

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Christian Dawidowski

**KOMM! ZURÜCK AUS DEM
OFFENEN, FREUND!**

**Aufgabenforschung bei Jochen
Heins und Michael Steinmetz.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 85-91.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Christian Dawidowski

**KOMM! ZURÜCK AUS DEM OFFENEN, FREUND!
AUFGABENFORSCHUNG BEI JOCHEN HEINS UND
MICHAEL STEINMETZ**

Heins, Jochen: Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS 2017.

Michael Steinmetz: Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS 2020.

Aufgabenforschung ist in zunehmendem Maße wichtig und notwendig in den Didaktiken. In den letzten Jahren erschien auch in der Deutschdidaktik eine Fülle von Untersuchungen, die sich aus theoriebildender Perspektive mit Aufgabentypen und -designs, aus empirischer Perspektive mit evaluativen Untersuchungen beschäftigten. Befragt man diesen Aufschwung hinsichtlich seiner Ursachen, wird man immer wieder auf diese stoßen: Individualisierung und Messung. Erstere ergibt sich aus der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen und dem Wunsch nach steigender Bildungsbeteiligung in einem entdifferenzierenden Schulsystem. Nur möglichst passgenaue Aufgabenzuschnitte können in heterogenen Lerngruppen möglichst vielen Lernenden gerecht werden; Aufgaben, die dann in Kleingruppen oder individuell je nach Leistungsvoraussetzungen bearbeitet werden mit dem Ziel, am Ende des Tages möglichst viele auf individuellen und unterschiedlichen Wegen zum Ziel geführt zu haben. Die zweite Ursache – Messung – ergibt sich aus dem Wunsch, nach der Möglichkeit zu nationalen und internationalen Vergleichen nun auch in der Wirklichkeit möglichst lückenlos über Lernstände und -voraussetzungen von Lernenden informiert zu sein, um sie optimieren zu können. Auch hier sollen passgenaue Aufgaben dienlich sein, die geschickt operationalisiert Messungen von hoher Validität ermöglichen. Diese sind oft auch stark lenkender Natur – ganz anders als die Aufforderung aus der im Titel ironisch zitierten Elegie Hölderlins.

Die Dissertation von Jochen Heins (bereits 2017 erschienen) und die Habilitationsschrift von Michael Steinmetz (2020) untersuchen größtenteils empirisch die Wirkungen von Lernunterstützung bei Aufgabenstellungen im Literaturunterricht, die sich das Textverstehen literarischer Texte zum Ziel setzen. Bei Heins geht es um Sechstklässler und damit teils auch um elementares Textverstehen, Steinmetz hingegen untersucht vergleichend Zehntklässler und Lehramtsstudierende des Faches Deutsch. In vielerlei Hinsicht sind beide Studien vergleichbar, widersprechen sich allerdings auch teilweise in ihren Ergebnissen – Widersprüche, die Steinmetz in

seiner Schrift diskutiert, da ihm die Arbeit von Heins bereits vorlag. Im Folgenden sollen daher auch beide Studien vergleichend entlang der Aspekte Anlage und Ziel – Methode – Ergebnisse vorgestellt und kommentiert werden, wobei angesichts gebotener Kürze auf die jeweilige Methode nur kursorisch eingegangen wird.

