

Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie?

Zum Stellenwert literarischer Strategien für Aufgaben im kompetenzorientierten Literaturunterricht

Teresa Scheubeck, Christina Knott, Anita Schilcher

Auf die Frage, welche Ziele die Deutschlehrkraft mit der letzten Lektüre wohl erreichen wollte, gaben Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe in einer Umfrage unter anderem folgende Antworten: „dass wir in Gruppen arbeiten“, „dass man auch mal was Modernes macht“, „wegen dem sozialkritischen Zeug, damit man sich da auch mal damit auseinandersetzt. Ja, und wegen dem Inhalt“, „weil es Pflichtstoff der 10. Jahrgangsstufe ist“, „dass wir eben Lesen üben, Ausprechen usw.“¹

An diesen exemplarischen Äußerungen, die durchaus symptomatisch für die gesamte Stichprobe sind, wird bereits ein zentrales Problem des Literaturunterrichts deutlich: Schüler*innen haben oft keine klare Vorstellung davon, welche Ziele die Auseinandersetzung mit Literatur hat,² worin also auch ihr Lernzuwachs bestehen könnte und wie sie üben könnten, um ihre Fähigkeiten, z.B. beim Interpretieren von Texten, zu verbessern. Zielbewusstere und kleinschrittige Aufgaben, die den Schüler*innen eine konkrete Vorstellung des Lösungshorizonts vermitteln, stehen im Verdacht, die selbstständige Texterschließung und die Motivation, sich intensiv mit dem Text auseinanderzusetzen, zu beeinträchtigen.³ Beispielhafte Aufgaben aus studentischen Abschlussarbeiten zu literaturdidaktischen Themen zeigen, wie schwer es Studierenden fällt, zielführende und kognitiv aktivierende Aufgaben zu stellen, ohne dabei die Schüler*innen zu unter- oder überfordern:

(1) „Denke darüber nach, was du über die Figuren des Textes weißt. Schaffst du es, ihre Aufgaben in der Geschichte in einem Wort zusammenzufassen?“ (erwartete Lösung: Hase: Held, Fuchs: Bösewicht)

¹ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 28.

² Vgl. ebd.

³ Vgl. Michael Steinmetz, „Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellung“. In: Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hgg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M. 2016, S. 77.

- (2) „Charakterisiert sich der Erzähler in der Geschichte auch einmal selbst? Falls ja, wie?“
- (3) „Schreibe in dein Deutschheft einen Brief an die Eltern von X, indem du ihnen erzählst, wie es X in Wirklichkeit geht und ihnen Ratschläge gibst, wie sie sich besser verhalten können!“
- (4) „Beschreibe die Gefühle aller Figuren im Text und wähle eine Farbe, die ihre Gefühle widerspiegelt.“

Wie an diesen Beispielen zu sehen ist, werden häufig sehr allgemeine Aufgaben gestellt, die keine enge thematische Passung zum Text aufweisen, die Kenntnis literarischer Kategorien bereits voraussetzen (1, 2) oder mit allgemeinem Alltags(vor)wissen gelöst werden können (3, 4). Konkrete Hilfestellungen fehlen, die entweder bei der Lösung der Aufgaben herangezogen werden können (etwa zu den Figurenfunktionen oder zum Erzähler) oder zeigen, inwiefern die Aufgabenlösung über Alltagshandlungen (Ratschläge geben, Gefühle benennen) hinausgehen sollte. Solche Aufgaben evozieren – wie oben gezeigt – bei Schüler*innen das Gefühl, es gehe gar nicht um den Text, sondern um den Erwerb sozialer Kompetenzen („wegen dem sozialkritischen Zeug“, „in Gruppen arbeiten“). Sie verstehen nicht, dass die Aufgaben im Literaturunterricht zu einem vertieften Textverstehen anregen sollen, das über die bloße Rekonstruktion der „Geschichte“ hinausgeht.⁴ Schüler*innen, die über kein diesbezügliches Vorwissen oder entsprechende Strategien verfügen, mit denen man solche Aufgaben bearbeiten kann, sind zwangsläufig überfordert oder verfehlen das Ziel. Sie können die abstrakten, allgemeinen Aufgaben nicht auf den jeweiligen Text beziehen. Wie findet man Selbst-Charakterisierungen in Texten? Woran erkennt man sie? Wie unterscheidet man die Ebene des *discours* von der der *histoire*? Alles Fragen, die berechtigt wären, wenn es um Selbst-Charakterisierung der Erzählinstanz wie in Aufgabe 2 geht.

Im folgenden Text sollen diese zwei grundlegenden Herausforderungen für den Literaturunterricht fokussiert werden: Einerseits geht es um eine höhere Zielbewusstheit, also darum, dass die Lernenden wissen, welche Ziele sie im Literaturunterricht erreichen sollen und welche Kriterien für das Erreichen dieser Ziele erfüllt werden müssen.⁵ Auf der anderen Seite werden Strategien beschrieben, die für die Zielerreichung angewendet werden können und mit denen ein Fortschritt im Lernprozess erreicht werden kann.⁶ Theoretische Grundlage für diese Strategien bildet das semiotische Modell literarischer Kompetenz von Schilcher/Pissarek (Hgg.). Moderiert werden Zielorientierung und Strategienutzung im Lernprozess über gute Aufgaben, die auf einer mittleren Komplexitätsebene die Schüler*innen herausfordern und damit kognitiv aktivieren, aber nicht

⁴ Vgl. Iris Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.) *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, S. 105-108.

⁵ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Begriff der Kompetenzorientierung“, S. 31.

⁶ Vgl. ebd.

überfordern.⁷ Alle drei Aspekte hängen eng zusammen: Die mangelnde Klarheit im Hinblick auf die Ziele des Literaturunterrichts kommt häufig durch eine Kopplung von Anforderungen mit einem hohen Maß an Komplexität und Aufgaben mit großer Offenheit zustande.⁸ Die Schüler*innen ziehen für deren Lösung meist Alltagswissen heran, da sie nicht erkennen können, dass domänenspezifische, also literarische Strategien hilfreich sein könnten. Ein Blick in die Schulbücher verschiedener Jahrgangsstufen und Schularten macht dies deutlich: Die Frage „Welchen Eindruck vermittelt dir der Text?“, ist beispielsweise geradezu ein Klassiker für Aufgaben zu literarischen Texten. Auf den ersten Blick erscheint diese Aufgabe banal, so dass sie scheinbar nur fordert, den persönlichen Eindruck zu schildern, etwa im Sinne von „Ich finde die Geschichte lustig“. Schüler*innen kommen bei einer solchen Aufgabe nicht auf die Idee, die Wirkung, die der Text erzielt, auf strukturelle oder semantische Merkmale hin zu überprüfen. Welche Art von Eindrücken soll geschildert werden? Wie viele unterschiedliche Aspekte sollen genannt werden? Gibt es hier „richtig“ oder „falsch“? Kann ein „Eindruck“ überhaupt „richtig“ oder „falsch“ sein? Worin besteht das Ziel der Aufgabe? Sollen die Schüler*innen miteinander ins Gespräch kommen oder geht es darum, Entdeckungen im Text anzuregen? Sollen die eigenen Eindrücke irgendwie begründet werden? Welche Funktion hat die Aufgabe? Natürlich kann man sich nach der Lektüre eines Textes zunächst frei über die Eindrücke, die der Text hinterlässt, austauschen, die Frage ist aber, wie mit den Aussagen weitergearbeitet wird. Eine Aussage wie „der Text wirkt auf mich deprimierend“ kann aufgegriffen und auf die Sprache, die Thematik, die Perspektive des Textes bezogen werden. Wenn dies allerdings immer von der Lehrkraft angeleitet werden muss, erwerben die Schüler*innen kaum Kompetenzen, die sie bei weiteren Texten anwenden können.

