



Leseprobe aus Susteck, Schwierige Aufgaben, ISBN 978-3-7799-3864-4

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3864-4)

isbn=978-3-7799-3864-4

I. Einleitung

a) Grundlagen

Die folgenden Analysen verbinden zwei Bereiche, die seit einiger Zeit in Erziehungswissenschaften, allgemeiner Didaktik und Deutschdidaktik Konjunktur haben. Geht es zum einen um literaturunterrichtliche (Lern-)Aufgaben,¹ geht es zum anderen um das Lehramtsstudium Deutsch und die Professionalisierung von Studierenden für den LehrerInnenberuf.² Vollzogen wird ein argumentativ-analytischer Dreischritt, wenn zunächst ein theoretischer Teil auf ausgewählte Aspekte und Stimmen der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Aufgabendiskussion der letzten anderthalb Jahrzehnte fokussiert (Kapitel II und III). Danach werden von Studierenden konstruierte Aufgaben für den Literaturunterricht vorgestellt sowie detailliert problematisiert und diskutiert (Kapitel IV und V). Schließlich geht es um Schlussfolgerungen und eine Diskussion, die auch Ergebnisse der Forschung zur LehrerInnenausbildung und -professionalisierung einbezieht (Kapitel VI).

Die untersuchten Aufgaben sind nicht im Rahmen eines kontrollierten empirischen Forschungsaufbaus entstanden, sondern entstammen dem Studium für DeutschlehrerInnen für das Lehramt Gymnasium und Gesamtschule. Die Untersuchung war zu dem Zeitpunkt, an dem die Aufgaben formuliert wurden, nicht geplant und nicht einmal erwogen. Der Impuls für eine nähere Betrachtung ergab sich aus dem Material und seinen Eigenschaften selbst. Ungeachtet vieler Fragen, die sich mit den Aufgaben vor solchem Hintergrund verbinden,

-
- 1 Vgl. zu den Hintergründen der verstärkten Aufgabendiskussion den primär auf die Schweiz bezogenen, auch darüber hinaus jedoch sehr informativen Beitrag von Lucien Criblez: Aufgabekultur. Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion. In: Stefan Keller u. Christian Reintjes (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster u. New York 2016, S. 27–39.
 - 2 „Mit der Kompetenzorientierung sind neben den an Inhalten zu erwerbenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zunehmend auch die von den zukünftigen Lehrkräften sich anzeigenden Kompetenzen in den Blick von Forschung und Lehre geraten. Zugleich wird die kompetente Lehrperson als Faktor eines effektiven (Fach-)Unterrichts wieder stärker herausgestellt, und damit verbunden die Anforderung einer fachdidaktischen Profilierung und Professionalisierung der Lehramtsausbildung“, schreibt Christoph Bräuer: Einleitung – (k)ein Denkraum für die Deutschdidaktik? In: Ders. (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt/M. 2016, S. 9–17, hier: S. 11. Vgl. den Forschungsbericht von Bräuer u. Iris Winkler: Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch 33 (2012), S. 74–91.

wird hier behauptet, dass ihre Analyse und Debatte interessante Resultate zu zeitigen vermag. Dies gilt umso mehr, als an eine heuristische wie eine empirische Aufgabeforschung angeschlossen werden kann, die für die Literaturdidaktik von großer Signifikanz ist. Zugleich kann die Sichtung der Aufgaben Impulse an die Forschung abgeben, die zu empirischer Überprüfung einzelner Aspekte einladen.

Die Analysen basieren auf mehreren Annahmen, die zum Teil erziehungswissenschaftlich und didaktisch so fundamental sind, dass sie kaum je in Frage gestellt, oft aber auch nicht näher thematisiert werden. So wird im Folgenden vorausgesetzt, dass präzise, klar und fachlich korrekt formulierte Aufgabenstellungen sich positiv auf die Qualität von Unterricht auswirken und zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen. Tatsächlich ließe sich diese Annahme durchaus hinterfragen und empirisch testen. Ergäbe sich der Befund, dass die fachdidaktisch wie fachwissenschaftlich behauptete Qualität von Aufgaben gegenüber Lernerfolg und wahrgenommener Unterrichtsqualität mehr oder minder indifferent ist, hätte dies das Potenzial, zentrale Aspekte der gegenwärtigen Aufgabendiskussion insgesamt in Frage zu stellen, aber auch weit darüber hinausreichende Konsequenzen.

