

Reclams Studienbuch | Germanistik

Swantje Ehlers

Literaturdidaktik

Eine Einführung

Reclam Stuttgart, 2016

3) Textinhalte in Szene setzen, ästhetische Zugangsweisen zu Texten ermöglichen und als Teil einer kulturellen Praxis über die Grenzen des Klassenraumes hinaus eine breitere Öffentlichkeit herstellen, wie Theateraufführungen, Rollenspiele, Rezensionen, Illustrationen zu Texten, Literatur schreiben und veröffentlichen, Präsentation von Kommentaren zu Büchern und mediale Umwandlungen.

Es gibt eine anhaltend kritische Auseinandersetzung mit dem handlungs-/produktionsorientierten Ansatz. Ihm wird Verselbständigung der Methodik und ein Theoriedefizit vorgeworfen. Scharfsinnige Einwände kamen u. a. von Hans Kügler (zuletzt 1996), der HPV Beliebigkeit im Deuten, inhaltsleeren Aktivismus, Marginalisierung des Textes und mangelnde Differenzierung des Textverstehens vorwirft. Trotz dieser Vorbehalte hat sich dieses methodische Paradigma nicht-diskursiver Verfahren als ein Reservoir für unterschiedliche Formen der subjektiven Textaneignung durchgesetzt. Da HPV nicht dazu geeignet sind, systematisch Verstehensprozesse anzuleiten und erforderliches historisches und kulturelles Wissen zu erwerben, kann auf analytische und interpretatorische Formen des Umgangs mit Texten nicht verzichtet werden.

8.3 Projektmethode

Der Projektmethode liegt eine eigene Struktur der Organisation von Lehr-/Lernprozessen zugrunde. Sie zielt ebenfalls auf den Erwerb von Kompetenzen, schafft jedoch eine andere Lernkultur und Lernumgebung als der normale Unterricht. Die didaktische Fachliteratur bezieht sich historisch auf die Arbeiten von John Dewey und sein Konzept des erfahrungsbezogenen Lernens und dessen Schüler William H. Kilpatrick (1918), von dem der Ausdruck »Projektmethode« stammt. Karl Frey (1982/2012) knüpft an diese Tradition an. Eine Konjunktur erlebte die Projektmethode im Bildungswesen in den 1970er Jahren als Alternative zum Frontalunterricht, einer kopflastigen Stoff-/Wissensvermittlung und Lebensferne.

Zu den Merkmalen der Projektmethode gehören Handlungs- und Produktorientierung, eine arbeitsteilige Bearbeitung einer Problemstellung, Selbstorganisation des Prozesses, Selbsttätigkeit des Schülers, kooperatives Lernen und fächerübergreifendes Arbeiten. Zu den Phasen eines Projekts gehören:

1. Phase: Einstieg, erster Impuls
2. Phase: Festlegung des Projektvorhabens/-themas
3. Phase: Planung, wer was wann wo mit wem macht und wie die Aufgabe bearbeitet werden soll: Recherche, Fotografieren, Interview, Schreiben.
4. Phase: Durchführung des Projekts mit Materialbeschaffung, Recherche; Auswerten von Informationsmaterial, Informationen anderen verfügbar machen (schriftlich, mündlich, visuell), Integration mit anderen Teilergebnissen, Reflexion auf das bisherige Tun, Überprüfen des Erreichten am gesetzten Ziel.
5. Phase: Produkterstellung
6. Phase: Öffentlich-Machen/Präsentation des Produkts
7. Phase: Evaluation des Gesamtprojekts

Projektarbeit fördert Problemlösekompetenzen, metakognitive Fähigkeiten des Planens, Überwachens und Kontrollierens, fachbezogene Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Interpretieren, sprachliche Verständigung sowie soziale Kompetenzen der Arbeitsteilung, Koordination und des kooperativen Verhaltens.

Durch Projekte können kulturelle Praktiken im Umgang mit Literatur realisiert werden. Das Produkt kann ein Buch, eine Zeitung, eine Theateraufführung, ein Videofilm, ein Hypertext zu einer literarischen Epoche, ein Hörspiel, eine Literatausstellung, ein literarischer Abend für die Schule und Eltern oder ein Reisejournal sein.

8.4 Unterrichtsplanung/Unterrichtsphasen

Zur Unterrichtsplanung gehören alle Maßnahmen des Lehrers, Unterrichtseinheiten zu strukturieren, damit die Auseinandersetzung mit Inhalten, ihre Vermittlung und Aneignung gelingen kann. Planungsschritte beziehen sich auf Lehr-/Lernziele, Wahl von Methoden, Lernaktivitäten von Schülern, Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit), Lehr-/Lernmedien und Material/Textgrundlage, an denen Lernaktivitäten ausgeführt werden sollen. Durch Einsatz von Medien als Lehr- und Lernmittel entstehen Lernarrangements, die Formen des Informierens, der Wissenserkundung, des Übens oder Anwendens in die Hand der Schüler geben. Neben Printmedien, auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien bieten sich vor allem CD-ROMs und das Internet als Informationsquellen und Anwendungsangebote und der Computer für verschiedene Präsentationsmodi im Unterricht an. Sie ermöglichen die Ergän-

Kritik

Projektunterricht

Merkmale

Phasen

Kompetenzen

Unterrichtsplanung

zung und Umformung von Texten durch das Schreiben, Darstellen von Sachverhalten, Transfer von Gelerntem und Experimentieren, z. B. mit lyrischen Formen und Gestalten.

