die Verstehensleistung nur weniger selbstständig gelöst, bezogen auf die Kompetenzentwicklung, die Erzählperspektive bei der Bedeutungskonstruktion zu berücksichtigen, eigene Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst zu nutzen, Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive von Figuren zu bewerten und eine eigene Deutung zu entwickeln aber vergleichbare Verstehensprozesse vollzogen?

Für die Reflexion normativer Fragen in der Aufgabendiskussion und -forschung ist die Feststellung Kösters von Bedeutung, dass die Bildungsstandards an einer "Expertisekultur" orientiert sind, wodurch die "zentralen Stufen der Expertiseentwicklung" vernachlässigt werden. Die Entwicklung von Aufgaben und deren Erforschung muss sich aber zentral auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden beziehen und darf nicht das Ziel mit dem Weg in eins setzen. Köster resümiert entsprechend, dass das Erwartungsspektrum der Standards erweitert werden müsse und fordert: "Anleitung und Training für alle, die es brauchen oder bevorzugen." (Köster, 2017, S. 83)

Zwischenfazit

Als zentrale Normfragen der Aufgabendiskussion und -forschung können (1) Komplexität und – als Operationalisierung der Forderung nach Eigenständigkeit im Lernprozess – (2) Offenheit in Aufgabenstellungen herausgestellt werden. Auch wenn Wieser zu bedenken gibt, dass „die Wirkung der Bildungsstandards auf den Unterricht nicht überschätzt werden sollte“, hält sie es für interessant, zu prüfen, „inwiefern bzw. in welcher Weise sich diese Tendenzen in den Lehrplänen, in der Aufgabekultur der Lehrbücher, in Leistungsaufgaben und vor allem im Unterrichtsalltag spiegeln.“ (Wieser, 2017, S. 3) Im Folgenden soll untersucht werden, in welcher Weise diese Tendenzen in die aktuelle Aufgabenforschung einwirken bzw. welche Erkenntnisse diese in Bezug auf die zentralen Normfragen gewonnen hat.

⁷ Auch diese Aufgabe stammt aus der oben genannten Studie.

4 Erkenntnisse der Aufgabenforschung zum Verhältnis von Offenheit und Komplexität

Ein Blick auf aktuelle Studien der empirischen Aufgabenforschung zeigt, dass diese affin zu den kompetenztheoretischen Setzungen der Bildungsstandards sind, was sich in den theoretischen Rahmungen der Studien spiegelt: lehr-lern-, kognitions-, problemlöse- und lesepsychologische Annahmen scheinen durch. In diesem Sinne weist Wieser darauf hin, dass in den Forschungsfragen und den Anlagen der Untersuchungs-Designs der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung häufig Überlegungen eine Rolle spielen, die unterrichtspraktische Konsequenzen mitdenken, d.h. auf die Veränderbarkeit von Unterrichtspraxis gerichtet sind (Wieser, 2016, S. 134). Veränderungsbestrebungen sind für sich betrachtet stets mit Normfragen verbunden, indem auf eine Veränderung hin auf etwas abgezielt wird, z. B. eine Verbesserung der Leistungen der Lernenden oder allgemeiner der Unterrichtsqualität. Bündelt man die Forschungsfragen der Studien, die nachfolgend im Einzelnen betrachtet werden sollen, dann erkennt man ein verbindendes Erkenntnisinteresse: Wie können die Lernenden durch Aufgaben zu einem vertieften Gegenstandsverstehen hingeführt werden und zugleich übertragbare Kompetenzen entwickeln, die sie zur kompetenten und selbstständigen Rezeption von Texten befähigen? Ein solches Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, auf die Unterrichtswirklichkeit einzuwirken, indem man die Wirkung von Aufgaben im Bearbeitungsprozess kennt. Die Erfüllung der normativen Setzungen der Bildungsstandards kann als grundlegendes Fernziel angenommen werden. Um die bildungspolitischen Vorgaben von Offenheit und Komplexität nicht einfach zu übernehmen, werden sie in ihrem Wert für den Lernprozess untersucht. Deutlich wird der normative Anteil in einer Aufgabenforschung, die Erkenntnisse für die Praxis im Handlungsfeld Schule gewinnen will und sich nicht auf die Rekonstruktion und Beschreibung von unterrichtlichen Praktiken zurückzieht (Wieser, 2016, S. 136).