Lernfortschritte – in dem Sinne, dass Schüler*innen der Oberstufe diese Aufgabe besser beantworten können Grundschüler*innen – sind so nur schwer zu erreichen. Diese Aufgabe steht symptomatisch für eine Aufgabekultur des Literaturunterrichts, in der Schüler*innen sich oft kaum mit ihren Leistungen verorten können und auch kein Gefühl für leichte und anspruchsvollere Aufgaben entwickeln.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie geeignete Aufgaben für den Literaturunterricht in der Grundschule bzw. Unterstufe entwickelt werden können, die auf die Etablierung und Automatisierung literarischer Strategien zielen. Exemplarisch wird dies am literarischen Text von Bernhard Lassahn „Die kleine süße Sau“ auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus umgesetzt (zum didaktischen Kommentar vgl. 7.). Dadurch, dass der Text für Kinder thematisch ansprechend, semantisch einfach strukturiert ist und die Sekundärbedeutung (Analogie zwischen menschlichem und tierischem Verhalten) gut erschlossen werden kann, ist dieser für die Grundschule und Unterstufe gut geeignet.

⁷ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Begriff der Kompetenzorientierung“, S. 33.

⁸ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 108.

1. Zur Qualität von Aufgaben im Literaturunterricht

Grundlegend für die Qualität von Aufgaben im Allgemeinen und damit auch für den Literaturunterricht ist das Maß an *kognitiver Aktivierung*,⁹ die eine Aufgabe auslöst. Aufgaben tragen zum aktiven Wissenserwerb bei und regen zur Problembearbeitung an, deshalb bezeichnet Köster sie als „Herzstück des Unterrichts“.¹⁰ Sie sollen dazu dienen, dass die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und damit einhergehend zu mentaler Selbständigkeit angeregt werden, um neue Wissensinhalte erfolgreich in bestehendes Wissen integrieren zu können.¹¹ Holzberger/Kunter nennen als entscheidendes Mittel für kognitive Aktivierung den Einsatz guter Aufgaben.¹² Durch kognitiv aktivierende Aufgaben soll bei Lernenden die Bereitschaft geweckt werden, sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, selbstständig Verbindungen zu bereits bekanntem Wissen herzustellen und gedankliche Umformulierungen vorzunehmen. Winkler/Steinmetz formulieren als kognitive Aktivierung „das produktive In-Beziehung-Setzen von Bekanntem und Neuem (Elaboration) bzw. die Neuorganisation von Bekanntem anregen“.¹³ Je nach Thema kann dies durch ganz unterschiedliche Vorgehensweisen erreicht werden. Für das literarische Lernen wäre ein zentrales Ziel, dass Schüler*innen sich mit zunehmend komplexeren Texten möglichst selbständig auseinandersetzen und diese nicht nur auf der Oberflächenebene analysieren können. Konkret erwerben sie Vorgehensweisen und Handlungsschemata, die sie selbständig auch auf ihnen unbekannte Literatur anwenden und mit bereits erworbenen Kenntnissen in Verbindung bringen. So können Schüler*innen an einer Kurzgeschichte das Vorgehen der Figurenanalyse kennen lernen und anschließend die erworbenen Handlungsroutrinen auch selbständig auf einen Werbespot anwenden.¹⁴

⁹ Doris Holzberger/Mareike Kunter, „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung“. In: Jens Möller/Michael Köller/Thomas Riecke-Baulecke (Hgg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze 2016, S. 43.

¹⁰ Vgl. Juliane Köster, *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016, S. 8.

¹¹ Vgl. Holzberger/Kunter, „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie“, S. 43, die sich hier beziehen auf Frank Lipowsky/Katrin Rakoczy/Christine Pauli/Barbara Drollinger-Vetter/Eckhard Klieme/Kurt Reusser, „Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem“. In: *Learning and Instruction*, 6/2009, 19. S. 527-537.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Iris Winkler/Michael Steinmetz, „Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa“. In: Michael Krelle/Werner Senn (Hgg.), *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart 2016, S. 46.

¹⁴ Teresa Scheubeck, „Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz“. (in Vorbereitung).

Nachfolgend soll an den allgemeinen Kriterien, wie Lipowsky sie für kognitiv aktivierende Aufgaben formuliert,¹⁵ gezeigt werden, was die Anwendung dieser Kriterien konkret für den Literaturunterricht bedeuten kann:

- Als *komplexe Aufgaben* bestehen sie aus mehreren Komponenten, für deren Analyse der Blick auf lediglich einen Aspekt des Textes nicht ausreichend ist, sondern ein globales Textverständnis die Integration verschiedener Textstellen nötig macht. Nicht immer sind alle Informationen explizit im Text vorhanden, sondern diese müssen teilweise von den Lernenden selbst erschlossen werden. So kann eine literarische Figur nicht charakterisiert werden, wenn deren Entwicklung im Verlauf verschiedener Textstellen unberücksichtigt bleibt.
- Sie fordern *Problemlöseprozesse*, denn gerade in der Auseinandersetzung mit Literatur ist es entscheidend, dass Aufgaben nicht nur durch abrufbares Wissen beantwortet werden können: Man denke beispielsweise an die Einordnung einzelner Texte in literaturgeschichtliche Zusammenhänge – das bloße ‚Aufsagen‘ von Epochenmerkmalen reicht nicht aus, um die Zuordnung eines Textes zu einer Epoche vornehmen zu können. Vielmehr ist es notwendig, anhand eines diskursiven Vorgehens verschiedene Merkmale abzuwägen und so zu einer begründeten Einordnung zu kommen oder aber auch die Probleme bei der Einordnung zu benennen.
- Sie machen es notwendig, dass bekannte Sachverhalte *neu miteinander verknüpft* und auf Unbekanntes angewendet werden. Das zentrale Ereignis in einem bestimmten Text zu erkennen, garantiert noch nicht, dass dieses auch in einem anderen Text identifiziert werden kann. Viele Einzelschritte, vom Erkennen der semantischen Ordnung über die Identifikation relevanter Figuren bis zum Entdecken einzelner Ereignisse und deren Hierarchisierung müssen für jeden Text neu durchlaufen werden, um zu einer angemessenen Interpretation zu gelangen.
- Literatur ist per se ein Medium, das es darauf anlegt, bei den Rezipient*innen einen *kognitiven Konflikt* auszulösen. Jede neue Epoche ist dadurch charakterisiert, dass sie mit dem Herkömmlichen bricht, ein neues Denksystem etabliert, andere Werte und Normen einführt, neue Darstellungskonventionen oder neue Themen wählt. Schüler*innen erleben bei der Beschäftigung mit Epochen, dass die Texte andere Lebensmodelle enthalten als die ihnen bekannten. Doch auch aktuelle Kinder- und Jugendliteratur zwingt die Rezipient*innen immer wieder, sich – etwa bei mehrperspektivischem Erzählen – auf andere, neue und unterschiedliche Sichtweisen einzulassen und eine eigene Position zu finden.
- Viele literarische Aufgaben haben keine eindeutige, abschließende Lösung. Häufig können *mehrere Lösungen richtig* sein. Das sind oft die Aufgaben, die besonders erhellend sind im Hinblick auf die Gesamtinterpretation. Das, was hingegen der schulische Unterricht nicht selten als ‚Interpretieren‘ vermittelt