Unterrichtsphasen Eine Literaturstunde oder größere Unterrichtseinheiten werden in Phasen untergliedert, die jeweils bestimmte Funktionen für Lern- und Verstehensprozesse haben. Einzelne Handlungsschritte innerhalb von Phasen vermitteln zwischen der Subjektivität des Schülers und den Anforderungen der jeweiligen Aufgabe. Ein Phasenmodell ist kein starres Schema, sondern ein offener Plan, der in Lernsituationen flexibel zu handhaben ist und Lehrern eine Orientierungshilfe bietet.

Phasenmodelle Einflussreich war das Vier-Phasen-Modell von Jürgen Kreft (1977/1982, S. 379), das theoretisch in der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie begründet ist. Es beginnt mit einer textimmanenten, subjektiven Phase, gefolgt von einer Phase der Objektivierung, Aneignung und Applikation: Aneignung ist die eigentliche Lernphase, in der fremde Strukturen die mitgebrachten Schemata verändern und zu neuen Erkenntnissen führen. Unter Applikation subsumiert Kreft die Bezugnahme auf Lebenswelten, aber auch historisches Verstehen und Gesellschaftsanalyse, die eigentlich der Interpretation zuzurechnen sind. Joachim Fritzsche (1994) greift das Modell von Kreft auf und vereinfacht es auf die vier Fragen: 1. Phase: Was löst der Text in mir aus? 2. Phase: Was steht da? 3. Phase: Was folgt aus dem verstandenen Text für mich? und 4. Phase: Was folgt aus dem verstandenen Text für uns? (1994, S. 215). Unter Applikation versteht er den Doppelbezug von Bedeutung eines Textes für das Individuum und die Gesellschaft.

Waldmann (1998) richtet seine Phasen am Konzept des handelnden, aktiven Lesers aus und verknüpft es mit produktiven Aufgaben. Auf eine spielerische Einstimmung folgen die vier Phasen: 1) Lesen/Aufnehmen, 2) subjektive Aneignung, 3) Erarbeitung eines Textes und 4) textüberschreitende Auseinandersetzung / Herstellung eines Gesamtverständnisses. Sein Phasenmodell leitet sich literaturtheoretisch aus der Rezeptions- und Produktionsästhetik und dem russischen Formalismus ab. Harro Müller-Michaels (2009, S. 129) legt in Anlehnung an Hans Robert Jauß (1977) (s. Kap. 4.1) einen hermeneutischen Ansatz zugrunde und untergliedert das Verstehen in die drei Phasen: 1) Wahrnehmung / Herstellen eines Vorverständnisses, 2) Auslegung und 3) Anwendung, bei der nach dem Erkenntniswert von Textinhalten für das eigene Leben gefragt wird. Unter Bezugnahme auf den bildungstheoretischen Kontext von Kompetenzstandards schlagen Martin Leubner / Anja Saupe (2008) folgende Phasierung vor: Hinführung zur Texterschließung, Textanalyse, Interpreta-

tion, Herstellen eines Wirklichkeitsbezugs und Kontextualisieren (damit ist das Einbeziehen spezifischer Kontexte in höheren Jahrgangsstufen gemeint).

Die Phasenmodelle der Fachdidaktik betonen trotz unterschiedlicher theoretischer Herleitung übereinstimmend die hermeneutische Grundbewegung, die von einer ersten Textbegegnung und einem ersten Verständnis über eine genauere Interpretation zu einer vertieften Lektüre führt. Bezeichnenderweise arbeiten vier dieser Modelle mit dem Begriff der Applikation, unter dem jedoch Unterschiedliches verstanden wird. Dieser aus der hermeneutischen Tradition stammende und von Hans-Georg Gadamer (1960) in den Mittelpunkt der Hermeneutik gerückte Begriff bezeichnet die Anwendung eines Textinhaltes bzw. fernem Textsinns auf die individuelle Lebenspraxis, so dass Sinn immer wieder neu erzeugt wird. Applikationssituationen sind komplex und durch mehrfache Relationen gekennzeichnet: der Text und seine Situation, die Lebenswirklichkeit des Lesers, seine Weltdeutung und das, was er an Wissensschemata, Perspektiven, Emotionen und Wertungen an Texte heranträgt. Wenn in der Schuldidaktik Texte, Leser und ihre Lebenswirklichkeit in ein Verhältnis gebracht werden, dann gilt es, immer auch die Diskontinuität der jeweiligen Sinnhorizonte und die Differenz der Erfahrungen zur Geltung zu bringen. Textuelle Mittel, die eine solche Differenz verdeutlichen, sind literarisch-ästhetische Eigenschaften, wie Polyvalenz, Autonomie oder Fiktionalität, und die Historisierung von Texten. Applikation ist eine besondere Vermittlungsleistung des Verstehens, für deren Kompetenzbeschreibung genauer anzugeben ist, worauf etwas angewendet werden soll: Erkenntnisse, Weltansichten, Lebensentwürfe, Konzepte von Menschsein und Individuum, Gesellschaftsmodelle, Handlungsanweisungen oder moralische Werte. Aufgabenstellungen zur Anwendung kommen in Lehrwerken eher selten vor, aber ein Beispiel dazu bietet *Kombi-Buch Deutsch* zur *Ballade von dem Briefträger William L. Moore aus Baltimore*:

»Die Handlung spielt 1963 in den USA, ist also lange her und weit weg. Tauscht euch darüber aus, ob die Ballade hier und heute noch aktuell ist.«

(*Kombi-Buch Deutsch* 7, 2010, S. 176)

