

2 Drei Perspektiven der Aufgabenforschung: Ordnung und Einordnung des Forschungsstandes *Aufgaben*

Dass Aufgabenstellungen in schulischen Lehr-Lern-Situationen von zentraler Bedeutung sind, darüber besteht im Grunde in allen pädagogisch-didaktischen Fachbereichen Einigkeit. Vor diesem Hintergrund ist es auch verständlich, dass die Sorge um die Wirksamkeit des deutschen Schulsystems in Folge der ersten PISA-Studie Aufgabenstellungen wieder vermehrt in den Fokus der didaktischen Forschungsbemühungen gerückt hat, nachdem das Interesse an Aufgaben in den 1980er Jahren eingeschlafen war (Blumschein 2014a, S. 7). Denn durch die Einführung nationaler Bildungsstandards und die Orientierung an Kompetenzen gewinnt die Entwicklung von Aufgaben zur Konkretisierung von Standards und zur Entwicklung von Kompetenzmodellen ebenso an Bedeutung (Klieme 2003) wie die Entwicklung von Aufgaben zur Ausbildung von Kompetenzen der Schüler im Unterricht (Köster und Lindauer 2008; Granzer und Böhme 2008). Unter Schlagwörtern wie „neue Aufgabenkultur“ (Blum et al. 2006) und „kognitiver Anspruch von Aufgaben“ (Metz et al. 2009) wird daher das Ziel verfolgt, durch Aufgaben die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse zu verbessern (Blömeke et al. 2006, S. 331).

Insbesondere in den Fachdidaktiken und in der psychologischen Lehr-Lern-Forschung sind zahlreiche Forschungsvorhaben realisiert und Erkenntnisse über Aufgaben gewonnen worden, wie exemplarisch einige Sammelbände dokumentieren, die die Interessen und Forschungsperspektiven unterschiedlicher Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik und Lehr-Lern-Forschung spiegeln: Thonhauser 2008; Kiper 2010b; Keller und Bender 2012; Blumschein 2014b; Ralle et al. 2014; Keller und Reintjes [im Druck]. In der deutschdidaktischen Schulbuchforschung erkennen Hoppe und Metz eine Verschiebung des Analyseschwerpunktes von einer thematischen Ausrichtung, z.B. der Textauswahl, hin zu Aufgabenstellungen (Hoppe und Metz 2013, S. 49). Der Sammelband „Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen“ von Ballis und Peyer ist dafür beispielgebend: Fokussiert werden Lernaufgaben im Kontext von Lehrwerken und Lernmaterialien. Wiederholt wird von den Autorinnen die Frage nach dem konkreten Umgang der Akteure mit den Lernaufgaben aufgeworfen und damit ein prominentes Desiderat der Aufgabenforschung bezeichnet, worauf an späterer Stelle noch genauer einzugehen ist. Fragen und Desiderata sind im Feld der Aufgabenforschung zahlreich vorhanden und unterscheiden sich je nach Perspektive auf den gemeinsamen Gegenstand *Aufgabe* erheblich voneinander. Eine Systematisierung des Forschungsfeldes, die nicht ausschließlich die deutschdidaktischen Fragen berücksichtigt, sondern diese übergreifend in den Aufgabendiskurs der Allgemeinen Didaktik, der Lehr-Lern-Forschung

und der unterschiedlichen Fachdidaktiken einordnet, unternimmt Winkler (Winkler 2011, S. 15–54). Winkler unterscheidet drei Perspektiven auf Lernaufgaben: (a) eine methodenorientierte, (b) eine kontextorientierte und (c) eine merkmalszentrierte Perspektive. Im vorliegenden Kapitel soll eine Systematisierung vollzogen werden, die über den Versuch einer „Kartographierung“ von Winkler (Winkler 2011, S. 15) hinausgeht, indem nicht der Untersuchungsgegenstand *Lernaufgabe* systematisiert, sondern der Versuch unternommen wird, das Feld der *Aufgabenforschung* zu ordnen. Unterschieden werden im Folgenden (1) eine Lernaufgabenpotentialforschung, (2) eine Verstehensproduktperspektive und (3) eine Verstehensprozessperspektive der Aufgabenforschung. Ziel dieser Perspektivierung der Forschungsbemühungen und -erkenntnisse ist es, eine Ordnung und Einordnung von deutschdidaktischen Forschungsbestrebungen vorzunehmen, indem allgemeindidaktische Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts und zu Aufgaben mit den Forschungsinteressen der psychologischen Lehr-Lern-Forschung verknüpft werden und die Notwendigkeit einer qualitativen und empirisch-deskriptiven fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung daraus abgeleitet wird. Weiteres Ziel dieses Systemisierungsvorschlages ist es, das Vermittlungspotential des gemeinsamen Forschungsgegenstandes *Lernaufgabe* in der Lehr-Lern-Forschung, Fachdidaktik und Allgemeinen Didaktik aufzuzeigen, das Blumschein erkennt (Blumschein 2014a, S. 7). Als „fremde Schwestern“ bezeichnet Terhart das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung (Terhart 2002), insofern die Allgemeine Didaktik die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung bisher zu wenig berücksichtigt.⁶ Aber auch die fachdidaktische Aufgabenforschung scheint ihren Platz zwischen den Aufgabenforschungsbemühungen der anderen Disziplinen noch nicht gefunden zu haben, weshalb ihr Beitrag für die Aufgabenforschung noch nicht hinreichend bestimmt ist. Zur Behebung dieses Mangels soll mit diesem Kapitel ein erster Schritt gemacht werden. Deshalb überschreitet der Umfang dieses Kapitels das notwendige Maß zur Darstellung des Forschungsstandes zum Untersuchungsgegenstand.

2.1 Die Lernaufgabenpotentialforschung

Der Perspektive einer Lernaufgabenpotentialforschung werden die Forschungsbemühungen und Erkenntnisse zugeordnet, die in Analysen von vorhandenen Aufgabenstellungen Aufgabentypen unterscheiden, Aufgabenmerkmale bestimmen und theoretisch oder erfahrungsbasiert die „expliziten oder impliziten curricularen Intentionen“ (Leuders 2014, S. 41) von Aufgaben untersuchen. Das Ziel einer solchen aufgabenbezogenen Forschung besteht darin, Ordnung in das Untersuchungsfeld *Lernaufgaben* zu bringen, indem unterschieden, kategorisiert,

⁶ Siehe dazu auch Blömeke und Müller 2008; Reusser 2008.

systematisiert und theoretisch verortet wird.⁷ Ein verbindendes Erkenntnisinteresse dieser Forschungsbemühungen kann darin erkannt werden, das didaktische Potential von Lernaufgabenstellungen zur Anregung bestimmter Lern- und Verstehensprozesse und zur Erreichung curricularer Intentionen zu bestimmen. Historisch betrachtet stehen derartige Auseinandersetzungen mit Aufgabenstellungen am Anfang der Aufgabenforschung: Mit der aufkommenden Erkenntnis, dass Aufgabenstellungen einen erheblichen Einfluss auf die Lernerfolge haben und die deutsche Aufgabekultur einen Anteil am unbefriedigenden Abschneiden der Lernenden in den internationalen Vergleichsstudien haben könnte (Köster 2003c, 2003d), wuchs das Bedürfnis, die eigene Aufgabenpraxis einer theoretischen Reflexion zugänglich zu machen, wozu Ordnung und begriffliche Differenziertheit notwendig sind. Die oben angeführte Unterscheidung von methodenorientierter, kontextorientierter und merkmalsorientierter Perspektive auf Lernaufgaben durch Winkler ist ein prominentes Beispiel, wie Ordnung zu schaffen versucht wird, indem unterschiedliche Konzepte hinter dem Begriff *Lernaufgabe* differenziert und die daraus jeweils resultierenden unterschiedlichen Zugriffe auf Aufgaben herausgearbeitet werden. Leuders und Philipp sprechen daher auch von einer „konzeptuelle[n] Analyse“ (Leuders und Philipp 2014, S. 150) von Aufgaben, welcher man auch jene Publikationen zurechnen kann, in denen z.B. das Potential bestimmter Aufgabenstellungen und Aufgabenfolgen für die Kompetenzentwicklung bedacht und beschrieben wird.⁸ Als Potentialforschung wird diese Perspektive insofern bezeichnet, als die tatsächlichen Wirkungen und Wirkmechanismen der Aufgaben im Prozess der Aufgabebear-

⁷ Wenn Abraham und Kepser zusammenfassen, dass sich ein neues Forschungsgebiet unter dem Schlagwort *Aufgabekultur* zu etablieren begänne, in welchem „es um Heuristiken zur Erstellung und Analysemethoden von bereits vorliegenden Lern- und Prüfungsaufgaben des Deutschunterrichts“ (Abraham und Kepser 2009, S. 264) ginge und damit das gesamte Forschungsfeld zu Aufgaben zu bezeichnen scheinen, dann wird damit nur die Lernaufgabenpotentialforschung der hier eingeführten drei Perspektiven bezeichnet und die Forschungsbemühungen, Wirkungen und Wirkungsweisen zu rekonstruieren, unbeachtet gelassen.

⁸ Exemplarisch dafür ist beispielsweise die Modellierung von typischen Operationen literarischen Verstehens in einem Aufgabenset von Zabka 2006, der Beitrag von Brüggemann 2013 über den didaktischen Wert halbgeschlossener Aufgabenformate für die Entwicklung literarischer Verstehenskompetenz in der Sekundarstufe II sowie die konzeptuellen Analysen von Zabka zu Methoden in der Literaturinterpretation und deren Lehrbarkeit (Zabka 2015b, 2015d). Auch die Unterrichtsmodelle in den gängigen deutschdidaktischen Zeitschriften können als Ergebnisse einer Lernaufgabenpotentialforschung bezeichnet werden. Pflugmacher kritisiert, dass eine derartige Literaturdidaktik von einem „unprofessionelle[...][n], mitunter sogar deprofessionalisierende[...][n] Versprechen“ (Pflugmacher 2015, S. 131) ausginge, da sie vorgebe, dass die in den Unterrichtsmodellen und Aufgabenanalysen benannten Potentiale sich auch tatsächlich erfüllen. Pflugmacher spricht sich daher für eine Wende hin zu einer „realistischen Literaturdidaktik“ (Pflugmacher 2014) aus, in der die tatsächlichen Wirkungsmechanismen zu rekonstruieren seien.

beitung zwar mitgedacht, nicht aber explizit untersucht werden.⁹ Darauf, dass eine zentrale Differenz zwischen den Aufgaben als Plänen, wie sie beispielsweise in Lehrbüchern oder in schriftlichen Unterrichtsplanungen niedergeschrieben sind, und der tatsächlichen Wirkung im Prozess der Aufgabenbearbeitung besteht, hat Legutke (2006) hingewiesen und die begriffliche Unterscheidung von „task-as-workplan“ und „task-in-process“ vorgenommen (Legutke 2006, S. 141). Im Zentrum der Potentialforschung steht mit jener Terminologie gesprochen die ‚task-as-workplan‘.¹⁰ Und welche Erkenntnisse, Ordnungen und Systematisierungen in für diese Arbeit relevanten Bereichen erzielt wurden, soll im Folgenden dargestellt werden.

Dass das Interesse an Aufgaben nicht Folge einer Neuentdeckung, sondern vielmehr einer Wiederentdeckung ist, wurde bereits einleitend benannt. Schon das Modell schulischen Lernens von Bloom (1976) hebt die zentrale Bedeutung der Lernaufgabe für den Unterricht und das Lernen hervor. In instruktionspsychologischer und daran angelehnter fachdidaktischer Perspektive sind es insbesondere die initiierten und die steuernden Funktionen von Aufgaben, die wiederholt betont werden (vgl. Poelchau 1980, S. 1–2, Seel 1981, S. 46, Eikenbusch 2001, S. 205, Arnold und Neber 2004, Astleitner 2006, S. 7, Schabram 2007, S. 9, Kiper et al. 2010, S. 12–13 oder Winkler 2010, S. 103).¹¹ Durch den Paradigmenwechsel von einer stärker input- zu einer output-orientierten Leitlinie der Unterrichtsgestaltung rücken die initiierten und die steuernden Funktionen einer Lernaufgabe verstärkt in den Vordergrund. Für die Frage nämlich, wie ein bestimmter Output erzielt werden kann, sind Aufgaben in ihrer Funktion, Lernprozesse anzuregen, entscheidend: Aufgaben stellen einen Stimuli dar, der i.d.R. eine kognitive Reaktion erfordert, die wiederum zu einer bestimmten Leistung, dem Output, führt. Mit den Funktionen *Initiierung* und *Steuerung* von Lernprozessen ist ferner unmittelbar die viel diskutierte und im Mittelpunkt dieser Arbeit stehende Frage nach dem Lenkungsgrad und der Wirkungsweise der Lenkung im Lernprozess angesprochen. Dies ist eine Frage, die für die Deutschdidaktik als bisher ungeklärt anzusehen ist (Winkler 2008, S. 7). In allen folgenden Teilen zur Darstellung des Forschungsstandes ist dieser Fragenkomplex daher leitend und die Ausführungen werden jeweils darauf bezogen sein. Es zeigt sich dabei,

⁹ Worin das Potential einer Lernaufgabe im Literaturunterricht konkret besteht, wird weiter unten noch ausführlicher darzustellen sein.

¹⁰ Auch Winklers Erkenntnisinteresse, die Aufgabenpräferenzen von Lehrkräften zu ermitteln, hat Lernaufgaben als Pläne zum Untersuchungsgegenstand, da nicht der tatsächliche Aufgabeneinsatz untersucht wird (Winkler 2011).

¹¹ Darauf, dass die Allgemeine Didaktik Aufgaben als Elemente einer unterrichtlichen Mikroebene bisher zu wenig berücksichtigt, verweisen Kleinknecht (2010, S. 18–21) und Blömeke et al. (2006, S. 331–332).

dass die Frage der Lenkung eine Vielzahl an Forschungsbemühungen umklammert und als gemeinsames Erkenntnisanliegen mehr oder weniger explizit benannt wird.

Aufgrund des hohen Stellenwertes einer Aufgabe zur Initiierung und Steuerung von Lernprozessen erscheint es in einem ersten Schritt notwendig, darzustellen, welcher systematische Ort Aufgaben in der Theorie von Unterricht zukommt.¹² Und weil *Initiierung* und *Steuerung* Ziele voraussetzen, die angeben, was initiiert und wohin gesteuert werden soll – wodurch ein Rahmen für institutionalisiertes¹³ Lernen und die Funktion von Aufgaben bestimmt wird –, ist die Zielgerichtetheit bzw. Intentionalität von Aufgaben im Folgenden zentral.

2.1.1 Aufgaben in der Unterrichtstheorie: Vermittler zwischen Zielen und Lernhandlungen

Unterricht ist seinem Wesen nach intentional oder, mit Terhart gesprochen, *Unterricht* hat eine „pädagogische Absicht“ und ist durch „Planmäßigkeit“ gekennzeichnet (Terhart 2009, S. 103–106): Mit dem Unterrichten werden Ziele verfolgt. Welche genauen Ziele verfolgt werden, ist von Fachdisziplin zu Fachdisziplin unterschiedlich. In jedem Falle aber soll Unterricht Lernprozesse bezogen auf bestimmte gesellschaftlich relevante Inhalte initiieren (vgl. Klafki 1962, S. 9–13 oder auch Reusser 2008, S. 224–226). Die Potentiale von Aufgaben sind daher „unweigerlich und zumindest implizit stets auch [an] normative Formulierungen von Unterrichtszielen“ (Zabka 2012b, S. 141) gebunden. Und diese normativen Formulierungen als Zielpunkt von Lehr-Lern-Prozessen sind es, die bei der Planung von Unterricht den Ausgangspunkt darstellen (Kiper 2010a, S. 50).¹⁴ Für jede Teilaufgabe bzw. für jede Unterrichtssituation sind eigene Ziele zu bestimmen, die „als Ergebnis der von den Schülern in dieser Situation durchgeführten Operation“ eine Erwartung ausdrücken (Kiper und Mischke 2006, S. 26).¹⁵

¹² Anders als beispielsweise bei Seel 1981, Schabram 2007 und Kiper 2010a werden nicht einzelne unterrichtstheoretische Modelle, in denen Aufgaben eine wichtige Funktion zukommt, referiert, sondern übergreifend die Funktion von Aufgaben in unterrichtstheoretischen Überlegungen skizziert.

¹³ In der Institutionalisierung besteht nach Terhart (2009, S. 105) ein Merkmal von Unterricht, das diesen von anderen Formen der Belehrung im Alltag unterscheidet.

¹⁴ An dieser Stelle wird der Status der Unterrichtsplanung als ‚task as plan‘ deutlich, aus der die Zuordnung unterrichtstheoretischer Überlegungen über Aufgaben zur Perspektive der Lernaufgabenpotentialforschung resultiert.

¹⁵ Nicht alle Lehrprozesse und schon gar nicht alle Lernprozesse sind zwingend zielorientiert, fassen Klauer und Leutner zusammen. Aber wenn Lernenden bestimmte Qualifikationen vermittelt werden sollen, so müssen diese definiert sein, damit sie den Lehr-Lern-Prozess steuern können. Klauer und Leutner weisen darauf hin, dass es „nicht wenige Pädagogen“ gibt, die die Not-

Geht man von einer generellen Zielorientierung beim institutionalisierten Lernen aus, dann wird die Funktion einer Aufgabenstellung, gezielt Lernhandlungen zu initiieren und zu steuern, unmittelbar augenfällig. Unterrichtspläne und Unterrichtsziele nämlich können Unterricht nicht in Gang setzen – sie beschreiben nur Ergebniserwartungen, zu denen die intendierten Lernprozesse führen sollen. Angestoßen werden können Lernprozesse nur durch Aufgaben, die „Unterrichtsplanung in Unterrichtswirklichkeit“ (Lechner 2008, S. 73) verwandeln.¹⁶ Dass „der Aufgabenbegriff ein didaktischer Integrationsbegriff“ sei, betonen Jank und Meyer (2011, S. 73). In Aufgaben nämlich materialisierten sich „die Zielstellungen und das Thema, zum Teil auch schon die Handlungs- und Prozessstruktur des Unterrichts“ (Jank und Meyer 2011, S. 73). Die Bedeutung von Aufgaben „als strukturierendes Element in einem Unterrichtsgeschehen“ (Kleß 2014, S. 92) hervorzuheben, ist vor diesem Hintergrund angemessen und betont gebührend die lenkende Eigenschaft. Aufgaben haben den Charakter von Anleitungen zum (Lern-)Handeln (Bruder 2000), sie können Lernprozesse anregen (Seel 1981, S. 19; Blömeke et al. 2006, S. 334) und sind „Aufforderungen an den Lernenden in einer mal mehr der mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden“ (Leisen 2006, S. 261). Demgemäß vermitteln Aufgaben zwischen den Zielen des Unterrichts und der Lerntätigkeit als Voraussetzung für ein Ergebnis (Kleß 2014, S. 91). Sie sind – und es scheint ertragreich, die Unterscheidung von Aebli (2006) aufzunehmen – Bestandteil der Oberflächenstruktur von Unterricht und haben das Potential, Prozesse auf der Tiefenstruktur von Unterricht anzuregen. Schmit et al. sehen Aufgabenstellungen daher als Bindeglied zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur an (Schmit et al. 2014, S. 28). Folglich verwundert es nicht, dass Aufgaben in der Instruktionspsychologie, deren Forschungsbemühen darauf gerichtet ist, Instruktionsziele möglichst optimal zu erreichen (Klauer und Leutner 2012, S. 14), seit jeher eine große Rolle gespielt haben: Aufgaben stellen einen „Stimuli dar, dessen Reaktion kognitive Operationen erfordert“ (Astleitner 2006, S. 7) und damit zu gewünschten Leistungen führen kann.

Der systematische Ort von Aufgaben in unterrichtstheoretischen Überlegungen kann in der Gelenkstelle zwischen Unterrichtsplan und Unterrichtswirklichkeit, zwischen intendierten Zielen und tatsächlichen Ergebnissen, d.h. zwischen dem Informationsangebot und den Lernenden bestimmt werden. Sie sind ein materiel-

wendigkeit von definierten Lernzielen bestreiten: Bildungswirksamer Unterricht (was auch immer damit gemeint ist) sei auch ohne definierte Ziele möglich. Eine solche zielfreie und vielleicht sehr intensive Auseinandersetzung könne sicherlich sehr wertvoll und bildend sein, führe aber nicht zu überprüfbaren Lehrzielen (Klauer und Leutner 2012, S. 24).

¹⁶ Steiner 2010 spricht von Aufgaben als „Katalysator“ und bezeichnet damit den Aspekt, dass Aufgaben Prozesse anstoßen können.

les Produkt der Verständigung zwischen Lehrendem und Lernendem über Anforderungen und erwartete Leistungen (Köster 2003c, S. 4) und dienen gleichzeitig der Initiierung und Steuerung der dazu erforderlichen Lernhandlungen: „Aufgaben stellen in der Verschränkung mit Themen, Texten und Situationen Herausforderungen bereit, ohne die Lernen nicht möglich ist“, resümiert Legutke (2006, S. 140). Die Aufgabe ist Mittel zum Zweck des Lernens, demzufolge Richter von der „Schnittstellenfunktion von Lernaufgaben“ (Richter 2009, S. 5) spricht.¹⁷

Die Fokussierung der unterrichtstheoretischen Verortung von Aufgaben lässt bereits erkennen, dass nur eine bestimmte Funktion von Aufgaben im Zentrum der Ausführungen und der vorliegenden Arbeit steht. Dies sind zum einem Aufgaben zur Erreichung bestimmter kognitiver Verstehensziele im Zentrum: Ausgeklammert werden Ziele der Empathie-Entwicklung, der Förderung von Leselust oder der Anbahnung von Lesestrategien u.dgl.m. Der Fokus liegt zweitens auf Lernaufgaben, die Lernprozesse initiieren und steuern und den Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten ermöglichen sollen, und nicht auf Aufgaben, die das Erreichen des Niveaus dieser Kompetenzen und Fertigkeiten überprüfen (Lindauer und Schneider 2007, S. 114). Daher ist es an dieser Stelle erforderlich, die in allen Didaktiken etablierte Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben explizit einzuführen.

2.1.2 Lern- und Leistungsaufgaben

Die Notwendigkeit, Lern- und Leistungssituationen klar und auch im Bewusstsein der Lernenden deutlich voneinander zu separieren, geht auf die Erkenntnisse von Weinert (1999) zurück. In von ihm betreuten Längsschnittstudien („Scholastik“- und „Logik“-Studie) weist er auf die „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ von Lern- und Leistungssituationen hin (Weinert 1999, S. 33). Wähnt man sich als Lernender in einer Leistungssituation, bemühe man sich darum, Erfolge zu erzielen und Fehler zu vermeiden. Dahingegen können Fehler in Lernsituationen als Lerngelegenheiten angesehen werden, „Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen“ (Weinert 1999, S. 33). Beide Situationen sind für einen erfolgreichen Unterricht gleichermaßen notwendig, aber in deutlich voneinander getrennten Phasen zu realisieren. Erforderlich seien „viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen“ (Weinert 1999, S. 33). Entsprechend muss den Lernenden kenntlich gemacht werden, ob sie Lern- oder Leistungsaufgaben bearbeiten, damit sich die je spezifischen Anforderungen und Potentiale der Aufgaben entfalten können. Dass sich ein Bewusstsein über die Unterschiede von Lern- und Leistungssituationen gerade auch bei den

¹⁷ Siehe dazu auch Bromme et al. 1990.

Lehrenden entwickelt und dass es sinnvoll erscheint, für beide Situationen unterschiedliche Aufgaben zu stellen, ist in der Deutschdidaktik insbesondere auch Kösters Verdienst, die sich schon früh für die Profilierung einer Differenz eingesetzt hat und entsprechend unterschiedliche Merkmale von Aufgaben herausgearbeitet hat (vgl. Köster 2003b, 2008b oder Köster und Lindauer 2008). Für den Kontext dieser Arbeit sind die folgenden aus der Tabelle hervorgehenden Merkmale entscheidend:

Tabelle 1: Auszug aus der Übersicht von Aufgabenmerkmalen in Lern- und Leistungssituationen von Köster (2003b, S. 20, Hervorh. i. O.)

	Aufgaben für die	
	Lernsituation	Leistungssituation
Aufgabenmerkmale	• sind auf <i>kommunikative</i> Weiterverarbeitung hin angelegt. • legen einen <i>kollektiven</i> Konstruktionsprozess in mehreren hermeneutischen Schritten nahe. • implizieren <i>starke Steuerungsfunktion</i> [...]. • stellen <i>beschränkten Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten, Komplexitätsreduktion. • fordern <i>gelegentlich partielle Schreibleistungen</i>.	• sind durch den <i>einzelnen Lerner</i> zu bewältigen. • zielen auf einen <i>individuellen</i> Konstruktionsprozess [...]. • implizieren die <i>selbstständige verknüpfende Weiterverarbeitung des erhobenen Materials</i> [...]. • stellen <i>umfassenden Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten: Kumulation der Anforderungen. • sind mit <i>organisierenden und synthetisierenden Schreibleistungen</i> verknüpft.
Gesamtwertung	• sind <i>komplexitätsreduzierend, eher konkret</i> und auf Anschlusskommunikation bezogen.	• sind komplex, eher abstrakt und mit einem <i>umfassenden Schreibauftrag</i> verbunden.

Die Übersicht macht anschaulich, dass sich die Merkmale vorfindlicher Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen nahezu diametral gegenüberstehen. Sie unterscheiden sich nicht nur in der Komplexität ihrer Verstehensherausforderung, sondern auch darin, selbstständig mit diesen Anforderungen umzugehen. Die Steuerungsfunktion einer Aufgabe ist in Leistungssituationen weitaus geringer als in Lernsituationen. Es ist insbesondere die Aufgliederung und Segmentierung von komplexen Anforderungen in Teilschritte, die die Aufgaben in Lernsituationen von jenen in Leistungssituationen unterscheiden und dem didaktischen Ziel folgen, die Anforderungen auf ein zu bewältigendes Maß zu reduzieren.¹⁸

¹⁸ Im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Einzeldeutungen“ wird eine theoretische Fundierung der Gliederung und Segmentierung von Teilanforderungen im literarischen Verstehensprozess durch Aufgaben vorgenommen, die m.E. in der Literaturdidaktik bisher fehlt. Auf Forschungsergebnisse wird in der Darstellung der Verstehensproduktperspektive eingegangen.

Die häufig normative Hochwertung großer Komplexität mit umfassendem Problemlöseanspruch und die gleichzeitige Kritik an komplexitätsreduzierenden und stärker steuernden Lernaufgaben, auf die an späterer Stelle noch ausführlich eingegangen wird, scheint in der argumentativen Linienführung mitunter die Trennung von Lern- und Leistungssituationen und deren didaktische Relevanz auszublenden bzw. das Ziel (das in einer Leistungssituation erreicht werden soll) und die Prozesse der Zielerreichung (die in Lernsituationen modelliert werden) zu vermischen. Vorschläge hingegen, wie die „Inkongruenz von Lern- und Leistungssituationen abgebaut werden [kann], ohne den spezifischen Charakter beider Situationen aus dem Blick zu verlieren“ (Köster 2003b, S. 23), hat Köster bereits 2003 skizziert und damit der Vermischung von didaktischen Modellierungen der Zielerreichung und deren Zielen vorzubeugen versucht.¹⁹ Es zeigt sich, dass den Merkmalen der Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben die Frage der Lenkung eingeschrieben ist. Die Frage, wie Lernaufgaben auf die Anforderungssituationen in Leistungssituation vorbereiten können und in welcher Richtung eine Angleichung zu vollziehen ist, ergibt sich nahezu zwingend aus den Merkmalsdifferenzen vorfindlicher Aufgabenstellungen: Sollen Lernaufgaben offener und komplexer gestaltet werden, um angemessen auf die Anforderungen in Leistungssituationen vorzubereiten, oder sollen umgekehrt den Leistungsaufgaben stärker steuernde Merkmale eingeschrieben werden.²⁰

Die oben vorgenommene Verortung von Aufgaben in der Unterrichtstheorie bezieht sich nur auf Lernaufgaben. Entscheidend im Begriffsverständnis dieser Arbeit ist, dass Lernaufgaben fachspezifische, also gegenstandsbezogene Lernprozesse anstoßen und als ein „Steuerungsinstrument“ (Christ 2006, S. 43) bezogen auf bestimmte Ziele dienen. Die gegenstandsbezogene Zielorientiertheit von

¹⁹ Maier et al. fassen die fachdidaktische Diskussion zum Zusammenhang von Lern- und Prüfungsaufgaben zusammen und resümieren, dass es keine einheitliche Argumentation darüber gibt, wie groß die Differenz zwischen den Aufgaben sein sollte. Die eine Seite hält eine große Differenz für notwendig, weil Prüfungsaufgaben den testtheoretischen Gütekriterien zu genügen hätten und Lernaufgaben infolgedessen wesentlich offener zu stellen seien, damit unterschiedliche Wege und Lösung möglich werden. Dahingegen sieht die andere Position die Gefahr, dass Prüfungsaufgaben dann wiederum zu Lernaufgaben werden, weil Lehrende die Lernenden auf den Umgang mit den Aufgaben vorbereiten wollen (Maier et al. 2014, S. 38–39). Diese Position unterscheidet allerdings nicht, dass die Prüfungsaufgabe dann Lerngegenstand und nicht mehr Medium zur Initiierung und Steuerung von Lernprozessen ist. In der ersten Position hingegen wird für eine Differenz der Aufgaben aus der didaktischen Perspektive der Lernaufgabe als Medium argumentiert. Zudem bleibt offen, in welcher Richtung eine Anpassung der Aufgaben zu vollziehen sei. Köster entwickelt sowohl Hinweise für eine Annäherung der Lern- an die Leistungsaufgaben als auch der Leistungsaufgaben an die Lernaufgaben (Köster 2003b, S. 23–24).

²⁰ Auf das Verhältnis von Offenheit und Komplexität in Lernsituationen wird im Zuge der Darstellung der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenforschung noch ausführlich einzugehen sein.

Lernaufgaben dient damit auch als Abgrenzungskriterium gegenüber einer durch Aufgaben angestoßenen Fokussierung auf „den Leser und seine Lebenswelt anstelle des Textes und seines Kontextes“ (Winkler 2011, S. 17), wenn diese nicht als Mittel zur Gegenstandserkenntnis dient.²¹

Im Bereich der Leistungsaufgaben gibt es schon eine Reihe von Untersuchungen.²² Dass die empirische Lernaufgabenforschung noch in den Anfängen steckt, darauf weist u.a. Winkler hin (Winkler 2010, S. 103). Die Lernaufgabe als didaktische Kategorie in Lernsituationen ist also erst neu in der deutschdidaktischen Reflexion berücksichtigt (siehe bspw. Köster 2003b, 2007, 2010 oder auch Zabka 2006, 2007a) und muss sich u.a. noch gegen die Perspektive der Methoden- und Verfahrensentscheidung behaupten, die vor PISA die deutschdidaktische Theoriediskussion mitgeprägt hat (Winkler 2011, S. 29–33, vgl. auch Wieser 2010).²³ Winkler konstatiert, dass Aufgabenentscheidungen nicht als zweitrangig angesehen werden dürfen, weil die konkreten Aufgabenstellungen den „grundlegenden Rahmen des (Lern-)‘Methoden‘-Einsatzes [abstecken][...], von dem Schwierigkeit, inhaltliche Zielrichtung und Angemessenheit (Tauglichkeit für das Erreichen einer passenden Lösung) der Lösungsaktivitäten abhängen“ (Winkler 2011, S. 31). Die Notwendigkeit, Lernaufgaben einen höheren Stellenwert in der Theoriebildung einzuräumen, wird bereits in der oben geführten Verortung der Aufgaben in der Unterrichtstheorie erkennbar. Dass Winkler im Jahre 2011 feststellen muss, dass die Aufgabe als eigenständige didaktische Kategorie bisher (zumindest in der Deutschdidaktik) nicht ausreichend anerkannt wird, erscheint umso bedauerlicher, als Peolchau bereits Anfang der 1980er Jahre eine „eklektizistisch marginale Berücksichtigung“ (Peolchau 1980, S. 1) von Lernaufgaben in der Forschung und Theoriebildung bemängelt und „die Unterrichtswirklichkeit bestimmende Stellung“ (Peolchau 1980, S. 1–2) von Lernaufgaben mit Nachdruck herausgestellt hat.