Angenommen wird im Folgenden auch, eine gehaltvolle Diskussion konstruierter Aufgaben verlange eine Kenntnis der erwarteten Aufgabenlösungen. Soll das Thema von (Lern-)Aufgaben auf die Frage nach der Kompetenz und Professionalität von Studierenden bezogen werden, ist dies umso drängender. Dies gilt in einem Feld wie dem Deutsch- und speziell dem Literaturunterricht in besonderem Maße, wo gewöhnlich verschiedene Lösungen von Aufgaben möglich und sinnvoll sind und wo weniger Ergebnisorientierung herrscht als das, was man Diskussions- oder Prozessorientierung nennen könnte.³

Schließlich bleibt die Annahme zu ergänzen, dass Aufgaben nicht sinnvoll diskutiert werden können, wenn die Aufgabenstellung ohne Bezugnahme auf ein Referenzobjekt betrachtet wird, und dass dies gerade im Literaturunterricht gilt. Zur Aufgabenstellung im engeren Sinne wie zu Lösungsvorstellungen tritt daher als dritte Größe ein Bezugsobjekt der Aufgabe, nämlich ein literarischer Text. Martin Leubner und Anja Saupe haben 2008 darauf hingewiesen, dass die didaktische Diskussion unter Aufgaben „Arbeitsaufträge im Kontext von Lern-

3 Marc Kleinknecht u. a.: Aufgaben und Unterrichtsplanung. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (2011), S. 59–75, hier: S. 61, stellen für eine ältere instruktionspsychologische Aufgabeforschung fest, Aufgaben würden hinsichtlich ihrer „intendierte[n] und nicht der tatsächliche[n] Denk- und Handlungsprozesse der Lernenden“ analysiert. Wenn man dies als kritischen Einwand aufgreift, richtet er sich auch gegen die folgende Untersuchung. Andererseits spielt die Auseinandersetzung mit Intentionen offenbar gerade dort, wo die Lehrer-Innenausbildung ins Spiel kommt, eine wichtige Rolle, und ist sie unabdingbar, wenn man Unterricht und Aufgabeneinsatz planen will.

und Leistungssituationen⁴ verstehe, während die Testtheorie Aufgaben als „eine Einheit, die sich aus Impulsmaterial und verschiedenen Arbeitsaufträgen [...] zusammensetzt“,⁵ bestimme. Zwar wird im Folgenden am didaktischen Sprachgebrauch festgehalten. Entsprechend werden die Begriffe Aufgabe und Aufgabenstellung synonym gebraucht und für eine „Folge von Aufgaben“ werden darüber hinaus die auch von Leubner und Saupe genutzten Begriffe „Aufgabenset/Aufgabenreihe“⁶ verwendet. Dennoch werden die Aufgaben als Aufgaben diskutiert, die jeweils auf bestimmte Objekte, nämlich einzelne literarische Texte bezogen sind. Die Bewertung von Aufgaben, ihrer Konstruktion und Verwendung hängt demnach auch von dieser Bezugnahme ab.⁷

In der systematischen Berücksichtigung eines ‚Impulsmaterials‘ spiegeln sich ein Literaturunterricht, eine Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, die in programmatischer Weise und schon aus Gründen der Tradition „Texte als Individuen“⁸ fassen. Der entsprechende Ansatz ist zugleich Folge der Erkenntnis, dass literarische Texte vielgestaltige und schwierige Objekte sind, die zumindest zum Teil als je individuell diskutiert werden müssen. Dies gilt auch – und möglicherweise sogar gerade –, wenn etwa der kontrovers debattierbare Vorschlag gemacht wird, „Aufgaben zur Interpretation von (Gesamt-) Texten sollen nach Möglichkeit so formuliert sein, dass sie für alle Texte / eine große Zahl von Texten (einer Gattung) in ergiebiger Weise nutzbar sind; auf diese Weise kann die Kompetenz zur selbstständigen Texterschließung geför-