Bezeichnend für Phasenmodelle ist nicht nur ihre unterschiedliche theoretische Begründung, sondern auch, wovon sie sich abgrenzen. Immer wieder bilden die Distanzierung von Lehrerdominanz, das Stellen von Leitfragen, fragend-entwickelndes Gespräch, kognitive Ausrichtung, Primat des Textes gegenüber dem Leser, Prämissen einer »richtigen« Interpretation und einer zu rekonstruierenden Autorenintention den Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen und alternative Methoden und Phasenmodelle seit den 1970er/80er

Applikation

Differenz
Text – LeserAbgrenzungs-
diskurs

Jahren. Dieser Diskurs geht in den gegenwärtigen Erkenntnis- und Reflexionsstand der Literaturdidaktik ein. Aber zur didaktischen und methodischen Profilierung des Literaturunterrichts kommen gegenwärtig die bildungspolitische Ausrichtung auf Kompetenzstandards, veränderte Medienumwelten und kognitionspsychologische Lesekonzepte (s. Kap. 4) hinzu, die erst nach der PISA-Studie breit rezipiert wurden.

Vorschlag für eine Phasierung von Unterricht. Im Folgenden wird eine Phasierung vorgeschlagen, die vom Verstehens- und Interpretationsprozess ausgeht, der in einer entsprechenden Aufgaben- und Gesprächskultur zu entfalten und gattungsspezifisch zu konkretisieren ist und teilweise lesespezifische Kompetenzen einbezieht. Bei der Organisation von Lern- und Verstehensprozessen geht es nicht nur um erlernbares Handwerkszeug, sondern um Möglichkeiten des Verstehens von Welt, die dem Einzelnen in Form von fiktionalen Weltentwürfen und Menschenbildern in der Literatur und im Spielfilm begegnen. Vorgeschlagen werden die Phasen:

Vorschlag
für ein
Phasen-
modell

1. Phase:
Textbe-
gegnung

I. Textbegegnung mit folgenden variablen Teilschritten:

1. Motivation und Aufmerksamkeitsgewinnung; geeignete Mittel sind: Bilder, Filmausschnitte, eine Fragestellung, der Titel eines Textes oder die Vertonung eines Gedichts / einer Ballade. Bei der Lyrik kann der Einstieg auch über ein Zeilenpuzzle oder ein fragmentarisches Gedicht erfolgen.
2. Lektüreformen: stilles Lesen, Vortragen, Vorlesen, Hören eines Textes über auditive Medien (z. B. im Fall von Ballade, Gedicht) oder Hauslektüre.
3. Artikulation subjektiver Lektüreerfahrungen und eines ersten Gesamtverständnisses, aus dem sich mögliche Deutungshypothesen ergeben. Sind Texte völlig unzugänglich, bedarf es einer Hilfestellung, die Interesse weckt, der Problemfindung dient und Wege zum Text aufzeigt.
4. Gesprächsführung: Da Schüler der Sekundarstufe bereits eine literarische Sozialisation durchlaufen haben, tragen sie an die Lektüre alltagsweltliche Schemata, außerschulische Lektüreerfahrungen, literarisch geformtes Wissen und Deutungskonventionen heran. Diese Vorprägung kann/sollte im weiteren Verlauf der Textbehandlung und des Gesprächs modifiziert und erweitert werden.
5. Inhalte: Für Schüler mit Leseverständnisproblemen kann eine genaue Sprach-/Lesearbeit und Vergewisserung, worum es in einem Text geht, hilfreich sein. Eine Zusammenfassung oder Wiedergabe des Inhaltes eines Textes stellt zudem eine gemeinsame Grundlage für die unterrichtliche Kommunikation her.

II. Texterarbeitung:

Die Texterarbeitung besteht aus dem Zweierschritt von Analyse und Interpretation, der jedoch nicht immer einem zeitlichen Nacheinander folgen muss.

1. *Textanalyse* mit den Teileroperationen: Erarbeiten und Anwenden lyrischer, dramatischer und erzähltheoretischer Kategorien, Identifizieren und Beschreiben relevanter Einzelelemente und Herstellen von Beziehungen zwischen ihnen. Für die Analyse lassen sich auch handlungs-/produktionsorientierte Aufgaben nutzbar machen. Die Textanalyse ist funktional auf das Erfassen von Strukturen und Inhalten von Texten bezogen. Die Auswahl der zu untersuchenden Einzelphänomene richtet sich nach ihrer Relevanz für den jeweiligen Text und dessen Verständnis. Vor allem bei erzählenden Texten sind Lesekompetenzen des Abstrahierens und Bildens übergeordneter narrativer und thematischer Einheiten einzubringen.

2. *Interpretation* zielt auf ein vertieftes, reflektiertes Textverstehen und eine Erweiterung ästhetischer Lektüreerfahrungen. Sie nutzt Ergebnisse der Textanalyse für die Bildung von Interpretationshypothesen, die am Text nach dem Verfahren des hermeneutischen Zirkels, wonach das Verstehen des Ganzen auf dem der Teile beruht und umgekehrt das Verstehen der Teile dasjenige des Ganzen voraussetzt, überprüft, revidiert und modifiziert werden. Dadurch verändert sich die interne Verstehensstruktur des Lesers und führt tendenziell zu einem Erkenntnisgewinn, einer Erweiterung der Wahrnehmung und Intensivierung einer emotionalen Beteiligung. Lesespezifische Aktivitäten des Selegierens, Antizipierens, Abstrahierens und Inferierens gehen in die jeweiligen Interpretationshandlungen ein, um lokale und globale Kohärenzen herzustellen und sich ein Bild von Figuren und zugrunde liegenden Situationen machen zu können.