Das Verhältnis der dargestellten Normfragen in der Aufgabendiskussion zur Aufgabenforschung soll nun anhand einiger Studien betrachtet werden. Die empirische Aufgabenforschung ist, wie die Diskussion um Aufgaben überhaupt, nach PISA im Zuge der Forderung nach mehr empirischer Forschung in der Deutschdidaktik entstanden. In der Nach-PISA-Ära begnügt sich die Literaturdidaktik nicht mehr damit, die Wirksamkeit von Aufgaben nur hoffnungsfroh zu behaupten. Dieses verändertes Selbstverständnis fasst Iris Winkler in ihrer Oldenburger Antrittsvorlesung wie folgt zusammen: „Wir schauen genauer hin, wie Lernen im Literaturunterricht sich tatsächlich vollzieht – das ist die deskriptive, empirische Perspektive, ohne die für mich Literaturdidaktik nicht mehr denkbar ist.“ (Winkler, 2012b, S. 24-25) Was Winkler als deskriptive, empirische Perspektive der Literaturdidaktik benennt, fasst Wieser unter der Dimension der Rekonstruktion.⁸ In Bezug auf die Rekonstruktion von Lern- und Lehrprozessen unterscheidet Wieser zwei Fragerichtungen, die auch in der Aufgabenforschung zu beobachten sind. Die eine Forschungsrichtung zielt (1) auf die Rekonstruktion von alltäglichen Unterrichtspraktiken im Umgang mit Aufgaben und deren zugrunde liegenden Normen und Strukturen. Die andere Fragerichtung versucht (2) Aufschluss über die Aufgabenbearbeitungsprozesse und die Wirkungen von Aufgaben zu erlangen, um die beeinflussenden sozialen und psychologischen Faktoren herauszuarbeiten (Wieser, 2016, S. 134-135). In der aktuellen Aufgabenforschung überwiegen Fragestellungen, die der zweiten Forschungsrichtung nahestehen. Dies kann in direktem Zusammenhang mit dem oben skizzierten normativen Horizont gesehen werden, der den Studien zugrunde zu liegen scheint. Die Studien wollen Erkenntnisse über den Aufgabenbearbeitungsprozess gewinnen, um dann *verbessernd* auf die Unterrichtswirklichkeit einzuwirken und vielen Lernenden die Erfüllung der bildungspolitischen Vorgaben zu ermöglichen. Erkenntnisse über soziale und psychologische Faktoren der Wirksamkeit von Aufgaben sind dafür erforderlich. Die nachfolgend betrachteten Studien greifen alle direkt oder zumindest mittelbar die virulente Normfrage nach dem Verhältnis von Offenheit und Komplexität auf und untersuchen dieses im Hinblick auf Wirksamkeit der Aufgaben bzw. Faktoren der Nicht-Wirksamkeit. Als wirksam wird eine Aufgabe angesehen, die die Erreichung der vorabbestimmten oder bildungspolitisch gesetzten Ziele empirisch nachweisbar unterstützt.

Pionierin auf dem Untersuchungsgebiet von Offenheit und Komplexität ist Juliane Köster. Schon 2008 legt sie detaillierte Erkenntnisse zum problematischen Verhältnis von zu grosser Offenheit und zu hoher Komplexität vor (Köster, 2008a, 2008b). Zwar sind die Erkenntnisse von Köster keine Resultate eines

⁸ Der Begriff von Rekonstruktion wird von Wieser bewusst weit gefasst und nicht auf die qualitativ-rekonstruktive Forschung begrenzt (Wieser, 2016, 134). Damit schliesst die Dimension der Rekonstruktion die von Winkler benannte deskriptive, empirische Perspektive ein.

systematisch angelegten Untersuchungsdesigns zur Erhebung der Wirkung von Aufgabenmerkmalen. Gleichwohl beruhen sie aber auf der Analyse von Lernerarbeiten und bieten darüber Einblicke in die Bearbeitungsresultate von Aufgabenstellungen. Köster arbeitet anhand von aufgabenbezogenen Lernertexten die Notwendigkeit von Vorgaben in Aufgaben heraus und identifiziert drei Tendenzen in der Bearbeitung von unterdeterminierten Aufgabenstellungen durch Lernende: Eine zu geringe Lenkung durch Aufgaben führe aufgrund einer fehlenden Fokussierung zu einer (1) unwillkürlichen Komplexitätsreduktion. Des Weiteren geben die Verstehensprodukte (2) eine Beliebigkeit der zur Bearbeitung herangezogenen Informationen zu erkennen, wenn die Aufgabe keine genauen Hinweise zur Fokussierung von Informationen bereitstellt. Als dritte „Strategie[...]" (Köster 2008a, S. 180) nennt Köster (3) die „Anlagerung von subjektiven Empfindungen und individuellem Weltwissen“ (Köster 2008a, S. 179). Wenn sie dann 2016 mit Nachdruck auf die problematischen Implikationen in den Bildungsstandards hinweist, Eigenständigkeit und Komplexität normativ zu fordern, und dazu anregt, Komplexitätsreduktion geordnet vorzunehmen sowie systematisch zu trainieren, dann wird deutlich, wie schwierig es ist, ein Umdenken in Normfragen anzuregen: Auch acht Jahre später werden Offenheit und Komplexität in Aufgaben noch immer normativ gefordert.

Auch Michael Steinmetz setzt mit seinem Habilitationsprojekt „Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht" bei der Beobachtung an, dass komplexe Anforderungen systematischer Unterstützung bedürfen, da Lernende i. d. R. nicht das erforderliche deklarative oder prozedurale Wissen mitbringen, um komplexe Anforderungen eigenständig zu bewältigen. Im Einklang mit den oben angesprochenen ersten, aber vereinzelt Anzeichen einer Hinterfragung der allgemeinen Offenheits- und Komplexitätsforderung weist Steinmetz auf Vorschläge hin, die Lernenden im Verstehens- und Interpretationsprozess durch Support zu entlasten. Auch wenn diese im literaturdidaktischen Diskurs zunehmen, lägen bisher aber kaum systematische und empirisch fundierte Ansätze dazu vor (Steinmetz, in Druck).