¹⁵Frank Lipowsky, „Unterricht“. In: Elke Wild/Jens Möller(Hgg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, S. 93.

und in einer starren Ergebnissicherung als ‚zentrale Aussage des Textes‘ festhält, ist oft nur scheinbar eindeutig und klar. Gerade bei traditionellen schulischen Leistungsaufgaben zur Interpretation suggeriert die vorab zu erstellende (Muster-)Lösung eine Eindeutigkeit, die literarische Texte meist nicht aufweisen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass literarische Texte je nach Fragestellung und Methodik durchaus unterschiedlich gedeutet werden können.

- Im Umgang mit Literatur müssen Lernende ein *mentales Modell* oder *Situationsmodell* aufbauen, das nach erneuten Lektüren präzisiert, ergänzt oder umgebaut werden muss. Die Merkmale literarischer Figuren werden oft nur zum Teil explizit im Text genannt. Einen großen Teil der Informationen muss der Rezipient auf Basis implizit bleibender Merkmale erschließen und so das Bild der Figur vervollständigen. Aus einer Metaperspektive können den Figuren dann abstrakte Rollen und Funktionen zugewiesen werden, die das mentale Modell noch stärker strukturieren.

- Aufgaben, die an *eigene Erfahrungen anknüpfen*, spielen hierbei eine besondere Rolle. Im Vergleich zu allen anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts bietet die Auseinandersetzung mit Literatur vielfältige Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Texte zu wählen, die an die Interessen der Schüler*innen anknüpfen.

- Literatur bildet unsere Lebenswelt nicht ab, sondern entwirft neue, eigene und z.T. fremde Welten. Somit werden Aufgaben notwendig, zu deren Lösung bereits *vorhandene Konzepte* erweitert und angepasst werden müssen. Stellt ein Text beispielsweise die Sichtweisen der Lesenden auf moralisch richtiges Verhalten in Frage, so können die Lernenden zwar auf ihre Erfahrungswelt zurückgreifen und sich so ein Urteil bilden, sie müssen aber dennoch Konzepte überdenken und beispielsweise fremde Perspektiven einbeziehen.

Kognitiv aktivierende Aufgaben allein machen allerdings noch keinen guten Literaturunterricht. Eine hohe Komplexität, die für einen Teil der Schüler*innen anregend ist, kann sich für schwächere Schüler*innen als Hemmschuh erweisen. Wie Heins in einer Untersuchung zeigen konnte, profitieren gerade Schüler*innen mit weniger guten Lernvoraussetzungen von einer stärkeren Lenkung, die auch den literarischen Verstehensprozess stützen kann.¹⁶

Für die Qualität literarischer Aufgaben ist deshalb neben der kognitiven Aktivierung das Maß an *konstruktiver Unterstützung* entscheidend.¹⁷ Darunter verstehen Kunter und Trautwein Hilfestellungen, die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern geben. Dabei ist zentral, dass diese als selbständig Lernende gestärkt werden und eigenständiges Lernen gefördert wird. Ähnlich formuliert dies auch Winkler: „Die didaktische Herausforderung beim Stellen von Erarbeitungsaufgaben zum Textverstehen liegt darin, *Demand* und *Support* jeweils in einer Weise

¹⁶ Vgl. Jochen Heins, „Lernaufgaben im Literaturunterricht. Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen.“ In: *leseforum.ch.*, 3/2018, S. 11.

¹⁷ Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn 2013, S.97.

auszutariieren, dass die Aufgabenstellung sowohl den Voraussetzungen der Lernenden als auch den Merkmalen des gewählten Textes gerecht wird.“¹⁸ Da bei literarischen Texten die Komplexität des Textes nicht reduziert werden kann, ist es besonders entscheidend für Lehrkräfte, sowohl selbst ein Gespür für die Komplexität von Texten zu entwickeln als auch ein Repertoire an Unterstützungsmaßnahmen parat zu haben, damit Schüler*innen für sie komplexe Texte verstehen können. Steinmetz bietet in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Winkler die Konzepte *substantivischer Support*, also Maßnahmen zur Aktivierung von Wissensgehalten wie etwa Vorwissen und Heranziehen von Kontextinformationen, sowie *syntaktischer Support*, also Unterstützungsangebote, die für den jeweiligen Text zum besseren Verstehen gegeben werden.¹⁹

Eine hilfreiche Unterstützung ist unseres Erachtens ein flexibel nutzbares Strategiewissen, das sich im Laufe der Jahre erweitern lässt. Ebenfalls unterstützend wirkt auch das Sichtbarmachen des eigenen Lernprozesses als metakognitive Strategie. Eine begleitende (Selbst-)Evaluation des Lernprozesses, die die Erfolge und Schwierigkeiten sichtbar macht, kann hierfür eine Maßnahme zur konstruktiven Unterstützung sein. Von Seiten der Lehrkraft eignet sich gezieltes Feedback, das nach Hattie und Timperley die Fragen nach den Lernzielen (Wo gehe ich hin?), nach der aktuellen Leistung (Wo stehe ich?) sowie Strategien für das Erreichen des Lernziels (Wie komme ich dahin?) beantwortet.²⁰

Werden Schüler*innen, die unterstützende Maßnahmen erhalten, ‚denkfaul‘? Entgegen dieser landläufigen Einschätzung zeigt sich, dass unterstützende Maßnahmen und Support insgesamt nicht zu einer geringeren kognitiven Aktivität der Lernenden führen. Steinmetz kann hierfür in einer Studie nachweisen, dass Schüler*innen, denen Unterstützungsmaßnahmen zur Aufgabenbearbeitung gegeben wurden, bei der Bearbeitung kognitiv aktiviert waren.²¹

Auf diese Modelle aufbauend überträgt Pissarek das Konzept auf den Deutschunterricht und entwickelt ein Kriterienraster, das zur Analyse von Aufgaben herangezogen werden kann.²² Er gliedert seine Überlegungen zur Qualität von Aufgaben dabei in verschiedene Aspekte, die sich an der von Maier/Kleinknecht/Metz/Bohl vorgeschlagenen allgemeindidaktischen Kategorisierung guter Aufgaben orientieren.²³ Dieser Kriterienkatalog ist umfassend und bezieht Überlegungen zur Art des Wissens ein, das durch die Aufgaben ange-

¹⁸ Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 109.

¹⁹ Vgl. Michael Steinmetz, „Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht“. In: Christoph Bräuer/Nora Kernen (Hgg.), *Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Aufgaben- und Lernkulturen*. Frankfurt a. M. (im Druck).

²⁰ Vgl. John A. Hattie/Helen Timperley, „The power of feedback“. In: *Educational Research*, 2007, S. 86.

²¹ Vgl. Steinmetz, „Support im Literaturunterricht“, S. 81.