2. Phase:
Texter-
arbeitung

Analyse

Interpre-
tation

Da sich die Interpretationsgegenstände und Blickpunkte des Lesers im Verlauf einer Unterrichtsstunde ändern, sind Methodenschritte der Gesprächsführung und Aufgabenstellungen flexibel einzusetzen. Produktive gestalterische Aufgaben, wie Standbilder, Pantomime, Texte verfassen, Leerstellen ergänzen, können ebenfalls eine sinnerschließende Funktion haben und Ausdruck eines Verständnisses sein.

Je nach Text ist eine Integration von Wissen über Handeln, Sprache/Stil, Gattung, Epoche, Poetologie oder Geschichte erforderlich, um fehlende Verbindungsstücke in einem Text zu erschließen und inter- sowie außertextuelle Bezüge herzustellen. Wann welches Wissen, wie und durch wen in den Prozess integriert wird, ist eine Frage, die schülerbezogen und gegenstandsspezifisch gelöst werden kann. Bei literaturgeschichtlichen Zusammenhängen kön-

nen Selbsterkundungen von Schülern variieren mit bereitgestelltem Epochenwissen in Form von Erläuterungen durch Lehrende oder über zusätzliches Quellenmaterial, das übers Internet, Bibliotheken, CD-ROMs und Lehrwerke zugänglich ist. Gattungswissen kann über Sekundärtexte und/oder Definitionen vermittelt werden, wobei einzelne Gattungsmerkmale für die Interpretation eines Textes fruchtbar gemacht werden sollten. Bei narrativen und dramatischen Texten lassen sich Wissensvoraussetzungen bis zu einem gewissen Grad aus Texten erschließen, z. B. das Ableiten eines Norm-/Wertesystems aus den Konflikten und Handlungen von Figuren.

Transfer

Transferleistungen sind Teil der Texterarbeitung, wenn zuvor erworbene Kategorien, Techniken oder ein neues Wissen auf den vorliegenden Text angewendet werden sollen. Teilhandlungen wie Schreiben, Spielen, Verfremden oder Umgestalten von Texten sind in einzelne Phasen integriert.

3. Phase:
Anwendung

III. Anwendung:

Indem der Sinn eines Textes, bestimmte Erfahrungsinhalte und Erkenntnisse, die aus einem Text gewonnen werden, auf die Gegenwart und individuelle Lebenssituationen bezogen werden, entstehen vielschichtige Applikationssituationen, durch die Texte eine kulturelle, gesellschaftliche und persönliche Relevanz erhalten. Die ästhetische Distanz zwischen Text und Leser und die Differenz von Erfahrungen sollten zugleich vergegenwärtigt werden. Bei historisch fernen Texten bedeutet das eine Aktualisierung eines Textes ohne Verlust der Historisierung.

Bei der Anwendung geht es um die Bedeutung dessen, was es an einem Text zu verstehen gilt, für den Leser. Oft beruht sie auf dem Wiedererkennen von Erfahrungen wie Generationen-/Identitätskonflikte in einem Roman, soziale Isolierung des Einzelnen durch monologisierende Rede in einem Drama und Umweltzerstörung im modernen Naturgedicht. Die Entdeckung, dass der Text mich/uns etwas angeht, veranlasst auch zur Reflexion auf Veränderungen in einem selbst. Operationalisieren lässt sich Applikation durch die Fragen: »Was hat der Text zu sagen?« und »Was bedeutet er für mich/uns?«. In Ergänzung kann aber auch gefragt werden: »Was sage ich zum Text?« und »Was halte ich vom Text?«, um das Moment der Kritik und möglichen Abweisung eines Textes hervorzuheben, wenn dessen Wertestruktur und Ideologie nicht mit den eigenen Werten verträglich sind, oder der Text einem nichts zu sagen hat. Nicht jeder Text ist für Anwendungen geeignet. Bei Wiedererkennen von persönlichen Erfahrungsinhalten ist zu respektieren, dass Schüler diese nicht unbedingt öffentlich machen möchten.

Eine Untergliederung von Unterrichtssequenzen, die sich auf Ganzschrif-

ten/Romane, Epochen/-übergänge oder Paradigmen wie die Erlebnislyrik beziehen, folgen im Prinzip der oben vorgestellten Phasierung, wobei motivierende Einstiege entsprechend dem Themenschwerpunkt der einzelnen Stunde zu variieren sind. Die zweite und dritte Phase expandieren, und es müssen oft mehr Zusatztexte zum Autor, zur Poetologie oder zur Gesellschaft einbezogen werden. Bei einem Roman kommt aufgrund seiner Länge die Untergliederung der Lektüre in mehrere Zeitabschnitte und ihre Aufteilung in Klassen- und Hauslektüre hinzu. Die Interpretation fokussiert in der Regel auf thematisch und erzählerisch relevante Stellen eines Romans. Auch sind lesedidaktische Schritte einzubeziehen, die das Erfassen des Kerngedankens sichern.

Unterrichts-
sequenzen

8.5 Aufgaben im Literaturunterricht

Eine Folge der Standardisierung von Leistungen im Deutschunterricht sind eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der Konstruktion und Analyse von Aufgaben und ein Wandel der Aufgabenkultur. Im Fokus stehen dabei Fragen nach den Merkmalen und Funktionen von Aufgaben für das Textverstehen, die Förderung von Kompetenzen, der Aufbau von Wissen und die Sicherung von Lernergebnissen. Aufgaben setzen Lernende in eine Beziehung zum Gegenstand und machen die Differenz zwischen einem gegebenen und angestrebten Wissens- und Könnensstand deutlich. Das Ziel besteht darin, in der Bearbeitung einer Aufgabe diese Differenz zu überwinden und den Gegenständen neue Aspekte, Kategorien und Erkenntnisse abzugewinnen und zu neuen Haltungen zu gelangen. Darin liegt die bildende Funktion von Aufgaben.