4 Martin Leubner u. Anja Saupe: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler 2008, S. 5.

5 Ebd. „Das Impulsmaterial wird ‚Aufgabenstamm‘ genannt [...]. Die Aufgabe im engeren Sinn [...] wird als ‚Item‘ bezeichnet.“ (Ebd.) Vgl. zur Etymologie des Wortes ‚Aufgabe‘ und zur Historie des Aufgabendenkens knapp Eva Matthes u. Sylvia Schütze: Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Dies. (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2011, S. 9–15, hier: S. 9 f.

6 Leubner u. Saupe, Textverstehen, S. 5.

7 Vgl. für eine detaillierte Analyse der textuellen Gestaltung von Aufgaben wie ihrer Position und Kontextualisierung in *Schulbüchern* Nelly Heer: Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Sicht. In: Eva Matthes u. Sylvia Schütze (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2011, S. 43–55. Sie betont die Multifunktionalität von Aufgaben speziell im Deutschunterricht, wenn sie festhält, es „kann eine Aufgabe u. a. zum Text hin-, aber auch über diesen hinausführen, indem der Schüler beispielsweise aufgefordert wird, einen Folgetext zu formulieren. [...] Häufig werden durch sie auch Verbindungen zu anderen Texten hergestellt. Darüber hinaus verleihen sie oftmals den Bezugstexten [...] ihren Status im Schulbuch. Denn ein Text, der nicht ausdrücklich für ein Schulbuch konzipiert wurde, erhält in ihm neue Funktion(en), die es zu explizieren bzw. definieren gilt.“ (Ebd., S. 51)

8 Dorothee Wieser: Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In: Thomas Möbius u. Michael Steinmetz (Hg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt/M. 2016, S. 43–59, hier: S. 45.

dert werden.⁹ Eine – freilich empirisch in Frage stehende¹⁰ – Behauptung wie diejenige, „hauptsächlich ergibt sich der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe [im Literaturunterricht] natürlich aus der Schwierigkeit des zu bearbeitenden literarischen Textes“,¹¹ zeigt das Gewicht der bearbeitenden Texte und die allgemeine Problemlage an.¹² Sie gilt auch inmitten von Kompetenzdiskussionen, in denen die Verteidigung des Einzeltextes und seiner differenzierten Wahrnehmung¹³ auf den Wunsch stößt, die Arbeit an literarischen Texten müsse auf Regelmäßigkeiten zielen und besonders im Blick behalten, was an Texten verallgemeinerbar und auf weitere Texte übertragbar ist.¹⁴ Tatsächlich ist die Orientierung an textübergreifenden Regularitäten, ja die Reduktion einzelner Texte auf Schemata im Literaturunterricht kaum neu und keineswegs alleiniges Resultat der Kompetenzorientierung. Das Gewicht des einzelnen Textes und seine Vermittlung mit Aufgabenstellungen bleiben davon dennoch in wesentlichen Hinsichten unberührt.

Die Bestimmung von Aufgaben als ‚Arbeitsaufträge im Kontext von Lern- und Leistungssituationen‘ meint im Folgenden auch, dass es um solche Aufgaben geht, die abseits der Klassenöffentlichkeit bearbeitet werden. Dies lässt unterschiedliche Sozialformen ebenso zu wie unterschiedliche Medien der Bearbeitung, entrückt Aufgaben im hier gemeinten Sinne aber dem Klassenunterricht und dem plenaren Unterrichtsgespräch in seinen verschiedenen Varianten. Damit wird einem in der didaktischen – anders als der instruktionspsychologischen – Diskussion seit längerem etablierten, oft intuitiv vorausgesetz-

9 Leubner u. Saupe, Textverstehen, S. 63. Kritisch wird notiert: „Wenn den Schülern in Lehrwerken überhaupt die Interpretation eines zu bearbeitenden literarischen Textes [...] nahe gelegt wird, dann fast ausnahmslos durch Fragen, die in hohem Maße auf die Besonderheiten des konkreten Textes abgestimmt sind.“ (Ebd.)