Jochen Heins unternimmt in seiner umfangreichen Studie den Versuch einer vergleichenden empirischen Auswertung der Wirkungen zweier Aufgabentypen. Vorab: Der Versuch gelingt, denn vor allem angesichts einer sehr genauen methodischen Zuschärfung und Auswertung kommt Heins zu belastbaren Ergebnissen. Allerdings – wie immer – gibt es im Detail durchaus Stolperstellen. Worin besteht Heins' Anliegen? Er möchte zeigen, welche Auswirkungen unterschiedliche Aufgabendesigns auf die Verstehensleistungen von unterschiedlichen Schülergruppen haben. In seinen Worten: „Welche Unterschiede bestehen in den inhaltsbezogenen Verarbeitungsweisen zwischen Aufgaben mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?“ (146) Diese Zielstellung weist verschiedene Komponenten auf, die genauer zu betrachten sind, da sie das Gerüst der Untersuchung bilden: die „inhaltsbezogenen Verarbeitungsweisen“, die im Laufe der Untersuchung und im Titel durch den Begriff „Verstehen“ (oder „literarische Textverstehenskompetenz“, 100) ersetzt werden, die „Aufgaben mit geringer und starker Lenkung“, die sehr präzise konstruiert und erläutert werden und sich alle auf einen literarischen Text als Teil der Aufgaben beziehen, und die „Lernenden mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen“. Dies sind drei Einfallstore für die oben genannten Stolperstellen, auf die zurückzukommen ist.

Steinmetz legt seine Studie zu gleichen Teilen theoriebildend und empirisch an. So kommt es zunächst zu einem umfassenden Entwurf eines „deskriptiven Aufgabenbegriffs“ (56), dessen Leistung es ist, zwischen den deutschdidaktischen ‚Frontstellungen‘, ‚Kompetenzorientierung versus Gegenstandsorientierung‘, ‚Schülerorientierung versus Gegenstandsorientierung‘, ‚Konstruktivismus versus Instruktivismus‘ und ‚selbstreguliertes versus fremdreguliertes Lernen‘ vermitteln zu können. Wenngleich hier fraglich bleibt, ob Didaktik heute tatsächlich in einem so hohen Maße agonial und kombattant agiert, wird dennoch deutlich, wie Steinmetz zwischen diesen Polen durch den Entwurf eines „syntaktischen Supports“ für Aufgaben im Kontext von Interpretation und Analyse vermitteln will. So liegt das Kernstück seiner Arbeit in Entwurf und Wirksamkeitsprüfung der Aufgabenstellung eines solchen „Supportsets“ für die Interpretation von Goethes *Ein Gleiches*, das einerseits sechs „mögliche Thesen für die Interpretation“ (154, Auflistung von Deutungshypothesen), andererseits auch vier „mögliche Fragen für die Interpretation“ (ebd., Verweise auf Kernstellen und Anker zur Interpretation wie die Rolle des lyrischen Du im Text) versammelt. Steinmetz' Anliegen besteht nun in der empirischen Überprüfung von Auswirkungen auf Interpretationsleistung und Lernerleben solcher supportgestützten Aufgaben. Auch dieses Vorhaben gelingt, so viel vorab.

Zunächst jedoch zum Design. Heins verortet seine Studie gemäß den Anforderungen an gelingende Dissertationen ausführlich im Bereich der aktuellen Aufgabeforschung und zeigt auf nahezu 120 Seiten seine Vertrautheit mit allen für seine Studie maßgeblichen Theorieinflüssen. Er betont, dass insbesondere Prozessforschung zum literarischen Verstehen helfen kann, das Zustandekommen einer mentalen Repräsentation zu einem literarischen Text und damit auch das Scheitern einer solchen beobachtbar zu machen. Gelingt dies, wäre eine (kleinschrittige) Aufgabenerstellung, die bei einzelnen Stationen des Verstehensprozesses ansetzt, auf empirischer Grundlage möglich. Zu diesem Zweck wählt Heins das Qualitative Experiment als globales Design. Konkret gefasst: Insgesamt 24 ‚Fälle‘ mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aus sechsten Klassen von Hamburger Stadtteilschulen bearbeiten zwei Aufgabensets (geringe versus starke Lenkung) zu der parabolischen Erzählung *Wie man eine Hilfe findet* von Jürg Schubiger. Damit ergeben sich 4 x 6 Fälle in der kreuzweisen Aufschlüsselung: Gruppen mit guten und schlechten Lernvoraussetzungen bearbeiten Sets mit geringer oder starker Lenkung. Ein Fall besteht aus einer Schülergruppe von ca. drei Individuen, die in einer audio-graphierten Gruppenarbeit die Aufgabensets bearbeiten. „Geringe Lenkung“ bezeichnet ein Set, das den letzten Satz der Parabel mit dem Titel verknüpft und die Lernenden direkt zu einer Gesamtdeutung aufruft. „Starke Lenkung“ sieht ein Set von insgesamt neun Aufgaben vor, das erst zum Schluss Gesamtdeutungen einfordert, diese kleinschrittig über die Sicherung von teils auch elementarem Textverstehen vorbereitet. Mit dieser einfallsreichen Volte macht Heins den literarischen Verstehensprozess zugänglich, denn die protokollierten Arbeitsgespräche dokumentieren den Prozess des Verstehens. Selbige führt Heins einer sehr detaillierten und sorgfältigen Inhaltsanalyse zu, um das Gelingen oder Scheitern von Verstehensbildung auf seine Ursachen hin befragen zu können.