8.5.1 Definition und Funktionen von Aufgaben

Aufgaben sind Elemente zur Steuerung von Unterricht, die zur methodischen Gliederung von Unterricht beitragen und Lernsituationen strukturieren. Sie aktivieren kognitive, emotionale und motivationale Prozesse sowie soziale Interaktionen. Sie dienen nicht nur der Förderung und Sicherung von Kompetenzen und dem Transfer durch Übung und Anwendung, sondern auch ihrer Überprüfung. Entsprechend ihren Funktionen treten Aufgaben in unterschiedlichen Situationen auf, die die Lernforschung nach Lern- und Leistungssituation trennt (Weinert 1997). In einer Lernsituation wird Neues erlernt oder

Definition
von »Auf-
gabe«Lern-/
Leistungs-
situation

erprobt; in einer Leistungssituation wird in Klausuren, Klassenarbeiten oder im Abituraufsatz das Erlernte überprüft. Im Unterricht sind der zu erlernende Umgang mit Texten und die dafür erforderlichen Potenziale in einen sozial-kommunikativen Kontext eingebettet mit vielen Teilaufgaben und möglichen Stützen durch die Lehrkraft. In der Prüfungssituation hingegen ist der Lerner auf sich gestellt. Die Leistungen sind schriftlich nachzuweisen, die Zahl der Aufgaben ist reduziert, und oft sind sie kompakter formuliert. Auch lassen sich die Lektüre begleitende Prozesse einer inneren emotionalen, imaginativen Beteiligung des Lesers, die in der Lernsituation auf vielfältige Weise angeregt werden, nicht bewerten. Ergebnisse von handlungs-/produktionsorientierten Aufgaben entziehen sich vielfach der Leistungsbewertung; prüfungsrelevante Dimensionen sind hierbei die schriftlichen Leistungen und die Plausibilität in der Bezugnahme auf den Text. Dagegen eignen sich analytische Aufgaben besonders gut für Prüfungssituationen, weil sie kleinschrittig untergliedert und in ihren Zielen klar definiert werden können.

Für Prüfungsarbeiten gelten wie für standardisierte Tests Gütekriterien. Objektivität bezieht sich auf die Bewertung von Lösungen, die nach gleichbleibenden Kriterien erfolgen sollte. Reliabilität (Zuverlässigkeit) beschreibt, wie präzise die Messungen sind. Validität (Gültigkeit) meint, ob genau die Kompetenz gemessen wird, die gemessen werden soll.

Aufgabenkultur

Zur Aufgabenkultur gehört nicht nur die Konstruktion von Aufgaben, sondern auch Entscheidungen darüber, wann sie wie eingesetzt und in ein Curriculum zum Aufbau fachlicher Kompetenzen eingebaut werden können. Teil einer Aufgabenkultur ist die Reflexion über die Funktion, Qualität und Art von Aufgaben, ihre Relevanz für Schüler und ihre inhaltlich und strukturell passende Einbettung in den Lernprozess (Eikenbusch 2001, S. 206). Aufgaben müssen auf sinnvolle Weise aufeinander folgen, indem ihre Voraussetzungsverhältnisse beachtet werden, und sie sollten sich in ihren Anforderungen den Potenzialen von Lernenden, Aufgaben erfolgreich bearbeiten zu können, anpassen. Eine Kombination von text- und leserbezogenen Aufgaben ermöglicht es, vielfältige Tätigkeiten anzuregen und Wissen, Erfahrungen und Einstellungen zu mobilisieren.

Operatoren

Aufgaben zur Förderung literarischer Kompetenzen sind den Phasen der Textbegegnung, Texterarbeitung und Anwendung zuzuordnen und sowohl lernerabhängig als auch gegenstandsbezogen zu spezifizieren. Für die Textbegegnung werden häufig Aufgaben des Zusammenfassens und Wiedergebens von Inhalten und des Beschreibens von Einzelelementen gegeben. Operatoren, wie z. B. »untersuche«, »finde heraus«, »geben Sie an«, sind bezeichnend für die Textanalyse, während Operatoren der interpretativen Erarbeitung ei-

nes Textes lauten: »interpretiere«, »erläutere«, »ordnen Sie ein«, »vergleichen Sie«, »beurteilen Sie«, »begründen Sie«. Die Klärung, welche Kompetenzen durch eine Aufgabe gefördert werden können und wie sich Kompetenzen nach Anforderungsniveaus abstufen lassen, setzt eine genauere Beschreibung von Aufgabenmerkmalen voraus.

8.5.2 Merkmale von Aufgaben

Aufgaben lassen sich nach externen Merkmalen, die die Einbettung von Aufgaben in die Lernumgebung betreffen, und internen Merkmalen, die aufgabenspezifisch sind, beschreiben (Ehlers 2003a, S. 64 ff.; Leubner/Saupe 2008, S. 78 ff.).