²¹ Derartigen Aufgaben soll durch diese Einschränkung eine bildungswirksame Funktion nicht abgesprochen werden. Die Eingrenzung dient der Fokussierung auf eine bestimmte Form von Lernaufgaben.

²² Weil Leistungsaufgaben bewusst ausgeklammert werden, soll an dieser Stelle nicht weiter auf Untersuchungen in diesem Bereich eingegangen werden. Für das Ziel, deutlich zu machen, welche unterschiedlichen Funktionen Leistungsaufgaben erfüllen können, ist die folgende an der Übersicht von Abraham und Müller (2009, S. 6) orientierte Aufzählung dienlich: Leistungsaufgaben können sich (1) aus dem Unterricht ergeben, wie z.B. Klassenarbeiten oder Referate oder (2) von außen gestellt sein. Die von außen gestellten Leistungsaufgaben wiederum können (a) zentrale Aufgaben in beispielsweise Vergleichsarbeiten oder Abiturklausuren oder (b) standardisierte Tests sein, die sich abermals in (i) individualdiagnostische Tests und (ii) Large-scale-Untersuchungen gliedern lassen. Siehe dazu auch Köster (2008b, S. 5) und Leubner und Saupé (2008, S. 11–12).

²³ Siehe exemplarisch Fritzsche et al. 2006b. Auf diese Studie wird im Rahmen der Verstehensproduktperspektive der Aufgabenforschung noch genauer einzugehen sein (s.u.).

Neben der übergreifenden Unterscheidung in Lern- und Leistungsaufgaben ist die Unterscheidung von Lernaufgaben nach ihren didaktischen Zielen eine Einteilung, die ihren Ursprung in lern- und kognitionspsychologischen Annahmen hat und daher sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Allgemeinen Didaktik sowie der Lehr-Lern-Forschung vollzogen wird. Gemeint ist die Unterscheidung von Erarbeitungs-, Übungs- und Evaluationsaufgaben.

2.1.3 Unterscheidung von Lernaufgaben nach didaktischen Zielen

Einer unterrichts- und lerntheoretisch begründeten Unterscheidung gemäß werden Lernaufgaben nach ihrem didaktischen Ziel differenziert. Die im Zuge der Verortung von Lernaufgaben in der Unterrichtstheorie eingeführte Zielorientierung als grundlegende Annahme für den lernförderlichen Einsatz von Lernaufgaben macht es unverzichtbar, zu bestimmen, welcher Art genau die kognitiven Operationen sind, die initiiert und gesteuert werden sollen. Zu unterscheiden ist, ob Lernaufgaben (1) der Erarbeitung des Lernstoffes dienen, (2) zu Übungs- bzw. Konsolidierungszwecken oder (3) mit dem Ziel der Evaluation des Lernprozesses eingesetzt werden (vgl. Astleitner 2006, S. 8, Steiner 2010, S. 72–74, Kleinknecht 2010, S. 12, Winkler 2011, S. 19–20 oder Schmit et al. 2014, S. 26). Während sich Evaluationsaufgaben i.d.R. an Erarbeitungs- oder Übungsaufgaben anschließen, haben Erarbeitungs- oder Übungsaufgaben ihre Funktion in unterschiedlichen Phasen des Lernens. Erarbeitungsaufgaben dienen, der Bestimmung von Winkler (2011, S. 19) folgend, der „gegenstandsbezogene[n] Erkenntnis, [sind] also auf Weiterverarbeitung bzw. Anreicherung fachspezifischer Gegenstände gerichtet.“ Einer solchen Bestimmung liegt die lern- und kognitionspsychologische Annahme über den aktiv konstruktiven Prozess von Lernen zugrunde, die als allgemein anerkannt gelten kann. Steiner (2010, S. 72) benennt als wesentliche Teilprozesse in dieser Phase das „Verknüpfen[...], Verdichten[...], und Strukturieren[...].“ Wenngleich Steiner nicht von Erarbeitungsaufgaben zum Textverstehen ausgeht, sind diese Teilprozesse gut auf textverstehende Operationen zur Bearbeitung von Textverstehensaufgaben zu übertragen, sodass es angemessen erscheint, an dieser Stelle von einer Strukturanalogie auszugehen.²⁴ Das Ziel von Erarbeitungsaufgaben sieht Astleitner darin, den Aufbau von mentalen Modellen über den zu lernenden oder zu verstehenden Sachverhalt anzustoßen und die „kritische Phase“ von Lernen und Verstehen zu unterstützen (Astleitner 2006, S. 8). In dem ersten Aspekt findet man die initiiierende Funktion einer Lernaufgabe wieder, während mit dem zweiten Aspekt unverkennbar

²⁴ Das von Steiner entworfene „Speichermodell des Gedächtnisses“ kann ohne Anstrengung auf die top-down und bottom-up Prozesse des Textverstehens übertragen werden (Steiner 2010, S. 73). Siehe zur Lesepsychologie die theoretische Grundlegung der dritten Kodierdimension „Verarbeitungsprozesse“ im Kapitel „Methodisches Vorgehen der Datenauswertung“ dieser Arbeit.

die steuernde Funktion angesprochen wird. In Abgrenzung dazu zielen Übungsaufgaben „in erster Linie auf die Automatisierung von Abläufen (Skripts) und die Prozeduralisierung von Wissen (Schemata)“ (Winkler 2011, S. 20).²⁵ Sie dienen in Übungs- und Anwendungsphasen der Konsolidierung der erarbeiteten Skripts und Schemata durch Wiederholung und dem Aufbau eines „disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetzte[...]n] System[s] von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen“ (Weinert 1996b, S. 115). Dass diese Aufgaben nicht als „didaktisch minderwertig“ (Winkler 2011, S. 21) angesehen werden dürfen, da sie im Lernprozess zwingend erforderlich sind, insofern durch Automatisierung kognitive Ressourcen zur Bewältigung neuer Anforderungen geschaffen werden, darauf wird in allen lerntheoretischen Modellen hingewiesen (vgl. dazu bspw. Reinmann und Mandl 2006). Übungsaufgaben kommt demnach eine gänzlich andere Funktion im Lernprozess zu als Erarbeitungsaufgaben. Wieder eine andere Funktion haben Evaluationsaufgaben, die „Lernende dazu an[halten], den eigenen Lernprozess und/oder eigene Lernergebnisse kriteriengeleitet auf Angemessenheit hin zu reflektieren“ (Winkler 2011, S. 22).²⁶ Evaluationsaufgaben stehen in enger Verbindung mit jenen konstruktivistischen Auffassungen, in welchen dem selbstregulierten Lernen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird (vgl. dazu bspw. Neber 2010). Weil Übungs- und Evaluationsaufgaben nicht den Kern dieser Arbeit bilden, soll an dieser Stelle nicht weiter auf sie eingegangen werden.²⁷ Was aber an dieser Stelle deutlich geworden sein sollte, ist, dass aus der unterschiedlichen didaktischen Funktion der Aufgaben auch eine unterschiedliche Gestaltung der Aufgabenmerkmale resultiert: Die Erarbeitung neuer fachspezifischer Gegenstände bedarf – vereinfacht ausgedrückt – eher stärkerer Steuerung als deren Automatisierung und Prozeduralisierung in Übungsaufgaben. Die Auseinandersetzung mit dem Lenkungsgrad von Lernaufgaben macht es daher zwingend erforderlich, zu bestimmen, welche didaktische Funktion sie erfüllen. Hat bereits die Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben die Kontextabhängigkeit der Merkmalsgestaltung in Aufgaben deutlich gemacht, so tritt diese in der Unterscheidung von Erarbeitungsaufgaben, Übungs- und Evaluationsaufgaben noch einmal gesteigert hervor. Textverstehensaufgaben, wie sie Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind, sollen als Erarbeitungsaufgaben bezeichnet werden, weil mit ihnen die Entwicklung eines angemessenen literarischen Verstehens initiiert und begleitet werden soll. Und es ist insbesondere Astleitners Hinweis auf die Krisenanfälligkeit von Lernprozessen verbunden mit der Nennung der steuernden bzw. begleitenden Funktion der Lernaufgabe, der wiederum die Frage nach der Lenkung aufruft: Wie muss eine

²⁵ Vergleiche dazu auch Steiner 2010.

²⁶ Vergleiche dazu auch Müller 2010.

²⁷ Eine detaillierte theoretische Fundierung findet sich bei Winkler (2011, S. 19–26).

Aufgabe gestaltet sein, um in einer kritischen Phase angemessen begleitend wirksam zu sein? Dass eine solche Frage nicht einfach und für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einheitlich zu beantworten ist, wird augenfällig und markiert die didaktische Relevanz der Frage nach der Wirkungsweise der unterschiedlichen Lenkungsgrade.

Obwohl die Unterscheidung von Aufgaben und Problemen, wie sie in der kognitiven Problemlöseforschung vollzogen wird, in dieser Arbeit nicht aufgegriffen wird, erscheint es angemessen, sie an dieser Stelle anzuführen und mit der Unterscheidung von Aufgaben nach ihrem didaktischen Ziel zu verknüpfen. In der Problemlöseforschung wird die Aufgabe dadurch von dem Problem unterschieden, dass der Weg von einem Anfangs- zu einem Zielzustand bekannt, also nicht durch eine „Barriere“ (Dörner 1987, S. 10) getrennt ist. Der Lösungsweg ist in der Aufgabenbearbeitung nicht erst zu finden, sondern ist ausschließlich auszuführen, wohingegen für die Bearbeitung eines Problems „die entsprechenden Maßnahmen vom Problemlöser gefunden, erprobt, in die richtige Reihenfolge gebracht und schließlich auch durchgeführt werden müssen“ (Strohschneider 2006, S. 556). Warum diese Unterscheidung in didaktischen Zusammenhängen schwerlich aufrechtzuerhalten ist, liegt in der Vorwissensabhängigkeit begründet, durch welche für den einen Lerner ein Problem, für den anderen hingegen nur eine Aufgabe zu bearbeiten ist: Ausschlaggebend sind die bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. dazu Seel 1981, S. 104 oder auch Abraham und Kepser 2009, S. 59–61), die bestimmen, ob der Lösungsweg bereits bekannt ist oder ob neue kognitive Lösungsschritte entwickelt werden müssen. Dieser Unterscheidung nach müssten Erarbeitungsaufgaben grundsätzlich Probleme darstellen, denn das Vorhandensein kognitiver Strukturen zur barrierefreien Bewältigung der Anforderung einer *Lernaufgabe* im Verständnis der Problemlöseforschung käme einer Konsolidierung bestehender Lösungswege gleich und wäre nicht mehr als Erarbeitung, sondern als Übung bzw. Automatisierung zu bezeichnen.²⁸ Da die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Problemen in vorgestellter Weise vom Vorwissen der Lernenden abhängt und damit individuell zu treffen ist, erscheint es aus didaktischer Perspektive angebracht, einen weiten Aufgabenbegriff zu stärken, der sowohl Probleme als auch Aufgaben in problemlösepsychologischer Terminologie integriert.

Die zu Beginn dieses Teilkapitels vorgenommene Bestimmung eines leitenden Erkenntnisinteresses der Lernaufgabenpotentialforschung in der Schaffung von Ordnungen und der Bestimmung von Lernpotentialen von Aufgabenstellungen

²⁸ Siehe dazu auch Funke (2003, S. 25), der die Bearbeitung einer Aufgabe als „reproduktives Verhalten“ bezeichnet und gegenüber einem „produktiven Verhalten“ bei der Lösung von Problemen abgrenzt.

ist in den vorangehenden drei Abschnitten deutlich geworden: Bestimmt und eingeführt wurden der systematische Ort von Aufgaben in der Theorie des Unterrichts und die sich daraus ergebenden Unterscheidungen von Lern- und Leistungsaufgaben sowie die didaktische Funktion von Aufgaben im Lernprozess. Gegenstand derartiger Untersuchungen und Darstellungen sind Aufgaben und die an diese geknüpften Funktionen, Ziele und Erwartungen – eben deren Potentiale. Zu fragen ist an dieser Stelle nun, worin das Potential der Textverstehensaufgaben im Literaturunterricht besteht, das in dieser Arbeit untersucht wird.

2.1.4 *Das theoretische Lernaufgabenpotential – ein Potential wofür?*

Vor dem Hintergrund der bisherigen und insbesondere der unterrichtstheoretischen Ausführungen erscheint diese Frage einfach zu beantworten: Das Potential von Aufgaben besteht darin, gezielt Lern- und Verstehensprozesse anzuregen. An dieser Stelle reicht eine derartige Bestimmung auf höchster unterrichtstheoretischer Abstraktionsstufe nicht mehr aus, um das Potential von Lernaufgaben in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht zu bestimmen, wie es das Anliegen im Folgenden ist. Dazu wird an den aktuellen Diskurs zur Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht angeknüpft und daraus ein Doppelpotential von Lernaufgaben abgeleitet, das in der Förderung des spezifischen Einzeltextverstehens einerseits und der gezielten Aktivierung und Automatisierung textverstehender Operationen andererseits besteht. Bei dieser Argumentation wird der kognitionspsychologischen Theorie des Erwerbs von textverstehenden Operationen gefolgt, wie sie besonders von Grzesik (1990; 2005) entwickelt und dargelegt wurde.

Der Paradigmenwechsel zur *output-Orientierung* hat der Frage nach dem Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht große Bedeutung verliehen. Die Sorge, dass die Fokussierung auf messbare Lernergebnisse wesentliche Ziele des Literaturunterrichts an den Rand drängen oder gar verdrängen könnten (z.B. moralische Entwicklung, Persönlichkeitsbildung, Entwicklung psychologischen Verstehens) und dass die Gegenstände nur mehr als „vielseitige, aber beliebige Kompetenzaufbau-Vehikel“ (Zabka 2006, S. 80) missverstanden werden könnten, ist naheliegend und verständlich.²⁹ Für das Vorhaben, das doppelte Potential von Lernaufgaben darzustellen, ist die Feststellung von Winkler (2012a) von Bedeutung, dass „Kompetenz und Gegenstandserkenntnis [...] zwei Seiten einer Medaille“ (Winkler 2012a, S. 122) und also untrennbar miteinander verbunden sind. Am Beispiel der Fabel macht Winkler anschaulich, dass ein gegenstandsangemessenes Verstehen, sprich ein Verstehen, das die genuin didaktische Intention der Fabel aufnimmt und eine „Anwendung

²⁹ Siehe dazu auch Spinner (2008) oder Frederking (2008, S. 38–39).

des verstandenen Sinns auf eben jenes Wissen, das beim Verstehen aktiviert“ (Zabka 2006, S. 91) wurde, beinhaltet, bestimmte Verstehenskompetenzen voraussetzt, ohne die ein solches Gegenstandsverstehen nicht zu erreichen wäre. Noch vor dem Aufkommen der Kompetenzorientierung hat Fritzsche (1994) dieses Verhältnis in der Unterscheidung der Ziele „Erziehung *zur* Literatur“ und „Erziehung *durch* Literatur“ (Fritzsche 1994, S. 98, Hervorh. i. O.) ausgedrückt: Im ersten Fall ist der Text „Lerngegenstand“ (Fritzsche 1994, S. 98, Hervorh. i. O.), an welchem die für das Ziel der „Erziehung *durch* Literatur“ „spezifischen Voraussetzungen zur ihrem Gebrauch geschaffen werden“ (Fritzsche 1994, S. 100). In jenem zweiten Fall ist der Text „Lernmedium“ (Fritzsche 1994, S. 98, Hervorh. i. O.) und dient der „lebenspraktischen Ingebrauchnahme“, welche Fritzsche als das „primäre Ziel des LU“ (Fritzsche 1994, S. 100) ansieht. Sieht man von der Frage ab, ob das eine oder das andere Ziel eine höhere Bedeutung hat, wird deutlich, dass die Frage nach dem Verhältnis von Lerngegenstand und Lernmedium bzw. nach Gegenstands- und Kompetenzorientierung eine alte Bekannte ist. Wichtig für die hier zu entfaltenden Zusammenhänge ist die Einsicht, dass Gegenstandserkenntnis Kompetenz voraussetzt. Auf didaktische Erwerbszusammenhänge bezogen, bedeutet dies aber auch, dass anhand von literarischen Gegenständen Verstehenskompetenzen entwickelt werden müssen, die wiederum bei der Rezeption anderer literarischer Texte ein angemessenes Gegenstandsverstehen ermöglichen können. Bezieht man die Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstands- und Kompetenzorientierung auf die unterrichtstheoretischen Ausführungen zum systematischen Ort von Aufgaben im Lern- und Verstehensprozess, dann wird die entscheidende Rolle der Lernaufgabe für die didaktische Modellierung des Verhältnisses deutlich.³⁰ Denn weder kann Gegenstandsorientierung alleine durch das Vorhandensein eines literarischen Gegenstandes ermöglicht werden, noch ist die Anwesenheit eines Lernenden, der seine kognitiven Fähigkeiten für das Verstehen des literarischen Gegenstandes bemüht, hinreichende Bedingung für Kompetenzerwerb. Die Lernaufgabe (2) muss als konstitutiver Bestandteil des Aufgabenpotentials vermittelnd zwischen (1)

³⁰ Wie dieses Verhältnis didaktisch modelliert werden könnte, zeigt Winkler (2012a) exemplarisch anhand unterschiedlicher Bearbeitungen des Fabelmotivs von ‚Wolf und Schaa/Lamm‘. Sie verweist darauf, dass die Perspektive des Beitrags eine „theoretisch-konzeptionelle“ (Winkler 2012a, S. 120, Fußnote 4) sei und die kompetenzförderliche Wirkung eines entsprechend gestalteten Literaturunterrichts empirisch zu prüfen ist. Damit markiert sie die Zugehörigkeit des Beitrags zu der hier skizzierten Lernaufgabenpotentialforschung, die von der Erforschung tatsächlicher Verstehens- und Lernergebnisse absieht.

den Text und (3) die Leseraktivitäten treten. Das Potential von Lernaufgaben besteht im Zusammenspiel der drei Bestandteile.³¹

Im literaturdidaktischen Diskurs kann es als geteilte Annahme bezeichnet werden, dass literarische Texte Verstehensherausforderungen und Interpretationspotentiale bereitstellen, die aus der Textbeschaffenheit resultieren (Zabka 2012a, S. 48) und deren Bewältigung bestimmte textverstehende Operationen verlangen. Welche textverstehenden Operationen dies sind, hängt von dem jeweiligen Einzeltext ab – weshalb Winkler die Frage aufwirft, ob es eine spezifische Fabelkompetenz gibt (Winkler 2012a, S. 134). Der Überzeugung, dass Texte spezifische Verstehensherausforderungen und Interpretationspotentiale besitzen, liegt die Annahme eines Kommunikationszusammenhangs zwischen Textproduktion und Textrezeption zugrunde. Der daraus resultierende Zusammenhang von Texteigenschaften und Verstehensherausforderungen wird bei Luhmann deutlich, der Kunst als ein „Funktionssystem“ beschreibt: Ein einzelnes Kunstwerk gilt Luhmann als „Medium der Kommunikation“ (Luhmann 2002, S. 129). Die Zeichen bzw. Formen eines Kunstwerks sind für das Beobachten produziert und in der Beobachtung der Entstehung des Kunstwerks klärt der Künstler anhand eigener Beobachtungen, „wie er und andere das Werk beobachten“ (Luhmann 2002, S. 115–116). Texte enthalten danach *Appelle* (Iser 1979) oder, mit Eco gesprochen, Anzeichen dafür, dass ein „Modell-Leser“ (Eco 1990, S. 61) den Text auf eine bestimmte Weise liest, indem er die Texteigenschaften als Zeichen wahrnimmt, die eine Beobachtungsweise nahelegen. Demnach kann begründet angenommen werden, dass Texten – je nach Gattung und mit einem gewissen Spielraum für unterschiedliche Ziele oder Akzente auf Ziele – eine Intention wie ‚Verstehe meinen Gesamtzusammenhang!‘ oder ‚Verstehe meinen übertragenen Sinn!‘ encodiert ist. Peskin zufolge kann aus kognitionswissenschaftlicher Sicht jedoch nicht mehr angenommen werden, dass ausschließlich Gegenstandseigenschaften des Textes die Verstehensweise eines Textes bestimmen.³² Die in gewissen Grenzen individuellen Verstehensergebnisse mehrerer Leser zu ein und demselben Text, die auf den eigenkonstruktiven Charakter von Verstehensprozessen zurückgeführt werden,³³ sind u.a. beispielsweise neben dem Einfluss der

³¹ Weil das Zusammenspiel im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Einzeldeutungen“ exemplarisch anhand einer Fabel anschaulich gemacht wird, wird an dieser Stelle auf eine beispielhafte zugunsten einer schematischen Darstellung verzichtet.

³² Auf schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Texten wird in folgenden Publikationen dezidiert eingegangen: Eggert 2002; Artelt et al. 2005; Schweitzer 2007; Frickel 2010; Zabka 2012b; Frickel und Filla 2013; Winkler 2013.

³³ Siehe dazu die Bestimmung der dritten Kodierdimension im Teilkapitel „Kodierdimension 3: Verarbeitungsprozesse“, in welcher die lese- und kognitionpsychologischen Erkenntnisse über das Textverstehen aufgegriffen werden.

Vorwissensbasis (Köster 2003a) durch die Auswahl und Kombination von Elementen des Textes beeinflusst, die im Verstehensprozess berücksichtigt werden.³⁴ In der Leseabsicht besteht ein entscheidender Einflussfaktor auf die Auswahl von Textelementen in einem Lese- und Verstehensprozess. Die Leseabsicht bestimmt, welche Verstehensherausforderungen des Einzeltextes für das Erreichen des Lesezieles zu bewältigen sind. Demnach können Verstehensherausforderungen und Interpretationspotentiale im Verstehensprozess unberücksichtigt bleiben, wenn ihre Bewältigung für das aktuelle Leseziel nicht notwendig ist. Verstehensherausforderungen sind folglich nicht per se, sondern immer in Abhängigkeit von einem Leseziel zu bewältigen (Grzesik 2005, S. 141–144). Umgekehrt ist die Konstruktion eines Leseziels abhängig von den Texteigenschaften, die „vom Leser wahrgenommen werden, [...] als literarische [...] aufgefasst und gedeutet werden“ (Eggert 2002, S. 188). Der Aufgabe kommt in diesem Zusammenhang eine Vermittlerfunktion zu: Sie setzt ein Leseziel, indem sie eine Verständigung über Verstehensherausforderungen anstößt, wodurch bestimmt wird, welche Textelemente zur Erreichung des Leseziels zu berücksichtigen sind. Die Aufgabe nimmt damit eine Fokussierung auf bestimmte Verstehensherausforderungen und Interpretationspotentiale des Einzeltextes vor – sie organisiert die Gegenstandsorientierung im Lese- und Verstehensprozess – und stößt gezielt Verstehensprozesse an, die ein vertieftes Verstehen des jeweiligen Einzeltextes ermöglichen, insofern die Bewältigung gelingt.

Die Aufgabe aber bestimmt durch die Setzung eines Verstehensziels nicht nur die gegenstandsseitige Verarbeitung, die umfassend als inhaltliche Verarbeitung bezeichnet werden soll, sondern auch die kognitionsbezogene Seite des Lese- und Verstehensprozesses: Die durch das Leseziel gesetzte Anforderung, bestimmte Verstehensherausforderungen eines spezifischen Textes zu bewältigen, hat erheblichen Einfluss auf die zu vollziehenden Verstehensoperationen, die zum Erreichen des Verstehensziels notwendig sind: Sind die erforderlichen Informationen z.B. manifest gegeben oder müssen sie durch das Herstellen von Relationen zwischen Textinformationen, das Zusammenführen von weitverstreuten Informationen oder das Schließen von Lücken in der Informationsdarbietung generiert werden. Aufgaben können mithin spezifische textverstehende Operationen aktivieren, indem sie die Verarbeitung von encodierten Verstehensappellen einfordern. Textverstehende Operationen können mit Grzesik (2005) als Aktions-schemata zur Bewältigung von Verstehensanforderungen verstanden werden, die durch „*Abstraktion und Generalisierung von denjenigen Operationen gebildet werden, die beim Verstehen einzelner Texte vollzogen werden*“ (Grzesik

³⁴ Dies entspricht der selektiven Handlung, die Zabka (2005) bei der Interpretation von literarischen Texten als Bestimmung des „Interpretandums“ (Zabka 2005, S. 4) bezeichnet.

2005, S. 152, Hervorh. i. O.). Aufgaben haben damit das Potential, die Ausbildung von Textverstehensoperationen zu fördern, indem sie Aktionsschemata erstmalig und dann wiederholt einfordern und damit den Prozess der Automatisierung derselben ermöglichen und stützen.

Damit ist das Doppelpotential einer Aufgabe beschrieben, das aus ihrer Vermittlerposition zwischen Gegenstands- und Kompetenzorientierung resultiert. Welche entscheidende Rolle Aufgaben innehaben und welche große Bedeutung das Doppelpotential der Aufgaben für den Literaturunterricht hat, wird deutlich, wenn man zum einen bedenkt, dass Lernende häufig Verstehensherausforderungen und Interpretationspotentiale nicht selbstständig erkennen können und also notwendig durch Aufgaben darauf gestoßen werden müssen (vgl. Artelt et al. 2001b, S. 76 oder auch von der Kammer 2009, S. 156). Das Nicht-Erkennen und die Nicht-Bewältigung führen dazu, dass dem Leser notwendige Informationen zum Verstehen fehlen (Grzesik 2005, S. 138). Zum anderen erkennen die Lernenden die Verstehensherausforderungen nicht, weil ihnen die textverstehenden Operationen zur selbstständigen und automatischen Verarbeitung der Informationen fehlen. Diese können sie aber wiederum nicht erwerben, werden sie nicht zu ihrem Vollzug angeleitet. In diesem Bedingungsgefüge kommt der Aufgabe die oben bezeichnete Vermittlungsposition zu: Sie fokussiert auf den Gegenstand und ermöglicht Kompetenzerwerb, indem sie Verstehensprozesse initiiert und steuert. Die Abhängigkeit der zu vollziehenden Verstehensoperationen von der Textbeschaffenheit macht deutlich, dass Kompetenzentwicklung (1) nicht dem Zufall der nach inhaltlicher Maßgabe ausgewählten Texte überlassen werden darf. Denn wenn bestimmte Verstehensherausforderungen textseitig nicht erforderlich sind, dann kann ihr Vollzug nicht erworben werden. Was aber noch viel schwerer wiegt, ist (2), dass durch Aufgaben auch systematisch zu erwerbende Verstehensoperationen eingefordert werden müssen.³⁵

Die theoretischen Annahmen, die hinter den Publikationen von Unterrichtsmodellen und Aufgabenreflexionen der Lernaufgabenpotentialforschung stehen, können an dieser Stelle unter dem Begriff *theoretisches Aufgabenpotential* wie folgt zusammengefasst werden: Lernaufgaben regen die Bewältigung spezifischer Verstehensherausforderungen an einem bestimmten Gegenstand an. Gleichzeitig werden die zur Bewältigung notwendigen Verstehensprozesse als Aktionsschemata automatisiert und können dann in variablen Situationen problemlösend wieder aktiviert werden. Lernaufgaben brauchen also immer einen konkreten Gegenstand, an dem sich Verstehensprozesse vollziehen können, und sie führen darüber hinaus zu einer Veränderung der kognitiven Disposition der

³⁵ In diesem Zusammenhang sind die Befunde von Kleinbub 2009, 2014 alarmierend, dass kognitiv wenig anspruchsvolle Aufgaben im Leseunterricht der Grundschule überwiegen.

Subjekte. Ein Ziel sollte es daher sein, anhand von bestimmten Lerngegenständen systematisch Verstehensoperationen zu aktivieren und durch wiederholte Aktivierung zu automatisieren.³⁶ Kompetenzorientierung ist nur über die Gegenstandsorientierung möglich und ohne eine konkrete Aufgabenstellung nicht denkbar.

Was die Ausführungen zum doppelten Aufgabenpotential deutlich gemacht haben, ist, dass es von dem Zusammenhang zwischen Texteigenschaften und Aufgabenmerkmalen abhängt, welche Teilkompetenzen des Verstehens gefördert werden.

2.1.5 Merkmale von Aufgabenstellungen: Anknüpfung an die kognitive Problemlösepsychologie

Winkler zufolge sind Aufgaben als eigenständige didaktische Kategorie in der didaktischen Theoriebildung verstärkt zu berücksichtigen (Winkler 2011, S. 31) – darauf ist bereits hingewiesen worden (s.o.). Diese Forderung von Winkler geht mit einer merkmalsorientierten Perspektive auf Lernaufgabenstellungen einher, in der die Erkenntnis aufgenommen ist, dass die Aufgabenstellung bzw. die Gestaltung konkreter Aufgabenmerkmale und nicht die Methoden- bzw. Verfahrenswahl das heuristische Potential bestimmen. Es erscheint daher zielführend, nicht den Einfluss eines bestimmten Verfahrens oder einer bestimmten Methode des Umgangs mit Literatur auf z.B. das Textverstehen zu untersuchen, sondern Merkmale der Aufgabenstellung ins Zentrum zu rücken. Eine solche Fokussierung ist in der instruktionspsychologischen Forschung bereits fest etabliert (vgl. dazu bspw. Reinmann und Mandl 2006). In der deutschdidaktischen Aufgabenforschung stehen Lernaufgaben jedoch noch größtenteils „im Schatten von ‚Methoden‘ und ‚Verfahren‘ des Unterrichts“ – wie es bei Winkler im Titel zur methodenorientierten Perspektive auf Lernaufgaben heißt (Winkler 2011, S. 29–33). Die vorliegende Studie schaut daher mit einer dezidiert merkmalsorientierten Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand *Lernaufgabe*.