²² Vgl. Markus Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“. In: Anita Schilcher/Kurt Finkenzeller/Christina Knott/Friederike Pronold-Günthner/Johannes Wild (Hgg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze 2018, S. 133-151.

²³ Vgl. Uwe Maier/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz/Thorsten Bohl, „Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1/2010, 28, S. 84-96.

sprochen wird, zum kognitiven Anspruchsniveau, zum Vorwissens- und Lebensweltbezug, zur motivationalen Wirkung, zur sprachlichen Schwierigkeit und der sinnvollen Verwendung passender Operatoren, zum Lehrplanbezug und zur Kompetenzorientierung.²⁴ Als Grundlage für letzteres Kriterium dient hierbei das semiotische Modell literarischer Kompetenz, das Schilcher und Pissarek zusammen mit anderen Literaturwissenschaftler*innen und Literaturdidaktiker*innen entwickelt haben.²⁵ Das Modell unterscheidet neun Dimensionen literarischer Kompetenz und ist ein heuristisches Modell, das aus der Literatursemiotik hergeleitet ist. Dadurch dass der Text vor allem auf der sekundären Bedeutungsebene seine Kernaussage trifft, ist eine semiotische Herangehensweise, die mithilfe von Strategien von der Primärbedeutung abstrahiert, hier besonders gewinnbringend. Gerade die Transferfähigkeit von Aufgaben und Strategien spielt in diesem Rahmen eine zentrale Rolle.

Pissarek hebt zudem das Verhältnis von Erwartungshorizont und Offenheit hervor²⁶ und beschreibt diese Kategorie folgendermaßen: „Es geht also darum, ob die möglichen Lösungswege klar definiert sind oder offen bleiben. Außerdem lässt sich auch mit Blick auf das Ergebnis unterscheiden, ob ähnliche Lösungen zu erwarten sind (konvergent) oder ob sich die Lösungen sehr unterscheiden (divergent sind).“²⁷

Bereits Köster weist darauf hin, dass es keine pauschale Vorgabe für das Verhältnis von Komplexität und Offenheit geben kann, dass allerdings beide Aspekte oft Hand in Hand gehen²⁸ und aufeinander abgestimmt werden sollten. Hohe Komplexität bei maximaler Offenheit ist in der Regel überfordernd; zu einfache und zu eng führende Aufgaben bei geringer Komplexität unterfordern dagegen eher.²⁹

Gerade bei literarischen Texten sind stets die unterschiedlichen Ebenen des Textverstehens eine zentrale Interpretationsleistung, die – wie auch Winkler betont – für die Konstruktion von Aufgaben im Literaturunterricht berücksichtigt werden sollten.³⁰ Sie unterscheidet angelehnt an Leseprozessmodelle zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen beim Verstehen literarischer Texte: Hierarchieniedrige Prozesse finden auf Wort-, Satz- und Absatzebene statt und zielen beispielsweise auf das Herstellen von Zusammenhängen zwischen direkt aufeinander folgenden Aussagen ab.³¹ Hierarchiehohe Teilprozesse umfas-

²⁴ Vgl. Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 138-148.

²⁵ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018.

²⁶ Vgl. Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 147 sowie Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 107-108.

²⁷ Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 147.

²⁸ Köster, „Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen“, S. 45-46.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 105, orientiert an Tobias Richter/Ursula Christmann, „Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, S. 25-58.

³¹ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 105.

sen die globale Kohärenzbildung, also das Erfassen des Gesamtzusammenhanges des Textes sowie Prozesse der Deutung.³² Außerdem gehört dazu das Erkennen von Darstellungsstrategien und die Wertung des Textes sowie begründete Kritik.³³ Besonders interessant bei literarischen Texten ist, dass sie neben der Primärbedeutung auch eine sekundäre Bedeutungsebene aufweisen, was bei pragmatischen Textsorten seltener der Fall ist. Gerade über den Entwurf einer semantischen Ordnung und über Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen von Figuren kann auf das vermittelte Werte- und Normensystem eines Textes geschlossen werden. Davon ausgehend können Texte verglichen und z.B. Epochen zugeordnet werden. Je weiter die Schüler*innen in ihrem Lernprozess voranschreiten, desto weniger müssen sie durch kleinschrittige Aufgaben gelenkt werden. Am Ende ihrer Schulzeit reicht vielleicht eine globale Aufgabe wie „Interpretieren Sie den folgenden Text“, um komplexe Routinen und Strategieanwendungen in Gang zu setzen. Der Weg dahin führt jedoch über Aufgaben, die immer wieder ähnlich konstruiert sind, so dass den Schüler*innen bewusst wird, dass immer wieder die gleichen Strategien und Routinen eingesetzt werden können.

2. Gute Aufgaben für den Literaturunterricht konstruieren

Die Konstruktion geeigneter Aufgaben für den Literaturunterricht sollte deshalb stets den Einsatz erlernter Strategien evozieren. Konkrete Aufgaben zu konkreten literarischen Texten dienen dabei als Brücke, um allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit literarischen Texten zu erwerben. Idealerweise kann der Literaturunterricht im Laufe der Jahre von konkreten und engschrittigen Aufgaben zu allgemeineren Aufgaben wechseln. Eine Aufgabe wie „Rekonstruiere die semantische Ordnung des Textes“ ist für Grund- und Unterstufenschüler*innen nicht verständlich. Ab der Mittelstufe kann dies je nach Komplexität des Textes eine geeignete Aufgabe sein, wenn die Schüler*innen geeignete Strategien erworben haben, die zur Rekonstruktion der semantischen Ordnung führen. Diese können sein: Beschreibung der topographischen und topologischen Struktur des Textes, Suche nach Attributen, die diesen zugeordnet sind, Untersuchung der Handlung im Hinblick auf zentral gesetzte Ereignisse, Analyse der Grenze, die eine Figur überschritten hat, Einordnung des Ausgangs der Handlung im Hinblick auf die Sanktionierung von Figurenverhalten, um die etablierte Ordnung wiederherzustellen oder eben nicht. Zunächst sind Aufgaben, die sehr eng auf den Text bezogen sind und die Analyseschritte vorgeben, günstig, denn sie führen zur Automatisierung von Interpretationsroutinen. Je mehr literarische Texte allerdings analysiert und interpretiert werden, umso selbständiger können Schüler*innen entscheiden, welche Fragen sich für einen bestimmten Text eignen. Die Entwicklung führt folglich von konkreten Fragen über prototypische Fragen hin zu allgemeingültigen Strategien. Aufgaben sollten deshalb

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. ebd.

für Schüler*innen einen gewissen Wiedererkennungswert besitzen, um so nach und nach die Entwicklung übergreifender Strategien und die möglichst selbständige Anwendung auf verschiedene Texte zu ermöglichen.

Erst wenn dies gelingt, kann von literarischen Lernstrategien gesprochen werden, die nach und nach automatisiert werden und schließlich auch unbewusst angewendet werden, wenn sie einen literarischen Text – oder auch einen Werbespot, einen Film oder einen Popsong – besser verstehen wollen. Um nachvollziehbar zu machen, wie Lernstrategien wirken, werden im Folgenden einige allgemeine Befunde zum Einsatz von Lernstrategien präsentiert, bevor sie im Anschluss auf ein konkretes Beispiel übertragen werden.