Bevor dieser Auswertungsprozess und seine Ergebnisse diskutiert werden, muss auf die Stolperstellen zurückgekommen werden. Ich beginne mit der dritten, der Fallauswahl. Der Erfolg einer experimentellen Studie wird maßgeblich durch die Kontrolle der Einflussgrößen auf die Gruppen und deren homogene Zusammensetzung bestimmt – dies umso mehr, als die Studie nur jeweils zwölf Gruppen betrachtet. Wie werden also die ‚Lernvoraussetzungen‘ kontrolliert, die hier nicht den allgemeinen schulischen Leistungsstand, sondern insbesondere den Umgang mit Literatur betreffen? Heins erwähnt, dass die Lehrpersonen die Zuteilung der Gruppen entlang der „Arbeitsfähigkeit“ und der „Leistungshomogenität“ (161) getroffen haben. ‚Leistung‘ im Fach Deutsch entspricht jedoch nicht notwendig der Vertrautheit mit Literatur – eine Einflussgröße, die eher über den literarischen Sozialisationsprozess kontrollierbar gewesen wäre. In diesem Zusammenhang spielt nun auch das ‚Verstehen‘ als Untersuchungsobjekt eine zentrale Rolle, denn das Gruppengespräch hat zwar den ungeheuren Vorteil, Verstehensbildung beobachtbar zu machen, jedoch andererseits den Nachteil, dass Theorien zum literarischen Verstehen hier kaum greifen, denn sie beziehen sich immer auf individuelles Verstehen. Ein Verstehens-