Leuders unterscheidet fachübergreifend drei Merkmalebenen in Aufgaben, die fachbezogen zu spezifizieren sind: inhaltliche, kognitionsbezogene und didaktische bzw. instruktionale Merkmale (Leuders 2014, S. 35–40). Was im vorangehenden Abschnitt als doppeltes Aufgabenpotential skizziert wurde, kann über die inhaltlichen und kognitionsbezogenen Merkmale der Aufgaben bestimmt werden. Nach Leuders umfassen die inhaltsbezogenen Merkmale einer Aufgabe „sowohl [die] Benennung von Inhaltsbereichen [...] als auch die Beschreibung

³⁶ Wie ein derartiger Prozess gestaltet werden kann, zeigt von der Kammer (2009) auf und liefert darüber hinaus eine konzise Einführung in die Operative Lerntheorie, wie sie ausführlicher von Grzesik (2005) vorgestellt wird (Grzesik 2005, S. 158–165).

von prozessbezogenen Kompetenzen bzw. [fachspezifisch gewendet, JH] Typen mathematischen Arbeitens“ (Leuders 2014, S. 35). Der erste Teil dieser Definition beinhaltet damit den Merkmalsbereich, der die Gegenstandsorientierung organisiert. Die Aufnahme fachspezifischer Kompetenzen in den inhaltlichen Merkmalsbereich führt jedoch zu einer Überlagerung mit kognitionsbezogenen Merkmalen. Die kognitionsbezogenen Merkmale werden von Leuders mit Verweis auf die Denkhandlungen und Wissensarten in den klassisch gewordenen Taxonomien entworfen (Anderson et al. 2001): „Repräsentieren, Abstrahieren, Generalisieren, Spezifizieren, lokal Ordnen, Definieren, Beweisen, Experimentieren, usw.“ (Leuders 2014, S. 36). Wenn Leuders später anmerkt, dass mit „zunehmendem Feinheitsgrad der beschriebenen Denkprozesse [diese] naturgemäß zunehmend fachspezifisch werden“ (Leuders 2014, S. 36), dann entsteht der Eindruck, dass die prozessbezogenen inhaltlichen Beschreibungen eher als fachspezifische Modellierungen der allgemeinen Denkhandlungen den kognitionsbezogenen Merkmalen zuzurechnen sind. Bezogen auf Textverstehensaufgaben entsprechen die kognitionsbezogenen Merkmale den textverstehenden Operationen, deren Vollzug eine Bewältigung der inhaltlichen Verstehensanforderungen ermöglicht.³⁷ Die kognitionsbezogenen Merkmale bezeichnen damit die Seite des Kompetenzerwerbs durch Aufgaben, welche in ihrer fachspezifischen Ausarbeitung naturgemäß fachspezifisches Arbeiten und Verstehen zum Ziel haben.

Während die inhalts- und kognitionsbezogenen Merkmale auf der Anforderungs- und Zielebene einer Aufgabe liegen, beziehen sich die instruktionsbezogenen Merkmale auf „Charakteristika [der Aufgabe] im Rahmen eines gestalteten Lernprozesses“ (Leuders 2014, S. 37). Winkler unterscheidet zwischen anforderungsbezogenen Kategorien, die als Leseanforderungen ein erwünschtes Verstehensziel ausdrücken, und Instruktionsmerkmalen, die dem „Leser zum Erreichen dieses Ziels ein bestimmtes Maß an Orientierung“ bieten (Winkler 2011, S. 59).³⁸ Im Zusammenhang mit der initiiierenden und steuernden Funktion von Lernaufgaben werden insbesondere die Merkmale Offenheit und Komplexität bzw. Entscheidungsspielraum und Integrationsgrad sowie Präzisionsgrad unterschieden.

Der Unterscheidung der anforderungs- und instruktionsbezogenen Einflussfaktoren durch Winkler (2011, S. 55–61) liegt das Tetraeder-Modell von Artelt et al.

³⁷ Siehe dazu besonders die Ausführungen im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Einzeldeutungen“, in welchem diese Zusammenhänge exemplarisch an Aufgaben dargestellt werden.

³⁸ Die bisher dargestellten Ordnungsbegriffe (die Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben und von Aufgaben nach didaktischem Ziel) sind auf einer sehr allgemeinen Ebene diesem Merkmalsbereich zuzuordnen, insofern sie sich, wie gezeigt, auch in dem Grad der Lenkung unterscheiden.

(2005, S. 12–32) zugrunde, welches das Zusammen- und Wechselspiel von vier Einflussfaktoren auf das Textverstehen darstellt. Es umfasst die leserbezogenen Einflussvariablen *Merkmale des Lesers/der Leserin* und *Aktivitäten des Lesers/der Leserin* sowie die textbezogenen Einflussvariablen *Leseanforderung* und *Beschaffenheit des Textes* (Artelt et al. 2005, S. 13). Winkler erweitert das Artelt'sche Modell insofern, als sie eine Modifikation der Bestimmung des Einflussfaktors *Leseanforderung* vornimmt. Leseanforderungen werden bei Artelt et al. (2005) als Verstehensanforderungen gefasst, die aus dem Leseziel bezogen auf den Lesestoff resultieren und vom Leser selbstständig bestimmt werden. In schulischen Lernsituationen jedoch werden die Verstehensanforderungen nur selten selbstständig bestimmt und auch die Texte sind in den meisten Fällen vorgegeben. Aufgaben geben in bereits vorgestellter Weise diese Verstehensanforderungen vor, indem sie die Bewältigung bestimmter textseitiger Verstehensherausforderungen einfordern (Winkler 2011, S. 56). Damit kann der Einflussfaktor *Leseanforderung* nicht mehr der textbezogenen Kategorie der Determinanten von Lesekompetenz zugeordnet werden. Zusammen mit einem weiteren Einflussfaktor (*Instruktionsmerkmale*), den Winkler aus dem Modell von Jenkins 1979 (re-)integriert, bildet sie eine weitere Kategorie: *Anforderungsbezogene Einflussfaktoren* auf das Textverstehen, welche besonders in schulischen Lernsituationen Bedeutung haben.

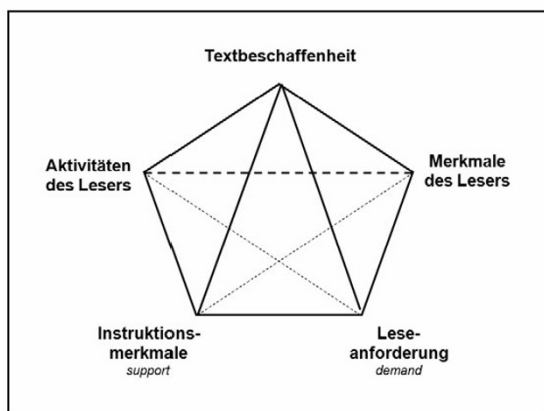


Abbildung 1: Einflussfaktoren des Textverstehens im Deutschunterricht nach Winkler (2011, S. 60).

Die Leseanforderung „demand“ (Legutke 2006, S. 141) stellt das durch Aufgaben bestimmte und erwünschte Verstehensziel dar, die Instruktionsmerkmale „support“ (Legutke 2006, S. 141) sind die zum Erreichen des Verstehensziels durch die Aufgabe gebotenen Orientierungen. Das Winkler'sche Pyramiden-

Modell der Einflussfaktoren ist damit für die Bestimmung der didaktischen Funktion von Lernaufgaben im Textverstehensprozess angepasst:

Der Grad an Offenheit bzw. Lenkung einer Aufgabenstellung liegt in erster Linie in den Merkmalen der Instruktion begründet, also darin, inwieweit die Instruktion konkrete Vorgaben bezüglich Ausgangszustand, erwarteter Lösung und geeignetem Lösungsprozess bietet. Die Komplexität der geforderten Verstehensleistung hingegen variiert je nachdem, auf welcher Textverstehensebene die Leseanforderungen angesiedelt sind. Wenn etwa lokale Kohärenzbildung verlangt ist, ist der Integrationsgrad geringer als bei geforderter globaler Kohärenzbildung. (Winkler 2011, S. 60)

Der in didaktischer Hinsicht breit diskutierte Zusammenhang von *Offenheit* und *Komplexität* von Aufgaben lässt sich mit den Erkenntnissen über schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Aufgaben verknüpfen. Artelt et al. unterscheiden in weiterführenden Analysen zur PISA-Studie drei schwierigkeitsbestimmende Merkmale:

- den Integrationsgrad, den die Aufgabe fordert.
- den Entscheidungsspielraum, den die Aufgabe dem Leser bietet/zumutet.
- den Präzisionsgrad, als ein Maß für die Genauigkeit, die die Aufgabenbewältigung fordert (Artelt und Schlagmüller 2004, S. 151–157).

Den Integrationsgrad einer Aufgabe bestimmt Winkler zum einen über die Ebenen des Textverstehens.³⁹ Der Integrationsgrad sei abhängig davon, ob „die Etablierung von Kohärenz oder eine Sinnzuschreibung/Deutung oder Bewertung von Textmerkmalen gefordert“ (Winkler 2010, S. 106) sei und ob diese Prozesse auf lokaler oder globaler Ebene angesiedelt sind. Die Komplexität ist demnach abhängig von dem Integrationsgrad der zu berücksichtigenden Informationen (vgl. Artelt und Schlagmüller 2004, S. 154 oder auch Winkler 2010, S. 106). Allerdings ergänzt Winkler diese Bestimmung um Beschreibungskategorien der kognitionspsychologischen Problemlöseforschung (Jonassen 2000, S. 67–69; Funke 2006, S. 379). An dieser Stelle sind Ausführungen zum Problemlösen notwendig, um die Bestimmung der *Komplexität* von Aufgaben in Anlehnung an die kognitionspsychologische Problemlöseforschung nachvollziehbar darstellen zu können.

³⁹ Dies geschieht in Anlehnung an Artelt und Schlagmüller 2004 und findet sich daher in vergleichbarer Weise auch bei Schweitzer (2007, S. 39–41).

Aufgaben als Probleme zu betrachten, ist nicht unüblich.⁴⁰ Allerdings besteht häufig, wenn von Aufgaben im Kontext von Problemstellungen gesprochen wird, eine „kontextorientierte Perspektive“ auf Lernaufgaben, in der „Lernaufgaben als Rahmen problemorientierter Lernarrangements“ (Winkler 2011, S. 34) betrachtet werden.⁴¹ An dieser Stelle aber soll das Bearbeiten von Aufgabenstellungen mit den Erkenntnissen zum Problemlösen verbunden und die „merkmalsorientierte Perspektive“ (Winkler 2011, S. 41) auf Lernaufgaben beibehalten werden. Dazu wird auf einer Arbeitsdefinition zum *Problemlösenden Denken* von Funke aufgebaut:

Problemlösendes Denken erfolgt, um Lücken in einem Handlungsplan zu füllen, der nicht routinemäßig eingesetzt werden kann. Dazu wird eine gedankliche Repräsentation erstellt, die den Weg vom Ausgangs- zum Zielzustand überbrückt. (2003, S. 25)

Wenn beispielsweise Winkler den Ausgangszustand bei Erarbeitungsaufgaben als *Lücke* bezeichnet, die nur durch das Erarbeiten von neuen Zusammenhängen geschlossen werden kann (Winkler 2011, S. 19–20), dann ist dazu problemlösendes Denken im Sinne Funkes notwendig. Das Ziel der Aufgabenbearbeitung besteht folglich im Schließen der Lücke. Grundvoraussetzung ist aber, dass überhaupt eine Lücke wahrgenommen wird. Girmes dazu:

[W]ird die Lücke empfunden, bewirkt das bei den Aufgabenbearbeitern, dass sie das an Wissen und Können, was ihnen zur Lösung der gesehenen Aufgabe nützlich sein könnte, auf ihre Aufgabe beziehen und dass sie das, was zur Lösung fehlt, zu finden oder zu entwickeln versuchen. (2014, S. 12)

Bezogen auf die Funktion der Aufgabe im Lern- und Verstehensprozess verweist die Aufgabenstellung auf eine Lücke, die gefüllt bzw. eine Informationsfülle, die bewältigt werden muss, und initiiert dadurch Lern- und Verstehensprozesse. Sehr gut daran anschlussfähig ist die Definition von Aufgaben bei Leuders, die nicht nur für mathematische Fächer Gültigkeit erhebt: „*Eine (Mathematik-)Aufgabe umreißt eine (mathematikhaltige) Situation, die Lernende zur (mathematischen) Auseinandersetzung mit dieser Situation veranlasst*“ (Leuders 2014, S. 34, Hervorh. i. O.). Anschlussfähig ist diese Definition insofern, als sie den Situationscharakter der durch die Aufgabenstellung gelieferten Problemstellung hervorhebt. Der Aufgabenbearbeiter handelt in einer Situation problemlösend und lernt bzw. versteht dadurch neue Zusammenhänge. Wie ist diese Auseinandersetzung mit einer Situation aus der Sicht des Problemlösens zu beschreiben?

⁴⁰ Auf die in der kognitionspsychologischen Problemlöseforschung gebräuchliche Unterscheidung von Problemen und Aufgaben ist bereits weiter oben eingegangen worden.

⁴¹ Siehe dazu beispielsweise Winkler (2011, S. 34–40) oder Tulodziecki et al. (2004, S. 79–100).

Die von Leuders angesprochene Situation kann als Problemraum bezeichnet werden. Drei Komponenten bestimmen den Problemraum: (1) Ausgangszustand, (2) Zielzustand, (3) Transformationsmethode (Neber 2006, S. 192, 1987, S. 5). Problemlösen innerhalb eines Problemraumes ist dadurch definiert, dass ein Ausgangszustand (1), der als problematisch empfunden wird, in einen Zielzustand (2), der als kohärent, stimmig oder nichtproblematisch empfunden wird, überführt werden soll. Dazu sind kognitive Operationen (3 = Transformationsmethode) erforderlich. Im Rückgriff auf Strohschneider (2006) und seine Analyse des Problembegriffs, der Problemraumkonstruktion und der Zielbildung kann die Bestimmung eines Problemraums als Grundkategorie von Problemlöseprozessen auch für Textverstehensaufgaben angesehen werden: „Problemwahrnehmung, Problemdefinition und Zielbildung“ (Strohschneider 2006, S. 557) sind die grundlegenden Problemlösephasen. Die kognitive Problemlöseforschung unterscheidet dementsprechend u.a. die Prozesse (a) Problemwahrnehmung, (b) Zielbildung, (c) Informationssammlung und Informationsintegration und (d) Reflexion und ggf. Revision der Vorgehensweise (Strohschneider 2006, S. 597). Wenn Aufgaben im oben beschriebenen Sinne einen Fokus auf eine Lücke bzw. die Komplexität gegebener Informationen – also auf textinhärente Verstehensherausforderungen – legen, dann werden die Aufgabenbearbeiter dadurch mit einer zu bewältigenden Problemsituation konfrontiert, die sie in kognitiven Teilprozessen zu lösen versuchen.⁴² Bezieht man diese Überlegungen auf die Bearbeitung von Textverstehensaufgaben, dann kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung einer unbefriedigenden Situation Ausgangspunkt allen Problemlösens ist. Bei den Aufgabenbearbeitern muss sich das Gefühl eines ‚Nicht-Passens‘ einstellen, damit das Verstehen weiterentwickelt wird: Das bereits entwickelte Verstehen der Aufgabenbearbeiter muss durch die Aufgaben irritiert oder erschüttert werden, damit die Aufgabenstellung wirksam werden kann, indem ihre Problemhaltigkeit den Verstehensprozess (wieder)anstößt.⁴³ Auch Leutner et al. (2005) heben den Stellenwert der Problemwahrnehmung hervor: „Eine Problemstellung sowie relevante Informationen und Bedingungen für eine angemessene Lösung sind zu erkennen“ (Leutner et al. 2005, S. 13), demgemäß eine Hauptanforderung „in der Analyse gegebener und daraus erschließbarer

⁴² Die Problemsituation kann in der Aufgabenstellung unterschiedlich stark determiniert vorliegen. Darauf wird weiter unten noch einzugehen sein.

⁴³ Die Gerichtetheit auf einen End- bzw. Zielzustand (Neber 1987, S. 5) ist ein entscheidender Aspekt des Problemlösens: Die Zielorientiertheit „richtet das Denken auf die Lösung der Aufgabe“ (Neber 1987, S. 6), wie Neber formuliert. Dementsprechend definiert Anderson Problemlösen ganz allgemein als „any goal-directed sequence of cognitive operations“ (Anderson 1990, S. 257).

Informationen“ (Leutner et al. 2005, S. 17) besteht.⁴⁴ Es gilt herauszuarbeiten, „was das Problem letztendlich zum Problem macht“ (Leutner et al. 2005, S. 17). Dieser Prozess ist – womit wir zum Ausgangspunkt zurückgekehrt sind – wesentlich von der Komplexität der Anforderung abhängig, die durch die Aufgabe gefordert und durch die Textbeschaffenheit bestimmt ist.

Winkler definiert die Komplexität des Problems durch die Anzahl der „Variablen oder Aspekte[...], die das Problem bestimmen“ sowie durch die geforderte Vernetzung der Aspekte (Winkler 2011, S. 44) und knüpft damit an die Ausführungen von Funke (2006; 2003) und Jonassen (2000) an.

Jonassen beschreibt Komplexität als Anforderung zur Verknüpfung von Informationen (Jonassen 2000, S. 68). Wird in der kognitionspsychologischen Problemlöseforschung allerdings von *Komplexen Problemen* gesprochen, dann ist die *Komplexität* nur *ein* Merkmal derartiger Problemstellungen. Komplexität als Merkmal einer Problemstellung wird definiert durch die Anzahl der beteiligten Variablen (Funke 2003, S. 126). Die Anzahl der zu integrierenden Informationen sei aber nicht alleine für eine komplexe Problemstellung verantwortlich und auch nicht als wichtigster Aspekt zu bezeichnen, resümiert Funke, wenngleich die Anzahl der zu berücksichtigenden Variablen und die Komplexität einer Problemstellung häufig korrelieren (Funke 2003, S. 128).⁴⁵

Als wichtiger sieht Funke die *Vernetztheit* der zu integrierenden Informationen an, da die Vernetztheit ein konstitutives Merkmal komplexer Probleme sei (Funke 2003, S. 134). Die Vernetztheit wird darüber bestimmt, ob die zu integrierenden Informationen nur einfach –also z.B. als additive Kette – oder vielfach zu verbinden sind und in einem Wechselverhältnis stehen (Funke 2003, S. 127). Im zweiten Fall ist die Problemstellung vergleichbar komplexer und die Anforderung an den Aufgabenbearbeiter höher, die vielfältigen Abhängigkeiten der Informationen im Lösungsprozess zu berücksichtigen und in einer angemessenen Problemlösung zu integrieren (Funke 2003, S. 129). Werden die relevanten Variablen nicht vernetzt, stehen sie als isolierte Einzelstücke nebeneinander und bilden kein zur Lösung einer komplexen Problemstellung notwendiges System.⁴⁶

⁴⁴ Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen erkennbar, wie groß diese Anforderung tatsächlich ist und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus ergeben.

⁴⁵ Die Notwendigkeit, das Merkmal *Komplexität* differenzierter zu betrachten als es bisher in der Aufgabendiskussion üblich ist und einen quantitativen von einem qualitativen Komplexitätsgrad zu unterscheiden, wird im Zusammenhang der Entwicklung einer Theorie zu Aufgabensets einschichtig.

⁴⁶ Für den Zusammenhang der Merkmale Komplexität und Vernetztheit siehe auch Funke (2006, S. 379 und 399-400).

Neben der Vernetztheit stellt die *Intransparenz* einen wichtigen Aspekt komplexer Probleme dar. In einer Problemstellung mit der Merkmalsausprägung einer hohen Intransparenz sind nicht alle Informationen bzw. Variablen, die zur Lösung relevant sind, auch bekannt (Funke 2003, S. 127). Auf der Basis der gegebenen Informationen ist demgemäß nur ein unvollständiges Problemverstehen möglich (Funke 2003, S. 133). In einem solchen Falle ist die Anforderung an das Vorwissen ungleich höher, um die lösungsrelevanten Informationen zu bestimmen und ggf. zu generieren, die in der intransparenten Problemstellung nicht ausgewiesen, aber für das intendierte Problemverstehen und -lösen erforderlich sind.

Ob eine Aufgabenstellung als komplex zu bezeichnen ist, hängt von den Anforderungen der Aufgabe bezogen auf den Gegenstand ab: Die Komplexität einer Problemstellung resultiert aus der Komplexität, der Vernetztheit und der Intransparenz der in der Bearbeitung zu integrierenden Informationen und ist damit vom Gegenstand und vom Ziel des Problemlösens abhängig: Das Ziel bestimmt, wie viele Informationen zu integrieren, wie diese untereinander zu vernetzen und ob die bekannten Informationen lösungsrelevant sind oder ob weitere Informationen erst selbstständig bestimmt und generiert werden müssen. Die Beschaffenheit des Gegenstandes bestimmt die Ausgangsbedingungen der Informationen.

Wie bereits angesprochen werden mit Aufgaben Situationen bereitgestellt, die als problemhaltig wahrzunehmen sind, um Lern- und Verstehensprozesse anregen zu können. Die Problemwahrnehmung und damit die Zielbestimmung sind im Prozess der Aufgabenbearbeitung kritische Punkte, denn Probleme entstehen erst dadurch, dass bestimmte Ziele verfolgt werden, die nicht auf Anhieb zu erreichen sind: „Die Situationen selbst sind nicht das Problem, sondern eine gegebene Situation zusammen mit einer bestimmten Zielsetzung [...] *machen* ein Problem“ (Funke 2003, S. 18, Hervh. i. O.). Der Zielzustand jedoch ist nur bedingt von außen zu determinieren, weil er davon abhängt, ob und wie die Situation von den Aufgabenbearbeitern als problemhaltig rekonstruiert wird: Die Zielbestimmung ist davon abhängig, ob die Komplexität einer Problemstellung, die auch den Text und seine spezifische Beschaffenheit umfasst, in angemessener Weise aufgenommen wird.

Im Prozess der Aufgabenbearbeitung erscheint es angemessen, die Zielbildung als Konstruktion einer Vorstellung über ein erwartetes Aufgabenergebnis zu beschreiben. Die Vorstellung über ein erwartetes Aufgabenergebnis ist vergleichbar mit einem Erwartungshorizont, den sich die Aufgabenbearbeiter konstruieren. Aber auch der Lehrende, der die Aufgabe stellt, besitzt einen Erwartungshorizont über die zu vollziehenden Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden. Es gibt also immer zwei Erwartungshorizonte: (1) den Erwartungshori-

zont der Aufgabensteller und (2) den Erwartungshorizont der Aufgabenbearbeiter. In beiden sind Vorstellungen über ein erwartetes und angemessenes Verstehensergebnis repräsentiert. Stimmen die Erwartungen nicht überein, dann werden andere als die intendierten kognitiven Operationen aktiviert und der Lern- und Verstehensprozess ist aus der Perspektive des Lehrenden nicht erfolgreich.⁴⁷

Instruktionsbezogene Merkmale einer Aufgabenstellung setzen an dieser Stelle an, indem durch die Beschränkung der Offenheit einer Problemstellung der Entscheidungsspielraum bzw. die Entscheidungsanforderungen des Aufgabenbearbeiters eingeschränkt werden.

Auch zur Bestimmung der Offenheit bzw. des Entscheidungsspielraumes einer Aufgabe wird in der Aufgabendiskussion mehr oder weniger explizit auf die kognitive Problemlöseforschung zurückgegriffen. Winkler (2011) stellt in ihrer Diskussion der von Köster (2004) unterschiedenen sechs Variablen, die sich den Vorgaben einer Aufgabe in den Bereichen „Untersuchungsfeld“ (Untersuchungsgegenstand, Untersuchungsaspekt), „Tätigkeiten“ (materielle und geistige Tätigkeiten) sowie „Produkt“ (materielles und geistiges Produkt) zuordnen lassen (Köster 2004, S. 167–173), den Zusammenhang mit den kognitiven Problemlöseprozessen heraus (Winkler 2011, S. 46–50).⁴⁸ In Anlehnung an Jonassen (2000) kann zwischen „well-structured“ und „ill-structured“ (Jonassen 2000, S. 64) Problemstellungen unterschieden werden. Daran anknüpfend bestimmt Winkler den Entscheidungsspielraum einer Aufgabenstellung als „den Grad ihrer Determiniertheit“ (Winkler 2011, S. 49) hinsichtlich (1) der Ausgangssituation, (2) der Problemlösung bzw. des Zielzustands und (3) „der zur Lösung erforderlichen mentalen, materiellen und organisatorischen Teiloperationen“ (Winkler 2011, S. 49). Funke (2003) sieht eine klar determinierte Problemstellung nur bei geschlossenen Problemen gegeben. Gut strukturierte Problemstellungen besitzen (1) einen eng umgrenzten Ausgangszustand. Bei schlecht strukturierten Problemstellungen hingegen kann der Ausgangszustand nur dadurch konstruiert werden, dass bestimmte Voraussetzungen als erfüllt angenommen bzw. aus dem Wissen über den Problembereich integriert werden. In einem solchen Fall ist die Ausgangssituation unübersichtlich und unterdeterminiert (Funke 2003, S. 14). Wenn aber der Ausgangszustand nicht klar umrissen ist, dann kann auch (2) ein Zielzustand nicht präzise beschrieben werden (Funke 2003, S. 15). Das Ziel der Aufgabe ist dann von den Aufgabenbearbeitern selbständig zu bestimmen bzw. zu konstruieren. Bei einer determinierten Problemstellung hingegen ist genau be-

⁴⁷ Die Bedeutung der Vorstellung über ein erwartetes Aufgabenergebnis zeigt sich in den Ergebnissen der Untersuchung in aller Deutlichkeit.

⁴⁸ Köster (2004) und Schweitzer (2007) nehmen diese Verknüpfung nicht vor, bereiten aber das Feld für die Präzisierung durch Winkler vor.

stimmt, worin das Ziel der Problemlöseprozesse besteht. Und nur, wenn der Zielzustand bekannt ist, dann können (3) Operationen zur Erreichung des Zielzustandes gezielt ausgewählt werden: Mittel und Ziele hängen wechselseitig voneinander ab (Funke 2003, S. 15). Je weniger Vorgaben bzw. je geringer der Grad der Determiniertheit ist, umso mehr Entscheidungen müssen von den Aufgabebearbeitern getroffen werden und umso größer sind die Anforderungen an das Vorwissen. Die Bestimmung der Strukturiertheit nimmt die von Köster unterschiedenen Variablen wieder auf und in der Anwendung dieser Einteilung auf Textverstehensaufgaben kommt Winkler zu der Einschätzung, dass die Offenheit einer Aufgabe darüber zu bestimmen sei, in wie vielen Merkmalen eine schlecht strukturierte Problemstellung vorliege (Winkler 2011, S. 46).

Jonassen merkt in diesem Zusammenhang an, dass Problemlösungsaktivitäten immer in einen Kontext eingebettet sind, der dem Bearbeiter hilft, die Problemstellung zu disambiguieren, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden und einen Problemraum zu entwickeln. Je nach Vorwissen gelingt dies angemessener und weniger angemessen: Fehlen dem Vorwissen der Bearbeiter relevante Informationen, so können sie die Problemstellung nicht in den intendierten Problemraum überführen (Jonassen 2000, S. 68–69).⁴⁹ Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Problembegegnung so zu gestalten, dass die Problemraumkonstruktion in intendierter Weise möglich wird, fasst Jonassen zusammen:

An important function of designing for problem solving is deciding how to represent the problem to novice learners. Problems that are represented to learners in formal learning situations (e.g., schools, universities, and training) are usually simulations of everyday and professional problems, so instructional designers decide which problem components to include and how to represent them to the learner. That is, designers assume responsibility for constructing the problem space for the learners. In order to do so, designers provide or withhold contextual cues, prompts, or other clues about information that need to be included in the learner's problem space. How consistent and overt those cues are will determine problem difficulty and complexity. Additionally, designers make decisions about the modality and medium for representing different problem components. (Jonassen 2000, S. 69)

Über die Strukturiertheit der Problemstellung kann der Aufgabensteller demnach die Konstruktion des Problemraums beeinflussen und die Anforderungen an selbstständig zu treffenden Entscheidungen reduzieren. In diesem Zusammenhang verweist Jonassen auf den Befund, dass ein interindividueller Aspekt der

⁴⁹ Gut strukturierte Problemstellungen können sehr komplex sein, z.B. ein Videospiel. Hingegen können schlecht strukturierte Problemstellungen einfach zu lösen sein, wie bspw. die Auswahl der Kleidung (vgl. Jonassen 2000).

Problemlösefähigkeit die Vertrautheit (familiarity) mit einem Problemstellungstyp darstellt. Dieser Befund beinhaltet: Je vertrauter dem Aufgabenbearbeiter die Art der Problemstellung ist, desto besser ausgebildete Problemlöseschemata stehen ihm zur Verfügung, die ohne großen kognitiven Aufwand nahezu automatisch verwendet werden können, um eine Problemlösung zu generieren. Besitzt ein Problembearbeiter hingegen keine Routinen, dann sind größere Anstrengungen erforderlich (Jonassen 2000, S. 69). Eng damit verbunden ist auch die Abhängigkeit vom domänenspezifischen Wissen: „How much someone knows about a domain is important to understanding the problem and generating solutions“ (Jonassen 2000, S. 69). Für die Strukturiertheit einer Problemstellung kann abgeleitet werden: Je vertrauter die Art der Problemstellung für den Aufgabenbearbeiter ist und je größer sein domänenspezifisches Vorwissen ausfällt, umso geringer muss der Grad der Determiniertheit ausfallen.

Bezieht man die Erkenntnisse über den Entscheidungsspielraum auf die bisher entfalteten Zusammenhänge zur Funktion von Aufgaben für die Initiierung und Steuerung von Lernprozessen, dann kann festgehalten werden, dass ein großer Entscheidungsspielraum eine geringe Lenkung und umgekehrt ein geringer Entscheidungsspielraum eine starke Lenkung der Aufgabenbearbeitung bedeutet. Dementsprechend kommt Schweitzer zu der Feststellung, dass über die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale *Entscheidungsspielraum* und *Integrationsgrad* unterschiedliche Aspekte beeinflusst werden:⁵⁰

Für diesen [...] Zusammenhang spricht aus deutschdidaktischer Perspektive auch, dass über [sic!] den Entscheidungsspielraum und den Integrationsgrad jeweils anderes gemessen wird. So wird über Aufgaben mit hohem Entscheidungsspielraum die Fähigkeit zur Selbstregulation des Leseprozesses getestet [...]. Der Integrationsgrad misst demgegenüber die tatsächliche Lesekompetenz des Schülers [...]. (Schweitzer 2007, S. 53)

Durch die Anknüpfung an die Erkenntnisse der kognitiven Problemlöseforschung sei es möglich, das Maß der Komplexität und Offenheit einer Aufgabe sehr viel genauer zu bestimmen, als dies bisher in der Deutschdidaktik geschieht, so Winklers Behauptung (Winkler 2010, S. 106). Bezogen auf die initiiierende und steuernde Funktion von Lernaufgaben kann festgehalten werden: Initiiert wird ein Lern- und Verstehensprozess in Erwerbszusammenhängen durch die anforderungsbezogenen Merkmale von Aufgaben, die das Erbringen einer Leistung einfordern. Welche Verstehensoperationen initiiert werden, ist abhängig

⁵⁰ Dass Schweitzer von Leistungsaufgaben ausgeht, ist an dieser Stelle unerheblich. An jenen Stellen, an denen Schweitzer von „messen“ oder „testen“ spricht, kann man aus didaktischer Perspektive für Erwerbszusammenhänge ‚fördern‘ oder ‚unterstützen‘ einsetzen. Die dargestellten Zusammenhänge bleiben davon unberührt.

von der Textgrundlage, auf die sich die Aufgabenstellung bezieht. Die steuernde Funktion wird über die instruktionalen Merkmale erzielt und kann über den Entscheidungsspielraum variiert werden.