3. Von der Aufgabe zur (Lern-)Strategie: Befunde und Anwendungsbereiche

Für die Lese- und Schreibdidaktik hat sich vor allem in Folge von PISA die Förderung von Strategiewissen schon stärker etabliert, als dies bei literarischem Lernen der Fall ist. Für das Lesen sowie das Schreiben von Texten gilt die Vermittlung von Strategien als der durch empirische Forschung belegte, wirksamste Förderansatz (z.B. beim Schreiben Effektstärken zwischen $d=.93$ und $d= 1.00$).³⁴ Daher ist es sinnvoll, passende Strategien auch für das literarische Lernen zu entwickeln. Unter Strategien verstehen wir dabei im flexibel einsetzbare kognitive Werkzeuge, die für die Schüler*innen von großer Bedeutung sind, da sie einerseits – bei zunehmender Automatisierung – den Lernprozess entlasten und andererseits die Weiterentwicklung von Kompetenzen gezielt fördern.³⁵ Alexander/Graham/Harris grenzen Strategien durch folgende Merkmale von anderen Handlungen ab: Lernstrategien sind mentale Abläufe der Lernenden und bestehen größtenteils aus kognitiven und metakognitiven Prozessen. Eine erfolgreiche Strategienutzung erfordert jedoch – wie oben bereits ausgeführt – ein Bewusstsein von der genauen Zielsetzung einer Handlung. Wenn Schüler*innen spezifische Strategien verwenden, müssen sie für einen zielführenden und situationsangemessenen Einsatz immer wieder neue Entscheidungen fällen. Je nach Text und Aufgabe kann der Strategieeinsatz variieren, was von den Lernenden auch metakognitive Planungs- und Überwachungskompetenz erfordert, um die jeweils geeignetste Strategie auszuwählen.³⁶ Geübte Strategieanwender*innen verwenden Strategien automatisiert und nutzen diese als Ressource, die je nach Bedarf flexibel angepasst wird.³⁷ Die Verwendung einer neuen Strategie oder eines neuen Ansatzes zur Lösung eines Problems erfordert von Lernenden sowohl

³⁴ Maik Philipp, „Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten“. In: *SAL-Bulletin*, 160, 2016, S. 9.

³⁵ Vgl. ebd. S. 5-7.

³⁶ Vgl. Maik Philipp, *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler 2017, S. 85-86.

³⁷ Vgl. Philipp, „Lese- und Schreibstrategien“, S. 5.

absichtsvolle Steuerung als auch Anstrengung.³⁸ Dies ist für den Lernerfolg und den Aufbau von (literarischer) Kompetenz ein entscheidendes Erfolgskriterium.

4. Strategievermittlung für das literarische Lernen

Wie verschiedene Studien³⁹ zeigen, müssen Schüler*innen – sofern die kognitiven Voraussetzungen erfüllt sind⁴⁰ – zuerst sehen, wie eine Strategie funktioniert, um diese im Anschluss zu üben und nach einiger Zeit selbst anzuwenden. Ein Ziel der Vermittlung von Strategiewissen ist langfristig die selbstregulierte Anwendung⁴¹, da diese den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, den eigenen Lernprozess kontinuierlich zu evaluieren. Dabei werden konkrete Ziele und Lernetappen deutlich und der Lernprozess wird für die Schüler*innen transparenter, nachvollziehbarer und steuerbar.

Da Strategien keine natürlichen Vorgehensweisen, sondern erlernte Handlungsroutinen sind, müssen sie gezielt erworben werden. Hierfür haben sich verschiedene Möglichkeiten der Strategievermittlung bewährt. Ein etablierter Förderansatz der Schreibdidaktik ist die explizite Vermittlung von Strategiewissen im Rahmen des „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD).⁴² Dieser aus den USA stammende Förderansatz wird seit den 1980er Jahren erforscht und wird im Folgenden für die Vermittlung literarischer Strategien adaptiert. SRSD wurde entwickelt, um das strategische Verhalten, die Selbstregulierungsfähigkeiten, das Inhaltswissen und die Grundmotivation der Schüler*innen zu verbessern.⁴³ Die Vermittlung von Strategien gemäß SRSD erfolgt mittels eines sechsheufigen Verlaufsschemas. Diese sechs Phasen bilden den strukturellen Rahmen und bauen aufeinander auf – folgen also einer Progression – können aber neu geordnet, kombiniert oder modifiziert werden, um den Bedürfnissen von Schüler*innen und Lehrer*innen gerecht zu werden. Ihre Reihenfolge ist nicht starr, sodass ein Wechsel oder ein Rückgriff auf eine vorherige Phase möglich ist, dennoch ist keine der Phasen verzichtbar.⁴⁴ Für die Vermittlung ist vorgesehen, dass die Verantwortung für die richtige Anwendung der jeweiligen Strategien zunächst bei der Lehrperson liegt. Im Laufe der Vermittlung geht die Verantwor-

³⁸ Vgl. Steve Graham/Karen Harris, *Writing better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sidney 2005, S. 24.

³⁹ U.a. Patricia A. Alexander/Steve Graham/Karen R. Harris, „A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects“. In: *Educational Psychology Review*, 10/1998, 2, 129-154 und Karen Harris/Steve Graham/Mary Brindle/Karin Sandmel, „Metacognition and Children’s Writing“. In: Douglas J. Hacker/John Dunlosky/Arthur C. Graesser (Hgg.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York 2009, 131-153.

⁴⁰ Vgl. Andreas Gold, *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart 2011, S. 48-49.

⁴¹ Vgl. Philipp, „Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik“, S. 85-87.

⁴² Vgl. Steve Graham/Karen Harris, „Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging“. In: Michael Levy/Sarah Ransdell (Hgg.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah 1996, S. 347-360.

⁴³ Vgl. Graham/Harris, „Writing better“, S. 25.

⁴⁴ Vgl. ebd.

tung für den Lernprozess und den Strategieeinsatz allmählich an die Lernenden über. Hier zeigt sich der Grundgedanke, dass Strategievermittlung langfristig erfolgt und auf Nachhaltigkeit angelegt ist.

Die folgenden sechs Phasen werden im Förderprogramm durchlaufen und werden am Beispiel der Strategie *Die semantische Ordnung beschreiben* gezeigt.⁴⁵

1. *Hintergrundwissen entwickeln*: Damit Schüler*innen in die Lage versetzt werden, semantische Ordnungen zu beschreiben, müssen sie bestimmte Vorkenntnisse und Fähigkeiten in Bezug zur Textarbeit haben. So müssen sie in dieser Phase verstehen, dass ein literarischer Text keinen beliebigen Wirklichkeitsausschnitt abbildet, sondern ein konkretes Weltmodell entwirft und die Textgrenzen auch den Grenzen des Modells entsprechen.⁴⁶ Den Schüler*innen muss bewusst werden, dass Texte auf der Textoberfläche oft topografische Raumstrukturierungen aufweisen, aus denen sich dann eine „abstraktere semantische Tiefenstruktur rekonstruieren“⁴⁷ lässt. Die Lehrkraft führt dieses Wissen ein und zeigt an einem konkreten Textbeispiel, wie man die semantische Ordnung des literarischen Weltmodells rekonstruiert. Es werden die topografischen Angaben (Schauplätze) thematisiert und untersucht, welche Merkmale sie aufweisen (vgl. Abb. 4, konkrete Aufgaben). Die dadurch entstehenden topologischen Strukturen werden abstrahiert.