10 Vgl. Christel Meier, Thorsten Roick u. Sofie Henschel: Erfassung literarischen Textverstehens. Zu Faktoren der Aufgabenschwierigkeit bei der Konstruktion von Testaufgaben. In: Carola Rieckmann u. Jessica Gahn (Hg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler 2013, S. 103–123.

11 Leubner u. Saupe, Textverstehen, S. 83, die auch an weiteren Stellen ähnlich formulieren. „Ob eine Aufgabe weit oder eng ist, ergibt sich in vielen Fällen aus der Struktur beziehungsweise dem Bedeutungspotenzial eines literarischen Textes.“ (Ebd., S. 82)

12 Von hier aus erklärt sich auch der viel zitierte Vorschlag Thomas Zabkas, mit Blick auf Lesekompetenzstufen „für alle Teilfähigkeiten des Textverstehens das Prinzip festzulegen: Je komplexer der Gegenstand und die mit einer Aufgabe verbundenen Verstehensleistungen sind, desto höher ist das erwartete Kompetenzniveau.“ (Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006, S. 80–101, hier: S. 99.)

13 Vgl. sehr pointiert etwa Ricarda Freudenberg: Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden 2012, S. 419.

14 Vgl. besonders klar etwa Juliane Köster: Was kann man an Gedichten lernen? Lernaufgaben im kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Seminar 17/4 (2011), S. 5–19.

ten Aufgabenverständnis entsprochen, das „auf eine methodische Form des schülerorientierten Unterrichts [zielt]. Fragen und Anforderungen, die die Lehrkraft im Rahmen des Klassenunterrichts stellt und die nicht zu längeren Arbeitsprozessen führen, gelten [...] nicht als Aufgaben.“¹⁵

b) Interessen

Die folgenden Ausführungen beanspruchen für sich in mehr als einer Hinsicht pragmatische Relevanz und sind durch mehr als ein wissenschaftliches Anliegen motiviert, wobei es zwischen Pragmatik und wissenschaftlichem Interesse Überschneidungen gibt, ohne dass beides in eins fallen würde. Pragmatische Relevanz kommt den Ausführungen insofern zu, als sie die Aufgabendiskussion auf die Ausbildung von LehrerInnen beziehen und damit für diese Ausbildung selbst anregend sein können.¹⁶ In Übereinstimmung mit aktuellen didaktischen Tendenzen wird dafür plädiert, die Diskussion und Konstruktion von Aufgaben in der LehrerInnenausbildung zu berücksichtigen. Aufgaben zum Ausbildungsinhalt zu machen, ist zunächst in einer simplen Weise berufsrelevant, insofern ihre Nutzung und Genese – im freilich noch zu diskutierenden Maße – Teil der Professionalität von LehrerInnen ist. Kritisch einzuwenden wäre, dass die Arbeit an Aufgaben ein weiteres Element in eine Ausbildung einfügt, die über Inhaltsleere nicht klagen kann. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Thematisierung von Aufgaben nicht einfach etwas zum Lehramtsstudium des Faches Deutsch addiert, sondern potenziell eine vertiefte Diskussion und Reflexion von Inhalten ermöglicht, die diesem Studium seit jeher zugehören. Gerade wenn in der Aufgabendiskussion Aufgabenstellungen, literarische Bezugstexte und Erwartungshorizonte verbunden werden, führt dies nicht nur zu einer Debatte über Aufgabenkonstruktion, unterrichtliche Aufgabenkommunikation und Aufgabeneinsatz, sondern lenkt den Blick auch in das fachliche Zentrum des (Literatur-)Unterrichts. Es geht darum, was an Texten überhaupt sehenswert ist und erarbeitet werden sollte, wie man solche Erarbeitung durch

15 Kleinknecht u. a., Aufgaben, S. 62.

16 Der Sammelband von Dorothee Wieser u. Christoph Bräuer (Hg.): Lehrende im Blick – empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden 2015, unterscheidet aktuell drei Schwerpunkte in der deutschdidaktischen Lehrerforschung, nämlich (1.) die ‚Untersuchung von Vorstellungen und Orientierungen von Lehrenden‘, (2.) die ‚Rekonstruktion und Analyse des Lehrerhandelns in Unterrichtssituationen‘ und (3.) die ‚Erhebung von fachlich-didaktischen Kompetenzen‘. Wollte man die hier vorgelegte Untersuchung einordnen, würde sie sich – eingedenk der Tatsache, dass es um Studierende geht und keine kontrollierte empirische Erhebung vorliegt – teils dem ersten, teils dem dritten Schwerpunkt zuweisen lassen.