Es ist deutlich geworden, dass Offenheit in dieser Arbeit über den Entscheidungsspielraum modelliert wird und den Lenkungsgrad bestimmt. Es wird damit eine deutschdidaktische Perspektive auf den Entscheidungsspielraum eingenommen, die von Schweitzer (2007) von einer testtheoretischen Perspektive unterschieden wird (Schweitzer 2007, S. 26–31). In der testtheoretischen Perspektive wird der Entscheidungsspielraum über die Determiniertheit der Aufgabenlösung bzw. des Erwartungshorizontes bestimmt und nicht über die Determiniertheit der Variablen des Arbeitsfeldes, wie in der oben beschriebenen didaktischen Perspektive. Die testtheoretische Perspektive geht eng mit einer weiteren Unterscheidung einher, die leicht zu Missverständnissen führen kann, was genau mit *Offenheit* einer Aufgabe bezeichnet wird: Zu unterscheiden ist der Grad der Lenkung einer Aufgabe durch die Determiniertheit des Arbeitsfeldes von dem Aufgabenformat. Mit dem Begriff *Aufgabenformat* wird die Unterscheidung von offenen, halboffenen und geschlossenen Antwortformen bezeichnet, die sich in dem Maß des eigenständig zu produzierenden Textes unterscheiden.⁵¹ Ein geringer Entscheidungsspielraum in testtheoretischer Perspektive geht laut Schweitzer einher mit einem geschlossenen Aufgabenformat, das „von den Schülern keine eigenen sprachlichen Äußerungen“ (Leubner und Saupe 2008, S. 79) verlangt und z.B. die Auswahl einer Antwortalternative fordert. Aufgaben mit großem Entscheidungsspielraum in testtheoretischer Perspektive hingegen korrespondieren mit offenen Aufgabenformaten, in denen die Lernenden zu selbstständiger Textproduktion aufgefordert sind. Ein mittlerer Entscheidungsspielraum in testtheoretischer Perspektive sei in halboffenen Aufgaben gegeben, in welchen „Stichpunkte, ein [...] kurzer Satz oder höchstens wenige kurze Sätze“ verlangt werden (Leubner und Saupe 2008, S. 79).⁵²

⁵¹ Siehe zu der Unterscheidung der Aufgabenformate auch Bremerich-Vos 2003; Fritzsche 2004; Winkler 2005a; Lindauer und Schneider 2007.

⁵² Dass die unterschiedlichen Perspektiven auf die Offenheit einer Aufgabe mitunter vermischt, d.h. das Aufgabenformat und die Strukturiertheit der Problemstellung in der Argumentation nicht strikt getrennt werden, zeigt sich u.a. bei Köster (2008a). Köster weist in diesem Beitrag darauf hin, dass die Komplexität einer Aufgabe nicht zwingend an deren Offenheit geknüpft ist: Bei ihren Beispielen handelt es sich um Multiple-Choice-Aufgaben, also um Aufgaben in einem geschlossenen Aufgabenformat. Köster legt dar, inwiefern auch diese Aufgaben große Anforderungen an die kognitiven Verstehensprozesse stellen, indem eine hohe Vernetzung von vielen Informationen sowie eigenständige Interpretationsleistungen gefordert sind (Köster 2008a, S. 183–184). Die Argumentation zur Bestimmung der Kategorie Offenheit allerdings nimmt Köster über die Determiniertheit des Arbeitsfeldes vor: Es wird also die Determiniertheit der Aufgabenstellung zur Begründung der kognitiven Komplexität angeführt. Scheinbar überlagern sich in diesem

Das dritte von Artelt et al. diskriminierte schwierigkeitsbestimmende Merkmal ist der Präzisionsgrad: „Präzision wird definiert als sorgfältiges Einbeziehen aller relevanten Informationen aus Item und Text“ (Artelt et al. 2004, S. 155). Über den Präzisionsgrad wird bestimmt, wie genau die Informationen des Aufgabentexts bzw. des Texts in der Aufgabenbearbeitung berücksichtigt werden müssen, um zu einer angemessenen Lösung zu gelangen und wieweit diese Informationen leicht aufzufinden, also an der Oberfläche des Textes manifest oder tief eingebettet und nur durch Verknüpfungen auf der Ebene der propositionalen Textbasis, aufbauend auf ein Mentales Modell oder durch Sinnzuschreibungen, zu generieren sind.⁵³ Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Präzisionsgrad die Beziehung zwischen Aufgabenstellung und Text und dessen Beschaffenheit bestimmt (Schweitzer 2007, S. 36).⁵⁴

In Lernaufgabenanalysen sind es insbesondere diese drei instruktionalen Merkmalsbereiche, deren Beziehung zueinander untersucht wird, um das didaktische Potential einer Aufgabe zur Bewältigung der inhaltlichen und kognitionsbezogenen Verstehensanforderungen zu bestimmen (Leuders 2014, S. 40). Beispielanalysen finden sich u.a. bei Bekes 2010; Köster 2010 und insbesondere auch bei Leubner und Saupe 2008 und Winkler 2011.⁵⁵

Beitrag von Köster die Merkmale Offenheit als Grad der Lenkung und Offenheit als Aufgabenformat. Die Leistung des Beitrags besteht in dem Hinweis, dass die Komplexität einer Aufgabenstellung nicht an ein bestimmtes Aufgabenformat gebunden ist. Zu ergänzen ist jedoch ferner, dass Offenheit als Grad der Lenkung unabhängig von der Offenheit des Aufgabenformates zu betrachten ist.

⁵³ Auf die instruktive Unterscheidung zum Präzisionsgrad in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung und in Abhängigkeit zur Beschaffenheit des Textes (Schweitzer 2007, S. 35–39) wird im Kapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung durch Einzeldeutungen“ noch genau eingegangen.

⁵⁴ Ist der Zusammenhang von Entscheidungsspielraum sowie Integrationsgrad und Initiierung und Steuerung von Lernprozessen durch Aufgaben eindeutig – der Grad der Lenkung bestimmt, inwieweit der Weg zu einer komplexen Verstehensleistung als Ziel von Lern- und Verstehensprozessen gelenkt wird –, muss die Beziehung zum Präzisionsgrad an dieser Stelle noch offen bleiben. Inwiefern sich nämlich der Präzisionsgrad durch die Lenkung in Aufgabensets verändert, kann erst an späterer Stelle nachvollziehbar werden.

⁵⁵ Insbesondere in der allgemeindidaktischen Diskussion um Aufgaben spielt das Merkmal „kognitive Aktivierung“ eine entscheidende Rolle und gilt als eine überfachliche Dimension guten Unterrichts (Kleinknecht 2010, S. 69). Das Konstrukt *kognitive Aktivierung* bündelt mehrere Merkmale, so etwa anspruchsvolle Aufgaben und offenes Fragen der Lehrkraft. Grundlegend orientiert sich das Konstrukt an einem konstruktivistischen Lernparadigma, aus welchem deduktiv kognitiv aktivierenden Aufgaben das Potential zugesprochen wird, Kompetenzen zur selbstständigen Bewältigung komplexer und problemorientierter Aufgaben zu fördern (Kleinknecht 2010, S. 40). Es erscheint möglich, die von Kleinknecht angewandten allgemeindidaktischen Kategorien zur Analyse der *kognitiven Aktivierung* von Aufgaben (Kleinknecht 2010, S. 76) mit

Die Zentralität dieser Merkmale in der Diskussion um das Potential von Aufgaben für Lern- und Verstehensprozesse zeigt sich auch darin, dass die Auseinandersetzung, wie viel Orientierung/Lenkung eine Aufgabe bieten sollte, anhand der Merkmale Entscheidungsspielraum und Integrationsgrad geführt wird.⁵⁶

2.1.6 Generieren oder Rekonstruieren? Die Unterscheidung von Aufgabentypen

Winkler reflektiert den gegenwärtigen Diskussionsstand zu Anforderungsprofilen von Aufgaben und kommt zu der kritischen Erkenntnis, dass „tendenziell immer neue Modelle neben bereits bekannte gestellt werden, anstatt die Anknüpfungspunkte zwischen den bestehenden Überlegungen herauszuarbeiten“ (Winkler 2011, S. 108). Infolge dieser Feststellung entwickelt Winkler den bisher überzeugendsten Systematisierungsvorschlag zu Textverstehensaufgaben, der die Interaktion von *demand* (Anforderung) und *support* (Entscheidungsspielraum/Hilfestellung) berücksichtigt. Im Folgenden ist es nicht das Ziel, den Systematisierungsvorschlag vorzustellen, sondern diesen im Kontext der initiierenden und steuernden Funktion von Lernaufgaben zu lesen und die Bezüge zur Diskussion um Lenkungsgrade in Lernaufgaben daran aufzuzeigen.

Den Kern des Systematisierungsvorschlages bildet die Unterscheidung von drei Aufgabenarten nach der Richtung der zu erbringenden mentalen Operationen: (1) Generierungs-, (2) Rekonstruktions- und (3) Bewertungsaufgaben. Die Richtung der mentalen Operationen unterscheidet sich darin, ob (1) ein Verstehensprodukt generiert werden muss, ob (2) ein solches durch die Aufgabe geliefert wird und zu rekonstruieren ist oder ob (3) ein strittiges Verstehensprodukt gegeben ist, welches in seiner Angemessenheit bewertet werden muss.

In den Aufgabenarten wird auf unterschiedliche Weise ein Verstehensprozess initiiert, indem verschiedene Anforderungen an die zu aktivierenden mentalen Operationen gestellt werden. Dass es sich bei der Unterscheidung der Aufgaben-

den oben ausgeführten anforderungsbezogenen und instruktionalen Merkmalen von Aufgaben zu reformulieren und z.B. die Kategorie *Problemlösen* für eine Analyse handhabbarer zu machen.

⁵⁶ Neben diesen Merkmalen zur Analyse von Aufgabenstellungen gibt es weitere Kategoriensysteme zur Aufgabenanalyse, die das Ziel verfolgen, das theoretische bzw. „objektive[...] Potential“ (Blömeke et al. 2006, S. 338) einer Aufgabe zu bestimmen. Zu nennen sind insbesondere die Kategoriensysteme von Blömeke et al. 2006 und Maier et al. 2013. Trotz der Verdienste dieser allgemeindidaktischen Forschungsbemühungen, „konstruktive Impulse für die interdisziplinäre Theorievernetzung und Methodenentwicklung“ gegeben zu haben, hebt Leuders kritisch hervor: „Versuche einer allgemeindidaktischen Aufgabekategorisierung über die Fächer und Forschungsansätze hinweg [...] sind für die fachspezifische Forschung meist zu unspezifisch“ (Leuders 2014, S. 34–35). Die Versuche von Metz und Hoppe, das Kategoriensystem von Maier et al. 2013 anhand von Beispielanalysen deutschdidaktisch zu illustrieren, können das fachspezifische Defizit nicht ausgleichen (vgl. Hoppe und Metz 2013).

arten um eine Differenzierung anforderungsbezogener Merkmale handelt, spiegelt sich in der Bezeichnung als „DEMAND“ wider. Der Systematisierungsvorschlag unterscheidet drei Formen des DEMAND.⁵⁷ Neben der „Richtung der mentalen Operationen“ werden außerdem der „Integrationsgrad“ sowie der „Präzisionsgrad“ berücksichtigt und damit die bereits eingeführten anforderungsbezogenen Merkmale von Aufgaben integriert. Die Richtung der durch Aufgaben initiierten mentalen Lern- und Verstehensprozesse ist unabhängig von dem Integrationsgrad zu betrachten, den diese fordert. Generell nämlich können alle drei Aufgabenarten Verstehensprozesse auf allen Ebenen der Kohärenzetaabklärung verlangen und damit unterschiedlich komplexe Verstehensleistungen fordern. Da sich die drei Aufgabenarten durch das Unterscheidungskriterium ‚Verstehensprodukt *gesucht* oder *gesetzt*‘ allerdings ganz grundlegend auch darin unterscheiden, welche Angaben zum Anfangszustand, zum Lösungsprozess und zum erwünschten Endergebnis gegeben sind, haben sie genuin einen unterschiedlichen Entscheidungsspielraum – sie unterscheiden sich in den instruktionalen Merkmalen: Eine Rekonstruktionsaufgabe liefert ein Verstehensprodukt (Anfangszustand), welches nachvollzogen und durch Textbelege angereichert werden muss (Lösungsprozess), um den Nachvollzug nachweisen zu können (Endergebnis). Demgegenüber ist der Anfangszustand bei einer Generierungsaufgabe maximal durch die Angabe einer allgemeinen Kategorie gegeben, bietet für die Generierung eines Verstehensproduktes aber darüber hinaus wenig bzw. in Abhängigkeit zum gegebenen Kriterium nur mehr oder weniger viel Orientierung (Lösungsprozess), wodurch das Endergebnis allenfalls durch die vorgegebene Kategorie zu antizipieren ist. Darauf weist auch Winkler dezidiert hin, wenn sie resümiert, dass Rekonstruktionsaufgaben „wegen der Vorgabe von Ergebnissen des Textverstehensprozesses das Untersuchungsfeld eingrenzen und dadurch i.d.R. bereits das Lösungsmaterial definieren (Winkler 2011, S. 114). Das gelieferte Verstehensprodukt fungiere als „Suchkriterium“ und „erzeugt eine Art ‚Tunnelblick‘ auf einzelne Textstellen“ (Winkler 2011, S. 135). In dieser bereits in der Art der Initiierung von Verstehensprozessen implizierten Steuerung besteht die Gefahr (auf die noch einzugehen sein wird), dass Rekonstruktionsaufgaben „das Ergebnis des Verstehensprozesses auf eine von mehreren Möglichkeiten eingrenzen und so die Mehrdeutigkeit literarischer Texte reduzieren, indem sie tendenziell Eindeutigkeit postulieren“ (Winkler 2011, S. 118). Obwohl also behauptet werden kann, dass die Aufgabenarten aus sich heraus einen unterschiedlichen Grad der Lenkung besitzen, ist es unangemessen zu behaupten, dass Rekonstruktionsaufgaben grundsätzlich ein geringer, Generierungsaufgaben hingegen einen großer Entscheidungsspielraum anhaftet. Vielmehr kommt es

⁵⁷ Die im Systematisierungsvorschlag unterschiedenen drei Formen des DEMAND (I, II und III) bilden integriert die Verstehensanforderung (demand) einer Aufgabe (Winkler 2011, S. 108).

darauf an, welche Angaben zum Anfangszustand, zum Lösungsprozess und zum Endergebnis konkret in der jeweiligen Aufgabenstellung geliefert werden. Dies wird besonders bei Erklärungsaufgaben deutlich, die Winkler dem Aufgabentyp der Generierungsaufgaben zuzählt. Bei Erklärungsaufgaben muss ein durch die Aufgabenstellung fokussiertes Detail in Beziehung zum Gesamttext erklärt werden. In der Fokussierung besteht eine Form der Einschränkung des Entscheidungsspielraums, wenngleich das Ergebnis offen und erst zu generieren ist.⁵⁸

Welche Funktion haben die Zusammenhänge für die Darstellungsintention, Erkenntnisse und Überlegungen der Lernaufgabenpotentialforschung zu skizzieren? In den bisherigen Ausführungen ist wiederholt angeklungen, dass die Frage nach der angemessenen Steuerung bzw. Lenkung von Lern- und Verstehensprozessen eine didaktisch hoch relevante Frage ist. Der neuralgische Punkt zeigt sich auch in der Diskussion um Aufgabentypen, die in unterschiedlich starkem Maße Vorgaben zum Verstehen machen. In hypothesen- oder konzeptgeleiteten Lernaufgaben, wie sie von Köster in Anlehnung an die PISA-Aufgaben beschrieben wurden, wird ein Problemhorizont oder ein Überprüfungsauftrag durch die Aufgabenstellung geboten, „sodass Aufgaben vielfach als Anleitung zur Bedeutungskonstruktion dienen“ (Köster 2003c, S. 5). Rekonstruktionsaufgaben im Sinne Winklers können als Zuspitzung des Aufgabentyps von hypothesen- oder konzeptgeleiteten Lernaufgaben angesehen werden. Demgegenüber liefern Generierungsaufgaben i.d.R. weniger Vorgaben zum Verstehen, sodass höhere Anforderungen zur selbstständigen Bewältigung an die Aufgabenbearbeiter gestellt sind.

Vielfach kritisiert wird entsprechend, dass konzeptgeleitete Aufgaben – und das gleiche darf in gesteigerter Form als Kritik an den Rekonstruktionsaufgaben angenommen werden – die Kompetenz der selbstständigen Texterschließung nicht fördern können, weil der Raum der subjektiven Deutung durch lenkende Vorgaben erheblich eingeschränkt wird (Leubner und Saupe 2008, S. 96). Mit dieser Kritik ist vielfach die Hochwertung von offenen Aufgaben ohne lenkende Hilfestellungen nach dem Muster ‚Analysiere und interpretiere den vorliegenden Text‘ als „Optimum“ verbunden, durch die „die Kompetenz zur selbstständigen Texterschließung dann weiter gefördert“ (Leubner und Saupe 2008, S. 84) wer-

⁵⁸ Auf Bewertungsaufgaben wird nicht dezidiert eingegangen. Ihr Anforderungsprofil ist in aller Kürze zusammengefasst ein Zweifaches: Im ersten Teil muss ein gegebenes, aber strittiges Verstehensprodukt rekonstruiert werden. Sodann muss dieses anhand eines Reflexionskriteriums auf die Passung zum Text geprüft werden. In diesem zweiten Teil wird ein Verstehensergebnis generiert. In den Anforderungen zur Rekonstruktion und Generierung entsprechen die Aufgaben den bereits ausgeführten Überlegungen, sodass auf eine Darstellung verzichtet werden kann.

den kann.⁵⁹ Dem Resümee von Leubner und Saupe, dass in Lernsituationen „so oft wie möglich“ offene Aufgaben einzusetzen sind, „vor allem für solche [Lernsituationen, JH], in denen die Kompetenzen zur Textanalyse und -interpretation gefördert werden sollen“ (Leubner und Saupe 2008, S. 96), liegt allem Anschein nach die lerntheoretische Annahme zugrunde, dass Lernen und Verstehen eine vollständige und eigenständige mentale Neukonstruktion verlangen.⁶⁰ Vor dem Hintergrund einer derartigen Auffassung von Lernen und Verstehen ist denn auch die Behauptung zu verstehen, dass konzept- und hypothesengeleitete Aufgaben keinen Beitrag zur Ausbildung von Kompetenzen zum Textverstehen ausbilden können: „Auch wenn Kompetenzen zur selbstständigen Texterschließung sicherlich nicht leicht zu erwerben sind, sollen sie den Schülern aller Schul- und Jahrgangsstufen nahe gebracht werden: Nur wenn Schüler in der Lage sind, literarische Texte selbstständig zu erschließen, können sie diese Texte auch außerhalb des Unterrichts in ergiebiger Weise verstehen“ (Leubner und Saupe 2008, S. 96). Dass genau darin ein Ziel des Literaturunterrichts besteht, kann als gemeinsamer Zielhorizont der Literaturdidaktik angesehen werden. Wie der Weg dahin allerdings zu gestalten ist, bleibt bisher noch ungeklärt, wie hier nur exemplarisch gezeigt wurde. Leubner und Saupe scheinen den didaktischen Wert der Lenkung nicht anzuerkennen: „Obwohl konzeptgeleitete Aufgaben durchaus anspruchsvoll sein können, weisen sie einen entscheidenden Nachteil auf: Die Schüler können nur ‚Vorgedachtes nachdenken‘. Auf diese Weise können sie nicht die Fähigkeit entwickeln, selbstständig Textstellen und Wissen auszuwählen, um einen Text zu erschließen“ (Leubner et al. 2012, S. 189). Die Orientierungsfunktion der Aufgaben wird von den Autoren anerkannt, aber das didaktische Potential geleugnet (Leubner et al. 2012, S. 188). Köster begegnet der Kritik mit dem Argument, dass die konzeptuellen Aufgaben die Chance beinhalten, dass die Schüler für Problemstellen überhaupt sensibilisiert werden (Köster

⁵⁹ Insgesamt drückt sich in dem Buch „Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben“ eine Skepsis gegenüber kognitionspsychologischen Erkenntnissen zum Textverstehen und Interpretieren aus, die sich z.B. auch darin zeigt, dass ein Kompetenzmodell des Textverstehens mit der Behauptung, literaturtheoretisch gut begründet zu sein, gesetzt wird, ohne den Nachweis zu erbringen. Dieser Mangel ist umso gravierender, als die Einteilung ‚Textwiedergabe‘, ‚Erkennen von Textstrukturen/Textanalyse‘ und ‚Textinterpretation, einschließlich Bezug auf die Lebenswirklichkeit‘ als Teilkompetenzen aus kognitionspsychologischer Perspektive für die Förderung von Textverstehenskompetenz wenig plausibel erscheinen.

⁶⁰ Dass der Frage nach der Richtung der mentalen Operationen die Frage nach dem Ausmaß der individuellen Konstruktionsleistung zugrunde liegt, spricht auch Zabka (Zabka 2015d) an. Auf die Zusammenhänge von lerntheoretischen Konzepten und der Lenkung von Aufgaben wird im nächsten Teilkapitel zur „Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung“ noch genauer eingegangen.

2003c, S. 7).⁶¹ Wenn solche nicht erkannt werden können – denn im Erkennen von Textproblemen besteht bereits eine Teilkompetenz des Textverstehens (s.o.) –, kann auch eine adäquate selbstständige Texterschließung nicht fruchtbar sein:

Da die gängigen Aufgaben entweder zu offen oder zu eng konstruiert sind, ist von PISA zu lernen, dass Textverstehen ein Konstruktionsprozess ist und folglich richtig bemessenen Spielraum verlangt. Denn die zu offenen Aufgaben scheuen davor zurück, die Findefähigkeit der Lerner durch Vorgaben einzuschränken, und bieten als Folge eher zu wenig Orientierung und Anregung. (Köster 2003d, S. 6)⁶²

Die hier anhand von Aufgabentypen nachgezeichnete Diskussion um konzeptgeleitete Aufgaben bzw. Rekonstruktionsaufgaben und Generierungsaufgaben mit möglichst geringen Vorgaben ist stellvertretend für die häufig normativ geführte Diskussion um die Hochwertwörter *Komplexität* und *Offenheit* in der Lernaufgabenpotentialforschung. Es zeigt sich, dass die Diskussion um das didaktische Potential von Aufgabentypen als Auseinandersetzung über den Grad der Lenkung zu lesen ist (instruktionale Merkmale) und dass sich der Grad der Lenkung bereits teilweise durch die Art der Initiierung von Lernprozessen unterscheidet (anforderungsbezogene Merkmale). Dementsprechend werden „im Kontext einer stark konstruktivistisch ausgerichteten Auffassung von Lernen und Lehren Offenheit und Komplexität nicht selten normativ als Merkmale guter Aufgabenstellungen angeführt“ (Winkler 2011, S. 42), wie Winkler zusammenfasst, und um ihre These zu stützen auf die Feststellung Kösters verweist:

Komplexität soll ein hohes Anspruchsniveau sichern, Offenheit soll den individuellen Zugriff, Entdecken (Exploration) und selbstständigen Methodeneinsatz ermöglichen. (Köster 2004, S. 167)

Nicht erst an dieser Stelle wird erkennbar, dass die Lernaufgabenpotentialforschung viel zur Systematisierung, Ordnung und Differenzierung des Arbeitsfeldes *Lernaufgaben* beitragen kann. In der Lernaufgabenpotentialforschung wird

⁶¹ Kritik an dem Konzept konzeptueller Aufgaben übt auch Rauch (2004) und spricht sich für eine größere Aufgabenvielfalt aus. Ihre Kritik baut allerdings auf der m.E. irrigen Annahme auf, dass Köster den konzeptgeleiteten Aufgaben einen generellen Vorzug gegenüber offenen und komplexen Aufgaben einräumt. Entsprechend betont Rauch, dass konzeptgeleitete Aufgaben als „Vorstufe für ein selbstständiges, entdeckendes Lernen, das als Ziel des Literaturunterrichts nicht aufgegeben werden sollte“ (Rauch 2004, S. 195), anzusehen sind. Ein Ziel, das meines Wissens nach auch Köster an keiner Stelle in Abrede stellt. Das von Rauch angeführte Aufgabenbeispiel entspricht denn auch einer konzeptgeleiteten Aufgabe bzw. wird die Bildung einer Hypothese als erster Schritt in der Aufgabegabenstellung gefordert, wodurch ein konzeptueller Rahmen abgesteckt wird (Rauch 2004, S. 196).

⁶² Winkler (2004) skizziert, welchen Beitrag wissensgesteuerte Problemlöseaufgaben für die Entwicklung von Textverstehensstrategien haben können, wenn diese angemessen gestellt werden.

in systematischer Form vorgenommen, was Lehrende seit jeher bei der Entwicklung, Beurteilung und Auswahl von Lernaufgaben leisten: Erfahrungsgesättigte Erkenntnisse über die Wirkungsweise von Aufgabenstellungen werden zur Beurteilung des Aufgabenpotentials herangezogen. Die Evaluation und Untersuchung, ob sich das theoretische Aufgabenpotential in tatsächlichen Lehr-Lern-Zusammenhängen auch erfüllt und welche Mechanismen die Wirkung beeinflussen, ist nicht Gegenstand systematischer Auseinandersetzung einer Lernaufgabenpotentialforschung. Die Wirkungsseite von Aufgaben ist hingegen Gegenstand der Aufgabenwirkungsforschung, die in systematischer Weise Erkenntnisse über die Wirkung von Aufgaben zu generieren versucht und dazu beiträgt, das Zusammenhangsgefüge der Aufgabenbearbeitung genauer zu verstehen.

2.1.7 Desiderata der Lernaufgabenpotentialforschung und Fragen, die sie nicht klären kann

Der Fokussierung der Lernaufgabenpotentialforschung auf bestehende Aufgabenstellungen und deren Analyse, Ordnung und Systematisierung sowie der Entwicklung von Aufgabenbeispielen sind Grenzen des Erkenntnisgewinns gesetzt. Im Folgenden sollen eine offene Frage und ein Desiderat skizziert werden, die sich aus der Perspektive der Lernaufgabenpotentialforschung ergeben: die offene Frage nach der lernförderlichen Dimensionierung von Offenheit und Komplexität bzw. dem Grad der Lenkung durch Aufgaben und das Desiderat der theoretischen Fundierung von Aufgabensets, das sich aus der Fokussierung auf Einzelaufgaben ergibt.

Die Darstellung zentraler Ergebnisse der Lernaufgabenpotentialforschung hat aufgezeigt, dass die Frage nach der Lenkung von Lernprozessen durch Aufgaben viele Forschungsbemühungen verbindet. Diese verbindende Perspektive resultiert vermutlich daraus, dass die Funktion einer Aufgabe neben der Initiierung von Lernprozessen eben auch in ihrer Steuerung besteht, die unterschiedlich stark ausfallen kann. Bereits angesprochen wurde, dass die Frage nach der Steuerung von Lernprozessen in theoretischer Perspektive nur auf der Basis von lerntheoretischen oder gegenstandsbezogenen Überzeugungen getroffen werden kann. Daran ist wiederum unweigerlich eine Diskussion gebunden, die in theoretischer Perspektive zu keinem befriedigenden Ende zu führen ist, wie exemplarisch am Beispiel von konzept- bzw. hypothesengeleiteten Aufgabentypen skizziert wurde. Die Feststellung von Winkler, dass bisher ungeklärt ist, wie ein angemessenes Verhältnis von Offenheit und Lenkung sowie von Komplexität und Einfachheit für den Erwerb von Kompetenzen aussehen könnte (Winkler 2008, S. 7), kann daher bestätigt werden. Winkler sieht es allerdings als unstrittig an, dass Lernarrangements nicht normativ an der Offenheit gemessen werden dürfen, wenn die Bewältigung von offenen und komplexen Verstehenssituatio-

nen gleichzeitig Ziel der Lernprozesse ist. Bezugnehmend auf Reinmann und Mandl (2006), die diese Frage in einer fachübergreifenden Perspektive ansprechen, bezweifelt Winkler, dass sich Selbststeuerung „mit dem Prinzip der Selbststeuerung als didaktischer Methode erreichen lässt“ (Reinmann und Mandl 2006, S. 645). Den Grund für die normative Forderung nach Offenheit und Komplexität in Lernsituationen identifiziert Winkler in dem Umstand, dass in der „Gestaltung von kompetenzfördernde[...]n Unterrichtseinheiten [...] das Ziel des Unterrichts mit dem geeigneten Lernweg gleichgesetzt wird“ (Winkler 2008, S. 7). Ein Grund für die Ineinssetzung könnte darin bestehen, dass die Lernaufgabenpotentialforschung den Lernenden – den Akteur, auf den sich die Bemühungen der Initiierung und Steuerung von Lernprozessen bezieht – nicht ausreichend in den Blick nimmt. Eine idealisierte Perspektive auf den Lehr-Lern-Prozess, die die Lernerabhängigkeit des didaktischen Potentials ausblendet, verstellt den Blick für derartige Vermischungen.⁶³ Die von Winkler entsprechend so treffend bestimmte didaktische Herausforderung, bei der Konstruktion von Lernaufgaben „Komplexität und Entscheidungsspielraum mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schüler sowie die didaktische Zielsetzung angemessen zu dimensionieren“ (Winkler 2011, S. 52), lässt sich nun aber theoretisch nicht zufriedenstellend bewältigen. Dazu ist eine Wirkungsforschung erforderlich, die neben der Potentialbestimmung auch die tatsächlichen Verstehensergebnisse bei Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen untersucht. Diese Erkenntnis drückt sich auch in Winklers Resümee aus, dass „fachdidaktische Antworten darauf aus[stehen], wie man sich etwa situiertes Lernen oder direkte Instruktion – Lernarrangements, die in der allgemeinen Kompetenzdiskussion bezogen auf bestimmte Ziele jeweils als lernförderlich gelten (Weinert 1996a) – im Deutschunterricht konkret vorzustellen hat und zu welchen Lernergebnissen entsprechende Arrangements führen“ (Winkler 2008, S. 7). Denn zu welchen Lernergebnissen Aufgaben in offenen (situiertes Lernen) oder gelenkten (direkte Instruktion) Lernsituationen führen, ist eine Frage nach der tatsächlichen Wirkung. Welche Erkenntnisse zu der Frage der Lenkung bereits bestehen, soll im Zusammenhang mit der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung dargestellt werden. Zuvor aber soll noch das Desiderat der theoretischen Bestimmung und der Erforschung der Wirkung von Aufgabensets beschrieben werden, das ebenfalls aus einer Fokussierung der Lernaufgabenpotentialforschung resultiert.

⁶³ Die „doppelte Relativität“ einer didaktischen Analyse und damit auch der Bestimmung von didaktischem Potential wird von Zabka (2012b) dargestellt, indem er die Abhängigkeit des didaktischen Potentials von der Schülerschaft einerseits und den gesellschaftlichen Bildungszielen andererseits betont (Zabka 2012b, S. 140–144).