prozess in einer Gruppe gehorcht auch anderen Prinzipien und Dynamiken (vor allem gruppenpsychologischer Natur), die jedoch nicht in die Auswertung einfließen. Untersucht werden soll darüber hinaus und zuletzt *literarisches* Verstehen, und zwar einer parabolischen Erzählung für Kinder. Schubigers Text (leider in der Dissertation nicht abgedruckt) schildert die (unbestimmte) Angst eines Mädchens und ihren Wunsch nach ‚Hilfe‘, der sie zu den drei Stationen Wolf, Stier und große Frau auf den Berg führt. Erst zuletzt erkennen die Protagonisten, dass angesichts eines überstandenen Gewitters Hilfe nur aus der Zusammenkunft und also der Existenz der Gruppe (des Anderen) besteht – darauf beziehen sich der Titel und der letzte Satz des Textes. Unbestritten ist dies ‚Literatur‘ – aber eben eine besondere Form, der Heins eine gründliche Analyse widmet. Die Parabel als Gattung taucht in den meisten Kerncurricula (so auch in den alten ‚Lehrplänen‘) erst etwa in der neunten Klasse auf. Die moderne Parabel wird überdies erst recht spät in den Literaturunterricht integriert und kann als ein Verdienst der Kritischen Didaktik der 1970er Jahre gewürdigt werden. Dies hat Gründe: Die Parabel gilt als eine lehrhafte Erzählung, die eine allgemeine Erkenntnis (hier: Hilfe nur durch und als andere) durch einen analogen Vergleich aus einem anderen Vorstellungsbereich (hier: fantastisches Zusammentreffen von Fabelwesen und Menschen, Bedrohung durch die Natur) erhellt, daher auch ihre Distanz zu Stimmungen, Atmosphäre, Spannungsaufbau und -lösung oder Figurenzeichnung. Die Parabel ist somit ein Spezialfall literarischen Erzählens, der aus den Bereichen rationaler Erkenntnis (gleich der Fabel) und Bilddeutung (Denkbildcharakter) als Übersprung von Bild- zur Sachebene gespeist wird. Sie entspricht zumindest in ihrer modernen Form wenig den ‚traditionellen‘ Vorstellungen vom Erzählen, daher kommt sie spät erst in den Schulunterricht und stellt recht hohe Anforderungen. Wirft man einen Blick in die Kerncurricula, dann sind Textformen wie Fabel und Märchen für Sechstklässler relevant, zu Recht aber nicht die Parabel. Eine solche als Grundlage zu wählen, bedeutet damit nun, eine spezifische Form literarischen Verstehens – Bilddeutung und rationale Erkenntnis – zu beschreiben, die allerdings nicht den Anforderungen für diese Altersklasse entspricht – und auch nicht dem (privaten) Umgang mit Literatur bei 11- bis 12-Jährigen. Andererseits bietet die Parabel klare Vorteile im Rahmen des Studiendesigns, denn sie erlaubt eine Messung der Verstehensleistung durch die Eindeutigkeit in der Zuordnung von Bild- und Sachebene – aber ist dies ein gewollter und angemessener Umgang mit Literatur?

Der Vergleich einer Dissertation mit einer Habilitationsschrift zu ähnlichen Themen erscheint unangemessen, da im Falle der Zweiteren eine erhöhte Sensibilität für Problemstellen in empirischen Studien vorausgesetzt werden kann. Steinmetz' Studie ist im Design recht ähnlich, wenngleich er auch quantitativ arbeitet. Er sortiert zwei Großgruppen, gemischt aus 60 Zehntklässlern und 60 Lehramtsstudierenden, im Rahmen seines „mehrfaktoriellen Versuchsdesigns“ (144) in eine experimentelle und eine Kontrollgruppe. Alle bearbeiten an zwei Messzeitpunkten 60-minütige Aufgaben zum genannten Gedicht Goethes und (zweiter Zeitpunkt) zu Eichendorffs