Als externe Merkmale von Aufgaben gelten Arbeits-/Sozialformen und Zeit-/Planungsparameter. Eine Aufgabe kann in wenigen Minuten innerhalb des Unterrichts, in mehreren Zeitsequenzen und an einem oder unterschiedlichen Orten durchgeführt werden. Die Positionierung innerhalb einer Lernphase bestimmt die Funktion einer Aufgabe. Vor einer Lernphase bzw. Textlektüre kann sie Vorwissen aktivieren, einen Verständnis- oder Problemhorizont öffnen und Interesse wecken. Begleitend zur Lektüre haben Aufgaben die Funktion der Inhaltssicherung, der sukzessiven Texterschließung, aber auch der Raumgebung für subjektive Erfahrungen und der erneuten Motivierung. Nach der Lektüre kann eine Aufgabe der Verständniskontrolle dienen oder ein Problem ansprechen, das zur weiteren Reflexion anregt. Eingebettete Aufgaben haben vielfältige Funktionen. Sie schaffen Lernvoraussetzungen für den nächsten Schritt, stimulieren weitere Analysen, Interpretationen und Gedankengänge oder stellen Sichtweisen in Frage.

Externe Merkmale

Zu den internen Merkmalen gehören insbesondere:

Ziel und Inhalt. Der Inhalt einer Aufgabe ist bestimmt durch die durchzuführende Handlung, wie z. B. Schreiben, Lesen, Gliedern oder Ordnen. Gute Aufgaben zeichnen sich durch Zielbezogenheit, Auslösen von Aktivitäten der Problemlösung, Anregen zu aktiver Auseinandersetzung mit einem Text, zu konzeptuellem Wechsel und zur Neuorganisation von vorhandenem Wissen aus.

Interne Merkmale

Reichweite. Dieses Kriterium meint den Textumfang, der für die Lösung einer Aufgabe berücksichtigt werden muss, oder die Bearbeitung eines Zusatztextes.

Lernform. Eine Aufgabe ist daraufhin zu prüfen, ob sie eine Lernform bzw. Methode neu einführt. Eine neue Lernform sollte möglichst an einem vertrauten Stoff und nicht an einem neuen eingeführt werden. Aufgaben dieses Typs zielen auf Methoden- und Analysekompetenzen.

Komplexität. Sie bemisst sich am kognitiven Aufwand und der Zahl der erforderlichen Operationen für die Lösung einer Aufgabe. Der Grad der Komplexität einer Aufgabe variiert mit der inneren Struktur und dem Umfang des Textes (s. Kap. 5.1.1, hier S. 72).

Aufgabenformat. Aufgaben liegen in Form von Texten (Fragen, Aufforderungen) oder Tabellen und Strukturschemata vor. Sie können offen, halboffen oder geschlossen sein. Bei einem offenen Aufgabenformat ist der Lösungsweg nicht vorgezeichnet; die zu erbringende Eigenleistung ist hoch und in der Regel muss ein eigener Text verfasst werden. Eine offene Aufgabe wie »Interpretiere das Gedicht« kann jedoch nur bearbeitet werden, wenn Lerner wissen, was es heißt, einen literarischen Text zu interpretieren. Wird die Aufgabe spezifiziert, z. B. »Deuten Sie das Gedicht unter Berücksichtigung der Epoche«, muss der Lerner in Praktiken der Anwendung von literaturgeschichtlichem Wissen (Prozeduralisierung) eingeübt worden sein. Bei Prüfungen stellt sich das Problem, wie das zum Ausdruck gebrachte Textverständnis bewertet werden soll angesichts alternativer Deutungen.

Typisch für die halboffene Form sind das Ergänzen von Lückentexten und die Bearbeitung eines Textteils nach einer Mustervorgabe. Geschlossene Aufgaben sind die Beurteilung von vorgegebenen Aussagen als richtig oder falsch und *Multiple Choice*-Verfahren (MC), bei denen aus mehreren Alternativantworten (Distraktoren) eine Antwort gewählt werden muss. Qualität und Anspruchsniveau von MC-Tests hängen wesentlich davon ab, ob Distraktoren trennscharf sind, überzeugende Alternativen darstellen oder abwegige Antworten anbieten, die mit der Sache nichts zu tun haben und daher vom Lerner leicht ausgeschlossen werden können. MC-Aufgaben sind schwierig zu konstruieren, dafür erleichtern sie die Beurteilung.

Steuerungsgrad. Aufgabenformate und Grad der Steuerung hängen miteinander zusammen. Bei geschlossenen Aufgaben liegt ein hoher Steuerungsgrad vor. Das kann für Schüler hilfreich sein, die erst schrittweise zu einer größeren Eigenständigkeit hingeführt werden müssen. Lenkungen erfolgen durch Vorgaben der Art:

Offene,
halboffene
und ge-
schlossene
Aufgaben-
formate

- Schüler sollen eine eingeführte Analysekategorie auf einen Text anwenden in der Art: »Untersucht die Erzählform in dem Text. Notiert die sprachlichen Bilder in dem Gedicht.«
- Es werden Aspekte/Kategorien genannt, unter denen ein Text zu untersuchen ist, etwa: »Legt eine Mind Map zu der Figur an und sammelt dabei Informationen zu: Aussehen, Lebensumständen, Eigenschaften, Verhalten.«
- Es werden Hinweise auf Textstellen gegeben, die für die Analyse zu berücksichtigen sind, etwa: »Bestimmen Sie die Mittel der erzählerischen Gestaltung ab Zeile 35.«
- Dem Schüler wird eine Deutungshypothese gegeben, die in einer Lernsituation das Ergebnis einer vorhergehenden Analyse oder Interpretation sein kann und am Text überprüft werden soll.