Mit dem Ziel der Ordnung und Systematisierung des Gegenstandes *Aufgaben* sowie der Entwicklung von Aufgabenbeispielen wurden bislang in erster Linie Einzelaufgaben untersucht, dementsprechend die angeführten Erkenntnisse der Lernaufgabenpotentialforschung alle anhand von Einzelaufgaben gewonnen sind. Diese Beschränkung ist insofern bedauerlich, als im alltäglichen Unterricht nur in seltenen Fällen eine einzelne Aufgabe gestellt wird, um einen Lernprozess zu initiieren und zu steuern. In aller Regel werden mehrere Aufgaben gestellt, die sich in irgendeiner Weise aufeinander beziehen.⁶⁴ So sehen es beispielsweise Maier et al. als problematisch an, dass die „Sequenzierung von Aufgaben“ (Maier et al. 2014, S. 37) bisher nicht berücksichtigt würde. Und Schmit et al. bilanzieren: „Bislang weitestgehend ausgeklammert wurde eine *systematische Auseinandersetzung mit Lernwegen zum Aufbau von Kompetenzen* und ihrer Strukturierung durch Lernaufgaben“ (Schmit et al. 2014, S. 25, Herv. i. O.). Zwar hat die Lernaufgabenpotentialforschung einige wenige Beispiele für Lernaufgabensequenzen hervorgebracht,⁶⁵ eine theoretische und systematische Auseinandersetzung mit Aufgabensets steht aber bisher noch aus. Die theoretische Bestimmung und die Erforschung der Wirkung von Aufgabensets können folglich als Desiderat der Lernaufgabenpotentialforschung bezeichnet werden. Aus diesem Desiderat resultiert auch, dass die steuernde Wirkung von Aufgabensets im deutschdidaktischen Diskurs zur Lenkung von Lernprozessen noch nicht aufgenommen ist. Die Sequenzierung von Aufgaben nämlich stellt eine Form der Lenkung dar, die mit den bisherigen Beschreibungskategorien nicht zu erfassen ist und das Verhältnis von Lenkung und Komplexität auf ganz neue Weise stellt. Es erscheint also angemessen, ein Nachdenken über die „Initiierung förderlicher Lernprozesse“ (Schmit et al. 2014, S. 25) durch Lernaufgabensequenzen auf der Mikroebene des Unterrichts mit Nachdruck zu fordern.⁶⁶ Eine systematische und theoretische Annäherung an Aufgabensets als erster Schritt zu einer Theorie der Aufgabensets wird im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Einzeldeutungen“ vorgenommen. Im Zuge der Auseinandersetzung wird auch zu zeigen sein, inwiefern für die Beschreibung von Aufgabensets eine Differenzierung der gängigen Merkmale notwendig wird. Dabei handelt es sich wiederum um eine Reflexion der Lernaufgabenpotentialforschung, in der die tatsächlichen Wirkungen unberücksichtigt bleiben.

Sowohl die Frage nach einer lernförderlichen Dimensionierung von Offenheit und Komplexität in Einzelaufgaben als auch die tatsächliche Wirkungsweise von

⁶⁴ Astleitner stellt unterschiedliche Formen der Ordnung und Sequenzierung von Einzelaufgaben in Aufgabensets vor (Astleitner 2006, S. 61–80).

⁶⁵ Siehe z.B. Zabka (2006), Kämper-van den Boogaart und Pieper (2008) oder Brüggemann (2013).

⁶⁶ In der Spanischdidaktik weist Bär (2013) auf das Potential von Aufgabensets hin.

Lernaufgabensequenzen stellen Desiderata dar, die eine empirische Wirkungsforschung unumgänglich machen. Die Darstellung im folgenden Kapitel dient daher dem Ziel, Ansätze einer Wirkungsforschung aufzuzeigen und Erkenntnisse zu den identifizierten Desiderata der Lernaufgabenpotentialforschung zu skizzieren.

2.2 Die Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung

Dass eine Wirkungsforschung notwendig ist und dass diese nur als eine fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung zu relevanten Erkenntnissen führen kann, darüber besteht Einigkeit (vgl. bspw. Kammler und Knapp 2002; Bremerich-Vos 2002; Groeben 2005; Rupp und Bonholt 2006; Schroeder 2006; Lüders und Rauin 2008; Wieser 2010 oder Niegemann 2010).

2.2.1 Was meint Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung?

An dieser Stelle ist für die Bestimmung der Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung von Bedeutung, dass die Wirksamkeit einer instruktionalen Maßnahme in der Lehr-Lern-Forschung i.d.R. anhand des Leistungszuwachses gemessen wird, der in einer Lernerfolgsmessung erhoben werden kann. In diesem Sinne ist die Lehr-Lern-Forschung produktorientiert, insofern die Wirksamkeit einer instruktionalen Maßnahme am Produkt bestimmt wird (Blömeke und Müller 2008, S. 240). Mehr oder weniger explizit steht das folgende Erkenntnisziel im Zentrum: ‚Was wirkt sich positiv auf das Produkt des Lernprozesses aus?‘. Dieser Frage folgen die Studien und Forschungsansätze, die der Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung zugerechnet werden. Als wirksam wird in dieser Perspektive eine Aufgabe bzw. die Ausprägung der instruktionalen Merkmale einer Aufgabenstellung bezeichnet, wenn das tatsächliche Produkt der Aufgabenbearbeitung dem intendierten Ziel entspricht. Zugrunde liegt das Bedürfnis, das Verhältnis von theoretischem Potential und tatsächlicher Wirkung einer Aufgabe anhand von Lernerfolgsmessungen zu bestimmen (Schmit et al. 2014, S. 33; Maier et al. 2014, S. 37-38, 44).

Greift man die Unterscheidung eines variablen- und eines personenzentrierten Ansatz der Unterrichtsforschung auf, wie sie z.B. von Helmke (2009) getroffen wird, so ist die Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung als variablenzentrierte Forschung zu bezeichnen, weil bestimmte Merkmale der Instruktion mit Maßen des Lernerfolgs in Beziehung gesetzt werden: Ergebnisse dieses Ansatzes sind (statistische) Zusammenhänge – Korrelationen – zwischen einzelnen Instruktionsvariablen und Lernerfolgen, fasst Helmke zusammen

(2009, S. 26–28).⁶⁷ Die Unterrichtsforschung, die sich an dem Prozess-Produkt-Paradigma orientiert – alle Erweiterungen um vermittelnde und interpretative Prozesse inbegriffen (Helmke 2009, S. 48) – und damit auch ein Großteil der Aufgabenforschung der pädagogischen Psychologie kann als variablenzentrierte und produktorientierte Lehr-Lern-Forschung bezeichnet werden: Untersucht wird, was wirkt bzw. welche Ausprägungen von Aufgabenmerkmalen zu intendierten Verstehensleistungen führen. Durch den Einblick darein, was wirksam und was weniger wirksam ist, erfährt man aber wenig bis nichts über die Wirkungsmechanismen: Wie entfaltet sich die Wirkung bzw. inwiefern kann sich die Wirkung nicht entfalten? Auch eine fachspezifische Fokussierung kann den Mangel an Einblick in die Wirkmechanismen – das *Wie* der Wirkung – nicht ausgleichen.

2.2.2 *Erkenntnisse und Grenzen einer Lernaufgabenwirkungsforschung mit Verstehensproduktperspektive*

Im Folgenden werden Studien referiert, in denen die Wirksamkeit von Instruktionsmerkmalen anhand der Verstehensprodukte untersucht wird. Die Studien analysieren, ob die Anforderungen der Instruktion von den Lernenden auch tatsächlich vollzogen wurden bzw. ob sich deren Vollzug in den Verstehensprodukten manifestiert. Alle Studien berücksichtigen im oben skizzierten Verständnis auch Prozessmerkmale, indem unterschiedliche Merkmalsausprägungen der Instruktionsmaßnahmen auf ihre Wirksamkeit untersucht werden. Die Auswahl der lese- bzw. literaturdidaktischen Studien erfolgte nach der Maßgabe, dass Aufgabenstellungen dem Erkenntnisinteresse nach eine zentrale Bedeutung haben bzw. deren Bedeutung im Design der Studie hervortritt, wenngleich die Aufgabenstellung im Erkenntnisinteresse nicht explizit benannt wird. Wie bereits in der Darstellung der Lernaufgabenpotentialforschung hervorgehoben wurde, zeigt sich auch in den hier vorgestellten Studien, dass die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Instruktionsmaßnahmen in vielen Studien auf einen unterschiedlichen Grad der Lenkung zurückzuführen sind.

2.2.2.1 Komplexe Aufgaben überfordern, einfache Aufgaben fördern nicht oder umgekehrt – Kleinbub (2014; 2009)

Dass im Unterricht der Einsatz von kognitiv weniger anspruchsvollen Aufgaben überwiegt, zeigt Kleinbub für den Einsatz von Leseaufgaben in vierten Klassen. Sie weist nach, dass der größte Zeitanteil in der Phase der Anschlusskommunikation über einen literarischen Text zur Bearbeitung von Aufgaben der Dimension

⁶⁷ Personenzentrierte Ansätze hingegen rekonstruieren eine erfolgreiche Praxis. Dieser Ansatz sollte ergänzend erfolgen, da Personen den Unterricht gestalten und nicht Variablen, wie Helmke pointiert zusammenfasst (Helmke 2009, S. 26).

Ermittlung von Informationen dient. Innerhalb dieser Dimension überwiegen Aufgaben, die die Lokalisierung manifester Informationen fordern. Aufgaben der Dimensionen *Textbezogenes Interpretieren* oder *Reflektieren und Bewerten* findet Kleinbub nur in wenigen Stunden (Kleinbub 2014, S. 182–184, 2009, S. 75–77).⁶⁸ Der insgesamt häufige Einsatz kognitiv anforderungsarmer Aufgaben ist insofern problematisch, als die Ausbildung kognitiv anspruchsvoller Prozesse durch sie nicht initiiert und gesteuert wird.⁶⁹ Dass Kleinbub daher abschließend fordert, dass der Einfluss des Aufgabeneinsatzes auf die Kompetenzentwicklung in weiterführenden Studien zu untersuchen sei, ist verständlich, haben Kunter et al. 2006 doch das kognitive Potential von Aufgaben als einen signifikanten Prädiktor zur Vorhersage von Mathematikleistungen am Ende der 10. Klasse herausgestellt. Schüler mit gleichen Eingangsvoraussetzungen erzielten demnach am Ende der 10. Klasse höhere Werte in Mathematiktests, wenn im Unterricht zuvor Aufgaben mit hohem kognitivem Aktivierungspotential gestellt wurden, als wenn ein Schwerpunkt auf Aufgaben mit niedrigem Aktivierungspotential lag. Dieser Befund ist unmittelbar einsichtig: Wenn kognitiv anspruchsvolle Prozesse nicht angebahnt werden, können sie nicht gelernt werden. Folglich können sie auch nicht in anderen Situationen (beispielsweise in Leistungssituationen) vollzogen werden. Ferner wurde allerdings von den Autoren bestätigt, dass eine Passung des kognitiven Anspruchs zu den Lernvoraussetzungen für die förderliche Wirkung der Aufgaben erforderlich ist (Kunter et al. 2006, S. 186).⁷⁰ Weder Über- noch Unterforderung sind zielführende Merkmalsausprägungen in einem didaktischen Setting. Ein solches Ergebnis ist nicht vielmehr als die empirische Bestätigung eines erfahrungsbasierten didaktischen Allgemeinguts und ist darin typisch für viele Erkenntnisse der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung: Es fehlt der Einblick in den Prozess der Aufgabenbearbeitung.

Obwohl Studien wie die von Kleinbub also interessante Hinweise liefern, zeigt sich eine Einschränkung der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung auch in der Darstellung des Forschungsstandes zu komplexen und wenig komplexen Aufgaben in instruktionspsychologischen Studien

⁶⁸ Diese Aufgaben unterscheiden sich durch ihren unterschiedlichen kognitiven Anspruch auch in der anforderungsbezogenen Lenkung: Der Lenkungsgrad der Aufgaben in der Dimension *Informationen ermitteln* (insbesondere auf dem Niveau *Lokalisieren expliziter Informationen*) ist deutlich größer als in den Dimensionen *Textbezogenes Interpretieren* oder *Reflektieren und Bewerten*.

⁶⁹ Im Zuge der Darstellung des doppelten Aufgabenpotentials wurde darauf hingewiesen, dass komplexe Prozesse auch initiiert werden müssen, um ausgebildet werden zu können.

⁷⁰ Auf die Notwendigkeit für Lernen, dass Lehrende „anspruchsvollere kognitive Prozesse bei den zur Beantwortung aufgeforderten Schülern“ anregen, haben bereits Arnold und Neber (2004, S. 291) hingewiesen.

durch Schabram: Die Ergebnisse der referierten Metaanalysen zur Effektivität von low- und high-level Aufgaben reichen von einer Überlegenheit der high-level Aufgaben über keine signifikanten Unterschiede in der Wirkung beider Aufgabentypen bis hin zur Überlegenheit von low-level Aufgaben. Die Ergebnisse sind widersprüchlich und inkonsistent – auch aufgrund der kaum zu kontrollierenden Störvariablen, die zudem einen Vergleich der Studien stark erschweren (Schabram 2007, S. 13–17). Für die Lernaufgabenentwicklung hoch relevant, aber ungeklärt bleibt in allen Studien, was dazu führt, dass individuell adaptierte, mäßig schwierige Aufgaben besonders lernförderlich sind bzw. welche Aspekte dazu führen, dass zu komplexe bzw. zu wenig anspruchsvolle Aufgaben nicht lernförderlich sind: Wie nehmen Lernende eigenständig Adaptionen der Aufgaben vor, die zu voraussetzungsreich oder redundant sind? Auf derartige Fragen kann eine am Verstehensprodukt orientierte (quantitative) Lernaufgabenwirkungsforschung kaum Hinweise liefern.⁷¹ Weil in einer verstehensproduktorientierten Forschung aber keine Einblicke in die Wirkungsweise im Verstehensprozess gegeben werden können, beschränken widersprüchliche Erkenntnisse letztendlich die Aussagekraft für didaktische Entscheidungen.

Wenn Renkl daher konstatiert, dass Aussagen über den bevorzugten Einsatz bzw. das *richtige Mischungsverhältnis* von komplexen und einfachen Aufgaben nur „Allgemeinplätze [bleiben], solange man aus der einschlägigen Forschung keine einigermaßen gesicherten Präskriptionen ableiten kann“ (Renkl 1991, S. 73), dann ist ihm zuzustimmen. Betrachtet man allerdings die Herausforderungen des Gegenstandes *Unterricht*, vor denen die psychologische Lehr-Lern-Forschung steht, so bleibt es zu bezweifeln, dass es möglich sein wird, gesicherte Präskriptionen abzuleiten.⁷²

2.2.2.2 Angemessene Lenkung führt zu kognitiv anspruchsvollen Verstehensergebnissen – Winkler (2005b)

Anhand von drei Lehrbuchaufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ (Britting 2006) untersucht Winkler (2005b) die „Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg“.⁷³ Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt darin, den Zusammenhang von Aufgabenstellungen, Unterrichtsgestaltung

⁷¹ Der kritische und wertende Blick auf die Studien der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung hat zum Ziel, im Anschluss die Möglichkeiten einer qualitativen fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung hervorheben zu können. Der große Beitrag, den die klassische Lehr-Lern-Forschung für die Aufgabenwirkungsforschung geleistet hat, soll dadurch nicht generell in Frage gestellt werden, aber die Grenzen sollen deutlich markiert werden.

⁷² In dieser Erkenntnis könnte auch ein Grund liegen, warum derartige Forschungsbemühungen um Aufgaben in den 1980er Jahren eingeschlafen sind (Blumschein 2014a, S. 7).

⁷³ Die Aufgaben stammen aus Biermann und Schurf 2008.

und Unterrichtserfolg herauszuarbeiten (Winkler 2005b, S. 177) und darüber die „Tauglichkeit des betreffenden Aufgabensets“ (Winkler 2005b, S. 179) zu erproben. Das theoretische Potential der Aufgaben besteht darin, die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Handlungsverlauf und Schauplatzdarstellung anzuregen und dadurch einen Beitrag zu einem vertieften kognitiv-analytischen Textverstehen zu leisten. Den Lernerfolg erhob Winkler mithilfe eines nicht-standardisierten Fragebogens, der Textverstehensaufgaben im Multiple-Choice-Format (folgend MC-Format) beinhaltete. Die unterrichtliche Umsetzung der Aufgaben wurde durch Beobachtungen und Audioaufnahmen zum Unterrichtsgeschehen erhoben (Winkler 2005b, S. 179–180).⁷⁴ In eindrücklicher Weise zeigt Winkler den Unterschied zwischen den Aufgaben als *task as plan* und den umgesetzten Aufgaben im Unterricht (*task in process*) auf und fasst das für die Aufgabendiskussion „ernüchternde[...]“ Ergebnis wie folgt zusammen:

Der Lernerfolg hängt ganz wesentlich von der Lehrkraft ab. Das heißt, Aufgaben können die Lehrkraft nicht ersetzen, denn spätestens bei der Auswertung der Arbeitsergebnisse ist deren Moderatorenleistung gefragt. Und: Aufgaben können noch so gut sein – wenn die Lehrkraft fachliche und didaktische Defizite hat, kann sie den Erfolg von Arbeitsprozessen im Unterricht erheblich behindern. (Winkler 2005b, S. 194)

Diese Erkenntnis zieht Winkler aus der Analyse, wie die Lehrkräfte die Aufgaben im Unterrichtsgeschehen einsetzen. Winkler weist nach, dass eine stark instruktionale Lenkung zu einem elaborierten kognitiv-analytischen Verstehen hinführen kann, wenn die Lenkung fachlich angemessen erfolgt. Von besonderem Interesse für die Diskussion von Winklers Erkenntnis ist die Aufgabe c.) des Aufgabensets,⁷⁵ weil diese auf die Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen Art der Darstellung und erzähltem Inhalt zielt. In der Klasse, in der der Lernerfolg bezogen auf das Ziel eines kognitiv-analytischen Textverstehens am höchsten ausfiel, wurde die Aufgabe zur Rekonstruktion der Beziehung von Handlungsverlauf und Schauplatzdarstellung ausführlich in einem stark gelenkten und fachlich auf hohem Niveau geführten Unterrichtsgespräch bearbeitet. Eine eigen-

⁷⁴ Winkler berücksichtigt damit Prozessmerkmale der Unterrichtsgestaltung, deren Einfluss auf die Verstehensleistung bestimmt wird. Eine solche Berücksichtigung von Unterrichtsmerkmalen kann als eine Erweiterung der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung bezeichnet werden und ist von einer Prozessperspektive zu unterscheiden, die die Wirkungsmechanismen im Verstehens- und Lernprozess rekonstruiert. Im Gegensatz zu Winkler analysiert Kleinbub nicht den Einfluss der Prozessmerkmale der Unterrichtsgestaltung auf das Verstehensprodukt.

⁷⁵ Die Aufgaben lauten: „a) Verfasse eine Inhaltsangabe zu Brittings Kurzgeschichte; b) Markiert auf einer Kopie die Textstellen, die ihr euren Inhaltsangaben zu Grunde gelegt habt; c) Untersucht, was die übrigen Textstellen enthalten und in welcher Beziehung diese Textstellen zu den Handlungspartien stehen“ (Winkler 2005b, S. 178).

ständige Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden hat nicht stattgefunden (Winkler 2005b, S. 190–192). Auch in einer weiteren Klasse, in der die Lernenden im MC-Test zum Zusammenhang zwischen Schauplatzdarstellung und Handlungsverlauf mehrheitlich 4 von 6 Aufgaben richtig beantwortet haben, wurde die Aufgabe ausschließlich im Plenumsgespräch bearbeitet.⁷⁶

Auch in der Gruppe mit dem geringsten Lernerfolg wurden die Aufgaben nur im Plenum bearbeitet. Grund für die fehlende eigenständige Bearbeitung der Aufgabe c) lag in einem mangelhaften Zeitmanagement der Lernenden, die mit der Herausforderung konfrontiert waren, alle drei Aufgaben selbstständig und am Stück in einer Gruppenarbeit zu bearbeiten. In dem anschließenden Unterrichtsgespräch zum Zusammenhang von Handlungsverlauf und Schauplatzdarstellung in dieser Klasse erkennt Winkler das Phänomen der Übereinfachung: Die Lehrkraft regt eine Aufzählung sprachlicher Mittel an, fragt nach deren Wirkung und fordert dann auf, weitere Belege für die Wirkungserklärung zu finden (Winkler 2005b, S. 188–190). Ein Verstehen der Beziehung von Art der Darstellung und erzähltem Inhalt kann dadurch nicht angeregt werden.

Der Erkenntnis Winklers, dass Aufgaben nicht aus sich heraus Lernprozesse beeinflussen, sondern immer in Verbindung mit den Variablen *Lehrperson* und *Unterrichtszusammenhang* zu betrachten sind (Winkler 2005b, S. 194), ist mit Bestimmtheit zuzustimmen. Allerdings ist anzumerken, dass in Winklers Untersuchung in drei Fällen der Einfluss der Aufgabe auf die Lernprozesse überhaupt nicht untersucht wurde, weil die Aufgabe nicht zum Einsatz kam. Vielmehr stellten die Lehrkräfte in den Klassen neue Aufgaben. Zumindest für zwei Klassen konnte eine kleinschrittige Aufgabenfolge beobachtet werden: In einem Fall fachlich angemessen, im anderen Fall jedoch unangemessen vereinfachend. Nur in einer Klasse haben die Lernenden die Aufgabe vorbereitend zuhause bearbeitet und eigene Problemlösungen entwickelt, die in einer Auswertungsphase zu weniger elaborierten Ergebnissen gebündelt wurden als im stark lenkenden Gespräch, dafür aber selbstständig konstruiert waren. In dieser Klasse hat die Aufgabe damit allem Anschein nach in zielführender Weise Verstehensprozesse angeregt, die einen Lernerfolg bei geringer Lenkung im Unterrichtsgespräch ermöglichten. Denkbar ist es z.B., dass die geringe Lenkung im Auswertungsgespräch der Klasse, in der im Vorwege eine eigenständige Bearbeitung der Aufgaben stattgefunden hat, Folge eines bereits entwickelten Verstehens ist, dass aus der Aufgabenbearbeitung resultiert: Das bereits entwickelte Verstehen reduziert die Anforderung an eine starke Lenkung durch die Lehrkraft. Im Gegensatz dazu ist in den anderen Klassen eine engere Führung notwendig, weil noch kein Verstehen systematisch angeregt wurde. In diesem Fall ist der Einfluss der fachli-

⁷⁶ Darüber, wie die Aufgabe c) in dieser Klasse im Unterrichtsgespräch bearbeitet wurde, gibt der Beitrag von Winkler allerdings keine Auskunft.

chen und didaktischen Expertise der Lehrkraft auf den Lernerfolg groß, im anderen Fall aber weniger relevant, weil die Aufgabe bereits Vorarbeit für kognitiv anregende Verstehensprozesse geleistet hat. Unabhängig davon aber werden in dieser Untersuchung Prozessvariablen und deren Einwirken auf das Verstehensprodukt untersucht. Keine Einblicke bietet Winkler in die Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden. Insofern bietet die Studie Auskunft darüber, *was* sich positiv auf ein kognitiv-analytisches Verstehen auswirkt – die Frage aber nach der angemessenen Dimensionierung der Lenkung in Aufgaben und der Wirkungsweise im Verstehensprozess bleibt weiterhin ungeklärt.

2.2.2.3 Geringe Lenkung und Lenkung auf Abwege führt zu weniger angemessenen Verstehensergebnissen – Fritzsche et al. (2006b) anders gelesen

Die Studie „Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand“ von Fritzsche et al. 2006b wird von Wieser (2010, S. 352) als das „bisher wohl überzeugendste Projekt zur Überprüfung der Wirksamkeit verschiedener Methoden im Literaturunterricht“ bezeichnet. Obwohl nicht explizit Aufgaben, sondern zwei unterschiedliche Methoden bzw. Verfahren untersucht werden, soll die Studie an dieser Stelle aufgegriffen werden. Zwei Gründe sind für diese Entscheidung ausschlaggebend: Zum einen stellt die Studie eines der ersten systematischen Forschungsvorhaben zur Untersuchung von Wirkungen in der Literaturdidaktik dar (Fritzsche et al. 2006b, S. 6) und entspricht in der gesamten Anlage dem Vorgehen, wie es für Untersuchungen der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung hier beschrieben wurde.⁷⁷ Der zweite Grund besteht darin, dass die zu untersuchenden Verfahren in Aufgabenstellungen operationalisiert sind und sich nicht nur in der grundsätzlichen Umgangsweise mit dem literarischen Text unterscheiden (Schreiben über den Text vs. poetisches Schreiben auf der Ebene des literarischen Textes), sondern darüber hinaus einen unterschiedlichen Lenkungsgrad aufweisen.⁷⁸

⁷⁷ Auch Fritzsche kritisiert, dass bisher stellvertretend für die tatsächlichen Wirkungen und Prozesse nur Lehrwerke untersucht wurden und von diesen dann auf den tatsächlich stattfindenden Literaturunterricht geschlossen werde (Fritzsche et al. 2006b, S. 5). Den Grund dafür sieht Fritzsche in dem erheblichen Forschungsaufwand, der mit einer Untersuchung der tatsächlichen Prozesse verbunden sei (Fritzsche et al. 2006b, S. 6).

⁷⁸ In dieser Studie zeigt sich das Phänomen, das Winkler als Perspektivüberlagerung zwischen Aufgaben als Methodenentscheidung und Lernaufgabe als didaktische Herausforderung beschreibt, die z.T. immer noch in der deutschdidaktischen Diskussion vorherrschende (Winkler 2011, S. 29–34).

Zur Überprüfung der Hypothesen, ob ein produktionsorientierter Literaturunterricht das Textverstehen in stärkerem Maße fördere als ein analytischer Literaturunterricht, wurden insgesamt 23 fünfte und sechste Klassen über ein Jahr maßgeblich mit *produktiven* oder *analytischen* Aufgabenstellungen unterrichtet.⁷⁹ Der Lernerfolg wurde am Ende von je acht Unterrichtseinheiten mit MC-Tests erfasst. Damit orientiert sich die Studie an der Leistung am Ende einer aufgabenbasierten Intervention und bestimmt die Wirkung am Produkt: „Das Ziel des Vorhabens bestand [...] darin, Effekte der Literaturunterrichtsmethoden auf a) Lernergebnisse und b) Einstellungen der Schüler zu untersuchen“ (Fritzsche et al. 2006b, S. 15). Die Testergebnisse zeigen, dass die produktiven Aufgaben für insgesamt alle Test zu signifikant schlechteren Ergebnissen geführt haben. Eine Interaktion zwischen dem Geschlecht oder der Lesekompetenz und dem Verfahren ließ sich nicht nachweisen (Fritzsche et al. 2006b, S. 32–35).⁸⁰

Wenngleich die Studie insgesamt überzeugend ist, weist sie doch erhebliche Einschränkungen bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf. Eine Vielzahl davon benennen bereits Fritzsche et al. kritisch: Ökologische Validität, Operationalisierung der Unterrichtsmethoden, Operationalisierung der Lesekompetenz, Textauswahl, fehlende Kontrollgruppen ohne Intervention (Fritzsche et al. 2006b, S. 45–47). Gravierender erscheint aber eine Einschränkung, auf die auch Wieser (2010, S. 353–354) hinweist: Die analytischen und die produktiven Aufgaben fordern nicht ausschließlich vergleichbare Verstehensleistungen. Neben der generellen Ähnlichkeit der analytischen Unterrichtsaufgaben zu den Testaufgaben kommt damit hinzu, dass die Lernenden, die einen analytischen Unterricht erhalten haben, durch die Aufgaben sehr viel spezifischer auf die erwarteten Verstehensleistungen der Tests hingeführt wurden. Neben dem unterschiedlichen Zugriff auf die Verstehensherausforderungen des Textes durch die Verfahren unterscheiden die Aufgaben sich wesentlich im Grad ihrer Lenkung der Verstehensprozesse. Vergleicht man exemplarisch die Aufgaben zu Lisa-Marie Blums Geschichte „Das Tigerauge“ (Blum 1991), dann wird augenfällig, wie stark der Entscheidungsspielraum durch die Fokussierung in den analytischen Aufgaben eingeschränkt ist und dass damit eine erhebliche Verstehenslenkung einhergeht. Die erste produktive Aufgabe lautet: „Lies die Geschichte ‚Das Tigerauge‘ und schreibe auf, von welchen Tieren die Rede ist. Wenn du möchtest, kannst du die Tiere auch zeichnen.“ Wahlweise ist im Anschluss eine der folgenden Aufgaben zu bearbeiten: a) „Schreibe auf, was in dem Jungen vorgeht,

⁷⁹ Ferner wurde der Hypothese nachgegangen, ob die Lesemotivation durch produktive Aufgaben in stärkerem Maße erhöht wird und dadurch positivere Einstellungen gegenüber dem Gegenstand *Literatur* erworben werden (Fritzsche et al. 2006b, S. 13–14).

⁸⁰ Auch die Hypothese zur stärkeren Förderung der Lesemotivation wurde falsifiziert (Fritzsche et al. 2006b, S. 35–37).

während das Mädchen mit ihm spielen will, und umgekehrt.“, b) „Schreibe eine Geschichte zu der Überschrift: ‚Ein Tiger ohne Auge ist kein Tiger‘.“, c) „Lies noch einmal das Ende der Geschichte und schreibe, was weiter mit Pedro und dem Mädchen passiert.“ Diesen Aufgaben stehen folgende analytische Aufgaben gegenüber: 1) „Wie verhält sich das Mädchen am Anfang und wie verhält sich der Junge? (Finde Textbelege!)“, 2) „Warum ist der Junge so brummig?“, 3) „Warum ist das Mädchen so nett zu dem Jungen?“, 4) „Wie verhält sich der Junge am Ende?“, 5) „Wie hat das Mädchen es geschafft, doch Kontakt zu bekommen?“, 6) „Welche Bedeutung hat der schwarze Stein mit den gelben Streifen?“ (Fritzsche et al. 2006a, S. 8–9). Es zeigt sich deutlich, dass die Aufgaben im produktiven Verfahren im Gegensatz zu den analytischen Aufgaben eine große Offenheit aufweisen und das Verstehen in viel geringerem Maße steuern. Ob überhaupt Textverstehensprozesse zur Geschichte „Das Tigerauge“ initiiert werden, wenn die produktive Aufgabe b) gewählt wird, bleibt überhaupt zu bezweifeln: Zum Schreiben einer Geschichte zum vorgegebenen Titel kann bei gegebener Aufgabenstellung die Erzählung von Lisa-Marie Blum getrost unbeachtet bleiben. Dass die Testergebnisse im Anschluss an die Bearbeitung einer solchen Aufgabe signifikant schlechter ausfallen, erscheint ein Forschungsartefakt zu sein. Die von Fritzsche et al. geäußerte Rechtfertigung, dass die Vertreter eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts betonen würden, dass auch durch die produktiven Verfahren das kognitive Textverstehen gefördert würde (Fritzsche et al. 2006b, S. 46), trägt nicht, weil dazu vorauszusetzen ist, dass derartige Verstehensprozesse auch tatsächlich durch die Aufgaben gefordert werden.⁸¹ Weder produktive noch analytische Verfahren tragen pauschal das Potential zur Förderung von Textverstehensleistungen in sich, sondern sie modellieren den Zugriff und die Art der Bearbeitung der in der Aufgabenstellung fokussierten Verstehensherausforderung. Und in diesem Punkt liegt in der Studie von Fritzsche et al. ein Zusammenschluss von unabhängigen Variablen vor, der unreflektiert bleibt: produktiv und ungelenkt vs. analytisch und gelenkt. Wenn die Autoren anmerken, dass es vor dem Hintergrund konstruktivistischer Annahmen über das Lernen und Verstehen nicht nur von Interesse sei, zu untersuchen, ob ein Verfahren bzw. eine Methode einen Zugang zum Unterrichtsgegenstand schaffe, sondern auch wie diese die Konstruktion und mithin das Verständnis beeinflusse (Fritzsche et al. 2006b, S. 7),⁸² erscheint die stärkere Einflussvariable in dieser Untersuchung die gewährleistete Offenheit zu sein,

⁸¹ Siehe dazu z.B. Zabka 1995 oder Waldmann 2007, die bereits auf den notwendigen Bezug von Produktionsaufgaben auf bestimmte Verstehenskategorien hinweisen.