Der Abend. Die Treatmentgruppe bekommt allerdings zum ersten Messzeitpunkt keine offene Interpretationsaufgabe, sondern das oben beschriebene Supportset. Somit werden 60 ‚supportete‘ und ca. 170 ‚offene‘ Arbeiten einer akribischen, kategoriengeleiteten Analyse hinsichtlich der Interpretationsleistung zugeführt. Außerdem erfolgt eine fragebogengestützte Abfrage des ‚Lernerlebens‘ und der ‚Personenmerkmale‘ (148), um Autonomie-, Motivations- und Kompetenzselbsterfahrung ebenso kontrollieren zu können wie die Leistungsvoraussetzungen. Die überaus genaue und streng nach Maßgaben der Inhaltsanalyse geführte Auswertung kann hier nicht näher diskutiert werden – sie zeugt von einem hohen Methodenbewusstsein und wird hinsichtlich ihrer Kodierung transparent gemacht (man hätte sich allerdings eine zumindest exemplarische Einsicht in die Ergebnisauswertung gewünscht, denn leider werden Auswertungen weder im Haupttext noch im Onlineangebot verfügbar gemacht). Dennoch, wie auch im Falle von Heins, ist das Design nicht frei von leisen Zweifeln, die hier nicht die Kontrolle von Einflussgrößen (die Steinmetz im Griff hat) betreffen, sondern mit Gedicht und Schüler zu tun haben. Goethes Gedicht, das anders als *Der Abend* dem Treatment unterliegt, ist sicherlich eines der meistkommentierten lyrischen Werke der Weltliteratur. T. J. Reed bezeichnet es zwar im *Goethe-Handbuch* als Opfer von „Missbrauch“,¹ dennoch ist es in seiner gedrängten, emblematischen Kürze bei gleichzeitiger höchstmöglicher Offenheit ein im höchsten Grade herausfordernder Text, mit dem nicht nur SchülerInnen der Sekundarstufe I, sondern erfahrungsgemäß auch Studierende rasch überfordert sind. In den meisten Schulbüchern wird er aus diesen Gründen nicht abgedruckt. Steinmetz’ Thesen stellen so auch nur einen Bruchteil der möglichen Deutungen vor; u. a. fehlt die formale Dimension des Wiegenlied-Rhythmus, die u. a. Friedrich Kittler zu seiner einflussreichen Deutung geführt hat. Hier ist die didaktische Dimension bereits berührt – schaut man ergänzend auf die Konvergenz von (hessischem) Lehrplan und der Zielvorstellung ‚Gesamtdeutung‘ im Aufgaben-set, wird deutlich, dass eine solche noch nicht zu den „Kompetenzerwartungen für den Übergang in die Sekundarstufe II“ (Hess. Kerncurriculum Deutsch S. I: 50) gehört, sondern erst in der Oberstufe verlangt ist (vgl. Hess. Kerncurriculum Deutsch gym. Oberstufe: 16). Auch lässt die Bearbeitungszeit von 60 Minuten für eine derart komplexe Aufgabe stutzen, denn bereits im Jg. 10 dauern Klassenarbeiten 90 Minuten. Wie auch im Falle von Heins liegen ‚Stolperstellen‘ also in der Pas-sung von Text und Schüler/innen bzw. Curriculum.

Die Ergebnisse: Heins beginnt seine Untersuchung mit einer illustrativen Zitatcol-lage aus seinem Korpus, die im Grunde bereits das Feld absteckt: Von „Ich check das nicht“ bis „Die Aufgabe ist ja voll unnötig“ (15) enthalten die Schüleraussagen das gesamte Panorama der Problematik von Aufgabenstellungen und -bearbeitungen im Literaturunterricht. Heins’ Auswertungen spiegeln dies eindrucksvoll. Sie wiegen

¹ Reed, Terence James (1996): Wandrers Nachtlied/Ein Gleiches. In: Otto, Regine/Witte, Bernd (Hg.): Goethe Handbuch. Bd. 1: Gedichte. Stuttgart: Metzler. S. 187–194, S. 192. Steinmetz nutzt das Handbuch nicht.

in ihrer Eindeutigkeit die oben aufgeführten Monita auf, die eventuell und im Detail zu Verzerrungen führen können. Es wird somit empirisch nachgewiesen, dass Lernende mit guten Voraussetzungen in der Regel sowohl mit starken wie auch mit geringen Lenkungen souverän umgehen und zu guten Leistungen kommen können. Sie fühlen sich allerdings durch kleinschrittige Vorgaben gegängelt und weichen dadurch auch aus. Sie sind imstande, Fehldeutungen zu revidieren (zu ‚löschen‘) und alternative Deutungsansätze zu testen und am Text abzugleichen. Stabile mentale Repräsentationen sind dafür die Voraussetzung, denn das elementare Textverstehen ist bei solchen Lernenden bereits vor der Aufgabebearbeitung vorhanden. Anders die ‚schwachen‘ Gruppen: Sie scheitern an den ‚freieren‘ Aufgaben sämtlich, können allerdings durch starke Lenkung teils zu ähnlichen Ergebnissen wie die ‚starken‘ geführt werden. Sie sind in der Regel nicht imstande, einmal betretene Deutungswege zu verlassen oder zu revidieren und bilden keine oder nur unvollständige Textrepräsentationen aus. Jochen Heins betont zu Recht die Notwendigkeit, zur Unterstützung solcher Lernender passgenaue Aufgabensets zu kreieren, die beispielsweise auch zur Falsifizierung und zur Selbstkorrektur auffordern.