In seiner Studie untersucht Steinmetz die Aufgabenbearbeitung mit und ohne Unterstützungsmassnahmen zu zwei Messzeitpunkten im Experimental-Kontrollgruppen-Design. Die Experimentalgruppe löste dabei zum ersten Messzeitpunkt eine supportgestützte Interpretationsaufgabe und zum zweiten Messzeitpunkt eine offene Interpretationsaufgabe. Die Kontrollgruppe hingegen bearbeitete zu beiden Messzeitpunkten eine offene Aufgabe. Den Einfluss der unterschiedlichen Varianten der Aufgabenbearbeitung auf das Lernerleben erfasst er ergänzend in einer Fragebogenerhebung. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Experimentalgruppe (1) einen gegenstandsspezifischen Support als hilfreich für das Verstehen wertet (Steinmetz, 2016, S. 80) und dass die Experimentalgruppe (2) sich in ihrem Autonomieerleben und ihrer Motivation nicht eingeschränkt fühlt. Vorgaben beschneiden scheinbar nicht das Gefühl von Selbstständigkeit in der Aufgabenbearbeitung (Steinmetz, 2016, S. 81).

Nicht bestätigen kann Steinmetz die oben skizzierte Position in der Aufgabendiskussion, Offenheit und Komplexität zu fordern und Unterstützung mit dem Argument zu kritisieren, dass sie „die Offenheit der Gegenstände und die Möglichkeit subjektiver Zugänge [beschränke], die Fähigkeit zur selbstständigen Texterschließung [blockiere und] [...] einen negativen Einfluss auf die Motivation" (Steinmetz, in Vorbereitung) habe:

Umgekehrt fühlen sich die Probanden durch offene Aufgabenstellungen weder autonomer noch motivierter, anders als die häufige fachdidaktische Skepsis gegenüber Support nahelegt. [...] Das einzige, was sich auffällig verändert, ist die gefühlte Kompetenz, und das zu Gunsten der lenkenden Formate. (Steinmetz, in Druck)

Ferner kann Steinmetz zeigen, dass die Probanden sich nicht nur kompetenter erleben, sondern auch tatsächlich zu besseren Verstehensleistungen kommen. Die Auswertung der schriftlichen Ergebnisse zeigt, dass die Experimentalgruppe eher ein textbegründetes und plausibles Gesamtverständnis entwickelt, wenn sie Unterstützung bekommt (Steinmetz, in Vorbereitung). Support stösst Verstehen an, gibt es aber nicht vor, resümiert Steinmetz. Den Lernenden bleibt die Denkarbeit also nicht erspart: "Insofern sorgte der Support für die kognitive Aktivierung, die kognitive Aktivität blieb Aufgabe der Schülerinnen und Schüler." (Steinmetz, 2016, S. 81)

Der pointierte Hinweis von Steinmetz auf den Unterschied von kognitiver Aktivierung und kognitiver Aktivität führt auf einen weiteren Aspekt hin, der Gegenstand der literaturdidaktischen Aufgabenforschung ist und, wie die Ergebnisse von Steinmetz bestätigen, auch vom Verhältnis der Merkmale Offenheit und Komplexität abhängt: die kognitive Aktivierung. Im Projekt KoALa *Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im*

Literaturunterricht wird (1) der Einfluss von lehrerseitigen „Aufgabenpräferenzen“ (Winkler, 2011) auf den tatsächlichen Aufgabeneinsatz im Unterrichtsprozess untersucht. Ferner wird (2) zu klären versucht, „ob Aufgabenpräferenzen bzw. der tatsächliche Aufgabeneinsatz im Unterricht Einfluss auf die kognitive Aktivierung und die lesebezogenen Lernstände der Schülerinnen und Schüler hat.“ (Winkler & Steinmetz, 2016, S. 37)

In Anlehnung an die Zusammenfassung von Lipowsky, dass der Begriff der kognitiven Aktivierung

einen fachlich anspruchsvollen Unterricht beschreibt, der Schüler zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt (Lipowsky, 2006, S. 60),

heben Winkler und Steinmetz hervor, dass bisher eine literaturdidaktische Konzeptspezifikation aussteht (Winkler & Steinmetz, 2016, S. 47). Dass das Potential zur kognitiven Aktivierung auch durch das Verhältnis von Offenheit und Komplexität bestimmt ist, wird deutlich, wenn die Autoren anmerken, dass solche Aufgabenstellungen als kognitiv aktivierend gelten können, „die das produktive In-Beziehung-Setzen von Bekanntem und Neuem (Elaboration) bzw. die Neuorganisation von Bekanntem anregen“ (Winkler & Steinmetz, 2016, S. 46). Was sich in dieser allgemeinen Konzeptbestimmung ausdrückt, ist, dass kognitive Aktivierung kein Konstrukt ist, das normativ an bestimmte Merkmale von Aufgaben geknüpft ist. Darin aber besteht ein Missverständnis, das in der Aufgabendiskussion dann auftritt, wenn Offenheit und Komplexität von Aufgaben normativ mit dem Argument gefordert werden, Lernende dadurch kognitiv zu aktivieren. Die oben skizzierten didaktischen Setzungen in den Bildungsstandards können in diese Argumentationsfigur eingeordnet werden. Das produktive In-Beziehung-Setzen von Bekanntem und Neuem ist vielmehr das Ergebnis einer Passung von Aufgabenanforderung, Lernvoraussetzungen und Unterstützungsmassnahmen.⁹