Aufgaben anregen kann und wie Erwartungen und Arbeitsergebnisse zueinander in Relation stehen. Die folgenden Ausführungen können dabei in Ausbildungskontexten potenziell selbst genutzt werden, was ebenfalls ein pragmatischer Aspekt ist. Was vorgestellt wird, steht der Diskussion offen, was auch eine kritische Überprüfung der vorgenommenen Überprüfung studentischer Aufgaben einschließt.

Dass die Diskussion von Aufgaben im Lehramtsstudium den Blick ins fachliche Zentrum dieses Studiums lenken kann, weist zugleich auf die wissenschaftlichen Anliegen hin, die die Untersuchung motivieren. Generell kann man mit Blick auf die neuere fachdidaktische Aufgabendebatte sagen, dass in dieser Debatte eine besondere und innovative Einführung und Verbindung didaktischer und fachwissenschaftlicher Erwägungen erfolgt. Die Rede von Aufgaben erweist sich damit als vielleicht nicht einzig mögliche, aber dennoch wichtige und virulente Rede, um didaktische Ansätze für einen fachlich anspruchsvollen Unterricht zu entwickeln, während umgekehrt fachwissenschaftliche Erwägungen konkreten Anschluss an die Didaktik erhalten. Irritierenderweise sind Aufgaben für realen Unterricht ebenso zentral wie sie in der wissenschaftlichen Diskussion lange marginalisiert waren, wo sie etwa in einer umfassenden und diffusen Methodenlehre aufgingen. Demgegenüber wird gegenwärtig zunehmend anerkannt, dass die Analyse von Aufgaben geeignet ist, konzentrierte Reflexionen über die Fachlichkeit einzelner Unterrichtsfächer anzustoßen. Dies weist der Fachdidaktik eine zentrale Rolle zu, obwohl auch allgemeindidaktische Impulse in der Diskussion über Aufgaben wichtig sind. Es ist kein Zufall, dass der Diskurs über Aufgabenqualität oft „als fachdidaktische Domäne“¹⁷ und „(fach-)didaktische[] Herausforderung“¹⁸ betrachtet wird. Indem Aufgaben „den Unterrichtsalltag sehr konkret“¹⁹ prägen, wirkt über sie die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenz in besonderer Weise direkt in unterrichtliches Geschehen hinein. „Je länger, je mehr versucht der fachdidaktische Diskurs nicht nur über programmatische Arbeiten, sondern auch über komplette Sets von Materialien (Lehrmittel) oder über sinnvolle Aufgaben mit der Praxis in Kontakt zu treten“.²⁰ Aufgaben sind auch deshalb

17 Uwe Maier u. a.: Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In: Marc Kleinknecht u. a. (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn 2013, S. 9–45, hier: S. 9.

18 Matthes u. Schütze, Aufgaben, S. 11 (Leerzeichen getilgt); vgl. z. B. auch Anja Ballis u. Ann Peyer: Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn 2012, S. 7–21, hier: S. 16, oder Criblez, Aufgabekultur, S. 27.

19 Ballis u. Peyer, Lernmedien, S. 7.

20 Ebd.

ein relevantes Thema, weil sich an ihnen „die didaktische Mikro- und Makroplanung [...] verschränken“²¹ lässt.