2. *Diskutieren*: Die Lehrkraft und die Schüler*innen untersuchen und diskutieren in der zweiten Phase die bisher erarbeitete Struktur sowie die verwendeten Strategien. Ziel hierbei ist es zu untersuchen, wann, wie und zu welchem Zweck die jeweilige Strategie eingesetzt wird. In dieser Phase werden die Schüler*innen dazu verpflichtet, sich die Strategie aktiv anzueignen und den Fortschritt sowie die Auswirkungen durch ihre Anwendung zu überwachen. Es werden konkrete Ziele festgelegt, die den Lernfortschritt beim literarischen Lernen transparent machen, etwa, dass in jedem neuen Text die semantische Ordnung beschrieben werden soll.

3. *Modellieren*: Die Lehrkraft wird für die Schüler*innen zum Expertenmodell, indem sie laut modelliert, wie man konkret vorgeht, wenn man im Text semantische Ordnungen finden möchte. Dabei werden von der Lehrkraft ihre eigenen Gedanken, die beim Problemlösen eines konkreten Falles entstehen, im Vorfeld vor der Modellierung vor den Schüler*innen vorbereitet. Die Lehrkraft stellt diese dann in einem Selbstgespräch vor und zeigt, dass sie z.B. auf räumliche Begriffe und Bilder achtet, sich überlegt, welcher Raum dem im Text beschriebe-

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 26.

⁴⁶ Vgl. Karla Müller, „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 88.

⁴⁷ Ebd. S. 91.

nen gegenübersteht oder welche Figuren den Räumen zugewiesen werden.⁴⁸ Die Selbstanweisungen beinhalten dabei eine Kombination aus Problemstellung, Planung, Strategieranwendung, Selbsteinschätzung, Fehlerkorrektur, Bewältigung des jeweiligen Problems und Selbstverpflichtung. Die so entstandenen Ergebnisse werden gemeinsam analysiert, die Lehrkraft und die Lernenden arbeiten im Folgenden gemeinsam daran, die Strategieranwendung zu optimieren.

4. *Memorieren:* In dieser Phase werden die Strategieranwendung und deren Ablauf gemeinsam geübt und gespeichert. Die Lernenden können hierbei das Vorgehen umschreiben. Dies ist erlaubt, solange die Bedeutung der Strategie erhalten bleibt.

5. *Unterstützen:* Die Schüler*innen üben die Strategienutzung, dabei erhalten sie Unterstützung von der Lehrkraft und/oder von Mitschüler*innen. Gerade beim Erkennen semantischer Ordnungen gelingt es Lernenden anfangs oft nicht, topografische Angaben so zu ordnen, dass sie eine semantische Ordnung widerspiegeln. Hierbei hilft es, bewusst Hinweise zum Aufbau der Welt (häufig am Textanfang) mit Hinweisen zur Deutung der Welt (häufig am Textende)⁴⁹ zu kontrastieren oder die Merkmale der Figuren, die zueinander in Kontrast stehen, zu abstrahieren. Die Übung der Strategienutzung wird solange fortgesetzt, bis diese von den Lernenden sicher angewendet werden kann. Die Hilfe der Lehrkraft reicht dabei von der direkten Unterstützung bei der Umsetzung der Strategie über die Anpassung in der jeweiligen Situation bis hin zu korrigierendem Feedback und Lob. Gerade in dieser Phase wird der eigene Lernfortschritt für die Schüler*innen besonders gut sichtbar.

6. *Unabhängiges Üben:* Die Lernenden wenden die Strategie nun selbstständig an und können diese auch in variablen Situationen auf verschiedene Texte flexibel anwenden. Gerade diese Transferfähigkeit führt zu einem Mehrwert durch strategisches Lernen im Literaturunterricht. Falls in dieser Phase noch Unterstützungsmaßnahmen, wie Zielvereinbarungen für die Strategienutzung oder eine gesteuerte Überwachung des Fortschritts beim Strategieeinsatz, verwendet werden, können diese zunehmend abgebaut werden.

5. Wie hängen Strategienutzung und gute Aufgaben beim literarischen Lernen zusammen?

Im Folgenden soll an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, wie prototypische Aufgaben an konkrete Texte angepasst werden und wie diese mittelfristig in eine literarische Strategie münden können.

Die Tabelle zeigt links eine konkrete Aufgabe, die sich auf das im Folgenden erläuterte Textbeispiel bezieht. Im mittleren Teil findet sich eine prototypische

⁴⁸ Vgl. Müller, „Grundlegende Ordnungen“, S. 94.

⁴⁹ Vgl. ebd. S.93-94.

Aufgabe, die unabhängig vom konkreten Text konzipiert ist. Daraus entwickelt sich in der rechten Spalte eine universell anwendbare Strategie.

Konkrete Aufgabe	Prototypische Aufgabe	Strategie
<p><i>Beispiel</i></p> <p>Die Eltern der kleinen süßen Sau haben eine eindeutige Meinung zum Leben der Wildscheine außerhalb der Farm. Sammle Aussagen der Eltern, die sie über die Wildschweine machen.</p>	<p><i>Beispiel</i></p> <p>Untersuche die unterschiedlichen Lebensräume, die im Text beschrieben werden, im Hinblick auf ihre Semantisierung.</p>	<p><i>Beispiel</i></p> <p>Ich suche nach Attributen und Aussagen, die unterschiedlichen Lebensräumen zugeordnet sind.</p> <p>Ich untersuche, wie sich die Figuren in den jeweiligen Lebensräumen verhalten.</p> <p>Ich schaue, ob es im Text explizite oder implizite Verbote gibt, einen Raum zu betreten oder etwas Bestimmtes zu tun.</p>

Abb. 1: Exemplarische Darstellung konkreter und prototypischer Aufgaben und Strategien zu einem literarischen Text.

6. Entwicklung exemplarischer Aufgabensets auf unterschiedlichen Niveaustufen

Im Folgenden werden Aufgabensets entwickelt und dargestellt. Grundlage ist der erzählende Text „Die kleine süße Sau“ von Bernhard Lassahn.⁵⁰ Einen Eindruck des Textes gibt der folgende Ausschnitt:

Bernhard Lassahn: „Die kleine süße Sau“
<p>Das kleine Schweinekind Pascha lebte in einer anständigen Familie, doch, kann man wohl sagen. Alle waren glatt und rosa, wie es sich gehört. Am Sonntag wühlten sie ein bisschen im Dreck, aber sonst waren sie sauber und schimmerten in sanften, hellrosa Farbtönen. Die Schweineeltern waren richtig dick und fett, und wenn sie sich bewegten, dann schleiften ihre vollgefressenen Bäuche über den Boden. Pascha aber, das kleine Schweinekind, quicklebendig und quietschvergnügt, hopste mit Vorliebe am Zaun entlang und guckte raus aus dem Gehege, auch wenn die Schweineeltern schimpften, es solle nicht so nah an den Zaun ran, sich nicht immer kratzen und nicht so viel rausgucken.</p>

In der Erzählung „Die kleine süße Sau“ macht das kleine Hausschwein Pascha Bekanntschaft mit einer kleinen Wildsau und bricht infolgedessen aus seiner gewohnten Umgebung aus. Pascha ist zunächst fasziniert von der wilden Welt der Wildschweine, die es Stück für Stück kennenlernt und die ihm auch eine

⁵⁰ Bernhard Lassahn, „Die kleine süße Sau“. In: Bernhard Lassahn, *Das große Buch der kleinen Tiere*. Zürich 1989, S. 9-19.

neue Sichtweise auf sein eigenes Leben auf der Schweinefarm ermöglicht. Pascha ist begeistert von der Freiheitsliebe der Wildschweine und stolz auf seinen eigenen Mut, ohne Erlaubnis in diese fremde Welt einzutauchen. Paschas Eltern hingegen sind wenig begeistert von den Abenteuern der kleinen süßen Sau. Sie grenzen sich bewusst von den groben Nachbarn ab und verbieten Pascha den weiteren Umgang mit den Wildschweinen.