Auf die Passung von Lernenden- und Aufgabenmerkmalen für gelingende Aufgabenbearbeitungsprozesse weisen auch die Ergebnisse in der Studie *Lenkungsgrade im Literaturunterricht* (2017) des Verfassers dieses Beitrages hin. Heins untersucht mit dem Ansatz eines „Qualitativen Experiments“ (Burkart, 2010) in einem 2x2-Vergleichsgruppen-Design die Merkmale Lernvoraussetzungen (gute vs. weniger gute Lernvoraussetzungen der Lernenden) und Lenkungsgrad (starke vs. weniger starke Lenkung des eingesetzten Aufgabensets). Analysiert wurden sowohl schriftliche Verstehensprodukte als auch transkribierte Verstehensprozesse von Aushandlungen in Kleingruppen. Die Ergebnisse bestätigen die zahlreich benannte Beobachtung, dass Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen durch Aufgaben mit stärkerer Lenkung profitieren. Eine starke Lenkung kann bei diesen Lernenden den literarischen Verstehensprozess stützen und sie zu einem gegenstandsangemessenen globalen Verstehen hinführen. Lernende mit guten Lernvoraussetzungen hingegen sind auf die starke Lenkung eher nicht angewiesen und können selbstständig komplexen Verstehensherausforderungen bewältigen.

Neben dem Befund, dass eine stärkere Lenkung unterstützend wirken kann, zeigt die Studie, dass solche Aufgaben Lernende immer auch kognitiv blockieren bzw. auf Abwege im Verstehen führen können (vgl. zusammenfassend Heins, 2017, S. 439-444), wenn eine negative Passung zwischen dem ersten Textverstehen der Lernenden und der Aufgabenstellung gegeben ist. Positive und negative Formen einer solchen Passung, in denen es zur erfolgreichen oder missglückenden Aufgabenbearbeitung kommen kann, arbeitet Heins als unterschiedliche Interdependenzen heraus, die zwischen der mentalen Textrepräsentation des Lernenden und den Aufgabenanforderungen im Moment der Aufgabenbearbeitung bestehen. Ein Prozessmodell zum Zusammenhang von Textverstehen und Aufgabenverstehen hebt dabei die Bedeutung der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs hervor. So kann die Studie zeigen, dass die Bearbeitung einer Aufgabe immer ein bestimmtes Vorverstehen, d. h. eine „lösungsrelevante mentale Textrepräsentation“ voraussetzt. Die lösungsrelevante Textrepräsentation meint das vor der Aufgabenbearbeitung bestehende „Ergebnis des Textverstehensprozesses, das für die Lösung der Aufgabe erforderlich ist“ (Winkler, 2011, S. 110, Hervh. i.O.). Fehlt den Lernenden eine solche lösungsrelevante Textrepräsentation, dann fehlt ihnen die Voraussetzungen zur angemessenen Bearbeitung der Aufgabe und sie greifen auf Strategien der Aufgabenbearbeitung zurück, wie sie bspw. Juliane Köster beschrieben hat (s.o.). Die Lernenden sind dann von der Anforderung, eine komplexe Aufgabe eigenständig zu bearbeiten, schlicht überfordert. Wieser sieht in

⁹ Für eine erste differenzierte fachbezogene Konzeptspezifikation kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht, die anhand von Aufgabenmerkmalen und deren Implementation im Unterricht begründet ist, siehe Winkler (2017).

diesem Ergebnis die seit der PISA-Studie wiederholt vorgebrachte didaktische Forderung bestätigt, der Sicherung inhaltlicher Zusammenhänge mehr Gewicht zu geben (Wieser, 2017, S. 7).

Zwischenfazit

Wie die Ergebnisse von Steinmetz liefern auch die Erkenntnisse von Heins empirische Evidenz dafür, dass die normativ Forderung nach Offenheit und Komplexität in der Aufgabendiskussion den Lernenden nicht in den Blick nimmt. Erst die empirische Aufgabenwirkungsforschung kann den Wert bzw. sogar die Notwendigkeit von Lenkung und Support für Lernende in Erwerbszusammenhängen aufzeigen. Beide Studien und die Erkenntnisse, die Juliane Köster zum Verhältnis von Offenheit und Komplexität gewonnen hat, können zugleich als Argumente dafür dienen, dass kognitive Aktivierung kein Merkmal einer Aufgabestellung ist, sondern das Ergebnis einer Passung von Aufgabenanforderungen, Unterstützungsmaßnahmen und dem konkreten Verstehen der Lernenden im Moment der Aufgabenbearbeitung darstellt.