⁸² Dieses Erkenntnisinteresse kann die Studie aber nicht befriedigen. Der Grund dafür kann in dem Unterrichtsdesign gesehen werden, sodass die Einschränkung prototypisch für Untersuchungen der Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung ist.

durch die die Konstruktionen im Verstehensprozess erheblich beeinflusst sein dürften.⁸³ Dass eine Verstehenslenkung, wenn sie gegenstandsangemessen erfolgt, zu einer Förderung des kognitiv-analytischen Textverstehens beiträgt, haben bereits die Ergebnisse der referierten Studie von Winkler (2005b) gezeigt. Die positive Einschätzung Wiesers, dass die Studie von Fritzsche et al. die „pauschalen Diskussionen über Vorzüge der einen oder anderen Methode“ (Wieser 2010, S. 354) entschärfen würde, kann an dieser Stelle nicht geteilt werden. Die Nicht-Vergleichbarkeit der Aufgaben führt vielmehr dazu, dass durch die problematische Operationalisierung ein produktives Vorgehen pauschal in Misskredit gestellt wird.

Eine Studie vom Verfasser dieser Arbeit, in der mit einem grundsätzlich anderen Untersuchungsdesign die Wirkung von diskursiven und poetischen Aufgaben untersucht wurde, weist den Einfluss der Verfahren auf unterschiedliche Teilprozesse im Verstehensprozess nach. Die größte Herausforderung in der Anlage der Studie bestand darin, kategorial vergleichbare poetische und diskursive Aufgaben zu dem jeweiligen Text und zwischen den Texten zu entwickeln, um genau den kritisch monierten Aspekt der Untersuchung von Fritzsche et al. zu berücksichtigen: Die Aufgaben sollten unabhängig vom Verfahren einen vergleichbaren Lenkungsgrad besitzen. Da die Ergebnisse dieser Studie weder Folge der anforderungs- noch der instruktionalen Merkmale einer Aufgabenstellung sind, sondern – so zumindest das Anliegen der Untersuchung – ausschließlich auf die unterschiedlichen Verfahren zurückzuführen sind, sollen sie an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden.⁸⁴ Allerdings ist die Studie ein Beispiel für eine Lernaufgabenwirkungsforschung, die zwar ausschließlich die Produkte in den Blick nimmt, aber eine qualitative Auswertung vornimmt und dadurch spezifischere Erkenntnisse über die Wirkung von Lernaufgaben bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ermöglicht, als dies durch standardisierte Leistungstests möglich ist.⁸⁵ Diese Studie ist nicht ausschließlich darauf ausgerichtet, die Zielführung einer Maßnahme auf das Leistungsprodukt zu prüfen (Helmke 2009, S. 24), ohne die Wirkungsweise bzw. die Art der Einflussnahme zu berücksichtigen. Ziel

⁸³ Darüber hinaus könnte man kritisch anführen, dass die produktiven Aufgaben dieser Untersuchung nicht nur in sehr viel geringerem Maße zum Textverstehen hinführen, sondern sogar teilweise davon wegleiten. Die oben angeführte Aufgabe b) ist ein solches Beispiel.

⁸⁴ Zur Diskussion der Ergebnisse und möglichen Schlussfolgerungen daraus siehe Heins 2014a, 2014c.

⁸⁵ Rekonstruiert wird ein Einfluss der Verfahren auf (1) die Basis der Verstehensresultate (psychologisch basierte oder an der äußeren dargestellten Wirklichkeit orientierte Verstehensoperationen), (2) die Bildung von Elaborationen, (3) die Vernetztheit und Komplexität des Textverstehens und (4) auf die Bildung von Makropropositionen.

dieser und der folgenden Untersuchungen ist es hingegen auch, die Wirkungsweise anhand der Produkte zu charakterisieren.

2.2.2.4 Orientierungslosigkeit und willkürliche Komplexitätsreduktion: Vorgaben sind notwendig – Köster (2008a; 2008c)

Die Hinweise, die Köster (2008a; 2008c) für die Entwicklung von Lernaufgaben gibt, sind zwar nicht Resultate eines systematisch angelegten Untersuchungsdesigns zur Erhebung der Wirkung von instruktionalen und anforderungsbezogenen Aufgabenmerkmalen. Da Köster aber diese Merkmale in der Auswertung der Verstehensprodukte berücksichtigt und zur Erklärung der Verstehensleistungen aufgreift, werden die Ergebnisse der Verstehensproduktperspektive der Aufgabenwirkungsforschung zugerechnet.

Köster arbeitet anhand von Verstehensprodukten drei große Tendenzen der Bearbeitung von unterdeterminierten Aufgabenstellungen⁸⁶ heraus. Eine zu geringe Lenkung der Aufgaben führe aufgrund der fehlenden Fokussierung zu einer (1) unwillkürlichen Komplexitätsreduktion, die sich (a) in einer bloßen Paraphrasierung des zugrundeliegenden literarischen Textes widerspiegele oder (b) durch ein Abarbeiten von Algorithmen auszeichne, wenn beispielsweise der formale Aufbau oder sprachliche Mittel bzw. Besonderheiten beschrieben werden, ohne dass die Funktion für das Verstehen reflektiert wird.⁸⁷ Eine dritte Form der unwillkürlichen Komplexitätsreduktion besteht (c) in der Übernahme der vorgegebenen Strukturen. Diese Form zeigt sich insbesondere bei Aufgaben zum materialgestützten Schreiben (Abraham et al. 2015). Bei nicht hinreichender Determinierung der Aufgabenstellung orientieren sich die Lernenden stark an den Strukturen des Materials, sodass Verstehensoperationen ausbleiben, die das Material neu ordnen, neu strukturieren und eine eigenständige sowie weiterführende Auseinandersetzung ermöglichen. 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 (Unterdeterminierung des Arbeitsfeldes). Aufgaben geringer Lenkung überantworten den Lernenden einerseits die Auswahl von Textstellen, die zur Bearbeitung der Aufgabe berücksichtigt werden und andererseits die Aktivierung von Wissensbereichen, die zur Deutung auf die ausgewählten Textstellen angewendet werden. Und ebendiese Auswahl und Aktivierung ist im Falle einer geringen Lenkung von Beliebigkeit gekennzeichnet, wenn es den

⁸⁶ Siehe dazu das Teilkapitel „Merkmale von Aufgaben“. Dort wurde Offenheit in der Perspektive der Problemlöseforschung als Grad der Determiniertheit von Ausgangszustand, Lösungsprozessen und Problemlösung definiert.

⁸⁷ Siehe dazu auch Knopf 2009.

Lernenden nicht gelingt, die relevanten Informationen der textseitigen Anforderungsstruktur zu lokalisieren oder Wissensaspekte zu aktivieren, die für das Verstehen des Textes relevant sind.

Als dritte „Strategie[...]“ (Köster 2008a, S. 180) nennt Köster (3) die „Anlagerung von subjektiven Empfindungen und individuellem Weltwissen“ (Köster 2008a, S. 179). Dieser letzte Aspekt stellt für die Evaluation, d.h. für die Messung von Kompetenzen eine Herausforderung dar, da nur schwerlich eine Vergleichbarkeit zwischen den Produkten möglich ist. Im Zusammenhang mit Lernaufgaben ist die Anlagerung subjektiver Empfindungen und individuellem Wissen hingegen nicht problematisch, sondern bietet vielfältige Möglichkeiten zur weiterführenden Auseinandersetzung. Kösters Fazit lautet demgemäß, dass Offenheit und Komplexität in Aufgaben bei den Lernenden zu „Notlösungen [...] [führen], die triviale Resultate nach sich ziehen“ (Köster 2008a, S. 187). An späterer Stelle spricht Köster von einer Notbremse, die Offenheit in Beliebigkeit überführt und Komplexität in Eigenregie reduziert (Köster 2008a, S. 189). Köster leitet aus diesen Ergebnissen zur Wirkung der anforderungs- und instruktionsbezogenen Merkmalskombination von *Komplexität* und *Offenheit* in Leistungsaufgaben Thesen zur Entwicklung von Aufgaben ab, die „Kompetenzen festigen oder steigern“ (Köster 2008c, S. 181) sollen und damit als Lernaufgaben zu bezeichnen sind. Im Zentrum der von ihr als notwendig zu berücksichtigenden Merkmalskomplexe steht die folgende Erkenntnis:

[Z]u wenige Vorgaben bewirken Orientierungslosigkeit, zu hohe Komplexität der geistigen Tätigkeiten führt bei vielen Lernenden zur Resignation, weil sie keinen adäquaten Lösungsweg finden. (Köster 2008c, S. 181)

In diesem Zusammenhang fordert Köster eine Merkmalskombination, durch die Aufgaben kognitive Attraktivität besitzen und Erfolgsorientierung ermöglichen, wobei die kognitive Attraktivität eng an die Möglichkeit der Bewältigung gekoppelt ist: Durch zu hohe kognitive Anforderungen geht die Attraktivität verloren, weil eine Bewältigung als Unmöglichkeit empfunden wird oder auch tatsächlich besteht (Köster 2008c, S. 181). Als kognitiv attraktiv gilt im Sinne Kösters eine Aufgabe, in der die Vorgaben so dimensioniert sind, dass eine „unbeholdene Komplexitätsreduktion“ (Köster 2008a, S. 190) durch die Lernenden verhindert und Produktivität angestoßen wird (Köster 2008c, S. 182). Dazu müssen die Aufgaben das Interesse wecken, „eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, etwas herauszufinden“ und „zugleich die Zuversicht“ (Köster 2008c, S. 182) fördern, dass die Herausforderungen auch zu bewältigen sind. Aufgaben, die zwar eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit besitzen, aber gleichzeitig eine geringe kognitive Attraktivität aufweisen, werden von Köster als nicht lernförderlich angesehen, weil zur Bearbeitung keine komplexen kognitiven Tätigkeiten

notwendig sind. Dazu zählen zum einen Aufgaben mit einer Merkmalskombination von geringem Entscheidungsspielraum und geringem Integrationsgrad,⁸⁸ wie sie in Aufgaben zur Ermittlung von manifesten Informationen auftritt. Zum anderen kann die Merkmalskombination von großem Entscheidungsspielraum und geringem Integrationsgrad in Aufgaben kein komplexes Textverstehen und entsprechende textverstehende Operationen anregen, wenn beispielsweise nur gefordert wird, Auffälligkeiten zu benennen, Eindrücke zu äußern oder Meinungen kundzutun (Köster 2008c, S. 181).⁸⁹ Notwendig sind mithin Problemlöseaufgaben, die eine konkrete Orientierung durch kognitive Vorstrukturierung bieten, weil derartige Aufgaben, wie Köster im Rückgriff auf Erkenntnisse Ballstedts (Ballstaedt 1997, S. 23, 38, 57) hervorhebt, von Lernenden bevorzugt werden, wenn gleichzeitig die kognitiven Anforderungen hoch sind (Köster 2008c, S. 180), da sie Erfolgsorientierung ermöglichen. Köster hält es entsprechend für angemessen, Hypothesen in Aufgaben vorzugeben, anstatt deren Generierung zu fordern (Köster 2008c, S. 182).⁹⁰

Schon in der Darstellung zum Merkmalskomplex *kognitive Attraktivität* ist die Erfolgsorientierung wiederholt angesprochen worden, da erstere gar nicht ohne die Möglichkeit der Bewältigung zu bestimmen ist. Kösters Hinweise zum Merkmalskomplex *Erfolgsorientierung* beschränken sich demgemäß nur darauf, dessen Abhängigkeit von der Textbeschaffenheit und den Lernvoraussetzungen zu betonen. Ob eine Leseanforderung von einem Lerner zu bewältigen ist, hängt textseitig beispielsweise von der Explizitheit der lösungsrelevanten Informationen (Köster 2008c, S. 182) und leserseitig von den Wissensvoraussetzungen ab. Je voraussetzungsreicher ein Text ist, d.h. desto höher beispielsweise sein Implizitheitsgrad ausfällt, umso größere Anforderungen sind an das Vorwissen des Lesers gestellt (Köster 2008c, S. 183).⁹¹

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, wie Köster anhand von Verstehensprodukten den Einfluss der anforderungs- und instruktionsbezogenen Merkmale einer Aufgabenstellung herausarbeitet, anstelle nur die positive oder negative Wirk-

⁸⁸ Zu den Kategorien *Entscheidungsspielraum* und *Integrationsgrad* siehe das Kapitel „Merkmale von Aufgabenstellungen“.

⁸⁹ In der ersten Runde eines literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem Heidelberger Modell sind derartige Fragen/Impulse vorgesehen (Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 8). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass nur der *faktische* Integrationsgrad niedrig ist – *faktisch* meint, der durch die Aufgabe manifest gegebene Integrationsgrad. Der *intendierte* Integrationsgrad hingegen ist hoch (Schweitzer 2007, S. 52).

⁹⁰ Siehe dazu auch den Abschnitt „Generieren oder Rekonstruieren?“ im Teilkapitel „Die Lernaufgabepotentialforschung“.

⁹¹ Auf diese Zusammenhänge wird im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Teildeutungen“ noch intensiv eingegangen.

samkeit zur Erreichung der intendierten Verstehensleistung zu bestimmen. Die oben angeführten Strategien bestimmen vielmehr die Art der Einflussnahme genauer bzw. stellen dar, inwiefern sich eine negative Wirksamkeit in den Verstehensprodukten erkennen lässt, die Köster als Folge von strategischen Handlungen im Umgang mit der Merkmalskombination *Offenheit* und *Komplexität* darstellt. Köster resümiert abschließend:

Zugänglichkeit heißt nicht Beliebigkeit, Aufforderungscharakter nicht Gängelung und Erfolgsorientierung nicht kognitive Anspruchslosigkeit. Kognitiver Anspruch ist mit Instruktion verbunden, die das In-Beziehung-Setzen von Informationen und das dialogische Denken stimulieren. (Köster 2008a, S. 190)⁹²

Nennenswert sind in diesem Zusammenhang außerdem zwei weitere Studien.

Die Erkenntnis, dass in Lernsituationen Orientierung der Lernenden notwendig ist, um gegenstandsangemessene Verstehensprodukte zu ermöglichen, stellt bereits Abraham 1994 in der Analyse von Schüleraufsätzen fest. Die Anforderungen einer Inhaltsangabe, einer Textanalyse oder eines Interpretationsaufsatzes werden von den Lernenden nicht bewältigt, wenn unvorbereitet ein „neutral-objektivierende[...][r], besprechende[...][r] und bescheidwissende[...][r]“ (Abraham 1994, S. 163) Stil verlangt wird. Abraham plädiert daher für Schreibarten, die einen subjektiven Zugang zum Text eröffnen und Orientierung bieten, indem Verstehensvoraussetzungen geschaffen werden, um die Stilnormen der Aufsatzformen überhaupt erfüllen zu können. Ansonsten nämlich verkommen Schülerprodukte zu „Schauplätzen einer falschen ästhetischen Erfahrung und literarischen Urteilsbildung“ (Abraham 1994, S. 112), resümiert Abraham.

Ebenfalls an dieser Stelle zu erwähnen ist die Studie von Steinmetz (2013). Steinmetz arbeitet anhand von 50 Abituraufsätzen, die Produkte einer „maximal offenen und komplexen Prüfungsaufgabe“ (Steinmetz 2013, S. 88) sind, heraus, dass sowohl die Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses als auch die Anforderungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur ihre Erreichbarkeits- und Verbindlichkeitsfunktion nicht erfüllen. Als Konsequenz

⁹² Auch Dörksen (2004) zieht die anforderungs- und instruktionsbezogenen Merkmale von Aufgaben zur Erklärung des Zustandekommens von Verstehensprodukten heran und spricht sich für mehr Orientierung durch Lernaufgaben für Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen aus. Durch Lenkung solle die kognitive Attraktivität gesteigert und die Möglichkeit einer erfolgreichen Bearbeitung geboten werden. Allerdings bleiben die Hinweise teilweise sehr allgemein, wie z.B. die Forderung, dass „Aufgaben [...] den Aufbau [von] mentalen Modellen unterstützen“ (Dörksen 2004, S. 122–123) sollten. Ob dies durch ein höheres Maß an Orientierung möglich ist, bleibt aber offen.

plädiert er dafür, zwischen der Orientierungs- und Herausforderungsfunktion von Anforderungen zu unterscheiden, um dadurch die „Erreichbarkeitswirklichkeit“ (Steinmetz 2013, S. 302) zu erhöhen, indem auf einem Kontinuum zwischen hoher und niedriger Herausforderungs- und Orientierungsfunktion Abstufungen möglich sind. Mit dem Verweis auf Prüfungsaufgaben maximaler Offenheit und Komplexität stellt Steinmetz bereits die Verbindung von Anforderungen und Aufgaben her: Anforderungen werden in Aufgaben operationalisiert. Und die Orientierungs- und Herausforderungsfunktion von Anforderungen wurde in der vorliegenden Arbeit bezogen auf Aufgaben als anforderungs- und instruktionsbezogene Aufgabemerkmale bestimmt: Die Anforderungen sinken, wenn die Orientierungsfunktion von Aufgaben hoch ist und umgekehrt steigen die Anforderungen, wenn die Orientierungsfunktion niedrig ist. Dieses Verhältnis muss in Aufgaben abgestimmt werden, um Orientierungslosigkeit und unwillkürliche Komplexitätsreduktion zu vermeiden.⁹³

2.2.3 *Schlussfolgerungen zur Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung*

Es wird erkennbar, dass in der Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung ausgehend von den Produkten Hinweise für zukünftige Aufgabenstellungen formuliert werden. Im Falle (a), dass unterschiedliche Aufgabenmerkmale vergleichend untersucht werden und sich die Überlegenheit der einen instruktionalen Merkmalsausprägung für den Lernerfolg herausstellt, kann diesen Aufgaben eine größere Wirksamkeit zugesprochen werden. Die Ergebnisse der Studie von Fritzsche et al. 2006b weisen in eine solche Richtung. Speziell bezogen auf den Aspekt der Lenkung zeigt Winkler 2005b, wie zielführend eine starke Lenkung sein kann, und führt vergleichend die Ergebnisse einer Klasse an, in der die Verstehenslenkung einen geringen Grad aufwies.⁹⁴ Bisher liegen jedoch keine replizierbaren Ergebnisse vor, die die Überlegenheit einer Merkmalsausprägung eindeutig zeigen. Die Ergebnisse sind different und inkonsistent. Wenn dagegen (b) die Merkmalsausprägungen von Aufgaben als Erklärungskategorien genutzt werden, um das Zustandekommen des tatsächlichen Verstehensproduktes zu erklären, werden Annahmen über notwendige Veränderungen zur Steigerung der Wirksamkeit formuliert, die allenfalls den Charakter von wiederum zu prüfenden Hypothesen haben.⁹⁵ Wenn Schroeder (2006) konstatiert, dass eine Skepsis ge-

⁹³ Pointiert nennt Steinmetz seine Arbeit „Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch“ (Steinmetz 2013).

⁹⁴ In beiden Fällen liegt eine gegenstandsangemessene Lenkung zugrunde. Dass eine fachlich inadäquate Lenkung massiven Einfluss auf eine unangemessene Verstehensentwicklung hat, ist unmittelbar einsichtig.

⁹⁵ Dieser Fall liegt bei den angeführten Überlegungen von Köster (2008a; 2008c) und auch Dörksen (2004) vor.

genüber einer auf instruktionsinternen Faktoren fokussierten Lehr-Lern-Forschung (Mikroperspektive) bestehe, und dies auf (1) interne Probleme und (2) die externe Wirkungslosigkeit der Ergebnisse zurückführt (Schroeder 2006, S. 178–181), können die Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen diese Befunde illustrieren und stützen.

2.2.3.1 Zu internen Problemen der Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung

Als internes Problem führt Schroeder an, dass trotz hoch plausibler theoretischer und praktischer Überlegungen nur geringe Effekte nachzuweisen sind. Letztendlich stelle sich doch nur heraus, dass alle Methoden bzw. instruktionalen Merkmale gleich wirksam bzw. unwirksam sind. Die Studie von Schabram 2007 bestätigt speziell für den Lernaufgabeneinsatz, dass die Wirksamkeit von Aufgabenmerkmalen und aufgabenbasierten Verstehensmodellierungen von den Lernvoraussetzungen der Lernenden abhängig ist und weist den lernförderlichen Effekt einer angemessenen Passung von Anforderungen und Lernvoraussetzungen nach. Dementsprechend erscheinen allgemeine Aussagen nahezu unmöglich und verfehlen die eigentlich entscheidende Frage nach der Passung: Die Lernvoraussetzungen stecken „den Rahmen für das Lernpotential“ ab, resümiert Helmke (Helmke 2009, S. 31). Die Abhängigkeit einer lernförderlichen Passung von instruktionalen Merkmalen und Lernvoraussetzungen führt dazu, dass ein und dieselbe Merkmalsausprägung von Aufgaben für die einen positiv und die anderen negativ wirksam sein kann (Brünken und Leutner 2005, S. 32). Dieses Phänomen wird als „differentieller Profit“ (Helmke 2009, S. 34) bezeichnet. Nach Meinung von Helmke ignorieren zu viele empirische Studien aber schlicht die Wechselwirkungen und suchen nach wirksamen instruktionalen Merkmalen für beliebige Lerner (Helmke 2009, S. 35). Dass dann aber Ergebnisse produziert werden, die allen instruktionalen Merkmalen eine ähnliche Wirksamkeit oder Nicht-Wirksamkeit zuschreiben, ist wenig überraschend.⁹⁶

Eine Forschungslinie der Pädagogischen Psychologie, die die Wechselwirkungen von instruktionalen Merkmalen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt ihres Interesses stellt, ist die Aptitude-Treatment-Interaktion-Forschung (vgl. bspw. Brünken und Leutner 2005, S. 25–26 oder Hasebrook und Brünken 2010, S. 23).⁹⁷ Der Differentiellen Psychologie ähnlich geht die ATI-Forschung der Frage nach, ob es systematische Zusammenhänge zwischen der Lehrmethode

⁹⁶ Die Kontextabhängigkeit der Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung wird insbesondere in Meta-Analysen oder Meta-Meta-Analysen auf problematische Weise überdeckt, indem darüber hinaus die Kontexte des einzelnen Forschungsdesigns unberücksichtigt bleiben. Siehe dazu beispielsweise die Hinweise bei Brügelmann 2013.

⁹⁷ Folgend bezeichnet mit dem Sigle ATI.

und dem Lerner gibt, oder ob diese beiden Größen nur in unsystematischer Weise zusammenhängen (Brünken und Leutner 2005, S. 26). Ausgegangen wird in dieser Forschungslinie von einem komplexen Zusammenspiel der Bedingungen, das von Brünken und Leutner wie folgt beschrieben wird: Aus instruktionspsychologischer Sicht sei die Analyse von Bedingungen des Wissenserwerbs, die im Lerner selbst begründet sind, „von großer Bedeutung, als dass diese zwar nicht oder nur längerfristig (z.B. durch Training) beeinflusst werden können, andererseits aber die instruktionale Gestaltung des Lehrmaterials im Sinne einer ‚Passung‘ auf spezifische Lerner hin abgestellt werden kann“ (Brünken und Leutner 2005, S. 29). Auf der Bedingungebene spielen daher die instruktionale Gestaltung eine zentrale Rolle, denn durch diese werden die Menge präsentierter Informationen und deren inhaltlichen Zusammenhänge bestimmt. Instruktionale Gestaltung und Bedingungen der Lerner selber beeinflussen das Ausmaß der Anforderung an den Lernenden (Helmers 1976, S. 29). Die Notwendigkeit einer deutschdidaktischen ATI-Forschung betonen insbesondere Groeben 2005 und Christmann und Rosebrock 2006 und heben hervor, dass bisher kein Nachweis über die Zielführung literatur- und lesedidaktischer Konzepte erbracht wurde (Christmann und Rosebrock 2006, S. 156–160).⁹⁸ Auch die ATI-Forschung hat mit dem Problem der Nicht-Replizierbarkeit ihrer Ergebnisse zu kämpfen (vgl. Christmann und Rosebrock 2006, S. 155–156 oder auch Schroeder 2006, S. 188–189 sowie Hasebrook und Brünken 2010, S. 24), weil es eine Vielzahl von interagierenden Lernvoraussetzungsvariablen gibt (Brünken und Leutner 2005, S. 26), die nicht kontrollierbar sind – in einem praxisnahen Forschungssetting noch einmal mehr als in Laborexperimenten. Da die ATI-Forschung eine (quantitative) lern- bzw. verstehensproduktorientierte Forschung ist, welche die Wechselwirkung der Merkmale von Aptitude und Treatment nicht unmittelbar im Verstehens- und Lernprozess untersucht, sondern die Interaktion am Verstehensprodukt bestimmt, besitzen die nicht replizierbaren bzw. inkonsistenten Ergebnisse einen geringen didaktischen Mehrwert und können überspitzt auf die Formel gebracht werden: Aufgaben der Ausprägung X können bei Lernern mit den Lernvoraussetzungen Y wirksam sein oder nicht und umgekehrt. Andererseits bestätigen viele der generierten Ergebnisse nur bereits bekannte Phänomene,

⁹⁸ Zur Aptitude-Seite zählen nach Christmann und Rosebrock „alle stabilen kognitiven, emotional-motivationalen und konativen (handlungsspezifischen) Merkmale von Schülern/innen, von denen man annimmt, dass sie einen Einfluss auf das Lernen im Unterricht haben“ (Christmann und Rosebrock 2006, S. 155). Die Treatment-Seite bestimmen Christmann und Rosebrock über „das Konzept der Unterrichtsmethoden“. Dieses umfasse „alle didaktischen Maßnahmen zur Vermittlung von Lerninhalten (z.B. Ganzwortmethode vs. analytische Methode beim Lesenlernen), aber auch Unterrichtsstile (z.B. direktiv vs. nicht-direktiv), Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen von Lehrpersonen“ (Christmann und Rosebrock 2006, S. 155).

können zu deren Erklärung jedoch kaum einen entscheidenden Beitrag leisten. Die folgende Zusammenführung von Reinmann und Mandl soll diese Behauptung illustrieren:

In verschiedenen ATI-Untersuchungen wurde z.B. festgestellt, dass Lernende mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen von einem hoch strukturierten Lernumfeld mehr profitieren als Lernende mit guten Lernvoraussetzungen. (Reinmann und Mandl 2006, S. 643)

Bedenkt man die bisher aufgeführten Aspekte, die zu den internen Problemen einer Mikroperspektive der Lehr-Lern-Forschung zählen – (a) Nicht-Berücksichtigung komplexer Wechselwirkungen, (b) Nicht-Replizierbarkeit und Inkonsistenz der Ergebnisse sowie (c) Selbstverständlichkeit der Erkenntnisse –, dann kann es nicht verwundern, wenn eine verstehensproduktorientierte Wirkungsforschung mit Problemen der externen Wirkungslosigkeit ihrer Ergebnisse zu kämpfen hat (Schroeder 2006, S. 179).

2.2.3.2 Zur externen Wirkungslosigkeit der verstehensproduktorientierten Lernaufgabenwirkungsforschung

Offensichtlich können weder die Fachdidaktik noch die Lehrkräfte mit den hoch allgemeinen Ergebnissen der ATI-Forschung viel anfangen. Was hier zwar im Hinblick auf die ATI-Forschung bzw. die psychologische Lehr-Lern-Forschung im Allgemeinen diskutiert wurde, kann in gleicher Weise auch für die Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung angenommen werden. Ihre Ergebnisse bieten bisher zu wenige Anschlussmöglichkeiten für fachdidaktische oder unterrichtspraktische Konsequenzen.

Unabhängig von der tatsächlichen Aussagekraft zeigt sich aber, dass die Lenkung (durch Aufgaben) eine Konstante in den Untersuchungen darstellt. Bisher kann die deutschdidaktische Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung aber nur wenige hilfreiche Hinweise für die Dimensionierung von *Offenheit* und *Komplexität* geben und die Frage um ein angemessenes Maß an Lenkung bleibt aus dieser Perspektive weiter ungeklärt.

2.2.4 *Die Frage der Lenkung und die Orientierung an kognitivistischen bzw. instruktionstheoretischen vs. konstruktivistischen Annahmen über Lernen*

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Bedeutung die Ergebnisse der empirischen Lernforschung dennoch für die offenen Fragen der Aufgabenforschung haben. Dazu werden die lerntheoretischen Konzepte offengelegt, die für die Dimensionierung des Lenkungsgrades relevant sind und bisher nicht ausreichend in der literaturdidaktischen Diskussion und Reflexion mitgedacht werden.

Versteht man die Lernaufgabenwirkungsforschung als Mikroperspektive der Lehr-Lern-Forschung, kann sie mit Schroeder als Instruktionsforschung bezeichnet werden. Und Schroeder (2006) macht überzeugend deutlich, „dass Instruktionstheorien immer auf bestimmten Lerntheorien basieren, d.h. dass bestimmten instruktionalen Maßnahmen immer Vorstellungen über die schülerseitigen Lernprozesse zu Grund liegen“ (Schroeder 2006, S. 202). Der Unterschied einer Instruktionstheorie zu einer Lerntheorie liegt, so die Argumentation von Schroeder, in einem unterschiedlichen Fokus. Die Instruktionspsychologie untersucht die Relation von lehrerseitigen Maßnahmen zu lernerseitigen Prozessen. Sie fokussiert damit die Gesetzmäßigkeiten der externen Beeinflussung des Lernens. Lerntheorien behandeln hingegen die internen Prozesse des Lernens, also die Relationen der lernerseitigen Prozesse zu den daraus resultierenden psychologischen oder verhaltensmäßigen Konsequenzen. Der Berührungspunkt der unterschiedlichen Foki liegt in den lernerseitigen Prozessen. Die Überschneidung macht erkennbar, dass sich die Instruktionspsychologie immer auf eine Lerntheorie bezieht, deren Theorie des Lernens sie sich anschließt und durch lehrerseitige Maßnahmen unterstützen will (Schroeder 2006, S. 202). Die Instruktionsforschung hat entsprechend das Ziel, die Wirksamkeit einer instruktionalen Maßnahme, die auf einer bestimmten Lerntheorie basiert, zu erforschen.

2.2.4.1 Lenkung zwischen Instruktion und Konstruktion: die fokussierte Verarbeitung

Als Konsens der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Dimensionierung von Offenheit und Komplexität kann festgehalten werden, dass sich

Konstruktion und Instruktion [...] nicht nach einem Alles-oder-nichts-Prinzip realisieren [lassen]. [...] Lernen erfordert [...] auch Orientierung, Anleitung und Hilfe. Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden (Helmke 2009, S. 71).

Instruktion und Konstruktion werden übereinstimmend als Bestandteile eines jeden Lehr-Lern-Prozesses dargestellt: Keinesfalls handelt es sich um zwei Paradigmen, die sich gegenseitig ausschließen (Helmke 2009, S. 49–50; Gudjons 2007, S. 6).⁹⁹ Diese Erkenntnis gewinnt in der Annahme an Bedeutung, dass mit den beiden prototypischen Formen zumindest teilweise unterschiedliche Lehrziele verbunden werden: Während mit offen-konstruktivistischen Lernaufgaben die Förderung der selbstständigen Entdeckerfähigkeit und Selbstregulation im Vor-

⁹⁹ Helmke formuliert treffend: „Eine [...] Sichtweise, die Instruktion und Konstruktion gegeneinander ausspielt, ist [...] naiv, denn schulisches Lernen erfordert fast immer beides: Anregung, Steuerung von Aufgaben durch eine Lehrperson und individuelle Lernprozesse auf der Seite des Schülers“ (Helmke 2009, S. 49, Hervh. i. O.).

dergrund stehen, ist in geschlossen-kognitivistischen Lernaufgaben eher die Gegenstandserkenntnis zentral (Renkl 2008, S. 118).¹⁰⁰ Verständnis des Lernstoffes ist aber in der Regel in beiden Formen ein Hauptziel. Des Weiteren weisen die Interpretationen der pädagogisch-psychologischen Forschungserkenntnisse uneingeschränkt darauf hin, dass es vereinfachend ist, den Streit um das richtige Maß an Lenkung als Folge einer lerntheoretischen Orientierung darzustellen und die Kraft von Argumenten daraus abzuleiten.¹⁰¹ Auch beim entdeckenden Lernen (einer als konstruktivistisch klassifizierten Lernform) sind unterschiedliche Grade der Lenkung möglich und notwendig. Helmke resümiert u.a. dies, dass es ein weitverbreitetes Missverständnis sei, dass entdeckendes Lernen in weitgehend unstrukturierten und offenen Lernumgebungen stattzufinden habe (Helmke 2009, S. 69). Entdeckendes Lernen ist nicht durch einen bestimmten Lenkungsgrad bestimmt. In irreführenden Darstellungen werde allerdings der Eindruck vermittelt, es völlig ungelenkt, weshalb es auf einen offenen Unterricht reduziert wird (Neber 2010, S. 124). Notwendig sei vielmehr eine Balance zwischen komplexen Aufgabenstellungen, Lernvoraussetzungen und externen Strukturierungen des Lernprozesses, d.h. unterschiedliche Lenkungsgrade sind für den Lernerfolg erforderlich und auch in einer konstruktivistischen Sicht auf Lernen wichtig. Definierendes Merkmal dieser Form einer konstruktivistischen Lernumgebung sieht Neber in der „Denkorientierung“ (Neber 2010, S. 124).