Steinmetz' Ergebnisse widersprechen im Detail denen von Heins. Bei ihm zeigen sich durchweg ‚bessere‘ Ergebnisse durch den Support, auch sind das Autonomieerleben und die Motivation nur geringfügig größer bei ‚freien‘ Aufgaben, dafür ist das Kompetenzerleben bei den ‚supporteten‘ Aufgaben größer. Ein anderer, unerwarteter Effekt allerdings bereitet Sorge: Die Aufgabebearbeitungen zeigen einen deutlichen Matthäus-Effekt, denn durch den Support wächst die Kluft zwischen ‚schwachen‘ und ‚starken‘ Lernenden (nicht ganz unerwartet, denn dies zeigte die „gap of knowledge“-Forschung bereits in den 1970er Jahren am Beispiel der *Sesamstraße* in den USA²).

Offen bleiben nun für die Zukunft viele zu folgernde Fragen aus diesen beiden Studien: beispielsweise die nach den Möglichkeiten zum Ausgleichen von fehlendem Vorwissen und – damit in Verbindung stehend – defizitären mentalen Textrepräsentationen. Hier baut der Literaturunterricht auf (literarischen) Sozialisationsprozessen auf, die seinem Zugriff entzogen bleiben werden – was ist da möglich? Ferner bleibt auch die Frage nach der Unterforderung von Lernenden durch zu kleinschrittige Aufgaben offen, ist dies doch eine Gefahr von gleicher Größenordnung wie die der Überforderung – darauf sei explizit hingewiesen. Der Matthäus-Effekt ist eine Gefahr von ebenfalls gleicher Größenordnung. Fraglich bleibt aus der Sicht des kritischen Rezensenten, ob offene oder lenkende Aufgabensets Lösungen für einen zunehmend schwieriger werdenden Umgang mit Literatur bringen können – und das auch an der Universität, wie Steinmetz illustriert! Lenkung für die Schwachen – dies scheint unstrittig. Nicht zuletzt sprechen sich beide Autoren deutlich für Lenkung und Support aus. Der Blick auf Unterforderung (Heins) und Matthäus (Steinmetz) rechtfertigt jedoch möglicherweise eine Lenkung für Starke nicht. Hinzu

2 Vgl. Hasebrink, Uwe (2006): Artikel „Wissenskluft“. In: Hans-Bredow-Institut (Hg.): Medien von A bis Z. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 390.

kommt die Fokussierung des schulischen Umgangs mit Literatur auf Ergebnisse des Textverstehens, wie es Studien zu Aufgabenwirkungen naturgemäß tun (müssen). Dies scheint dem kritischen Rezensenten eine Reduktion der in allen Kerncurricula und Lehrplänen ausgewiesenen Ziele des Literaturunterrichts, die Steinmetz auch diskutiert (er spricht hier von literaturtheoretischen, bildungstheoretischen, lesepsychologischen und lern-differenziellen Argumenten für Offenheit, 240 ff.). Die damit zusammenhängenden Folgen sind teils auch an den oben genannten Problemen der beiden Studien ablesbar.

Zuletzt sei ein Kommentar zum beide Publikationen einenden Verlag erlaubt: In zunehmendem Maße scheint man hier auf Online-Publikationen zu setzen. Die dem Rezensenten vorliegenden, erst auf mehrfache Nachfrage hin verfügbar gemachten Printexemplare zeichnen sich innerhalb der (hier nicht vergrößerbaren) Tabellen und teils sehr kleinen Grafiken durch eine schlechte Druckqualität aus. Hier wäre mehr Investition in die Betreuung von Manuskripten wünschenswert – wenn das Buch als Medium von Wissenschaft weiterhin gewollt ist.

Anschrift des Verfassers:

*Christian Dawidowski, Universität Osnabrück, Fachbereich 7 / Institut für Germanistik,
Neuer Graben 40, 49074 Osnabrück*

cdawidow@uni-osnabrueck.de