Auch mit Blick auf die Ausbildung von LehrerInnen haben die folgenden Ausführungen jedoch ein wissenschaftliches Interesse, das über pragmatische Aspekte hinausgeht. Obwohl es sich um kaum mehr handelt als punktuelle, vielfachen Kontingenzen ausgesetzte Eindrücke aus dem Studium des Lehramts, können die gesammelten Aufgaben doch als Ausgangspunkt zur Hypothesenbildung genutzt und mit weiteren Daten in Verbindung gebracht werden. Dabei geht es speziell um die Frage, wie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände im fortgeschrittenen Studium ausgebildet sind und was Studierende mit ihnen zu tun vermögen. Dies aber ist eingefasst von weiteren Fragen. Hierzu gehört etwa das erziehungswissenschaftlich und didaktisch immer wieder diskutierte Problem, woraus Studierende – wie auch LehrerInnen – ihre unterrichtspraktischen Ideen entwickeln. Speziell geht es darum, ob sie durch ihre akademische und seminaristische Ausbildung angeleitet sind oder eher Unterrichtserfahrungen folgen, die sie als SchülerInnen gemacht haben und die teils durch Tipps von KollegInnen, schulische Hospitationen und Material der Praxis – Schulbücher und Handreichungen – ergänzt werden. Eng hiermit verbunden ist die Frage, wie sehr eine Gestaltung von Aufgaben mit dem vorrangigen Ziel der Beschäftigung von SchülerInnen erfolgt und wie weit fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen reflektiert in die Aufgabenpraxis eingehen. Zwar ist offensichtlich nicht ausgeschlossen, dass anspruchsvolle Aufgaben auch dort gestellt werden, wo dies durch bloßes Brauchtum, durch Ratgeberwissen oder durch implizites Wissen gesteuert wird. Zu den ältesten Impulsen von allgemeiner und Fachdidaktik gehört gleichwohl die Annahme, dass erst explizite Reflexion und wissenschaftliche Auseinandersetzung ein hohes professionelles Niveau im LehrerInnenberuf sichern. Diese Annahme hat in den Debatten der letzten Jahre noch einmal deutlich an Gewicht gewonnen und ist durch das Bemühen um die Professionalisierung (zukünftiger) LehrerInnen gestärkt worden.

c) Aufgaben und Kompetenzorientierung

Bernd Ralle u. a. stellen noch 2014 fest, „dass die Entwicklung, Bearbeitung und Erforschung von Lernaufgaben zwar nicht völlig vernachlässigt, aber in vielen

21 Kleinknecht u. a., Aufgaben, S. 70.

Fachdidaktiken nicht ihrer Bedeutung gemäß behandelt wird.“²² Eine solche Aussage kann in Anbetracht der intensiven Aufgabendiskussion erstaunen, weshalb zunächst beachtet werden muss, welche Rede über Aufgaben genau vermisst wird. Marc Kleinknecht u. a. haben 2011 sehr skizzenhaft die historische Entwicklung der Aufgabenforschung dargestellt und dabei gleichfalls darauf hingewiesen, dass gerade die *didaktische* Aufgabenforschung im eigentlichen Sinne eine Neuheit darstelle, was die Didaktik insbesondere von (instruktions-)psychologischen Forschungen absetzt.²³ Zwar wird konzediert, dass die Didaktiken sich schon längere Zeit mit Aufgaben befassen, aber erklärt wird auch, dass „ein Blick auf Aufgaben [überwiegt], der als methodisch-organisatorisch beschrieben werden kann. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Inhalts- und Lernprozessbedeutung von Aufgaben wird eher nicht realisiert.“²⁴ Für die Deutschdidaktik korrespondiert dem die Beobachtung von Gerhard Eikenbusch, der 2001 feststellt, dass die fachdidaktische Diskussion um die Aufgabengestaltung lange marginalisiert war, wenn man von Debatten „über die Möglichkeiten und Grenzen handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenformen“²⁵ absieht. Ralle u. a. beziehen die von ihnen gesuchte Aufgabekultur besonders auf das Paradigma der Kompetenzorientierung und erkennen in „Lernaufgaben sowohl für die praktische Gestaltung als auch für die empirische Überprüfung einen entscheidenden Baustein kompetenzorientierten Unterrichts“.²⁶

Bei aller Skepsis wird man speziell mit Blick auf Deutschdidaktik und -unterricht sagen können, dass die Aussage, Aufgaben seien „[e]iner der ‚blinden Flecke‘“²⁷ der Unterrichtsforschung und -diskussion, nur noch stark einge-