So stehen sich einerseits Freiheit und Gefangensein gegenüber, aber auch Zivilisation und die Romantisierung des *edlen Wilden*. Dieser dichotome Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten entsteht vor allem durch Selbst- und Fremdzuschreibungen der Figuren. Während zunächst die Wildschweine selbstbestimmt und frei erscheinen, das unausweichliche Schicksal der Hausschweine hingegen die Verarbeitung zu Currywurst darstellt, wird am Ende des Textes deutlich, dass letztlich auch die Wildschweine als Wildschweinbraten enden können.

Dieser Text behandelt auf kindgerechte und unterhaltsame Art und Weise die Thematik des Umgangs mit dem Fremden. In „Die kleine süße Sau“ werden zwei Lebensräume einander gegenübergestellt und deutlich thematisiert, andere Aspekte wie zum Beispiel das weitere Schicksal der Schweine bleiben jedoch vage und werden nur angedeutet. Der Text bietet also durchaus Lerngelegenheiten auf unterschiedlichen Niveaustufen: Für Schüler*innen der Grundschule können Aufgaben eingesetzt werden, die eher auf deutlichere, beobachtbare Strukturen abzielen. Der Text kann allerdings durchaus auch in der Sekundarstufe I noch eingesetzt werden, hierfür werden Aufgaben verwendet, die eine stärkere Abstraktionsleistung verlangen.

Im Folgenden werden exemplarische Aufgaben zum Text dargestellt. Entscheidend ist dabei, dass die Aufgaben zwar auf verschiedenen Komplexitätsniveaus verortet sind und durchaus textspezifisch sind, allerdings letztlich auf ähnliche prototypische Fragen und die gleichen Strategien rekurren.

Die Darstellung fokussiert drei Dimensionen literarischer Kompetenz: *Merkmale der Figur erkennen und interpretieren*⁵¹, *Grundlegende semantische Ordnungen erkennen*⁵² und *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren*⁵³. Aus diesen drei Bereichen wird jeweils eine exemplarische Strategie mit dem entsprechenden prototypischen Aufgabenset sowie den konkreten Aufgaben in zwei Niveaustufen zum Textbeispiel vorgestellt.

⁵¹ Vgl. Markus Pissarek, „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 135-168.

⁵² Vgl. Müller „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“.

⁵³ Vgl. Anita Schilcher, „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 199-228.

Dimension	
Strategie	
prototypische Aufgaben	Niveau I
	konkrete Aufgaben
	Niveau II
	konkrete Aufgaben

Abb. 2: Grafische Veranschaulichung eines Aufgabensets

Merkmale der Figur erkennen und interpretieren	
Explizite Charakterisierungen von Figuren ordnen und zu Merkmalsbündeln zusammenfassen	
Welche Attribute werden der Figur zugeschrieben?	Niveau I: Merkmale und Funktionen von Figuren erkennen – Charakterisierung über explizite Zuschreibungen und Figurenverhalten unterscheiden können.
-----	Sammle Eigenschaften der Figuren: Markiere mit einem blauen Stift, wie sie aussehen. Überlege dir dann, wie sich die Figuren verhalten und unterstreiche entsprechende Stellen in Gelb.
Wird die Figur vor allem auktorial oder figural charakterisiert?	Schau dir nun die gesammelten Eigenschaften nochmals an: Beschreibe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Pascha und dem kleinen Wildschwein.
-----	Niveau II: Statische und dynamische Figurenkonzeption erkennen und interpretieren können – Fremd- und Eigencharakterisierung unterscheiden und adäquat interpretieren.
Charakterisieren andere die Figur? Wie? Passen Figurenrede und Figurenverhalten zusammen?	Lies die folgenden Textausschnitte, in denen das Wildschwein beschrieben wird. Überlege, wer hier jeweils das Wildschwein beschreibt: „Die wilde Sau tut, was ihr gefällt, grunzte das kleine Wildschwein (...)“ „Und warum bist du so dreckig und matschig und borstig und haarig und struppig und klebrig? fragte Pascha ganz leise.“ „Was?! Ein Wildschwein! (...) Die lügen, stinken und sabbern.“
-----	Pascha denkt viel über das nach, was die Wildschweine über die Currywurst sagen. Beschreibe Paschas Gedanken.
Was beschäftigt die Figur, über was denkt sie nach?	

Abb. 3: Aufgabenbeispiele Figur

Grundlegende semantische Ordnungen erkennen	
Die semantische Ordnung aus der topografischen Struktur des Textes ableiten	
<p>Gibt es eine räumliche Ordnung im Text? -----</p> <p>Wie sind die unterschiedlichen Räume beschrieben?</p>	<p>Niveau I: Einfache Oppositionen und ihre expliziten semantischen Äquivalente erkennen.</p> <p>Welche unterscheidbaren Räume gibt es im Text? Wie liegen diese Räume zueinander? Zeichne eine kleine Landkarte. -----</p> <p>Überlege dir drei Begriffe, mit denen du Paschas Zuhause und das Zuhause des Wildschweins beschreiben kannst.</p>
<p>Gibt es feste Zuordnungen der Figuren zu semantischen Räumen? -----</p> <p>Gibt es Oppositionen?</p>	<p>Niveau II: Oppositionen und ihre (impliziten) semantischen Äquivalente rekonstruieren, auch unter Einbeziehung von Kontextwissen.</p> <p>Ergänze deine Landkarte und zeichne alle Schweine ein. Manche der Schweine bewegen sich über die Grenze ihrer Welt hinaus. Markiere ihren Weg. Kreise alle Schweine ein, die sich nicht in den anderen Raum wagen. -----</p> <p>Sind die beiden Lebensräume sich ähnlich? Was sind die wesentlichen Unterschiede?</p>