Damit adaptives entdeckendes Lernen überhaupt fruchtbar sein kann, ist das Erkennen eines kognitiven Konflikts eine zwingende Voraussetzung. Allerdings ist die „Konfliktinduktion“ (Neder 2006: 126) kein Automatismus. Wiederholt wird in Studien aufgezeigt, dass abweichende Daten und irritierende Momente von Lernenden einfach ignoriert, zurückgewiesen oder als Ausnahme hingenommen werden. In solchen Fällen werden keine weiterführenden Verstehensprozesse angeregt.¹⁰² Um einen kognitiven Konflikt zu induzieren, seien instruktionale Lenkung und Unterstützungsmaßnahmen der Konfliktwahrnehmung notwendig, resümiert Neber (2010, S. 126) – ein Befund, den Neber anhand einer Studie zur Verbesserung entdeckenden Lernens aufzeigt. Die Ergänzung offener Lernumgebungen in einem „gelenkten entdeckenden Lernen“ (Neber

¹⁰⁰ Darauf, dass Leistungsaufgaben mit einem großen Entscheidungsspielraum nicht nur der Erhebung der Lesekompetenz, sondern darüber hinaus der Feststellung von Fähigkeiten zur Selbstregulation dienen, weist auch Schweitzer (2007, S. 53) hin.

¹⁰¹ Es ist offensichtlich, dass mit der technologischen und der konstruktivistischen Position ein Gegensatzpaar angesprochen ist, das bereits in der Darstellung der Diskussion von Konstruieren vs. Generieren benannt wurde. Insofern erscheint es erforderlich, die Erkenntnisse der Instruktionsforschung zu den beiden Positionen aufzugreifen, wenn eine eigenständige fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung einen Beitrag zu der theoretisch nicht zu klärenden Frage nach einer angemessenen Dimensionierung von Offenheit und Komplexität leisten will.

¹⁰² Siehe dazu auch von der Kammer (2009, S. 156–157) und Artelt et al. (2001b, S. 76).

2010, S. 129), z.B. durch Vorgabe strukturierter Schritte zur Prozesslenkung, sei notwendig, weil zielführend. Den entscheidenden Aspekt, dem zumindest in der literaturdidaktischen Diskussion mitunter nicht hinreichende Beachtung geschenkt wird, stellt Neber folgendermaßen heraus:

Die zentrale Frage ist [...] nicht, ob entdeckendes Lernen oder doch gelenkte Instruktion [...], sondern welche internen (kognitiven) Prozesse [...] strukturiert werden sollen. [...] Alle Versionen Entdeckenden Lernens können von weitgehend offen bis hin zu extrem gelenkt realisiert werden. (Neber 2010, S. 130)

Angesprochen ist damit der Aspekt, dass Lenkung einem Entdecken nicht zuwider läuft und dass es für die kognitiven Aktivitäten entschieden darauf ankommt, was bzw. welche Aspekte dem Entdecken zugrunde gelegt werden, d.h. welche Aktivitäten von den Lernenden vollzogen werden sollen. Renkl (2014) unterscheidet in diesem Zusammenhang sehr instruktiv drei Perspektiven der Lernendenaktivierung, die er argumentativ mit den instruktionstheoretischen Metatheorien verknüpft: (i) die Perspektive des aktiven Tuns, (ii) die Perspektive der aktiven Verarbeitung und (iii) die Perspektive der fokussierten Verarbeitung. In der Perspektive des aktiven Tuns folgen Lernaufgaben der konstruktivistischen Annahme, dass das eigenständige Erkunden komplexer Probleme für das Lernen erforderlich sei: „Es geht also darum, die Lernenden durch aktives Tun zu involvieren und ihnen so Raum und Anreiz zu geben, sich aktiv Wissen zu konstruieren“ (Renkl 2014, S. 15). Die mentale Aktivität wird damit zwar betont, aber – wie bereits mehrfach herausgestellt – die Annahme, dass aktives Tun Lernen und Verstehen am besten fördere, ist aus der konstruktivistischen Metatheorie nicht kausal zu schlussfolgern.¹⁰³ Zahlreiche Befunde zeigen vielmehr, dass „ein offenklares Tun zu weniger Lernerfolg führen kann als ein vermeintlich passives Verhalten“ (Renkl 2014, S. 16).¹⁰⁴ Die generelle Effektivität des aktiven Tuns

¹⁰³ Siehe dazu auch Diesberger, der drei Aussageebenen als Orientierungshilfe unterscheidet, um eine Lernaufgabe als ‚konstruktivistisch‘ zu klassifizieren: eine erkenntnistheoretische, eine lernpsychologische und eine didaktische Ebene. Diesberger moniert, dass diese Ebenen in der Aufgabendiskussion teilweise nicht auseinander gehalten werden, sodass es zu kurzschlüssigen Ableitungen von einer zur anderen Ebene komme (Diesberger 2012, S. 54). Die Fehlschlüsse weisen laut Diesberger darauf hin, dass es eine Form von konstruktivistischer Didaktik gibt, die aufgrund lernpsychologischen und erkenntnistheoretischen Annahmen als konstruktivistisch bezeichnet wird, aber nicht aus diesen abgeleitet werden kann. Didaktische Prinzipien aus lerntheoretischen Überzeugungen abzuleiten, sieht nicht nur Diesberger als problematisch an. Siehe dazu auch Hasselhorn und Gold: „Aus konstruktivistischen Auffassungen des Wissenserwerbs folgt aber nicht unmittelbar eine instruktionale Vorschrift, wie dieses Wissen zu vermitteln sei“ (Hasselhorn und Gold 2009, S. 221). Oder Hattie: “Constructivism is a form of knowing and not a form of teaching, and it is important not to confuse constructing conceptual knowledge with the current fad of constructivism” (Hattie 2009, S. 243).

¹⁰⁴ Siehe auch Reinmann und Mandl 2006 oder Helmke 2009.

lässt sich also empirisch nicht nachweisen. Die Perspektive der aktiven Verarbeitung (ii) wird insbesondere von Forschenden eingenommen, die der „mentale[n] lernstoffbezogene[n] Aktivität“ (Renkl 2014, S. 16) eine größere Bedeutung zuschreiben und damit der kognitionsorientierten Lerntheorie nahestehen. Auch diese Perspektive teilt die Annahmen über die Eigenkonstruktivität des Lernens, akzentuiert aber in stärkerem Maße das Vorgeben von Informationen und Lernaufgaben, die eine intensive mentale Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen. Allerdings zeigen Studien in dieser Perspektive, dass nicht die aktive Verarbeitung an sich als zielführend anzusehen ist und zu besseren Leistungen führt: Ist die aktive Verarbeitung ungünstig fokussiert, dann ist die Forderung nach möglichst vielen Anregungen zum aktiven Verarbeiten negativ wirksam.¹⁰⁵ Folgerichtig wird in der Perspektive der fokussierten Verarbeitung (iii) postuliert „dass die Verarbeitung auf die zentralen Konzepte und Prinzipien fokussiert werden sollte“ (Renkl 2014, S. 17). Die Annahme, dass eine intensive Auseinandersetzung auch automatisch zu einer angemessenen Verarbeitung führe, sei schon durch die „menschlichen Informationsverarbeitungsressourcen recht begrenzt“ (Renkl 2014, S. 17): Wird zu viel Aufmerksamkeit zur Verarbeitung randständiger Informationen genutzt, bleiben zu wenig Ressourcen für die lernförderlichen Prozesse. D.h. eine Lenkung durch Aufgaben ist auch notwendig, weil der Arbeitsspeicher der Aufgabenbearbeiter mitunter nicht ausreichend ist, wenn das Problem zu große Anforderungen an das gleichzeitige Bereithalten von Informationen stellt (Alfieri et al. 2010, S. 2). Diese Perspektive kommt damit dem Konzept einer „gemäßigt konstruktivistischen Auffassung“ (Reinmann und Mandl 2006, S. 637) nahe, das Reinmann und Mandl im Zuge einer praxisorientierten Position von Lehren und Lernen entwickeln. Dass es weniger auf die Menge denn auf die Qualität der mentalen Aktivitäten ankommt, erscheint so einsichtig, dass es kaum der Erwähnung wert erscheint. Bedenkt man hingegen, dass lenkenden Aufgabensets wiederholt vorgeworfen wird, die eigenkonstruktive und intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu behindern, in dem unmittelbar auf die relevanten Verstehensherausforderungen fokussiert würde, dann scheint gerade die Erkenntnis der fokussierten Verarbeitung ausgeblendet.¹⁰⁶ Renkl (2014) fasst entsprechend zusammen: „Werden die Lernenden hingegen ‚zu früh‘ [...] mit Problemlöseanforderungen konfrontiert, ist ihr primäres Ziel, sich irgendwie zur Lösung der Aufgabe ‚durchzuwurschteln‘“

¹⁰⁵ Die Klasse mit dem geringsten Lernerfolg in der Studie von Winkler 2005b kann aus dieser Perspektive heraus so beurteilt werden, dass durch die Lehrerlenkung eine aktive Verarbeitung ermöglicht wurde, diese aber bezogen auf das Ziel nicht lernförderlich fokussiert war.

¹⁰⁶ Die im Zuge der Darstellung des Doppelpotentials von Aufgaben angesprochene Fokussierung auf Verstehensherausforderungen ist als Modellierung einer fokussierten Verarbeitung zu verstehen.

(Renkl 2014, S. 17–18). Was den Lernenden in einem solchen Falle fehlt, ist eine ausreichende Vorwissensbasis, auf die sie im eigenständigen Konstruktionsprozess zurückgreifen können. Nach Reinmann und Mandl folgt ein gelenktes Vorgehen einer wissensbasierten Konstruktivismus-Auffassung:

Im wissensbasierten Konstruktivismus wird Lernen als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zum Erwerb dieser Wissensbasis kann auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden. (Reinmann und Mandl 2006, S. 638)

Eigenständige Konstruktion kann nur dann gelingen, wenn eine ausreichende Wissensbasis besteht. Fehlt diese aber, dann treten die Nachteile eines offenen Vorgehens deutlich zutage, fasst Renkl (2008) zusammen:

Wenn Schüler wenig externe Struktur (z.B. Vorabinformationen, Anleitungen zum Vorgehen beim Lernen) erhalten, kann es schlicht und einfach sein, dass sie zu keiner sinnvollen Interpretation einer Aufgabenstellung kommen [...]. Externe Struktur ist dann notwendig, damit produktive Lernprozesse überhaupt eine Chance haben, stattzufinden. (Renkl 2008, S. 119)

Die Erkenntnis aber, dass ohne eine Verstehensbasis kein Entdecken möglich sei, wird nach Alfieri et al. von vielen einfach ignoriert. Alfieri fasst nach einer Literaturdurchsicht zusammen, „that unassisted discovery learning tasks did not help learners discover problem-solving rules, conservation strategies, or programming concepts“ (Alfieri et al. 2010, S. 2). Wenn konstruktivistische Aufgaben erfolgreich seien, dann aufgrund anderer Umstände als ihrer Unstrukturiertheit.

Insgesamt wird deutlich, dass die Untersuchung der Wirkung von instruktionaler Lenkung in der pädagogisch-psychologischen Forschung bereits etliche Befunde hervorgebracht hat. Leuders und Philipp fassen die Ergebnisse in folgenden zwei Punkten zusammen: „(1) Entdeckendes Lernen ist dann wirksamer als andere Lernformen, wenn es auf geeignete Weise unterstützt wird [...]. (2) Es bleibt weiter größtenteils offen, inwieweit die Struktur des Entdeckungsprozesses gelehrt werden muss, wie stark Entdeckungsaufgaben strukturiert sein sollten“ (Leuders und Philipp 2014, S. 149). Die Zusammenfassung macht deutlich, dass die entscheidenden Punkte weiterhin ungeklärt bleiben.¹⁰⁷ Deutlich wird aber-

¹⁰⁷ Elsbeth Stern resümiert auf einer Tagung 2015, dass selbstentdeckendes Lernen und Alles-alleine-entdecken-lassen nicht mit Kompetenzerwerb und Konzeptentwicklung gleichzusetzen seien. Eine solche Gleichsetzung stelle einen Kurzschluss dar, der in der Pädagogik zu einer Fehlentwicklung gegen den Frontalunterricht geführt habe. O-Ton: „Der Lehrer muss das Heft in der Hand behalten.“

mals, dass das Verhältnis von Offenheit und Komplexität einer genauen Passung mit den Lernvoraussetzungen bedarf. Gruber et al. z.B. formulieren:

Schulisches Lernen als verständnisvolles Lernen führt [...] zu einer tiefen Elaboration von Konzepten und Zusammenhängen und kann durch das Lernen in komplexen, wenig strukturierten Problemsituationen gefördert werden. Gerade dann aber scheint die Verfügbarkeit von Anleitungen und instruktionalen Hilfestellungen besonders wichtig zu sein, damit die wesentlichen Merkmale der Problemstellung nicht verloren gehen. (Gruber et al. 2000, S. 141)¹⁰⁸

Es besteht ein Konsens darüber, dass die Lenkung adaptiv zu den gegebenen Lernvoraussetzungen abzustimmen ist. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, konstatiert Schnotz, dass Lernende mit geringeren kognitiven Fähigkeiten oder geringerem Vorwissen sowie ängstliche Lernende eher von einem stärker strukturierten als von einem problemorientierten entdeckenden Vorgehen profitieren. Umgekehrt profitieren Lernende mit höheren kognitiven Fähigkeiten oder umfangreicherem Vorwissen sowie wenig ängstliche Lernende eher von einem problemorientierten entdeckenden als von einem stärker strukturierten Vorgehen (Schnotz 2011, S. 136). Die Erkenntnis, dass schwache Lerner mehr Lenkung brauchen als starke Lerner, zeigt wiederum die eingeschränkten Erkenntnismöglichkeiten einer Verstehensproduktperspektive der Wirkungsforschung: Es werden Zusammenhänge zwischen Lernvoraussetzungen, Instruktions- bzw. Aufgabenmerkmalen und Lernergebnissen identifiziert, ohne aber Einblicke in die Wirkungsweise geben zu können. Eine Schlussfolgerung, die durch die instruktionspsychologischen Erkenntnisse bestätigt wird, ist, dass es nicht sinnvoll erscheint, einseitig für *Entdecken-Lassen* und gegen *Lenkung* zu argumentieren, sondern dass die richtige Balance zu finden ist zwischen Vorstrukturierung und den Möglichkeiten des Lernenden zum selbstständigen Entdecken. Diese Balance ist aber je nach kognitiven und affektiven Lernvoraussetzungen unterschiedlich (Schnotz 2011, S. 136). Und in dieser Weise hält Renkl abschließend fest, „dass die Fragen nach der besten Methode und der damit ver-

¹⁰⁸ Ähnliche Befunde werden auch von Mandl et al. 1997 und Stark et al. 1995 oder Reinmann und Mandl 2006 (S. 635-336) beschrieben. Interessant ist in diesen Zusammenhang eine Unterscheidung von Neber 2010: Er postuliert, dass Lenkung und Unterstützung (1) auf der Ebene „wissensgenerierender Prozesse“ (Neber 2010, S. 130) erfolgen kann. Derartige Hilfen können von Lehrenden auf der Basis von Gegenstandsanalysen in der Funktion einer „Ableitungsbasis“ (Neber 2010, S. 130) generiert werden. Andererseits ist Lenkung (2) auf der „prozessregulierende[n]“ (Neber 2010, S. 130) Ebene möglich. Neber hebt hervor, dass Hilfen auf der wissensgenerierenden Ebene entscheidender für den Lernprozess sind als die in deutschsprachigen Untersuchungen bevorzugten Selbststeuerungs- und Selbstregulierungshilfen (Neber 2010, S. 130).

bundenen Art der Lernaufgabe von eingeschränktem Nutzen sind“ (Renkl 2014, S. 15).

Eine fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung kann an dieser Stelle von der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung lernen, dass es kein hinreichendes Argument darstellt, sich bei der Entwicklung von Lernaufgaben auf lerntheoretische Prämissen zu berufen und daraus Instruktionsmaßnahmen abzuleiten. Zum einen lösen sich die Grenzen zwischen kognitivistischen und konstruktivistischen Theorien in einem praxisorientierten Konzept zunehmend auf, zum anderen weisen empirische Befunde darauf hin, dass beide Extrempositionen nicht in der Lage sind, für alle Lerner gleichermaßen lernförderlich zu sein. Die Diskussion um Aufgaben muss also sehr differenziert und immer im Hinblick auf einen Gegenstand und die Lernvoraussetzungen der Lernenden geführt und durch weiterführende Forschungsbemühungen begleitet werden, die neben der Frage, *was* wirkt, auch untersuchen, *wie* sich die Wirksamkeit entfaltet. Anderenfalls kommt die Diskussion über ein Behaupten von Wirkungspotentialen nicht hinaus, denn eine befriedigende Bearbeitung des skizzierten Desiderats zur angemessenen Dimensionierung der Lenkung erscheint in der Verstehensproduktperspektive einer Wirkungsforschung nicht erfüllbar zu sein.

Welche Erkenntnisse sind aus den dargestellten Befunden für die Reflexion von Aufgabensets zu gewinnen?

2.2.4.2 Aufgabensets und der Streit um die Lenkung durch Aufgaben

Für die Diskussion über Aufgabensets im Literaturunterricht ist der Aspekt besonders hervorzuheben, dass Instruktion ein notwendiges Element des Unterrichts ist, ohne das kaum ein Lernfortschritt denkbar ist (Gudjons 2007). Instruktionale Maßnahmen können in Aufgabensets operationalisiert werden, indem in Teilaufgaben die Verstehensherausforderungen fokussiert werden, die zur Erreichung eines Verstehensziels notwendigerweise zu bewältigen sind. Ein solches Vorgehen bei der Planung von Aufgabensets ist in der Perspektive einer fokussierten Verarbeitung zu verorten, wie sie im Rekurs auf Renkl (2014, S. 17–18) dargestellt wurde. Dass Aufgabensets, die sich an einem instruktionspsychologischen Planungsrahmen ausrichten, d.h., die den Lern- und Verstehensweg im Anschluss an Gegenstandsanalysen strukturieren, schnell einen technologischen Charakter gewinnen, liegt nahe. In Reinform finden sich derartige Aufgabensets im *Instructional design* (vgl. dazu Gudjons 2007, S. 8 oder auch Reinmann und Mandl 2006, S. 618–625). Eine solche technologische Position, die auf einer kognitivistisch gefärbten Auffassung von Lernen als Informationsverarbeitung beruht, wird von Reinmann und Mandl als „gegenstandszentrierte Lernumgebung“ (2006, S. 618) bezeichnet. Gegenstandsbezogene Lernumgebungen zeich-

nen sich dadurch aus, „dass das gesamte Vorgehen systematisch geplant“ und „schrittweise konstruiert“ wird (Reinmann und Mandl 2006, S. 619). Insofern erscheint es begründet, die Entwicklung und Wirkungsevaluation von Aufgabensets einer solchen technologischen Position zuzuordnen. Es ist insbesondere die herausragende Bedeutung der Analyse von Anfangs- und Endzuständen der Gestaltung von instruktionalen Lernumgebungen (Reinmann und Mandl 2006, S. 620), die auch bei der Entwicklung von Aufgabensets zentral ist. Denn, wie bereits eingeführt, werden Aufgaben intentional auf ein bestimmtes Ziel hin gestellt, das zu erreichen sie einen Lern- und Verstehensprozess initiieren und steuern sollen. Darüber hinaus basieren auch Aufgabensets auf der Idee des kumulativen Lernens: „Das Modell kumulativen Lernens ist zugleich ein Instruktionsmodell, bei dem die zu lernenden Inhalte schrittweise sequenziert und inhaltlich geordnet werden“ (Reinmann und Mandl 2006, S. 624). Die erfolgreiche Bewältigung nachfolgender Aufgaben ist nur auf der Basis der Bewältigung vorangehender Aufgaben möglich. Im Gegensatz dazu steht das Aufgabenset mit geringer Lenkung den Prinzipien einer konstruktivistischen Lernsituation näher, insofern ein komplexes Problem geliefert wird, womit die Anforderung verbunden ist, dieses selbstständig zu differenzieren, zu spezifizieren und Lösungsschritte zu sequenzieren (Reinmann und Mandl 2006, S. 630). Die notwendigen Daten sind durch die Aufgabenstellung und den Text gegeben, aber in unsystematischer und dadurch für alltägliche (Lese-)Situationen authentischer Weise. Die Kritik, die an kleinschrittigen Aufgabensets geübt wird, kann als Kritik an der technologischen Position verstanden werden, die nach landläufigem Verstehen im Widerspruch zu der Forderung nach Selbststeuerung steht. Gudjons fasst aber zusammen: „Es wäre zu billig, das Instructional design einfach mit Begriffen wie autoritär, reaktionär, anachronistisch, schülerfeindlich, militaristisch, Drill, mechanisches Lernen, absolute Lehrerdominanz u.a.m. beiseite zu wischen“ (Gudjons 2007, S. 8). Denn wie dargestellt hebt die Unterrichtsforschung die Effektivität besonders für schwächere Lernende hervor. Der Punkt jedoch, an dem sich die Kritik an Aufgabensets auch im Literaturunterricht entzündet, resultiert unmittelbar aus den Modellen der technologischen Position, in denen eine Zerlegung einer Ganzheit in Teile und Sequenzen proklamiert wird. Dieses Vorgehen widerspreche dem Ansatz vernetzten Lernens in der modernen Didaktik, resümiert Gudjons (2007, S. 9): Der Ansatz sei „reduktionistisch [...] und sehr problematisch, weil Lerninhalte“ von einer Gesamtstruktur und nicht von „isolierten Teilen dieser Struktur [...] abhängig“ (Gudjons 2007, S. 9) seien.¹⁰⁹ Diese Bedenken gehen auf die empirischen Befunde zurück, dass technologische Lernsituationen zwar effektiv sind, um reproduktives Wissen aufzubauen und auto-

¹⁰⁹ Siehe auch Reinmann und Mandl (2006, S. 625).

matisierte Fähigkeiten auszubilden. Die Wissensbestände und Fähigkeitsdispositionen lägen dann aber als träges Wissen vor. Dieser berechnete Einwand ist im Hinblick auf die Funktion von Aufgabensets im Literaturunterricht allerdings differenziert zu betrachten: Betrachtet man die Leistung von Aufgaben und Aufgabensets ausschließlich aus ihrer Funktion für den Lern- und Verstehensprozess und im Hinblick auf ihr Doppelpotential, dann ist der Einwand, dass systematische Aufgabensets fernab der Anforderungen unsystematischer Alltagssituationen stehen, weniger problematisch. Der reduzierte Blick auf die initiiierende und steuernde Funktion von Lernaufgaben für den Erwerb von textverstehenden Operationen macht erkennbar, dass es in einem ersten Schritt darum geht, überhaupt komplexe Verstehensoperationen zu aktivieren und zu automatisieren – zwei Ziele, für deren Erreichen die Effektivität stark lenkender Aufgabensets betont wird. Jede ernst zu nehmende didaktische Konzeption zum Lernen mit Aufgaben hebt folgerichtig hervor, dass die Lenkung ein didaktisches Hilfsmittel ist, welches es nach und nach zurückzunehmen gilt. Es zeigt sich, dass die Befunde der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung zur Lenkung nicht vorschnell auf die Arbeit mit Aufgabensets im Literaturunterricht übertragen werden dürfen, sondern dass die Ziele des Aufgabeneinsatzes zu reflektieren sind: Denn das Ziel der Aktivierung und Automatisierung textverstehender Operationen rechtfertigt den Einsatz stark lenkender Aufgabensets. Fraglos sind aber nicht alle Ziele des Literaturunterrichts auf diese Weise zu erreichen.¹¹⁰

Die kritische Auseinandersetzung mit Aufgaben und Aufgabensets durch Fingerhut 2008, 2010 greift gezielt die neuralgischen Punkte heraus. Grundsätzlich erkennt Fingerhut einen gesteigerten Stellenwert von Arbeitsanregungen in der Nach-PISA-Ära (Fingerhut 2010, S. 217). Als problematisch an der Konzeption kompetenzorientierter Aufgabenstellungen in Lehrwerken hebt er jedoch hervor, dass sie „sicherstellen, [...] auch ohne gesprächsweise angebotene Tipps des Lehrers zielführend bearbeitet werden [zu] können“ (Fingerhut 2010, S. 216). Dies stellt Fingerhut als Folge von Unterrichtsprinzipien dar, die „kompetenzerwerbs-orientierte Abfolgen von Aufgabenstellungen“ (Fingerhut 2010, S. 216) fordern. Ein Anliegen, das Fingerhut offenbar kausal mit der Kompetenzorientierung verknüpft, denn er kritisiert des Weiteren, dass literarische Texte (insbesondere auch lyrische Texte) nurmehr als Lernmedium zur Kompetenzentwicklung funktionalisiert, nicht aber in ihrem Eigenwert wahrgenommen würden (Fingerhut 2008, S. 10–11): Dies ist ein Einwand, dem durchaus zuzustimmen

¹¹⁰ Darauf, dass die Zergliederung und Sequenzierung einer Gesamtheit in Teile nicht im Widerspruch zu hermeneutischen und kognitionspsychologischen Annahmen über das Verstehen von Texten steht, wird im Teilkapitel „Aufgabensets und die Entwicklung einer globalen Deutung aus Einzeldeutungen“ noch detailliert eingegangen.

ist, weil die Gefahr tatsächlich besteht, dass literarische Gegenstände nur noch als „vielseitige, aber beliebige Kompetenzaufbau-Vehikel“ (Zabka 2006, S. 80) genutzt werden – gerade dann, wenn die Fokussierung in fachlich unangemessener Weise erfolgt. Fingerhut fasst entsprechen zusammen, dass

die Kompetenzorientierung des Lesens von Literatur [...] das Wahrnehmen der Texte als literarische Texte [belastet], [...] die ästhetische Wahrnehmung [behindert] und [...] das Schreiben über literarische Texte und über Leseerfahrungen mit ihnen zu einem formalistischen Abarbeiten einzelner Items (Fingerhut 2008, S. 23)

machte. Darin drückt sich eine Kritik an stark lenkenden Aufgabensets aus, die in Fingerhuts Erläuterungen noch deutlicher hervortritt: Aufgabensets, die zu einem adäquaten Textverstehen führen und gleichzeitig ganz bestimmte Teilkompetenzen anregen sollen, sind für Fingerhut einem „kanalisierten Fluss vergleichbar“ (Fingerhut 2010, S. 223), da das Textverstehen in Items zerlegt würde. Die Kritik kristallisiert sich an der Lenkung, die ein selbstständiges Entdecken verhindert. Durch „operationale Aufgabenfolgen“ nämlich führe der Aufgabensteller den Aufgabenbearbeiter zum richtigen Verstehen – einem Verstehen, das der Aufgabensteller vorab bestimmt hat (Fingerhut 2010, S. 223).

Gleichwohl erkennt Fingerhut den didaktischen Wert einer Lenkung in Aufgabensets als „didaktisches Medium der Regieführung im gesteuerten Textverstehen der Unterrichtseinheit“ (Fingerhut 2010, S. 220) an, wenn er zusammenfasst: Aufgabensets sind Operationalisierungen des Lernweges, d.h. sie portionieren „die Arbeitsschritte so, dass sie aufeinander aufbauen, ohne jeweils als einzelne zu groß zu werden“ (Fingerhut 2010, S. 227). Dadurch sind Aufgabensets charakterisiert durch „ein Zuschneiden der Problemstellung auf das jeweils Lösbare“ wodurch „Erfolgsorientierung und kognitive Attraktivität‘ gleichermaßen gewährleistet sind“ (Fingerhut 2010, S. 227). Ein Beispiel für eine gelungene Operationalisierung des Lernweges erkennt Fingerhut in den Fabelaufgaben von Zabka 2006, die ein Beispiel dafür seien, wie Lernende zu einem befriedigenden Fabelverstehen geführt werden können.

Fingerhut wägt damit in angemessener Weise die Vor- und Nachteile der fokussierten Verarbeitung ab, ohne sich vorschnell auf eine Position festzulegen und erkennt den didaktischen Wert der Lenkung an – sofern diese fachlich angemessen erfolgt.¹¹¹

¹¹¹ Instruktiv ist die Replik von Winkler 2008 auf Fingerhut 2008, die Fingerhuts Analyse in drei Ebenen differenziert. Auf erster Ebene sei der Fragen nach den Auswirkungen der Kompetenz- und Outputorientierung auf das Bildungswesen, die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht nachzugehen. Auf einer zweiten Ebene stünden Fragen nach der Konzeption von Lehrbüchern,

Die Ausführungen von Leubner und Saupe hingegen erscheinen vor dem Hintergrund der pädagogisch-psychologischen Erkenntnisse über die Sequenzierung von Teilaufgaben zur Initiierung und Steuerung effektiver Lern- und Verstehensprozesse problematisch, weil sie missverständlich sind. Leubner und Saupe definieren den fünften Aspekt „Phasierung und Strukturierung“ ihres „Grundmodell[s] für die Aufgabenanalyse und -konstruktion“ (2008, S. 5) wie folgt: „Die Abfolge der einzelnen Aufgaben innerhalb eines Aufgabensets strukturiert den Verstehensprozess“ (Leubner und Saupe 2008, S. 6). Und weiter heißt es:

Die Phasierung des Textverstehens und dementsprechend die Strukturierung von Aufgabensets haben für den Literaturunterricht fast ausnahmslos eine große Bedeutung: Ob den Schülern ein ergiebiges Textverstehen möglich wird, hängt in hohem Maße davon ab, in welcher Reihenfolge welche Teilleistungen [...] eingefordert werden. (Leubner und Saupe 2008, S. 117)

Im Gegensatz aber zu einer fokussierten Verarbeitung von Verstehensherausforderungen eines Gegenstandes (hier eines literarischen Textes), wie sie auf der Basis von kognitionspsychologischen Erkenntnissen zum Textverstehen herausgearbeitet (Zabka 2012b) und mit den dargestellten Befunden pädagogisch-psychologischer Forschung zum Lernen verknüpft werden können, fußt die Strukturierung von Aufgaben bei Leubner und Saupe auf einer Adaption der klassisch gewordenen Phasenmodelle von Kreft (1982, S. 379), Fritzsche (1994, S. 213–222) und Waldmann (2007, S. 27–42). Das „Fünfphasenmodell“ ist ferner eng an die von Leubner und Saupe unterschiedenen Teilkompetenzen des Textverstehens angelehnt ((1) *Textwiedergabe*, (2) *Erkennen von Strukturen/Textanalyse*, (3) *Textinterpretation* und (4) *Bezug auf die Lebenswirklichkeit*) und sieht für die Teilleistungen (2)–(4) eigenständige Phasen vor (Leubner und Saupe 2008, S. 118–119).¹¹² Eine Sequenzierung von Aufgaben nach diesem Modell erscheint aber problematisch: Zum einen unterscheiden die Phasenmodelle von Kreft, Fritzsche und Waldmann Phasen eines Literaturunterrichts, dienen aber nicht dazu, einen konkreten Verstehensprozess gegenstandsangemessen zu modellieren: Innerhalb einer jeden Phase sind vielfältige Verstehensherausforderungen zu fokussieren und zu sequenzieren. Zum anderen kann auch die Phasenergänzung um Teilleistungen zur „systematischen Texterschließung“ (Leubner und Saupe 2008, S. 118) diesen Mangel nicht ausgleichen. Das *Erkennen von Strukturen/Textanalyse*, die *Textinterpretation* und der *Bezug auf die*

Unterrichtsmaterialien und auch Aufgaben. Eine dritte Ebene bestünde in der Untersuchung des konkreten Unterrichtshandelns. Winklers Kritik an Fingerhuts Analyse besteht darin, dass er die Ebenen vermische und entsprechend vorschnelle Kausalbeziehungen ableite.