22 Bernd Ralle u. a.: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster 2014, S. 9–11, hier: S. 9.

23 Vgl. Kleinknecht u. a., Aufgaben.

24 Ebd., S. 62. Vgl. etwa auch Peter Menck: Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht. In: Eva Matthes u. Sylvia Schütze (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2011, S. 19–29, hier: S. 19. Noch stark im Zeichen methodisch-organisatorischer Elemente steht der aktuelle Versuch, ‚traditionelle‘ von ‚innovativen‘ Prüfungsaufgaben abzugrenzen, der im – insgesamt sehr aufschlussreichen – Text von Stephan Otto: „Interpretieren Sie das Gedicht...“ Aufgaben in zentralen Abschlussprüfungen im Fach Deutsch. In: Stefan Keller u. Christian Reintjes (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster u. New York 2016, S. 141–151, hier: S. 145, erfolgt.

25 Gerhard Eikenbusch: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin 2001, S. 204.

26 Ralle u. a., Einleitung, S. 9.

27 Ballis u. Peyer, Lernmedien, S. 8.

schränkt gilt und in Zukunft zunehmend zu relativieren sein wird.²⁸ Dies gilt, obwohl momentan noch „erhebliche[] Forschungsdesiderate“²⁹ festzustellen sind. Nicht nur ist allgemein ein großes Interesse an Aufgaben zu konstatieren. Auch richtet sich ein „Fokus der aktuellen didaktischen Literatur [...] auf Lernaufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern selbständig zu bearbeiten sind“,³⁰ wobei es insbesondere um „den Wissensaufbau“³¹ geht. Konsequenterweise existieren Versuche, die Aufgabenkultur des Deutschunterrichts mit dem Paradigma der Kompetenzorientierung zu verbinden, zu denen etwa Martin Leubners und Anja Saupes schon 2008 vorgelegte, oben zitierte Studie *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* zählt. Die Arbeit nimmt bereits durch den Anspruch, ein in sich geschlossenes Konzept für die Aufgabenanalyse, -bewertung und -konstruktion vorzustellen, eine wichtige Rolle in der deutsch- und speziell der literaturdidaktischen Diskussion ein. Zugleich zeigen sich in ihr bedenkenswerte Ambivalenzen der Kompetenzdebatte und einer auf sie bezogenen Aufgabenreflexion.

Festzustellen ist einerseits, dass das vorgelegte Modell einer Kompetenz literarischen Verstehens, die sich aus den Teilkompetenzen ‚Textwiedergabe‘, ‚Erkennen von Strukturen/Textanalyse‘, ‚Textinterpretation‘ und ‚Bezug auf die Lebenswirklichkeit‘ bildet, aus gleich mehreren Gründen wenigstens dann problematisch ist, wenn man es an Ansprüchen misst, die mit dem Schlagwort der Kompetenzorientierung oft verbunden werden. Nicht nur handelt es sich um ein heuristisches, empirisch nicht abgesichertes Modell. Es gilt auch, dass die identifizierten Teilkompetenzen nicht trennscharf zu unterscheiden sind und es fraglich ist, inwiefern sie wirklich für das Textverstehen konstitutiv sind, was beides von Leubner und Saupe selbst konzidiert und reflektiert wird.³² Zudem ist der notorisch schwierige Begriff des Verstehens im Falle des entworfenen Kompetenzmodells am ehesten im Sinne eines vertieften Verstehens

28 Vgl. für einige Angaben zur bisher eher randständigen Rolle, die Aufgaben etwa in Lehrbüchern der allgemeinen Didaktik spielen, Kleinknecht u. a., *Aufgaben*, S. 62.

29 Jörn Brüggemann: Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II. Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben. In: *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Hg. von Steffen Gailberger u. Frauke Wietzke. Weinheim u. Basel 2013, S. 145–170, hier: S. 145.