Im Hinblick auf das Verhältnis von Normfragen zur Rekonstruktion in der Aufgabendiskussion zeigt sich, dass die empirische Aufgabenforschung Erkenntnisse hervorbringt, die den didaktischen Setzungen bildungspolitischer Vorgaben sowie normativen gegenstands- oder lehr-lernprozessbezogenen Überzeugungen entgegenstehen. In rekonstruktiver Perspektive kann die Literaturdidaktik hier korrigierend auf das wirken, was normativ gefordert werden sollte. Allerdings bleibt zu berücksichtigen, was oben bereits angeführt wurde: Auch empirische Forschung erfolgt vor dem Hintergrund eines normativen Horizontes. Wenn Heins in Anlehnung an Winkler eine lösungsrelevante Textrepräsentation darüber bestimmt, ob die Aufgabe in vom Aufgabensteller intendierter Weise bearbeitet werden kann, dann müssen solche Setzung und die Ergebnisse einer solchen Studie nicht unwidersprochen bleiben.

5 Konsequenzen für die Rolle der wissenschaftlichen Fachdidaktik bei der Konstruktion von Aufgaben

In welchem Verhältnis nun steht die Aufgabenforschung zur der Frage, ob die Konstruktion guter Aufgaben eine genuine Aufgabe der wissenschaftlichen Fachdidaktik ist oder nicht. Die Dimension der fachdidaktischen Konstruktion wird besonders im Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Anwendungsansprüchen der Literaturdidaktik diskutiert (Winkler, 2016) und im Extremfall als Rezeptologie diffamiert.

Wieser hebt hervor, dass sich in den letzten Jahren der Fokus der Forschung verschoben hat:

Nachdem in den Reaktionen auf die PISA-Studien der Fokus zunächst auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Kompetenzen gerichtet wurde, werden nun viele Forschungsdesiderate in der Lehrer- und Unterrichtsforschung erkennbar: Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die darüber entscheiden, ob die problematischen Implikationen der Bildungsstandards, d.h. beispielsweise die Vernachlässigung [...] der sinnvollen Stützung von literarischen Verstehensprozessen, sich im Unterricht tatsächlich entfalten oder nicht. (Wieser, 2017, S. 3)

Wenn Wieser mit Verweis auf die Studie von Iris Kleinbub weiter fragt, ob die Fokussierung auf explizite Informationen und Fragen zum Inhalt in der Grundschule und die Vernachlässigung dieser Dimensionen des Textverstehens in der Sekundarstufe auf die Hochschätzung der Selbstständigkeit der Lernenden oder auf die mangelnde Kompetenz der Aufgabenentwickler zurückzuführen sei (Wieser, 2017, S. 7-8), dann ist - egal wie die Frage entschieden wird - die Literaturdidaktik aufgefordert, ihre konstruierende Perspektive zu reflektieren.

Wenn Juliane Köster vor dem Hintergrund der Komplexität bisher entwickelter Erkenntnisse durch die Aufgabenforschung fragt, ob es produktiv sei, "dieses anspruchsvolle Geschäft [das der Aufgabenentwicklung, JH] allein in der Hand der Fachlehrkräfte und der Lehrmittelautoren zu lassen?" (Köster, 2016, S. 23), dann fragt sie nach der Rolle der Literaturdidaktik als konstruierende Disziplin. Nach Ansicht von Wieser darf die Fachdidaktik nicht auf Konstruktion verzichten, um sich ganz der distanzierten Beobachtung zuzuwenden. Sie begründet diese Position damit, dass eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung bspw. mit Bildungsstandards oder Lehr- oder Lernmaterialien immer auch eine Alternativen skizzierende Perspektive beinhalten sollte, „denn die Grenzen zwischen Beobachtung und Bewertung ist schmal.“ (Wieser, 2016, S. 133, vgl. auch 135) In ganz ähnlicher Weise wie Köster gibt auch Wieser zu bedenken, wer die Lücke füllen wird, wenn die Fachdidaktik sich eine Enthaltensamkeit in Fragen der Konstruktion auferlegt (Wieser, 2016, S. 133). Dass die daraus resultierende Doppelrolle von Literaturdidaktikern als Forscher (Rekonstrukteure) und

Modellierer von Unterricht (Konstrukteure) einer eigenen Reflexion bedarf, darauf weist Pflugmacher hin. Seine Kritik trifft publizierte Unterrichtsmodelle und „didaktische[...] Fertigmateriale“:

Sie funktionieren immer – auf dem Papier. Gelingensbedingungen werden nicht thematisiert. Und man muss darüber hinaus lange suchen, bis man ein Unterrichtsmodell findet, welches didaktische Begründungen für die Sequenzierungslogik einer Reihe liefert. (Pflugmacher, 2016, S. 14)