¹¹² Für eine Kritik an den von Leubner und Saupe unterschiedenen Teilkompetenzen des Textverstehens siehe oben, Fußnote 59.

Lebenswirklichkeit können nicht als Kriterien zur Bestimmung der Verstehensherausforderungen eines Gegenstandes dienen, weil sie je nach Gegenstand mannigfaltige textverstehende Operationen umfassen. Durch die Phasierung von Aufgabensets nach diesem Modell schrumpfen die Phasen des Literaturunterrichts gleichsam auf Schultaschenformat in Aufgabensets. Eine lern- und verstehensförderliche Sequenzierung von Aufgaben zur fokussierten Verarbeitung ist auf diesem Wege jedoch nicht möglich und der Anspruch, durch das „Fünfphasenmodell“ eine Strukturierung von Aufgaben hin zu einem ergiebigen Textverstehen zu ermöglichen, bleibt äußerst zweifelhaft: Das Modell verschließt sich kognitions- und lernpsychologischen Erkenntnissen zum Verstehen und instruktionspsychologischen Befunden zur fokussierten Sequenzierung von Aufgaben – es erhebt einen normativen Anspruch auf theoretisch dünnem Fundament.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Arbeit mit Aufgabensets auf der Basis pädagogisch-psychologischer Befunde zur die Effektivität einer stärkeren Lenkung in der Tradition einer kognitivistischen Position von Lernen berechtigt und für Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen auch angemessen erscheint: Eine Einsicht, die sich auch in der Literaturdidaktik zunehmend punktuell durchzusetzen scheint, wie anhand der Reflexion kompetenzorientierter Aufgaben von Fingerhut aufgezeigt wurde. Was aber bisher in der Literaturdidaktik fehlt, ist eine theoretisch fundierte Systematisierung der Arbeit mit Aufgabensets, die an die bisherigen Befunde pädagogisch-psychologischer Forschung anschlussfähig ist, ohne die eigene Fachspezifik aufzugeben. Denn wie die Diskussion des „Fünfphasenmodells“ von Leubner und Saupe 2008 gezeigt hat, mangelt es bisher an fachspezifischem Handwerkszeug zur Analyse und Konstruktion von Aufgabensets, das lern- und verstehenstheoretisch begründet ist.

2.2.5 *Fazit und Schlussfolgerungen*

Die Systematisierung des Forschungsfeldes einer Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung sowie die Darstellung von Erkenntnissen in dieser Perspektive haben erkennbar gemacht, dass zahlreiche Studien vielfältige interessante Befunde generiert haben. Ein gemeinsames Problem vieler Studien besteht in der größtenteils ausstehenden Replizierbarkeit der Ergebnisse – eine Forderung, die sich aus der Orientierung am quantitativen Forschungsparadigma ergibt, dem die meisten Studien zuzurechnen sind. Sieht man von diesem Mangel ab, so zeigen sich jedoch insgesamt Tendenzen der Wirksamkeit bestimmter instruktorialer Maßnahmen. Konsens besteht darin, dass die Wirksamkeit einer Methode entschieden von den Lernvoraussetzungen der Lernenden abhängt, weshalb instruktoriale Merkmale immer gezielt für bestimmte Lernende zu untersuchen sind. Folglich konnte herausgestellt werden, dass instruktoriale Len-

kung nicht pauschal und auf der Basis von allgemeinen Lerntheorien abzulehnen ist, sondern differentiell zu beurteilen ist: Lenkung kann für Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen lernwirksam sein bzw. stellt sich sogar als Voraussetzung für ein gegenstandsangemessenes Lernen dar. Auf der Basis von pädagogisch-psychologischen Forschungsbefunden über instruktionale Lenkung konnten ferner Hinweise zur Sequenzierung von Aufgaben abgeleitet und eine erste instruktionstheoretische Verortung von Aufgabensets vollzogen werden.

Insgesamt ist für die Produktperspektive der Lernaufgabenforschung jedoch zu konstatieren, dass die gewaltigen methodischen Herausforderungen an die Lehr-Lern-Forschung bisher nicht abschließend gelöst sind: Zu viele Faktoren haben einen Einfluss auf die Wirksamkeit einer instruktionalen Maßnahme, sodass eine Kontrolle von Störvariablen z.Z. noch nicht erreichbar erscheint.

Für das Erkenntnisinteresse der Dimensionierung von *Offenheit* und *Komplexität* hat sich die Produktperspektive als problematisch, d.h. die Erkenntnismöglichkeiten als eingeschränkt erwiesen. Die Untersuchung der Verstehensprodukte führt durchgehend zu Befunden, die zu unspezifisch bleiben, als dass didaktische Schlussfolgerungen mit praxisrelevanten Konsequenzen daraus zu generieren sind.

Ein Weg, mit diesen Problemen umzugehen, kann in einer qualitativen fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung bestehen, die den Blick dezidiert dem Prozess der Aufgabenbearbeitung zuwendet: Eine Wirkungsforschung, die einen breiteren didaktischen Nutzwert besitzen will, darf sich nicht nur auf die finale Wirkung beschränken, die sich im Verstehensprodukt manifestiert, sondern muss auch die Wirkungsmechanismen einer instruktionalen Maßnahme im Lern- und Verstehensprozess berücksichtigen. Eine fallorientierte qualitative Lehr-Lern-Forschung, die Typisches, Gemeinsames oder Abweichendes zwischen wenigen gezielt ausgewählten Fällen (theoretische Repräsentativität) herausarbeitet, kann zwar ebenfalls das Problem der vielfältigen Einflussvariablen auf die Wirkung nicht kontrollieren, weshalb ihre Ergebnisse ebenfalls nicht replizierbar sind. Jedoch bieten sich ihr andere Möglichkeiten, mit dieser Herausforderung umzugehen. Im Folgenden soll die Verstehensprozessperspektive einer Lernaufgabenwirkungsforschung skizziert werden, in der eben diese Möglichkeiten im Zentrum stehen.

2.3 Die Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung

2.3.1 *Warum eine Verstehensprozessperspektive notwendig erscheint*

Die Gründe für eine Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung sind bereits hinreichend in der Kritik der Verstehensproduktperspektive diskutiert worden. Charakteristisch für diese Perspektive einer fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung ist, dass sie dem qualitativen Forschungsparadigma folgt und beansprucht, keine „theorielose[...] Empirie“ (Winkler 2012b, S. 12) zu betreiben.

In Abgrenzung zur Verstehensproduktperspektive werden Instruktionsmerkmale in der Verstehensprozessperspektive nicht nur als unabhängige Variablen berücksichtigt und deren Einfluss auf das Verstehensprodukt bestimmt. Ergänzend wird in der Verstehensprozessperspektive der Einfluss der unabhängigen Variablen auf den Prozess selber untersucht. Ziel der Verstehensprozessperspektive ist es, den Einfluss bzw. die Wirkungsmechanismen der instruktionalen Merkmale im Verstehensprozess zu rekonstruieren: Wie gehen die Lernenden mit dem instruktionalen Merkmal der Offenheit bei gleichzeitig hoher anforderungsbezogener Komplexität um? Wie bisher referiert wurde, ist die Wirkung einer instruktionalen Maßnahme in hohem Maße von den Lernvoraussetzungen abhängig, sodass es zwingend erforderlich erscheint, die Lernvoraussetzungen als weitere unabhängige Variable zu berücksichtigen, denn bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist eine unterschiedliche Wirkung der instruktionalen Maßnahme zu erwarten: Inwiefern wirkt sich eine starke Lenkung in Aufgabensets auf die Verstehensentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aus? Diese beiden Beispiele für interessante Forschungsfragen zeigen, dass der tatsächliche Verstehensprozess im Zentrum steht und nicht nur Prozessmerkmale der Instruktion bzw. des Unterrichts untersucht werden sollen. Ein solches Forschungsanliegen geht über die „multifaktoriell-systemische Sichtweise“ (Schroeder 2006, S. 180) der aktuellen pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung hinaus, weil sie das Anliegen verfolgt, deskriptiv die tatsächlich ablaufenden Lern- und Verstehensprozesse zu rekonstruieren.

Obwohl die Notwendigkeit einer solchen Perspektive für die fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung bereits mehrfach angemahnt wurde, sind bisher nur wenige Forschungsbemühungen unternommen worden. So resümiert Winkler (2012b) gleichsam als Darstellung des neuen empirischen Selbstverständnisses der Literaturdidaktik:

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. Ernst zu nehmende Kompetenzorientierung ist nicht zu haben ohne Gegenstandsorientierung und ebenso wenig ohne den Blick auf die tatsächlichen Verstehensprozesse der Lernenden. (Winkler 2012b, S. 24–25)

Ballis und Peyer bezeichnen die Verstehensprozessperspektive als „blinden Fleck“ (Ballis und Peyer 2012a, S. 9), da bisher Lehrwerke sowie Lernmedien und weniger die konkreten Aufgaben und deren Bearbeitung im Zentrum stünden.¹¹³ Groeben gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass jedes Unterrichtsgeschehen immer einen Prozess darstellt. Diese Prozessstrukturen seien aber in quasi-experimentell kontrollierten Versuchsplänen nicht zufriedenstellend aufzufangen: Damit spricht Groeben den Umstand an, dass bestimmte Prozesse und Interaktionen Reaktionen auslösen, die wiederum zu Prozessen und Interaktionen führen (Groeben 2005, S. 25). Zur Berücksichtigung derartiger Erklärungsketten sei eine Deskription des Ablaufs einer Unterrichtssequenz notwendig, um die Wirkungszusammenhänge zu explorieren, die im Verstehensprodukt nicht mehr erkennbar sind. Notwendig sei demzufolge, so Groebens Schlussfolgerung, eine „deskriptiv-qualitative Rekonstruktion“ (Groeben 2005, S. 26) des Unterrichtsgeschehens. Er schlägt vor, „im Sinne einer formativen Evaluation“ (Groeben 2005, S. 28) die Wirkungsmechanismen der durch „summative Evaluation“ als effektiv bestimmte Maßnahmen, deskriptiv-qualitativ zu rekonstruieren. Dadurch sei es möglich, Aussagen zu generieren, inwiefern eine Maßnahme wirksam bzw. weniger wirksam sei. Ob es nun tatsächlich erforderlich ist, grundsätzlich vorab die Wirksamkeit einer Maßnahme produktorientiert zu bestimmen und erst im Anschluss, d.h. in differenzierender Absicht die Wirkungsmechanismen einer optimalen Gestaltung der Instruktion zu rekonstruieren, ist aus der Perspektive eines konsequenten qualitativen Forschungsparadigmas heraus zu bezweifeln – sei aber dahingestellt.¹¹⁴

Die Forschungsbemühungen in dieser Perspektive sind zurzeit noch gering. Insofern kann es auch nicht verwundern, dass Schabram resümiert, dass bisher eine Theorie des Lernens durch die Bearbeitung von Aufgaben fehlt (2007, S. 46). Und auch Leuders weist auf diesen Mangel hin, wenn er zukünftige Forschungsbestrebungen in einem Brückenschlag zwischen einer in erster Linie konzeptionell ausgerichteten Forschung zum Umgang mit Aufgaben in der didaktischen Entwicklung und Professionalisierung (entspricht der Lernaufgabenpotentialfor-

¹¹³ Mehr „Aufschluss über konkrete Unterrichtsprozesse“ fordert auch Pieper (2013, S. 139–140).

¹¹⁴ Es erscheint durchaus plausibel, dass Groebens Argumentation durch dessen Sozialisation in der empirisch-wissenschaftlichen Denkungsart beeinflusst ist, die er einleitend in dem Beitrag anführt (Groeben 2005, S. 7).

schung) und einer „empirischen Fundierung von Theorien zur Funktion von Aufgaben“ (Leuders 2014, S. 45) anmahnt.

Dieses Desiderat ist plausibel als Folge der vorherrschenden Produktperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung zu bestimmen: Denn eine Theorie, wie und inwiefern durch Aufgaben gelernt wird, kann nicht ohne eine Erhebung der Lern- und Verstehensprozesse erfolgen. Am Verstehensprodukt lassen sich Lernprozesse nicht rekonstruieren, weshalb es nicht möglich ist, anhand von Resultaten Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie mit Aufgaben gelernt oder verstanden wird. Dass der Erkenntnistrückstand auf dieser Ebene liegt, spiegelt sich in der Reflexion Schabrams wider, dass es bislang keine Befunde gebe, „wie die Wissensbasis, die für die Vorgänge beim Bearbeiten von Aufgaben heranzuziehen ist, aufgebaut“ (2007, S. 47) werden kann. Im Zusammenhang mit einem *wissensbasierten Konstruktivismus* ist darauf verwiesen worden, dass die instruktionalen Merkmalsausprägungen einer Aufgabe davon abhängen, über welches Vorwissen in dem fokussierten Anforderungsbereich die Lernenden verfügen. Ist dieses zu gering, dann können Anforderungen nicht bewältigt werden. Insofern ist es eine entscheidende Frage der Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung, Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie ein notwendiges Vorwissen bzw. im Falle des Textverstehens Vorverstehen¹¹⁵ durch die Sequenzierung von Aufgaben aufgebaut werden kann, sodass komplexe Anforderungen bewältigt werden können. Ein Weg, um Aufschluss darüber zu erhalten, sieht Renkl darin, Lernaufgaben zu stellen, die „Lernenden-Spuren“ (Renkl 2014, S. 19) generieren. Mit *Lernenden-Spuren* scheint Renkl Prozessspuren des Lernens eines Schülers zu meinen, wenn er hervorhebt, dass durch diese das Gelingen fokussierter Maßnahmen überprüft werden könne und Möglichkeiten eröffnet werden, didaktisch nachzusteuern. D.h., die Befunde ermöglichen praxisrelevante Konsequenzen für die Lernaufgabenentwicklung.

Mit der Anforderung der Ausgestaltung einer Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung steht die Literaturdidaktik nicht alleine da. Auch in der Mathematikdidaktik ist man bemüht, eine solche Forschung zu etablieren. Leuders 2014 spricht von „Aufgaben in der Lernprozessforschung“ (2014,

¹¹⁵ Vorverstehen meint das bereits entwickelte Verstehen zum Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung. Das Präfix ‚vor‘ markiert den Status des Verstandenen *vor* der Aufgabenbearbeitung: Ein Verstehen, das noch weiter entwickelt wird, in der jeweils aktuellen Aufgabenbearbeitung aber die Vorwissensbasis darstellt. Nicht gemeint ist damit ein irgendwie geartetes Verstehen, das bereits *vor der Lektüre* der Geschichte besteht und sich beispielsweise aus Erwartungen bezogen auf den Titel speist, auf Gattungserwartungen beruht oder auf einem Wissen über andere Werke des selben Autors aufbaut. In dieser Arbeit werden die Begriffe *mentale Textrepräsentation*, *bereits entwickeltes Verstehen/Textverstehen*, *Vorverstehen* und *Vorverstehensbasis* synonym verwendet.

S. 40) und hebt in diesem Zusammenhang die steuernde und lenkende Funktion hervor: „Aufgaben [...] haben die Funktion der Fokussierung des Lernendenverhaltens auf die zu untersuchenden Denkprozesse“ (Leuders 2014, S. 40). Dadurch wird es möglich, zielgerichtet zu analysieren, ob die intendierten Lern- und Verstehensprozesse durch die Aufgaben auch tatsächlich aktiviert und vollzogen werden. Leuders ordnet ein solches Vorgehen einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung zu und bezeichnet damit in erster Linie Forschungsdesigns, die dem design-based Research zuzuordnen sind. Zentral ist jedoch, dass Leuders hervorhebt, dass Wirksamkeitsuntersuchungen eines z.B. Prä-Post-Design um interpretative Methoden zur Analyse der Tiefenstrukturen der Lehr-Lern-Prozesse zu ergänzen seien (Leuders 2014, S. 44).

2.3.2 *Erkenntnisse einer literaturdidaktischen Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung*

Es bestehen bisher keine Untersuchungen, in denen der Einfluss von instruktionalen Aufgabenmerkmalen im Zentrum der Fragestellung steht. Studien zum Gespräch im Literaturunterricht lassen sich jedoch z.T. auch aus der Verstehensprozessperspektive der Lernaufgabenwirkungsforschung betrachten, wenn man die Impulse der Lehrkraft fokussiert. Versteht man die Impulse als mündliche Aufgabenstellungen, dann handelt es sich bei den Aushandlungsprozessen im Gespräch um Aufgabebearbeitungsprozesse.

Was die Forschung zum Gespräch im Literaturunterricht beitragen kann

Pieper 2009 beispielsweise zeigt anhand von Transkripten zu Aushandlungsprozessen über das Gedicht „Zirkuskind“ von Rose Ausländer, dass für Lernende in 6. Gymnasialschulklassen die vorbereitende Aufgabe, Assoziationen zum Gedicht zu notieren, die im Anschluss Grundlage des Gesprächs waren, keine verstehensfördernde Wirkung hatte. Eine solche Aufgabe besitzt – wie oben beschrieben – einen großen Entscheidungsspielraum, bei gleichzeitig geringem faktischen Integrationsgrad. Pieper beschreibt die kognitiven Aktivitäten der Lernenden in der Bearbeitung dieser offenen und nicht-fokussierten Aufgabe wie folgt:

Hier wird globale Kohärenz hergestellt, indem eine zentrale Aussage aufgegriffen, der Begriff „Traum“ assoziativ zum übergeordneten Konzept erweitert und zum Thema des Gedichtes erhoben wird. [...] Zu einer dichteren Auslegung von Textsinn führt diese Konzeptualisierung allerdings nicht. (Pieper 2009, S. 215)

Was den Lernenden fehlt, ist eine Fokussierung auf die zentralen Verstehensherausforderungen des Gedichts, d.h. eine fokussierte Verarbeitung im Sinne Renkls (2014) wäre zielführend. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Pieper:

Folgende Zuspitzungen lassen sich meines Erachtens vornehmen: Auf einem basalen Niveau wären Widerstände bei der Konstruktion von Textsinn zu identifizieren. Werden diese zum Gegenstand der Deutung, so wird augenscheinlich ein höheres Niveau erreicht. (Pieper 2009, S. 217)

Im Resümee gibt Pieper folgerichtig zu bedenken, dass eine „stärker strukturierte didaktische Modellierung“ für diese Schüler hilfreich sei, weil die Anforderungen einer un gelenkten Bewältigung bei dem komplexen literarischen Gegenstand „über dem Leistungsniveau der im Schnitt Zwölfjährigen angesiedelt“ (Pieper 2009, S. 217) war. Damit spricht sich Pieper – zwar nicht mit den Begrifflichkeiten der Aufgabenforschung – für eine Sequenzierung von Aufgaben aus, die den Verstehensprozess lenken und die Herstellung semantischer Relationen initiieren. Was am Gegenstand von Piepers Untersuchung aus der Perspektive der Verstehensprozessforschung darüber hinaus möglich wird, ist, das Scheitern der Aufgabenstellung nicht nur festzustellen, sondern zu beschreiben und auf die Beherrschung der „Spielregeln literarischer Kommunikation“ (Pieper 2009) zurückzuführen sowie Impulse für eine Förderung der Selben daraus abzuleiten.

Auch die Studie von Wiprächtiger-Geppert 2009 „Literarisches Lernen in der Förderschule“ kann daraufhin betrachtet werden, welche Erkenntnisse daraus für die Entwicklung von Impulsen im Gespräch möglich sind. Zwar besteht das primäre Anliegen der Studie nicht darin, den Einfluss von Impulsen auf die Verstehensentwicklung zu rekonstruieren, sondern in der Bestimmung, über welche literarischen Rezeptionskompetenzen Förderschüler verfügen und wie sich diese im Gespräch äußern. Jedoch reflektiert auch Wiprächtiger-Geppert, dass „die Impulse der Lehrpersonen die Reichweite der Deutung beeinflussen“ (Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 202). Die Analysen von Wiprächtiger-Geppert machen erkennbar, dass in einigen Fällen „eine Form problemorientierter Stellenfixierung“ (Zabka 2015a)¹¹⁶ zur Vorbereitung der komplexen Aufgabenanforderung, eine literarische Fiktion weiterzuspinnen, zielführend wäre. Abermals wird damit die Notwendigkeit einer fokussierten Verarbeitung gegenüber einer zu großen Offenheit deutlich. Dass andererseits die fokussierte Verarbeitung nicht an sich ein genaueres Textverstehen ermöglicht, sondern eine gegenstandsangemessene Sequenzierung von Aufgaben bzw. Impulsen dazu erforderlich ist, zeigt ein zweites Beispiel. Die folgende Beobachtung von Wiprächtiger-Geppert (2009, S. 202) macht dies deutlich: Die Impulse „beziehen sich meist auf eine bestimmte Textstelle, was der Vereinzelung der Textstellen Vorschub leisten“ könnte. Den

¹¹⁶ Zabka hat in seinem Aufsatz „Konversation oder Interpretation“ bereits auf den Gedanken des Verfassers dieser Arbeit verwiesen, Impulse in literarischen Gesprächen mit den Kategorien der Aufgabenforschung zu untersuchen. In diesem Aufsatz sind die Beobachtungen zu den Analysen von Wiprächtiger-Geppert bereits eingeflossen (Zabka 2015a, S. 180–182).

Lernenden gelingt es infolge der Einzelstellen-Fixierung nicht, ein kohärentes mentales Modell der Gesamthandlung zu entwickeln. Es liegt damit der Schluss nahe, dass in einem solchen Fall Impulse zur globalen Kohärenzetablrierung erforderlich sind, um die Einzelstellen-Fixierung zu überwinden. Damit wird die Anforderung erkennbar, dass die fokussierte Verarbeitung so zu modellieren ist, dass Verknüpfungen zwischen den fokussierten Einzelstellen angeregt werden: Nur dann kann eine angemessene Verstehensentwicklung initiiert und gelenkt werden. Es zeigt sich damit insgesamt – was an dieser Stelle nicht mit eingehenden Analysen der Transkripte belegt werden kann –, dass die Passung von Komplexität und Offenheit genau abzustimmen ist, und dass die Sequenzierung von Aufgaben zwar eine didaktische Herausforderung darstellt, das lernförderliche Potential aber anerkannt wird.

In eine ähnliche Richtung weisen die Beobachtungen von Ohlsen (2011). Sie berichtet von den Schwierigkeiten, die Grundschüler mit den offenen Impulsen des literarischen Gesprächs nach dem Heidelberger Modell haben. Anstatt die Offenheit als Raum für eigene Entdeckungen zu nutzen, versuchten die Lernenden „die ‚richtige‘ Interpretation zu erraten“ (Ohlsen 2011, S. 339).¹¹⁷ Ohlsen schlägt folgerichtig vor, „die Offenheit des literarischen Gesprächs langsam“ anzubahnen, weil es einigen Lernenden schwer fällt,

sich frei zu den mehrdeutigen Texten zu äußern, da sie mit der offenen Aufgabe und/oder mit der Vieldeutigkeit des Textes überfordert schienen. Sie waren es nicht gewohnt, sich Gesprächsanlässe selbst zu suchen, sondern forderten klare Arbeitsanweisungen (Ohlsen 2011, S. 339).

Eine Erklärungshypothese für diese Beobachtung sieht Ohlsen in dem institutionalisierten „Aufgabe-Lösung-Muster“ (Rehbein und Ehlich 1986),¹¹⁸ das für fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche üblich und von den Lernenden internalisiert sei. Ohlsen regt darüber hinaus jedoch auch an, bei der Einführung des literarischen Gesprächs zunächst solche Texte auszuwählen, die „zwar mehrdeutig, aber nicht sehr komplex sind“ (Ohlsen 2011, S. 342). Ohlsen begründet diese Konsequenz damit, dass die Lernenden erst einmal Erfahrungen mit der Mehrdeutigkeit der Texte und der Entwicklung eigener Sinndeutungen sammeln müssten, bevor sie dazu fähig seien, auch komplexe literarische Texte zu bewältigen. Dieser Beobachtung ist beizupflichten. Ob allerdings Erfahrung-Sammeln

¹¹⁷ Darin zeigt sich die Folge des geringen faktischen und des hohen intendierten Integrationsgrads: Mit dem offenen Impuls erhofft man sich, Raum für eigene Deutungskonflikte oder -hypothesen zu bieten. Faktisch liefert die Aufgabe bzw. der Impuls aber keinen Hinweis auf mögliche Konflikte bzw. Ansätze. Die Schwierigkeit der Konfliktinduktion, auf die verwiesen wurde (Nebler 2006, S. 126), tritt darin deutlich hervor.

¹¹⁸ Siehe dazu auch die Studie von Wieler 1989.

und Vertrauen-Finden die ursächlichen Aspekte dafür sind, dass die Lernenden nach einiger Zeit auch bei anspruchsvollen Texten angemessene Sinndeutungen entwickeln, oder ob durch die Arbeit mit Texten einer „kalkulierten Einfachheit“ (Lypp 2000a) bereits Verstehensoperationen aktiviert und automatisiert wurden, die ein Verstehen komplexer Texte ermöglichen, bleibt an dieser Stelle offen. Im Sinne einer solchen Argumentation, die der Schulung textverstehender Operationen durch Aufgaben folgt, könnte angenommen werden, dass bei der Bearbeitung offener Aufgaben zu einfachen Texten eine anforderungsbezogene Lenkung gegeben ist, weil faktisch weniger semantische Beziehungen zu knüpfen sind, um einen angemessenen Textsinn zu konstruieren. Die Überforderung, die aus der Merkmalskombination von *offen* und *komplex* resultiert, ist in der Kombination von *offen* aber *wenig komplex* ausbalanciert: Die Notwendigkeit instruktionaler Lenkung wird dann durch die geringere Komplexität ausgeglichen und die Bearbeitung einer offenen Aufgabe wird möglich.¹¹⁹ Die Argumentation von Ohlsen hingegen folgt der Prämisse, dass das Heidelberger Konzept „weniger eine spezifische Technik [ist], die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern [...] vielmehr [...] eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch“ (Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 6) sei. Dann erscheint es folgerichtig, dass auch die Lernenden überhaupt erst die Haltung entwickeln, d.h. Erfahrungen sammeln und Vertrauen finden müssen, um ein literarisches Gespräch führen zu können. Eine solche Perspektive auf das Gespräch bedenkt aber die Anforderungen, die an die kognitiven Prozesse der Lernenden aus der Offenheit der Situation bei gleichzeitiger Komplexität der literarischen Gegenstände resultieren, nicht bzw. nicht ausreichend. Und auf eben diesen Umstand weist Zabka hin, wenn er resümiert: „Die Kunst der verstehensfördernden Impulsgebung im Gespräch lässt sich also nicht nur als eine Haltung, sondern auch in Kategorien der Aufgabenforschung beschreiben“ (Zabka 2015a).

¹¹⁹ Zabka spricht davon, dass „die Einfachheit der Texte als Unterstützung (support) die Kohärenzbildung erleichtert“ (Zabka 2015a). Weil der literarische Text ein Teil der Aufgabe ist (neben der konkreten Aufgabenstellung), kann die geringere Komplexität als eine Hilfestellung im Sinne eines *support* bezeichnet werden. Wenn man aber mit Winkler (2011, S. 41–42) *support* als Hilfestellung durch interne Merkmale der *Aufgabenstellung* versteht, dann wäre gegen Zabkas Interpretation anzuführen, dass durch die geringere Komplexität der Gegenstände die Anforderungen (demand) an das Verstehen sinken. Der aufgabeninterne *support* aber bleibt davon unberührt. Um auszudrücken, dass durch *Einfachheit* (verstanden als literarische Strategie, siehe Lypp 2000a, 2005, 2006) ebenfalls eine gewisse Hilfestellung geleistet wird, unterscheidet diese Arbeit zwischen anforderungsbezogener und instruktionaler Lenkung.

2.4 Fazit

Obwohl bisher nur wenige Untersuchungen einer verstehensprozessorientierten Lernaufgabenwirkungsforschung vorliegen, macht die Diskussion der wenigen Studien deutlich, welches Potential in einer Lernaufgabenwirkungsforschung steckt, die konsequent den Verstehensprozess in den Fokus rückt und anhand von Lernenden-Spuren die Verstehensentwicklung aufdeckt.

Zwar lassen sich auch aus den bestehenden Befunden dieser Perspektive nicht unmittelbar Hinweise auf die Dimensionierung von Offenheit und Komplexität in Abhängigkeit zu den Lernvoraussetzungen ableiten. Jedoch zeigen die Einblicke, dass es möglich ist, auf diesem Wege Antworten zu generieren, da der Prozess nicht im Produkt verschwindet.

Hoffnungsreich erscheint eine solche Perspektive auch dafür, tatsächlich empirische Erkenntnisse über eine Theorie des Lernens mit Aufgaben zu gewinnen. Wie anhand der Diskussion zu Beobachtungen von Wiprächtinger-Geppert gezeigt werden konnte, kann in der Prozessrekonstruktion auch dem Einfluss der Sequenzierung von Aufgaben nachgegangen werden. Damit könnte es möglich werden, den Blick von der Einzelaufgaben-Fixierung zu lösen und Aufgabensets stärker als bisher in den Fokus der empirisch-didaktischen Forschungsbemühungen zu rücken. Dass all dies im Sinne Groebens (2005) nur durch eine deskriptiv-qualitative Rekonstruktion möglich ist, haben die Studien gezeigt.

Was sich aber auch gezeigt hat: Es besteht ein immenser Bedarf an Forschung, nicht nur, aber insbesondere auch zu der zentralen Frage der Lenkung in der Schulung literarischer Textverstehenskompetenz. Woran sich die Literaturdidaktik bei einem solchen Vorhaben gewöhnen sollte, hat Wieser pointiert auf den Punkt gebracht:

An den Gedanken, dass jedes neue empirische Forschungsprojekt in der Literaturdidaktik mehr Fragen aufwirft als beantwortet, muss man sich wohl gewöhnen. Wenn aber das Generieren von Fragen für das Verstehen literarischer Texte eine förderliche Wirkung hat, mag dies auch für das Verstehen von Lehr- und Lernprozessen im Literaturunterricht gelten. (2010, S. 355)

In diesem Sinne will die vorliegende Arbeit versuchen, Antworten zu finden und neue Fragen aufzuwerfen.

Lenkungsgrade im Literaturunterricht
Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets
auf das Textverstehen

Heins, J.

2017, XIII, 479 S. 34 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17889-5