30 Kleinknecht u. a., *Aufgaben*, S. 63.

31 Ebd., S. 64.

32 So stellen Leubner u. Saupe, *Textverstehen*, S. 36, fest, die „Grenzen der Textwiedergabe zur Textanalyse sind fließend“, oder betonen sie: „Die Teilleistung der Interpretation lässt sich nicht streng von weiteren Verstehensleistungen trennen.“ (Ebd., S. 57) Auch erwähnen sie die Diskussion, „ob die explizite Textwiedergabe [...] überhaupt einen sinnvollen Beitrag zum Verstehen literarischer Texte leisten kann“ (ebd., S. 35), und erklären sie sogar, es könne „durchaus als fraglich gelten, ob die Textreproduktion überhaupt als ein sinnvoller Teil des Textverstehens im Unterricht betrachtet oder ob nicht besser auf diese Teilleistung verzichtet werden sollte.“ (Ebd., S. 39)

fassbar und lässt damit solche Aspekte außer Acht, denen momentan besondere didaktische Aufmerksamkeit gilt und die man intuitiv gleichfalls mit dem Verstehen literarischer Texte assoziieren wird.

Andererseits jedoch trägt der Versuch, Überlegungen zu Aufgaben an einem Kompetenzmodell zu entwickeln, zur Leistungsfähigkeit der Studie bei. Zu betonen ist vor allem anderen der Anspruch, ein in sich geschlossenes und stimmiges Beobachtungsraster zu entwerfen, das bis in Details hineinreicht, während zugleich originelle Hintergrundreflexionen entwickelt werden, die sich unter anderem auf Analysekatgorien für die Handlungs- und Darstellungsebene literarischer Texte und auf die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad literarischer Texte beziehen. Es geht daher um den Versuch, mit Blick auf Aufgaben und ihre Einsatzmöglichkeiten eine neue Reflexionstiefe zu erreichen. Zugleich wird eine enge Verbindung zur Realität des Deutsch- und Literaturunterrichts gehalten, was sich in verschiedener Hinsicht ausdrückt. Nicht nur bieten Leubner und Saupe fast *en passant* eine kriteriengeleitete Auswahl von Aufgabenstellungen aus Deutschbüchern an, durch die man einen Einblick in die Praxis dieser Bücher und damit indirekt sicherlich auch in Unterricht gewinnt. Sie entwerfen auch instruktive und beispielhafte Aufgabenanalysen und geben Formulierungshilfen für eine vielgestaltige Aufgabenkultur. Die Orientierung an Handlungen der Textwiedergabe, Strukturanalyse und Interpretation ist zudem schulpraktisch hochgradig anschlussfähig, ohne deshalb trivial zu sein. Was aus Sicht empirischer Erforschung von Kompetenzen negativ wirken mag,³³ nämlich die Arbeit mit Kategorien, die der Unterrichtswirklichkeit und ihrer didaktischen Beschreibung direkt abgelauscht sind, ohne in getestete und abstrahierte Kompetenzmodelle übertragen zu sein, kann aus Sicht einer Didaktik, die sich dieser Wirklichkeit stellen und die eigenen Überlegungen zugänglich halten will, daher zugleich von Vorteil sein.

Generell scheint zurzeit nicht ausgemacht, wie weit die intensive deutschdidaktische Arbeit an Kompetenzmodellen trägt.³⁴ Wie immer man jedoch das entsprechende Paradigma in seiner praktischen Umsetzbarkeit beurteilt, ist unverkennbar, wie sehr es dazu beigetragen hat, das Niveau der deutschdidakti-

33 So notiert Jochen Heins: Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden 2017, S. 57 (Anm. 59), kritisch, bei Leubner und Saupe werde 2008 „ein Kompetenzmodell des Textverstehens mit der Behauptung, literaturtheoretisch gut begründet zu sein, gesetzt [...], ohne den Nachweis zu erbringen. Dieser Mangel ist umso gravierender, als die [...] Teilkompetenzen aus kognitionspsychologischer Perspektive für die Förderung von Textverstehenskompetenz wenig plausibel erscheinen.“

34 Vgl. nachvollziehbar skeptisch die Rekonstruktion von Michael Kämper-van den Boogaart: Literaturdidaktik und Praxeologie. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 40/1 (2015), S. 207–221, hier: S. 216–221.