Pflugmacher hält daher eine kritische Lehrmaterialforschung für erforderlich, die in ihren Analysen keine „Beißhemmung“ (Pflugmacher, 2016, S. 14) gegenüber der eigenen Disziplin haben dürfe, um das deprofessionalisierende Potential didaktischer Fertigmateriale herauszuarbeiten. Die Forderung von Pflugmacher nach einer kritischen Lehrmaterialienforschung markiert eine Position, die die Literaturdidaktik im Grunde auf die Position der Rekonstruktion beschränkt – nur jetzt eben mit sich selbst als Gegenstand der Forschung. Der Ansatz, durch eine solche Forschung, Qualitätsstandards zu gewinnen, um über diese letztlich die Materialien zu verändern, ist nur ein Ansatzpunkt. Ein anderer ist es, bei der Lehrerbildung anzusetzen, also bei jenen Personen, die im Umgang mit vorhandenen didaktischen Materialien professionell werden müssen. In der Lehrerbildung, konstatiert Wieser, kann die Deutschdidaktik nicht als distanzierte Beobachterin auftreten und muss sich als "konstruierende Disziplin verstehen und dies reflektieren." (Wieser, 2016, S. 134) Das bedeutet im Hinblick auf die Ergebnisse der Aufgabendiskussion und -forschung, dass sie sich neben der allgemeinen Verständigung über ihre Ziele und Funktionen (Wieser, 2016, S. 133) auch verständigen muss, welche und vor allem wie Erkenntnisse der Aufgabenforschung in der Lehrerbildung weitergegeben werden sollen.

Dass Studierende häufig eine unmittelbare Anwendbarkeit von fachdidaktischen Erkenntnissen und Wissen erwarten, die letztlich fast immer enttäuscht wird, ist ein Problemzusammenhang der vielerorts benannt wird (vgl. bspw. Holtz, 2014, S. 106-116). Wissenschaftliche Erkenntnisse lassen sich, so die Annahme von Winkler, nicht einfach auf das Berufsfeld Unterricht übertragen. Das bedeutet für Winkler aber nicht, dass die Deutschdidaktik nichts hervorbrächte, was von Nutzen sei. Vielmehr sei es erforderlich, dass Verhältnis von Deutschdidaktik und Deutschunterricht zu klären (Winkler, 2016, S. 169-170). Die entscheidende und schwierige Frage für Winkler ist:

Wie genau ist diese Beziehung zwischen Wissenschaftswissen und Handlungsfeld zu konkretisieren? Anders formuliert: Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Erfordernisse des Deutschunterrichts so ‚anwenden‘, dass dadurch weiterführende Einsichten für die Praxis möglich werden? (Winkler, 2016, S. 173)

Aufgrund der bedeutsamen Position von Aufgaben im Unterrichtsgeschehen – sie sind Anleitungen zum (Lern-)Handeln (Bruder, 2000) und „Aufforderungen an den Lernenden, in einer mal mehr mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden“ (Leisen, 2006, S. 261) – ist die Frage, wie und welche Erkenntnisse der Aufgabenforschung in die Praxis implementiert werden können, dringlich. Denn die Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Lernaufgaben ist, wie Köster anmerkt, selbstverständlicher Bestandteil des Lehrerhandelns. Die Selbstverständlichkeit aber hat dazu geführt, dass Lernaufgaben lange keine reflexive Aufmerksamkeit erhalten haben (Köster, 2016, S. 12) – auch nicht in der LehrerInnenausbildung.

Auf eine sich verändernde Sicht auf Aufgaben in der LehrerInnenbildung und eine Berücksichtigung der Erkenntnis, dass Aufgaben das Resultat zahlreicher Entscheidungen sind, die Lehrkräfte bei der Entwicklung, Auswahl und Modifikation von Aufgaben treffen (Köster, 2016, S. 12), weisen u. a. Wieser (2017) und Winkler (in Druck) hin:

Da Lehrpersonen der wesentliche Einflussfaktor für die Auswahl und den Einsatz von Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen sind, überschneidet sich die deutschdidaktische Aufgabenforschung partiell mit der Forschung zu Lehrpersonen. (Winkler, in Druck)

Darüber, wie die Ergebnisse der Aufgabenforschung in die LehrerInnenbildung eingebracht werden können, liegen bisher keine Erkenntnisse vor. Wie anspruchsvoll es ist, wissenschaftliches Wissen zu Aufgaben zu nutzen, zeigt Winkler (2016) anhand von Daten aus einer Pilotstudie zur Förderung fachdidaktischer Kompetenzen bei Studierenden. 28 Studierende wurden in einem deutschdidaktischen Staatsexamensmodul dazu aufgefordert, mögliche SchülerInnenlösungen zu einer Aufgabe anzugeben und die Aufgabe hinsichtlich ihrer Schwierigkeit für 7. Klässler einzuschätzen (Winkler, 2016, S. 176). Die qualitative Analyse der Daten zeigt in Teilen das ernüchternde Ergebnis, dass die Studierenden zwar über aufgabenbezogenes und fachdidaktisches Wissen verfügen und dieses auch anwenden, ohne dass dies jedoch etwas nützt, weil die

Besonderheiten des Beispiels nicht wahrgenommen werden und eine Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand fehlt.