Abb. 4: Aufgabenbeispiele semantische Ordnung

Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren	
Den Handlungsverlauf anhand von Ereignissen strukturieren	
<p>Überschreitet eine Figur die Grenze zwischen semantischen Räumen? Ist dies relevant? -----</p> <p>Gibt es Merkmale des fremden Raums, die eine Figur annimmt?</p>	<p>Niveau I: In einfach strukturierten Weltmodellen relevante Ordnungen und eine zentrale Grenzüberschreitung identifizieren können.</p> <p>Du hast schon herausgefunden, dass Pascha sich nicht an das Verbot der Eltern hält. Was passiert, als Pascha durch den Zaun schlüpft? -----</p> <p>Manches am Leben der Wildschweine fasziniert Pascha, anderes findet er nicht so gut. Was würde Pascha gerne in sein Leben übernehmen?</p>
<p>Ist eine Figur in einem semantischen Raum gefangen? Gibt es semantische Räume, die bestimmte Figuren nicht betreten oder verlassen können? -----</p> <p>Wechselt eine Figur im Text ihre Zuordnung zu semantischen Räumen? Bringt eine Figur „fremde“ Merkmale aus einem anderen semantischen Raum mit?</p>	<p>Niveau II: In komplexeren Texten aus Grenzüberschreitung zwischen topografischen Räumen (Textoberfläche) auf die Semantik des Textes (Tiefenstruktur) schließen.</p> <p>Pascha ist der einzige, der sich zwischen den Orten bewegt. Warum tun die anderen das nicht? -----</p> <p>Pascha verändert sich nach seinem Besuch bei den Wildschweinen. Finde Textstellen, mit denen du das belegen kannst.</p>

Abb. 5: Aufgabenbeispiele Handlungsverläufe

7. Abschließende Gedanken und Ausblick

Da die Semiotik als literaturtheoretischer Zugang den Text als Zeichensystem versteht, ist dessen sprachliche Gemachtheit Ausgangspunkt für die Interpretation. In unserem Beitrag konnten wir zeigen, dass sich davon ausgehend literarische Strategien entwickeln lassen, die die Schüler*innen dazu anleiten, sich die Sekundärbedeutung des Textes zu erschließen. Die literaturdidaktische Auseinandersetzung mit „Aufgabenformaten“ zeigt, dass die Literaturdidaktik in den letzten Jahren stärker Themen der allgemeinen Lehr-/Lernforschung in den Diskurs einbezieht. Erste empirische Forschungsarbeiten überprüfen die Wirksamkeit unterschiedlicher Aufgabenformate. Die Entwicklung und systematische Evaluation literarischer Lese- und Interpretationsstrategien hingegen ist bislang noch kein etabliertes Thema. Der vorliegende Beitrag versuchte zu zeigen, dass Strategien zunächst eng auf Aufgabenformate bezogen sein sollten, um den Schülerinnen und Schülern prozedurales Handlungswissen im Umgang mit Literatur zu vermitteln. Kleinschrittige Aufgaben mittlerer Komplexität helfen gerade jüngeren Lernenden und Novizen, die Komplexität von Textinterpretationen zu bewältigen, indem sie den Blick auf unterschiedliche Aspekte und Fragen an den Text richten. Je mehr Routine die Schüler*innen im Umgang mit solchen, auf die gleiche Strategie zielenden Aufgaben erlangen, desto weniger Unterstützung brauchen sie durch kleinschrittige Aufgabenformate. Ziel ist es nach wie vor, dass sich Schüler*innen im Laufe ihres Literaturunterrichts ein Bündel an Strategien aneignen, das ihnen die Interpretation von Texten ermöglicht. Letztlich geht es im Literaturunterricht immer auf die eine oder andere Art um die Interpretation von Texten. Ebenso wenig wie versierte Leserinnen und Leser eines Sachtextes eine Aufgabe brauchen, um diesen zielgerichtet zu lesen, brauchen literarische Leserinnen und Leser Aufgaben, um literarische Texte zu verstehen und interpretieren zu können. Automatisierte, zum großen Teil nur noch wenig bewusst eingesetzte Strategien verschaffen aber gerade literarischen Laien einen zunehmend reflektierten Zugang zum Text.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärtexte

Lassahn, Bernhard. „Die kleine süße Sau“. In: Bernhard Lassahn. *Das große Buch der kleinen Tiere*. Zürich 1989, 9-19.

Sekundärtexte

Alexander, Patricia A./Steve Graham/Karen R. Harris. „A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects“. In: *Educational Psychology Review*, 10/1998, 2, 129-154.

Gold, Andreas. *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart 2011.

Graham, Steve/Karen Harris. „Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging“. In: Michael Levy/Sarah Ransdell (Hgg.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah 1996, 347-360.

Graham, Steve/Karen Harris. *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney 2005.

Harris, Karen/Steve Graham/Mary Brindle/Karin Sandmel. „Metacognition and Children’s Writing“. In: Douglas J. Hacker/John Dunlosky/Arthur C. Graesser (Hgg.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York 2009, 131-153.

Hattie, John A./Helen Timperley. „The power of feedback“. In: *Review of educational research*, 1/2007, 77, 81-112.

Holzberger, Doris/Mareike Kunter. „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung“. In: Jens Möller/Michael Köller/Thomas Riecke-Baulecke (Hgg.). *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze 2016, 39-52.

Kleinknecht, Marc. *Aufgabenkultur im Unterricht*. Baltmannsweiler 2010.

Köster, Julianne. *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016.

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich. *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn 2013.

Lipowsky, Frank. „Unterricht“. In: Elke Wild/Jens Möller (Hgg.). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, 73-102.

Lipowsky, Frank/Katrin Rakoczy/Christine Pauli/Barbara Drollinger-Vetter/Eckhard Klieme/Kurt Reusser. „Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of the Pythagorean Theorem“. In: *Learning and Instruction*, 6/2009, 19, 527-537.

Maier, Uwe/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz/Thorsten Bohl. „Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1/2010, 28, 84-96.

- Müller, Karla. „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, 87-104.
- Philipp, Maik. *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik. und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler 2017.
- Pissarek, Markus. „Aufgaben konzipieren und evaluieren“. In: Anita Schilcher/Kurt Finkenzeller/Christina Knott/Friederike Pronold-Günthner/Johannes Wild (Hgg.). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze 2018, 133-151.
- Pissarek, Markus. „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, 135-168.
- Richter, Tobias/Ursula Christmann. „Lesekompetenz. Prozessebenen und inter-individuelle Unterschiede“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, 25-58.
- Schilcher, Anita. „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, 199-228.
- Schilcher, Anita/Markus Pissarek(Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2013.
- Schilcher, Anita/Markus Pissarek. „Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2013, 9-34.
- Scheubeck, Teresa. „Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz“. (in Vorbereitung).
- Steinmetz, Michael. „Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellung“. In: Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hgg.). *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M. 2016, 73-85.
- Steinmetz, Michael. „Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht“. In: Christoph Bräuer/Nora Kernen (Hgg.). *Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Aufgaben- und Lernkulturen*. Frankfurt a. M. (im Druck).
- Winkler, Iris. „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, 103-113.

Winkler, Iris/Michael Steinmetz. „Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa.“ In: Michael Krelle/Werner Senn (Hgg.). *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart 2016, 37-56.

Winkler, Iris. „Potential kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch*, 22/2017, 42, 78-97.

Internetquellen

Heins, Jochen. „Lernaufgaben im Literaturunterricht. Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen.“ In: *leseforum.ch*, 3/2018, 1-17. (=https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/643/2018_3_de_heins.pdf ; Abruf am 1.11.2018)

Philipp, Maik: „Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten“. In: *SAL-Bulletin*, 160, 2016. (=http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/160_Lese-%20und%20Schreibstrategien.pdf ; Abruf am 1.11.2018).