Eine geringe Steuerung und große Offenheit enthalten produktive, gestalterische Aufgaben, die dem Einfallsreichtum und der Phantasie des Lerners Spielraum lassen, eingegrenzt allein durch die Textbasis. Eine geringe Lenkung, hohe Selbständigkeit und Eigenaktivität sind typisch für offene Interpretationsfragen wie etwa:

»Formulieren Sie Hypothesen darüber, wie Max Frisch das biblische Bildnisverbot in seinem Text ›Stiller‹ auslegt.«

(Duden. Das Oberstufenbuch 2009, S. 471)

Schwierigkeitsgrad. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe kann nur relativ zum Text und zum Leser bestimmt werden. Zu den Lesermerkmalen gehören das verfügbare text-, sprach-, gattungs- und weltbezogene Wissen, vorhandene Kompetenzen, Interessen und Leseerfahrungen. Die im Folgenden genannten Textmerkmale von erzählenden Texten, nach denen sich Schwierigkeiten und erforderliche Lese-/Deutungskompetenzen abstimmen lassen, haben daher nur relative Geltung und bedürfen der empirischen Überprüfung. Sie dienen hier der Hilfestellung für die Konstruktion und Beurteilung von Aufgaben in Lern-/Leistungssituationen und Lehrwerken:

Schwierig-
keitsgrad

Text-
merkmale

- *Monovalenz vs. Polyvalenz:* Literarische Texte variieren im Grad der Vieldeutigkeit. So neigt die didaktische Literatur tendenziell zur Vereindeutigung, indem sie die Intention auf eine Moral oder Lehre festlegt. Dagegen enthalten Texte der klassischen Moderne durch ihre Erzählkonstruktion ein hohes Maß an Polyvalenz, die von einem Leser erhöhte Rekonstruktions- und Syntheseleistungen fordert.

- *Mono- vs. Multiperspektivität*: Ein Leser kann einem Erzähltext leichter folgen, wenn die Perspektive bei einer Erzählinstanz bleibt. Dagegen erschwert das Verfahren multiperspektivischen Erzählens die Verständlichkeit, weil die wechselnden Sichtweisen miteinander koordiniert werden und die zugrunde liegenden Geschehnisse gegebenenfalls aus ihnen erst ermittelt werden müssen.
- *Explizitheit vs. Implizitheit*: Explizit Gegebenes ist direkt am Text ablesbar, während Implizites, wie z. B. Motive einer Figur, erschlossen werden muss, was je nach Text mehr kognitive Leistungen von einem Leser fordert, wie z. B. die Rekonstruktion von inner-/außertextuellen Zusammenhängen.
- *Linearität vs. verzweigte Handlungsführung*: Einem linearen Handlungsverlauf kann ein Leser leichter folgen als einem verzweigten, der sich zudem auf verschiedenen Zeitebenen abspielt. Der Leser muss hier diese Handlungsstränge und Zeitebenen koordinieren.
- *Chronologie vs. Achronie*: Einem Erzählen, das die Ereignisse chronologisch darstellt, ist leichter zu folgen, als wenn die ursprüngliche Reihenfolge der Ereignisse abgeändert wird und diese erst aus dem Erzählten rekonstruiert werden muss.
- *Konkretheit vs. Abstraktheit*: Konkretes und Gegenständliches sind zugänglicher als abstrakte Konzepte und Zusammenhänge, die der Leser oft über mehrere Schritte und unter Berücksichtigung eines größeren Textumfangs aus dem Mitgeteilten abstrahieren/ableiten muss.
- *Transparenz vs. Hermetik/Dichte*: Hermetische Texte, die ihre Inhalte verschlüsseln und die fiktive Welt in ihren inneren Gesetzen, Abläufen und Spielregeln undurchsichtig machen, widersetzen sich dem automatisierten, bruchlosen Verstehen im Unterschied zu Texten, die ihre Inhalte und Welten sprachlich, narrativ und kompositionell transparent vermitteln.
- *Ein- vs. Mehrdimensionalität*: Das betrifft vor allem die Figurenkonzeption. Eindimensionale, statische Figuren sind leichter verständlich und fordern weniger kognitive Lese-/Deutungsarbeit als mehrdimensionale und dynamische; *flat characters* ebenso wie *deep characters* (nach E. M. Forster 1927).
- *Hohe vs. niedrige Kontexteinbettung*: Je mehr Bezüge auf außertextuelle und intertextuelle Kontexte gegeben sind, desto mehr Wissen wird auf Seiten des Lesers vorausgesetzt, so dass erhöhte Kompetenzen vom Leser gefordert sind, um sich dieses Wissen anzueignen und auf Texte anzuwenden.

Für die Beurteilung von Aufgaben spielt der Aspekt der Medialität (Print, multimedial, schriftlich/mündlich) eine Rolle. Lehrwerke unterliegen in der Konstruktion von Aufgaben den räumlichen Beschränkungen des Printmediums und müssen daher die Zahl der Aufgaben begrenzen und ihre Sequenzierung festlegen. Digitale Lehrwerke öffnen hier einen breiteren Spielraum auch für interaktive Aufgabenformate, die Lösungen zur Selbstkontrolle bereitstellen. Die Gestaltung des Layouts mit wechselnder Schrifttype, farbiger Unterlegung und räumlicher Abtrennung zum Textbereich sind bei Schulbüchern und am Bildschirm Mittel der Markierung von Aufgaben und eine Orientierungshilfe. Trägermaterial, Farbe, Schriftart und -größe sind Faktoren, die zur Lesbarkeit beitragen.

Medialität

Zur Analyse und Beurteilung einer Abfolge von Aufgaben, die Text und Leser auf verschiedene Weise in ein Verhältnis zueinander bringt und mehrere methodische Verfahren einsetzt, mag die Aufgabensequenz zur Ballade *Der Knabe im Moor* in dem gymnasialen Lehrwerk *Deutsch Plus 7* (2002, S. 243–244) dienen:

Beispielanalyse

- »A Klärt Wörter und Textstellen, die ihr nach dem ersten Lesen nicht verstanden habt.
- B Schreibt arbeitsteilig zu den einzelnen Strophen Nebentexte [...]. D. h., drückt in der Ich-Form aus, was der Junge in der Situation denkt, fühlt und unternimmt.
- C Balladen sind auch Gedichte. Zeige insbesondere an dieser Ballade auf, woran das deutlich wird. Nenne dabei Merkmale von Gedichten, die du schon kennst.«

Hier erfolgt ein Einschub, der drei poetische Stilmittel erklärt: Vergleich, Alliteration und Interjektion. Daran schließt sich der folgende Aufgabenblock an:

- »A Suche in der Ballade nach weiteren Beispielen und ordne sie in eine Tabelle wie folgt ein.
- B Überlegt anschließend gemeinsam, was mit den einzelnen Stilmitteln beim Leser der Ballade bewirkt werden soll.

Textstelle	Stilmittel	Wirkung/Funktion
O schaurig ... (Zeile 1)		Von Beginn an wird Spannung erzeugt.
Sich wie Phantome ... (Zeile 3)		

- C Wie erklärst du dir das Erscheinen der verschiedenen Gestalten, die den Jungen derart erschrecken? Denke dabei auch an die *Erlkönig*-Balladen.
- D Bereite die Ballade so vor, dass du in einem Vortrag die zunehmende Angst des Jungen und seine Erleichterung am Schluss hörbar machst.
- E Viele Balladen, auch die von Herder, Goethe und Droste-Hülshoff, erscheinen in Sammlungen. Stell dir vor, sie sollten in einer Sammlung mit dem Titel *Unheimliche Natur-Balladen* erscheinen. Zeichnet dafür eine passende Illustration.«

Kommentar: Nach einer verständnissichernden Aufgabe (A) folgt in der ersten Aufgabensequenz eine handlungsbezogene Aufgabe (B), die Vorstellungen beim Leser aktiviert und seine Empathiefähigkeit anregt, aber zugleich der Verständniskontrolle dient und ein genaues Lesen erfordert. In C wird literarisches Vorwissen aktiviert und soll ein Transfer geleistet werden. Dann werden neue lyrische Kategorien eingeführt und definiert, die in der zweiten Aufgabensequenz (A, B), der ein halboffenes Format zugrunde liegt, an der Ballade untersucht werden sollen. Es handelt sich um eine analytische Aufgabe, die in der funktionalen Bewertung von Stilmitteln jedoch in die Interpretation übergeht. Auf diese Weise wird bereits auf die Erscheinungen im Moor hingeführt, die in C erklärt werden sollen. Hier liegt ein offenes Aufgabenformat vor. Unklar ist jedoch die Zielrichtung: Sollen die sinnlichen Wahrnehmungen auf Naturphänomene im Moor zurückgeführt und damit rational erklärt werden oder geht es um die Ängste des Jungen als Ursache für die wahrgenommenen Gestalten im Moor? Der Hinweis auf den *Erlkönig*, der zuvor in der Version von Herder und Goethe behandelt wurde, hilft nicht viel weiter bzw. führt auf eine falsche Spur, weil dort auf die Elfen als Naturgeister, die nach dem Volksglauben das Leben der Menschen beeinflussen, verwiesen wird. Bei Droste-Hülshoff geht es jedoch darum, dass die Gestalten im Moor auf natürliche Ursachen zurückzuführen sind und Wahrnehmung und Naturphänomene/Wirklichkeit divergieren. Der Aufgabenblock schließt mit der Aufforderung, die Ballade vorzutragen, was auch eine Form der Interpretation ist.

8.5.3 Aufgabentypen

Unterscheidung nach Form, Inhalt und Funktion

Typen von Aufgaben werden nach Form, Inhalt und Funktion unterschieden. Bevorzugte Aufgabentypen sind Aufforderungen und Fragen. Sie sind ergebnis- oder prozessorientiert. Aufforderungen veranlassen zu unterschiedlichen Lernhandlungen, wie Suchen, Auswählen, Vergleichen, Zusammen-

fassen, Nacherzählen oder Beschreiben. Faktenfragen der Art »Was hat er getan?« sind in der Regel einfacher zu beantworten, da sie sich auf Konkretes und direkt Benanntes beziehen und die Antworten daher am Text ablesbar sind, während Interpretationsfragen häufig mehrere Such-/Reflexionsverfahren, Schlussfolgerungen und Einbringen von Kontextwissen fordern. Im Unterricht kommen bevorzugt *display questions* zum Einsatz, d. h. Fragen, deren Antwort die Lehrkraft kennt oder implizit vorgibt. Davon zu trennen sind offene Fragen, die Schüler entsprechend ihrem Wissen und ihrer Bewertung beantworten (*referential questions*). Handlungs-/produktionsorientierte Aufgaben bilden einen eigenen Aufgabentyp; sie regen zu vielfältigen Aktivitäten der Auseinandersetzung mit einem Text an und können texterschließende und motivierende Funktion haben. Eine weitere Klasse von Aufgaben zielt auf das Üben, Wiederholen, Anwenden und den Transfer von Gelerntem, wie z. B. im obigen Beispiel die Aufgaben A und B. Aufgaben, die Lernende zur Reflexion über Aufgaben veranlassen, liegen auf einer Meta-Ebene und fördern methodische Kompetenzen, indem Schüler lernen, sinnvolle Fragen zu stellen und Probleme selbst zu formulieren.

Empfohlene Literatur

- Eikenbusch, Gerhard: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin 2001.
- Köster, Juliane: Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. In: Der Deutschunterricht (2003) H. 5. S. 19–25.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler 2008.