Der Befund ist umso beunruhigender, als die in der Studierendenantwort dokumentierten Wissensbestände zu Prozessebenen des Textverstehens und schwierighkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmalen aus fachdidaktischer Perspektive durchaus als hilfreich für Lehrpersonen erachtet werden. (Winkler, 2016, S. 180)

Für Winkler resultiert aus den Einblicken in die Anwendung der aufgabenbezogenen Kategorien die Notwendigkeit, in der Lehramtsausbildung stärker über Lernangebote nachzudenken, „die das Potenzial haben, unterrichtsrelevante Erkenntnis dank fachdidaktischer Wissensbestände zu evozieren.“ (Winkler, 2016, S. 182)

Kehren wir zurück zu den beiden Aspekten Offenheit und Komplexität von Aufgaben, die die Aufgabendiskussion und -forschung prägen. Vor dem hier entwickelten Verhältnis von Offenheit und Komplexität als Zusammenspiel zwischen Textstrukturen und Lernvoraussetzungen erscheint es naheliegend, in der Lehrerbinnenbildung mehr Gewicht darauf zu legen, anhand von bspw. Fallvignetten zu Aufgabebearbeitungsprozessen, die Rolle der mentalen Textrepräsentation für die Aufgabebearbeitung zu reflektieren. Erfahrungen zeigen nämlich wiederholt, wie anspruchsvoll es ist, dass erforderliche Verstehen zu antizipieren, dass für eine Aufgabe erforderlich ist. Ausserdem erscheint es notwendig, mit Studierenden Formen des Supports durch Aufgaben kennen, konstruieren und in ihrer Wirkungsweise analysieren zu lernen. Denn das die normative Forderung nach Offenheit und Komplexität von Aufgaben nicht tragfähig für förderliche Lern- und Verstehensprozesse ist, darauf weisen die hier dargestellten Befunde mit Nachdruck hin.

6 Ausblick

Abschliessend ist mit Blick auf die literaturdidaktische Aufgabendiskussion und -forschung zu konstatieren, dass die (normative) Aufgabendiskussion intensiv ist und die empirische Forschung zunehmend zu Befunden kommt, die einen differenzierenden Blick auf Aufgabenmerkmale ermöglicht. In ihrer Funktion als konstruierende Disziplin hat die aufgabenbezogene Literaturdidaktik aber noch Entwicklungsbedarf, wenn sie dem Selbstverständnis genügen will, ihre rekonstruierende und konstruierende Perspektive fruchtbar mit Normfragen zu verbinden, anstatt sich einseitig auf eine der drei Positionen zurückzuziehen.

Und noch etwas wird deutlich:¹⁰ Die normativen Forderungen nach Eigenständigkeit bzw. Offenheit und Komplexität sind fundiert in lehr-lerntheoretischen und gegenstandsbezogenen Theorien, die den Horizont der Zielsetzungen markieren und aus Richtzielen die Feinziele in konkreten Handlungssituationen ableiten. Da die empirische Forschung jedoch zeigt, dass offene und komplexe Aufgabenstellungen oftmals gerade nicht zu eigenständigen kognitiven Operationen anregen, sondern durch Überforderung das Gegenteil bewirken, lässt sich in solchen Fällen feststellen, dass der normative Diskurs in der Aufgabendiskussion einen Kurzschluss zwischen den theoretisch fundierten Zielsetzungen und der Konstruktion konkreter bildungspolitischer Vorgaben und Aufgabenstellungen erzeugt. (vgl. dazu auch Winkler, 2016, S. 170-173). Was auf der Ebene der theoretischen Fundierung von Zielsetzungen richtig ist, muss nicht zugleich auch im einzelnen Handeln zielführend und damit richtig sein. Diesen Kurzschluss zu vermeiden, ist eine genuine Aufgabe der rekonstruierenden Perspektive der wissenschaftlichen Fachdidaktik. Doch auch aus den Ergebnissen der empirischen Forschung können nicht unmittelbar Forderungen für die Konstruktion abgeleitet werden. Es bedarf einer theoretischen Reflexion, die die Ergebnisse der Empirie auf übergeordnete Zielstellungen des Unterrichts bezieht, um normative Schlussfolgerungen für die Praxis begründen zu können. Konkret: Auch wenn die Forschung zeigt, dass Lenkung durch Aufgaben in Lernprozessen hilfreich sein kann, dann darf daraus nicht der einfache Schluss gezogen werden, Lenkung sei grundsätzlich angemessen. Man muss die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Zielsetzung reflektieren, zur eigenständigen Bewältigung komplexer Aufgaben hinzuführen. Wie angemessen die Forderung nach Eigenständigkeit und Komplexität in Bezug auf konkrete Aufgabenstellungen jeweils ist, hängt davon ab, wie weit die Lernenden von der Realisierung dieser Zielsetzung entfernt sind. Je grösser die Differenz, umso mehr Lenkung erscheint erforderlich.

¹⁰ Ich danke Thomas Zabka für die wertvollen Hinweise und wichtigen Anregungen nicht nur zu diesem Abschnitt.

Literatur

- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- Blumschein, P. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben - Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burkart, T. (2010). Qualitatives Experiment. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 252–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Freie und Hansestadt Hamburg. (2011a). *Bildungsplan Deutsch: Gymnasium. Sekundarstufe I*. Zugriff am 30.5.2018 unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2373174/data/deutsch-gym-seki.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg. (2011b). *Bildungsplan Deutsch: Stadtteilschule Jahrgangsstufe 5-11*. Zugriff am 30.5.2018 unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2372470/data/deutsch-sts.pdf>
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammer, M. von der. (2009). *Wege zum Text: Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008): *Literarisches Lesen*. *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2*, 46–65.
- Keller, S., & Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster und New York: Waxmann.
- Kleinbub, I. (2014). „Was bringt Rotkäppchen dem Wolf?“: Lernaufgaben im Leseunterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 178–187). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reinmann, G., & Wirth, J. (2001). Problemlosen als fächerübergreifende Kompetenz? Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, (47), 179–200.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Berlin, Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, zuletzt geprüft am 20.07.2018.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Zugriff am 30.5.2018 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Köster, J. (2003a). Konstruieren statt Entdecken - Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. *Didaktik Deutsch*, (14), 4–20.
- Köster, J. (2003b): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. 7./8. Jahrgangsstufe. *Deutschunterricht*. 5, 19–24.
- Köster, J. (2004). Konzeptuelle Aufgaben - Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 165–184). Frankfurt am Main: Lang.
- Köster, J. (2008a). Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht: Neues Etikett oder Bildungspolitische Wende? In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (S. 175–193). Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Köster, J. (2008b). Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 162–183). Weinheim, Basel: Beltz.
- Köster, J. (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht: Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Kallmeyer.
- Köster, J. (2017). Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. *Didaktik Deutsch*, 22(42), 70–86.
- Lechner, M. (2008). Unterrichtsfaktor Aufgabenstellung. Seminar/Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter-innen e.V. (3), 71–80.
- Leisen, J. (2006). Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. *Der mathematisch und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59(5), 260–266.
- Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2012). *Literaturdidaktik*. Akademie-Studienbücher Literaturwissenschaft. Berlin: Akad.-Verl.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Pflugmacher, T. (2016). *Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung*. *Leseräume*, 3(3), 4–20.
- Pieper, I. (2017). Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 62–78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M., & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Anwendung Psychologie. Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 614–658). Weinheim: Beltz PVU.
- Scheffer, B. (1995). Klischees und Routinen der Interpretation. *Der Deutschunterricht*, 47(3), 74–83.
- Shulman, L. S. (2004): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. in L. S. Shulman (Hrsg.), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach* (S. 189–215). San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinmetz, M. (in Vorbereitung). Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Aufgaben- und Lernkulturen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinmetz, M. (2016). Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellung. In T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 73–85). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Tenorth, H.-E. (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme - zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 2. Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen* (S. 11–27). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Band 1. Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 127–145). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Wieser, D. (2017). PISA und Lehrerbildung ? – eine literaturdidaktische Sichtung. *leseforum.ch*, (3), 1–15.
- Winkler, I. (in Druck). Aufgaben als deutschdidaktisches Forschungsfeld. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Winkler, I. (2011). Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, I. (2012a). „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“: Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In C. Kammler, D. A. Frickel & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 119–138). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Winkler, I. (2012b). Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. In S. Doering & H.-J. Wätjen (Hrsg.), *Oldenburger Universitätsreden. Nr. 200* (S. 9–31). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik - eine Anwendungswissenschaft? In C. Bräuer (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Band 1. Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169–185). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Winkler, I. (2017). Potential kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 22(43), 78–97.
- Winkler, I., & Steinmetz, M. (2016). Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projektes KoALa. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 37–56. 1st). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Zimmermann, T. (1984/2003). Eifersucht. In R. Siegle & J. Wolff (Hrsg.): *Lesehefte für den Literaturunterricht. 55 gewöhnliche und ungewöhnliche, auf jeden Fall aber kurze und Kürzestgeschichten*. Stuttgart: Klett, S. 8.

Autor

Jochen Heins, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Aufgabenstellungen im Literaturunterricht, Didaktik des Textverstehens, qualitative AufgabenWIRKUNGSforschung, Kinder- und Jugendliteratur (Adoleszenzromane) und Lehrerprofessionalisierungsforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Tâches d'apprentissage dans l'enseignement de la littérature : entre discussion normative, recherche empirique et conséquences pratiques

Jochen Heins

Résumé

L'article s'intéresse à l'évolution de la compréhension de la didactique de la littérature dans le contexte du débat actuel sur les devoirs dans le monde germanophone et en relation avec les standards en matière d'éducation (en particulier les programmes scolaires de Hambourg). Il présente également le retour d'intérêt pour les devoirs en réaction aux résultats de PISA 2000, pour ensuite se pencher sur le rapport difficile entre la perspective normative des programmes scolaires et la recherche empirique sur les devoirs d'une part, et sur la construction fondée scientifiquement des devoirs d'autre part. L'accent est mis sur la complexité et l'autonomie qui sont au centre des questions relatives aux normes dans le débat sur les devoirs. L'article se conclut sur le constat que la question des devoirs traitée par la didactique de la littérature, discipline en construction, doit encore se développer si elle entend correspondre à l'image qu'elle souhaite donner d'elle-même, en mettant en relation, de manière féconde, sa perspective de construction et de reconstruction avec les questions de normes.

Mots-clés

recherche sur les devoirs, didactique de la littérature, standards de formation, devoirs d'apprentissage

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch