

Heins, Jochen

## Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text

*Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (2016) 1, S. 28-45*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heins, Jochen: Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (2016) 1, S. 28-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171979 - DOI: 10.3224/zisu.v5i1.02

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171979>

<http://dx.doi.org/10.3224/zisu.v5i1.02>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## ZISU

### Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

#### Editorial

Hedda Bennewitz, Bernd Hackl, Torsten Pflugmacher	Ergebniskulturen	3
---	------------------	---

#### Thementeil

Christoph Leser	Vermitteln und Bewerten im Unterricht	9
Jochen Heins	Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text	28
Maria Hallitzky, Beate Beyer, Christopher Hempel, Christian Herfter, Johanna Leicht, Ellen Schroeter	„Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe	46
Tanja Sturm	Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse	63

#### Allgemeiner Teil

Andreas Gruschka	Was heißt „bildender Unterricht“?	77
Astrid Baltruschat	Die Sache des Unterrichts in der Unterrichtsforschung	93
Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein, Svenja Strauß	Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“	111
Uwe Hericks	„Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht	132

---

Alexa Hempel, Detlef Pech	Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung	148
------------------------------	---	-----

## **Rezensionen**

Markus Hoffmann	Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. ISBN 978-3-8474-0689-1.	162
-----------------	--	-----

# Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text

## Zusammenfassung

„Welchen Einfluss hat der Lenkungsgrad von Aufgabensets auf den literarischen Verstehensprozess von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen?“, so lautet die Forschungsfrage der zugrunde liegenden Studie. Im folgenden Beitrag wird die Rolle der (Teil-)Ergebnisse in den Fokus gerückt. Anhand von empirischen Produkt- und Prozessdaten zu einer modernen Parabel werden aufgabenbasierte Verstehensentwicklungen von Sechstklässlern rekonstruiert und aufgedeckt. Erkennbar wird, dass (Teil-)Ergebnisse entscheidende Weichensteller für die Rekursivität und Vorläufigkeit von literarischen Verstehensprozessen darstellen. Didaktische Konsequenzen im Umgang mit (Teil-)Ergebnissen werden abschließend skizziert.

*Schlagwörter:* Aufgabenforschung; (Teil-)Ergebnisse; Rekursivität, Vorläufigkeit, literarische Verstehensprozesse

## The role of (partial) results in the task and text comprehension process relative to a literary text

“How does the degree of guidance in task sets influence the literary comprehension process of learners with different learning prerequisites?” is the central research question of this study. The present contribution focusses on (partial) results. On the basis of empirical product and process data collected on a modern parable, task-based comprehension processes of 6th grade students are reconstructed and identified. It is shown that (partial) results set the course for the recursivity and provisionality of literary comprehension processes. Finally, the consequences of these findings for the didactic handling of (partial) results are outlined.

*Keywords:* Task research; (partial) results; recursivity; provisionality; literary comprehension process

## 1. Forschungskontext und Fragestellung der Untersuchung

Dass Aufgabenstellungen in schulischen Lehr-Lern-Situationen von zentraler Bedeutung sind, darüber besteht im Grunde in allen pädagogisch-didaktischen Fachbereichen Einigkeit und in den letzten Jahren sind zahlreiche Forschungsvorhaben realisiert und Erkenntnisse über Aufgaben gewonnen worden (Blumschein 2014; Ralle et al. 2014; Keller & Reintjes 2016). Einigkeit besteht darin, dass Aufgaben die Funktion zukommt, gezielt Lernprozesse anzuregen (Astleitner 2006; Blömeke et al. 2006). Als „Aufforderungen an den Lernenden, in einer mal mehr oder mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden“ (Leisen 2006: 261), haben sie eine Vermittlerposition zwischen den Zielen und der Lernfähigkeit, die zu Ergebnissen führen. Es sind insbesondere die initiierenden und die steuernden Funktionen von Aufgaben, die wiederholt betont werden (Arnold und Neber 2004: 291; Kiper et al. 2010: 12f.) und mit denen unmittelbar die viel diskutierte Frage nach der Wirkungsweise der Lenkung im Lernprozess angesprochen ist.

In empirisch literaturdidaktischer Perspektive ist die Frage nach einer angemessenen Lenkung bisher nicht geklärt (Winkler 2008: 7). Offen ist, wie viel Lenkung Lerner

beim literarischen Verstehen brauchen, um einen spezifischen literarischen Lesemodus auszubilden (Graf 2004: 120) bzw. typische Operationen literarischen Verstehens zu vollziehen. Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen geben jedoch die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung in anderen Domänen. Als Konsens der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Dimensionierung der Lenkung kann festgehalten werden, dass sich

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

Einigkeit besteht ferner darin, dass die Lenkung adaptiv zu den gegebenen Lernvoraussetzungen abzustimmen ist (Schnotz 2011: 136). Winkler resümiert jedoch, dass „fachdidaktische Antworten darauf“ (Winkler 2008: 7) bisher ausstehen.

Das Ziel der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie besteht darin, den Einfluss des Lenkungsgrades von Aufgabensets auf den literarischen Verstehensprozess in Abhängigkeit zu den Lernvoraussetzungen zu rekonstruieren. Die folgende übergreifende Fragestellung steht im Zentrum der Untersuchung:

*Inwieweit ist ein erhöhtes Ausmaß an instruktionaler Unterstützung (geleitetes Problemlösen) bei Aufgaben mit komplexen Problemstellungen für Lernende unterschiedlicher Lernvoraussetzungen lernförderlich bzw. inwieweit führt es zu gegenstandsangemesseneren Verstehensergebnissen?*

Zur Ausdifferenzierung der übergreifenden Forschungsfrage wird kontrastierend zwischen (a) dem Grad der Lenkung und (b) den Lernvoraussetzungen u.a. zwei Teilfragen nachgegangen:

- 1) Welche Unterschiede bestehen in den *inhaltsbezogenen* Verarbeitungsweisen zwischen Aufgabensets mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?
- 2) Welche Unterschiede bestehen in den *prozessbezogenen* Verarbeitungsweisen zwischen Aufgabensets mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?

Auf diese Weise soll der Einfluss unterschiedlich stark lenkender Aufgabensets auf den Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess bei Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen rekonstruiert werden und Hinweise zur Beantwortung der Fragen nach der Wirkungsweise von Lenkungsgraden im Literaturunterricht generiert werden.

## 2. Zur Textauswahl

Für die Untersuchung der Wirkungsweise unterschiedlicher Lenkungsgrade stellt die Bestimmung des Interpretationsniveaus bei mehrdeutigen literarischen eine Schwierigkeit dar. Um diese Schwierigkeit zu reduzieren wurde ein Text ausgewählt, bei dem die

Probanden bestimmte kognitiv anspruchsvolle Verstehensoperationen ausführen müssen, um überhaupt zu einer kohärenten Interpretation zu gelangen. Die Parabel „Wie man eine Hilfe findet“ von Jürg Schubiger (Schubiger 1995) stellt eben solche Anforderungen an den literarischen Leseprozess, da sie auf der wörtlichen Ebene nicht kohärent zu verstehen ist. Die Verstehensherausforderungen der Parabel können in aller Kürze wie folgt zusammengefasst werden: Ein Mädchen ist einsam und hilflos auf der Welt und sucht dringend nach Hilfe. Sie fragt einen wilden Wolf, einen starken Stier und eine große Frau um Hilfe gegen Orientierungslosigkeit, Feuer und Überflutung. Aber keine der gefragten Figuren kann Hilfe geben. In einem Gewitter kumulieren die Gefahren, die Figuren rücken zusammen und sind gemeinsam hilflos den Gefahren ausgeliefert. Dass die Gemeinschaft selber die gefundene Hilfe ist, wird in der Geschichte nicht manifest ausgesagt – sie besteht nur als ‚ins Bild gesetzte Bedeutung‘ (Lypp 2005: 837f.) –, sondern ist Resultat parabolischen Verstehens. Parabolisches Verstehen meint die Übertragung des Gesagten (Bildebene) auf die Ebene des Gemeinten (Sachebene) (Winkler 2006: 582). Ein solches Verstehen ist für die globale Kohärenzbildung erforderlich, weil anderenfalls die Entscheidung der Figuren, sich im Fall der Hilfsbedürftigkeit erneut zu treffen, unverständlich bleibt.

Für die Frage nach Lenkungsgraden speziell im Literaturunterricht bietet das parabolische Verstehen insofern aufschlussreiche Hinweise, da der Umgang mit ‚uneigentlichem Sprechen‘ als typischer Aspekt eines gegenstandsbezogenen Kernbereichs literarischer Lesekompetenz anzusehen ist und ein domänenspezifisches Ziel des Literaturunterrichts darstellt.

### 3. Untersuchungsdesign, Datenbasis und Auswertung

Wie in der Darstellung des Forschungskontextes bereits deutlich wird, ist der Forschungsansatz der Untersuchung im Bereich der Lehr-Lern-Forschung bzw. spezieller in der Lernaufgabenwirkungsforschung verortet. Das Forschungsdesign folgt den Prinzipien des qualitativen Experiments (QEX). Kleining definiert das QEX wie folgt: „Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments“ (Kleining 1986: 724).

**Tabelle 1:** Variation der einflussstarken Variablen im Gegenstandsfeld ‚Aufgabenbearbeitung‘ im Design des QEX

		Lernvoraussetzungen	
		stark	schwach
Grad der Lenkung	stark gelenkt	6 Fälle	6 Fälle
	schwach gelenkt	6 Fälle	6 Fälle

Der Erhebung bedeutungshaltigen Materials lag folgender 2x2-faktorielle Erhebungsplan zugrunde (siehe Tabelle 1), der gleichzeitig den heuristischen Rahmen darstellt und einen gezielten Fallvergleich möglich macht.<sup>1</sup> Zur Fallauswahl wurden die unterrichtenden Lehrkräfte des Fachs Deutsch dazu aufgefordert, bezogen auf die Fähigkeiten im Umgang mit Literatur annähernd leistungshomogene Gruppen zu bestimmen und eine Einteilung der Klasse in Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen vorzunehmen. Ein weiteres Auswahlkriterium wurde darin bestimmt, dass die Gruppen arbeitsfähig sein sollten, d.h. auch in anderen Lernsituationen in dieser Weise zusammengesetzt würden. Diese Samplingstrategie setzt die Forderung des QEX um, eine alltagsübliche Fallauswahl zu treffen. Der Lenkungsgrad der Aufgabensets wurde über die Fokussierung der Verstehensanforderungen auf dem Weg zu einer parabolischen Verstehensweise variiert. Im Aufgabenset mit einem hohen Lenkungsgrad wurden die Lernenden durch Teilaufgaben in stark strukturierten Lernschritten an das Ziel einer parabolischen Deutung herangeführt. Unmittelbar ohne Vorstrukturierungen des Verstehensprozesses setzt die Variante einer geringen Lenkung bei einer komplexen Verstehensherausforderung an, die ein Gesamtverstehen der Geschichte verlangt.

Die Erhebung erfolgte im Februar/März 2014 in sechs 6. Stadtteilschulklassen in Hamburg<sup>2</sup> und wurde zur Gewährleistung ökologischer Validität von den Deutsch-Lehrkräften durchgeführt. Die Datenbasis der Untersuchung besteht aus Produkt- und Prozessdaten der Aufgabenbearbeitung. Die Produktdaten sind zum einen schriftliche Verstehensresultate einer individuellen Bearbeitungsphase der Aufgaben und zum anderen die Verstehensprodukte einer gemeinsamen mündlichen Bedeutungsaushandlung der Lernenden in einer kooperativen Weiterentwicklung der individuellen Verstehensresultate. Die aufgezeichneten Bedeutungsaushandlungsprozesse der Gruppe geben Einblicke in das Zustandekommen der Ergebnisse und damit auch in die Wirkungsweise der Aufgaben selber. Eine forschungsmethodische Erfassung von Schülergesprächen der Aufgabenbearbeitung kann, nach Meinung von Blömeke et al. (2006: 352f.), Hinweise auch auf Lernprozesse geben. Dabei erscheint sie sinnvoll und unterrichtspraktisch für die Bearbeitung von Lernaufgaben und stellt eine authentische Möglichkeit der Datenerhebung dar.

In einer inhaltsanalytischen Auswertung (leitende Orientierung ist die Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2012) wurden die Unterschiede in der inhalts- und prozessbezogenen Verarbeitungsweise zwischen den Fällen in der Bearbeitung des stark oder gering lenkenden Aufgabensets herausgearbeitet.<sup>3</sup> Die Datenauswertung erfolgte in drei Kodierdimensionen, in denen die in der Lesepsychologie unbestrittene Annahme operationalisiert ist, dass Textverstehen keine passive Bedeutungsentnahme aus dem Text, sondern ein hoch komplexer, kognitiver Konstruktionsprozess des Lesers darstellt: Die manifesten Informationen des Textes werden von dem Leser im Rückgriff auf Vorwissensbestände unter Anwendung kognitiver Verstehensoperationen verarbeitet. Kodierdimension 1 umfasst dementsprechend die ‚Konstruktionsgegenstände‘, d.h. die Kategorien bilden ab, welche inhaltlichen Aspekte der Geschichte von den Lernenden im Verstehens-

1 Ein Fall ist die Bearbeitung eines Aufgabensets durch eine Kleingruppe.

2 Die hamburger Stadtteilschulen entsprechen den Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen in anderen Bundesländern. Ausgewählt wurden Schulen mit einem mittleren Sozialindex.

3 Siehe dazu die Teiluntersuchungsfragen (s.o.).

prozess aufgegriffen oder konstruiert werden, um die Aufgaben zu bearbeiten. Diese Kategorien wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Die Kodierdimension 2 ‚Verstehensleitende begriffliche Konzepte‘ dient dazu, die wissensseitige Basis der Bedeutungszuschreibung aus dem Material herauszufiltern. Verstehensleitende begrifflichen Konzepte sind die Wissensbereiche (Welt- und Erfahrungswissen sowie entwickelte Konzepte zur aktuell gelesenen Geschichte), auf die im Verstehensprozess zurückgegriffen wird, um der Geschichte Bedeutung zuzuweisen.<sup>4</sup> Die Kategorien dieser Kodierdimension sind ausschließlich induktiv aus der Datenbasis erhoben worden. Die Kategorien der Kodierdimension 3 ‚Verarbeitungsprozesse‘ umfassen die kognitiven Operationen, deren Resultate die inhaltlichen Verstehensergebnisse darstellen. Diese Kategorien wurden aus der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung abgeleitet und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entsprechend gefasst (Grzesik 2005).

Das gesamte Datenmaterial wurde parallel in den drei Dimensionen kodiert und strukturiert. Die Datenauswertung baut auf der Annahme auf, dass in den Untersuchungsdaten Verstehensresultate bzw. Verstehensleistungen vorliegen, von denen ausgehend auf Verstehensoperationen und interpretationsleitende begriffliche Konzepte als deren „notwendige oder mögliche Bedingungen“ (Grzesik 2005: 373) geschlossen werden kann. In den Verstehensresultaten manifestieren sich die Verstehensprozesse und interpretationsleitenden begriffliche Konzepte in Form einer konkreten inhaltlichen Verarbeitungsweise. In den Worten Grzesiks:

Der Grad der Komplexität [eines Verstehensresultates, JH] [...] lässt sich aus [...] beobachtbaren Leistungen, die als Indikatoren für Prozesse beim Verstehen von Texten fungieren, erschließen. (Grzesik 2005: 375)

Aus kognitionspsychologischer Sicht erscheint es damit angemessen, von den Verstehensresultaten auf die prozessbezogene Verarbeitungsweise und die interpretationsleitenden begrifflichen Konzepte rückzuschließen. Allerdings ist die Kategorienzuweisung als hochinferenziell zu bezeichnen.

Während die Funktion der Kategorisierung in der Strukturierung der Ausgangsdaten besteht, wurden in einer sekundären Auswertung (Schreier 2006: 435) die kategorisierten Daten interpretiert. Das Ziel dieses Auswertungsschrittes besteht darin, auf den ersten Blick unzusammenhängende Kategorienzuweisungen als systematische Folge verstehbar zu machen, was im Rückgriff auf Erkenntnisse der kognitiven Problemlöseforschung erfolgte.<sup>5</sup>

Die Gültigkeit und Reichweite der Ergebnisse sind aufgrund des Untersuchungsdesigns eines QEX und der hochinferenziellen Zuweisung von Kategorien, die gegenstandsspezifisch (d.h. angepasst an den literarischen Text) entwickelt wurden, auf den Kontext dieser Untersuchung beschränkt. Die Ergebnisse aber bieten Einblicke in die Strukturen der Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozesse, deren Reichweite in weiteren Studien zu prüfen ist.

4 Siehe dazu ausführlich Zabka 2005.

5 Siehe dazu genauer in der Ergebnisdarstellung.



## 4. Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird im Folgenden nur ein Aspekt herausgegriffen. Anhand von zwei Fallanalysen soll nachgezeichnet werden, welche Rolle (Teil-)Ergebnisse für die Vorläufigkeit und Rekursivität in einem stark gelenkten Verstehensprozess spielen. Bei den ausgewählten Fällen handelt es sich um Gruppen mit weniger guten Lernvoraussetzungen, anhand derer sich die Rolle der (Teil-)Ergebnisse in typischer Weise darstellen lässt. Die genaue Kodierung kann im Folgenden nicht aufgezeigt werden. Zur Darstellung kommt ausschließlich die Interpretation der Kodierergebnisse, die anhand von Transkriptausschnitten nachvollziehbar gemacht wird. Zu diesem Zweck ist einleitend der theoretische Rahmen abzustecken, der die Interpretation der Kategorienzuordnung bestimmt hat.

Grundlegend können Aufgaben im Literaturunterricht als eine Möglichkeit des Lehrers angesehen werden, Leseziele zu setzen (Grzesik 2005: 145). Ihre verstehensleitende Funktion entfalten Ziele erst dadurch, dass sie von den Lernenden (re-)konstruiert werden. Dieser Konstruktionsprozess findet sich in der kognitiven Problemlöseforschung detailliert beschrieben. Grundkategorie des kognitiven Problemlösens ist der Problemraum, der durch drei Komponenten bestimmt wird: (1) Ausgangszustand, (2) Zielzustand, (3) Transformationsmethode (Neber 2006: 192). Problemlösen innerhalb eines Problemraumes ist dadurch definiert, dass ein Ausgangszustand (1), der als problematisch empfunden wird, in einen Zielzustand (2), der als kohärent, stimmig oder nichtproblematisch empfunden wird, überführt werden soll. Dazu sind (3) kognitive Operationen (Transformationsmethode) erforderlich. Die kognitive Problemlöseforschung unterscheidet dementsprechend u.a. die Prozesse (a) Problemwahrnehmung, (b) Zielbildung, (c) Informationssammlung und Informationsintegration und (d) Reflexion und ggf. Revision der Vorgehensweise (Strohschneider 2006: 597). Indem Aufgaben einen Fokus auf textinhärente Verstehensherausforderungen legen, werden die Aufgabenbearbeiter mit einer zu bewältigenden Problemsituation konfrontiert, deren Problemhaltigkeit sie wahrnehmen müssen, um ein Ziel der Aufgabenbearbeitung zu konstruieren, das sie durch kognitive Teilprozesse zu erreichen versuchen. Die Problemwahrnehmung und Zielbildung ist abhängig vom Vorwissen über den Problemgegenstand (Neber 2006: 193f.). In der Eigenschaft von „*Vorwegnahmen des angestrebten Resultats* [Ergebnisses, J. H.] des Lesens“ (Grzesik 2005: 144, Hervorh. im Original) haben Leseziele eine verstehensleitende Funktion im Verstehensprozess. Denn die Zielkonstruktion bestimmt, „*welche Operationen vollzogen werden*, um die Ziele zu erreichen.“ (Grzesik 2005, S. 145 Hervorh. im Original) In Aufgabensets, die zur stärkeren Lenkung den komplexen Prozess der Bedeutungskonstruktion in Teilproblemstellungen gliedern, werden in der Bearbeitung einer Teilaufgabe immer nur (Teil-)Ergebnisse generiert, die nach und nach zu integrieren sind. Die Rolle dieser (Teil-)Ergebnisse für die nachfolgenden Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozesse auf dem Weg zu einer globalen Deutung soll im Folgenden untersucht werden.<sup>6</sup>

---

6 Um auszudrücken, dass ein Ergebnis nur einen Teil eines globalen Textverstehens ausmacht, wird ‚Teil‘ von (Teil-)Ergebnis geklammert.

#### 4.1 Die Konstruktion von Aufgabenzielen und (Teil-)Ergebnissen

Folgende Aufgabe – die erste Aufgabe in einem Aufgabenset von insgesamt acht Aufgaben – wird von einer Gruppe Schüler/innen mit weniger guten Lernvoraussetzungen im Anschluss an eine gemeinsame Erstlektüre der Geschichte (Vorlesen durch den Lehrer) bearbeitet.

1) Kann man Hilfe stehlen? Das Mädchen würde dies tun, wenn es nur wüsste, wo es Hilfe stehlen könnte. Was erfährt man daraus über die Gefühle des Mädchens? Begründe deine Antwort!

Intendiertes Ziel der Aufgabe ist, dass die Lernenden die psychische Ausgangssituation des Mädchens rekonstruieren (Konstruktionsgegenstand der Aufgabebearbeitung). Das Verstehen der Ausgangssituation ist für das Verstehen insofern wesentlich, als der Wandel der psychischen Situation des Mädchens einer der entscheidenden Hinweise für das Finden der Hilfe ist. Der Moment des Findens bleibt ansonsten sprachlich unmarkiert. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe müssen kohärenzbildende Prozesse auf *lokaler* Ebene vollzogen werden. Die Gruppe handelt folgendes Verstehensergebnis aus, das schriftlich festgehalten wird:

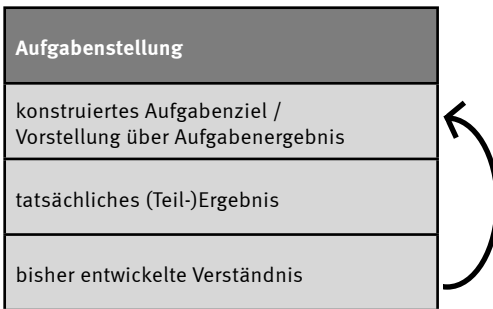
- YI        das mädchen hatte traurige gefühle  
          weil sie nie hilfe fand (BL\_SEM 7-8)
- SE        das gruppenergebnis ist dann einfach  
          das mädchen war traurig  
          dass sie keine
- KA        hilfe bekommen hat (BL\_SEM 32-35)
- SE        vielleicht können wir ja schreiben  
          ähm:  
          das mädchen war trauig  
          dass die anderen ihr nicht helfen konnten (BL\_SEM 52-55)

Mit der in der Aufgabe gelieferten Problemsituation konfrontiert, muss die Gruppe das Aufgabenziel konstruieren, um gezielt Verstehensprozesse vollziehen zu können. Die Vorwissensbasis der Zielkonstruktion ist das bereits vollzogene Verstehen bzw. bei der ersten Aufgabe das automatische Verstehen der Gruppe, das sich unwillkürlich nach der ersten Lektüre eingestellt hat. Jenes Verstehen lenkt die Aufgabenwahrnehmung.

Der Kontext der hier exemplarisch angeführten Verstehensresultate stützt die Schlussfolgerung, dass die Gruppenmitglieder die Hilflosigkeit als über das Ende der Geschichte hinaus existierend verstanden haben und dass nicht nur Semiha (SE) das neue Verstehen zum Gruppenergebnis generalisiert. Im vorliegenden Ergebnisbeispiel wird das nicht gegenstandsangemessene automatische Verstehen, dass das Mädchen bis zum Ende der Geschichte keine Hilfe fände und deswegen traurig sei, in einem intentionalen und reflektierenden Verstehens- und Interpretationsprozess (d.h. in der Aufgabebearbeitung) in einen „neue[n] Zustand des Verstehens“ (Zabka 2005: 21) überführt.

Die nicht angemessene Deutung einer Einzelstelle wird zum globalen Deutungszusammenhang erhoben (Ebene der Verstehensprozesse: globale Bündelung von Bedeutungszusammenhängen) und ein interpretationsleitendes begriffliches Konzept von Hilfe festgeschrieben. Die Form der Hilfe, die in der Tat bis zum Ende der Geschichte nicht gefunden wird, besteht in einer konkreten Hilfe, d.h. in Hilfemaßnahmen gegen die Gefahren. Dieses begriffliche Konzept von Hilfe ist als globales Deutungskonzept der Geschichte nicht angemessen, wird jedoch durch das Verstehensresultat zur Teilaufgabe 1 als verstehensleitend für den Bedeutungszusammenhang aller Elemente hervorgehoben.

**Abbildung 1:** Konstruktion von Aufgabenzielen und (Teil-)Ergebnissen



Erkennbar wird bereits an dieser Stelle, dass die Lernenden ausgehend von einer Aufgabenstellung auf der Basis des bisher entwickelten Verstehens ein Aufgabenziel konstruieren bzw. sich eine Vorstellung über eine erwartete Aufgabenlösung<sup>7</sup> bilden, die das (Teil-)Ergebnis der Aufgabenbearbeitung beeinflusst (siehe Abb. 1).<sup>8</sup>

## 4.2 (Teil-)Ergebnisse: Weichensteller im Verstehensprozess

Der Prozess der Konstruktion von Aufgabenzielen wird von den Lernenden in der Bearbeitung eines Aufgabensets nicht nur einmal vollzogen, sondern für jede Teilaufgabe aufs Neue durchgeführt. Und dass (Teil-)Ergebnisse in diesem Prozess eine einflussreiche Rolle spielen, lässt sich anhand der Folgen des oben angeführten (Teil-)Ergebnisses nachvollziehen.

3) Was meinst du: Können der Wolf, der Stier und die Frau überhaupt Hilfe gegen die Gefahren haben? Begründe deine Antwort!

Das intendierte Aufgabenziel dieser Aufgabe (der dritten Teilaufgabe) besteht in der Rekonstruktion der Hilfslosigkeit aller Figuren zu Beginn der Geschichte (Konstruktionsgegenstand der Aufgabenbearbeitung). Dieser Informationszusammenhang ist für ein gegenstandsangemessenes globales Verstehen wichtig, da die Hilfslosigkeit aller Figuren

<sup>7</sup> Entspricht einem Erwartungshorizont von Lernenden.

<sup>8</sup> Was an dieser Stelle wie eine starke inferenzielle Deutung des einen Beispiels aussieht, kann an anderen Fällen bestätigt werden (siehe Heins, in Vorbereitung).

das Motiv für den Zusammenschluss und das Zusammenrücken der Figuren bestimmt, worin sich schlussendlich eine Hilfe auf einer zweiten, nämlich nicht konkreten Hilfeebene ausdrückt.

Die Gruppe aber konstruiert auf der Basis ihres bisher entwickelten Verstehens, dass das Mädchen bis zum Ende der Geschichte keine Hilfe findet ((Teil-)Ergebnis 1), das Aufgabenziel darin, die Mangelsituation elaborierend aufzulösen.

- SE achSO:  
jetzt hab ich die frage verstanden  
ähm:
- KA ich glaub
- SE was können die für ne hilfe gegen die gefahren machen?  
auch wenn die keine hilfe haben  
also was können die machen? (BL\_SEM 138-144)
- SE unser gruppenergebnis ist dann ähm: der wolf  
hilft bei der reise  
(21:32 – 21:50 Schüler schreiben Ergebnis auf)
- SE der stier beschützt sie  
(21:53 – 22:05 Schüler schreiben Ergebnis auf)
- SE und die frau hilft ihr über den fluss (BL\_SEM 205-222)

Die beiden Auszüge aus dem Aushandlungsprozess zeigen exemplarisch, dass die Gruppe eine Vorstellung über eine erwartete Aufgabenlösung entwickelt: Diese beinhaltet die Ergänzung der Hilfen, die dem Verstehen der Gruppe nach nicht gefunden werden (Verstehensprozesse: Ergänzung). Entsprechend sucht die Gruppe nach konkreten Hilfen gegen die einzelnen Gefahren (Konstruktionsgegenstände: Verlaufen und Überschwemmung), die von den Tieren geleistet werden könnten, um die angenommene Hilfslosigkeit in der Geschichte aufzulösen. Die Aufgabenstellung beinhaltet aber keinen Hinweis auf ein derartiges Aufgabenziel. Vor dem Hintergrund des in Teilaufgabe 1 aufgerufenen und gefestigten interpretationsleitenden begrifflichen Konzepts, ist die Zielkonstruktion – die fehlenden *konkreten* Hilfen zu ergänzen – jedoch naheliegend.

Indem die Aufgabenbearbeiter konkrete Hilfen entwickeln wird die Hilfslosigkeit der Figuren, die in der Geschichte manifest ist, zunehmend überlagert. Folglich kann die Hilfslosigkeit aller Figuren auch nicht als Motiv des Zusammenschlusses wahrgenommen werden.

4) Warum schließen sich der Wolf, der Stier und die Frau in der Geschichte dem Mädchen an? Begründe deine Antwort und nutze dazu deine Ergebnisse aus Aufgabe 3!

- KA warte mal  
äh: weil  
die tere (ja) helfen wollen und die frau
- SE weil sie recht hat  
und die tere

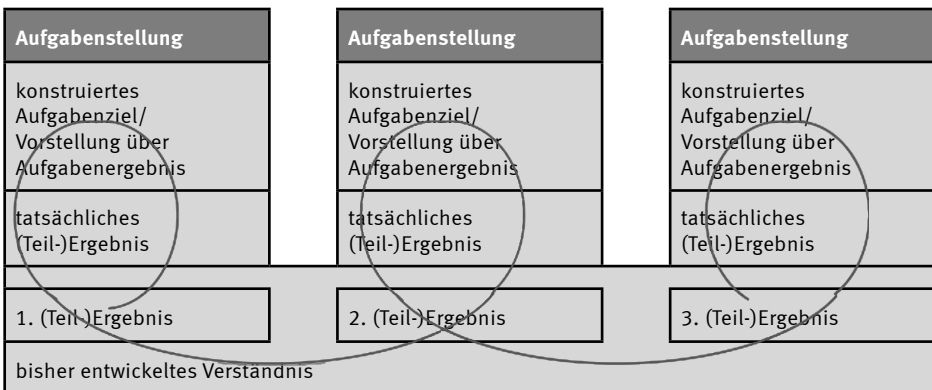
ihr helfen wollen  
 KA ( ) weil sie recht hat  
 SE ja wir schreiben erstmal  
 weil sie recht hat  
 ((26:43 – 26:54 Schüler schreiben ersten Satz des Gruppenergebnisses auf))  
 KA recht hat  
 SE recht hat  
 und die tiere  
 ihr helfen wollen (BL\_SEM 254-267)

Die Vorstellung einer angemessenen Aufgabenlösung und damit auch das (Teil-)Ergebnis sind geprägt von dem bisher entwickelten Verstehen. Demgemäß wird das Motiv des Zusammenschließens im Helfen-Wollen benannt und nicht in der Hilflosigkeit der Figuren konstruiert (Konstruktionsgegenstand: Helfen-Wollen; begriffliches Konzept: konkrete Hilfe; Verstehensprozesse: Informationsbündelung). Die von den Aufgabenbearbeitern entwickelte Vorstellung über ein angemessenes Ergebnis ist in Bezug auf die Textgrundlage nicht plausibel bzw. randständig, ergibt sich aber logisch aus der Verstehensbasis der Gruppe: Die Tiere wollen mit den in (Teil-)Ergebnis 3 unterstellten Hilfen dem Mädchen helfen.

Anhand der drei Ausschnitte des Aufgabenbearbeitungsprozesses wird erkennbar, dass (Teil-)Ergebnisse einer bereits bearbeiteten Aufgabe die Entwicklung einer Vorstellung über ein Aufgabenergebnis (Zielkonstruktion) der nächsten Aufgabe beeinflussen und damit die Verstehensprozesse (Lösungsprozesse) und das nachfolgende (Teil-)Ergebnis bestimmen.

Wenn aber, wie im vorliegenden Fall, das (Teil-)Ergebnis der Aufgabenbearbeitung nicht gegestandsangemessen ist, wird sukzessive ein Verstehen ausgebildet, das nicht lösungsrelevant für – z.B. – das parabolische Verstehen ist. In eine Formel gebracht: Konstruierte Aufgabenziele beeinflussen (Teil-)Ergebnisse und (Teil-)Ergebnisse beeinflussen die Konstruktion folgender Aufgabenziele. (Siehe Abb. 2.)

**Abbildung 2:** Der Zusammenhang von (Teil-)Ergebnissen und Zielkonstruktionen in Aufgabensets



Anhand von zwei weiteren (Teil-)Ergebnissen des Verstehensprozesses soll der formelhaft formulierte Zusammenhang weiter illustriert werden.

Die Frage, warum die Figuren in der Gewittersituation eng zusammenrücken, kann vor dem Hintergrund des bisher entwickelten Verstehens nur als Motiv des Helfen-Wollens aufgefasst werden.

7) Wieso stellen sich die Figuren in der Gefahrensituation eng zusammen?

- a) Weil sie dadurch gegen jede Gefahr geschützt sind. 0
- b) Um sich weniger allein zu fühlen. 0
- c) Weil sie das kleine Mädchen in ihrer Mitte schützen wollen. 0

Kreuz an, welche Antwort am besten passt. Begründe dann, warum sie besser passt, als die anderen Möglichkeiten.

SE ((hat c angekreuzt))

weil sie dem kleinen mädchen davor keine hilfe geben konnten  
du? ((an KA gerichtet))(BL\_SEM 397-399)

SE der antwort passt besser weil sie das kleine mädchen in ihrer mitte schützen wollen ((SE liest Antwort von KA vor))

KA (nicht?)

SE ja das geht schon (BL\_SEM 413-418)

YI ich habe c angekreuzt weil ich finde a und b passt nicht zu den figuren und finde c ist am besten das passt zu den figuren (BL\_SEM 419-422)

Insbesondere Yildiz legt offen, dass er sein (Teil-)Ergebnis am bisher entwickelten Verstehen prüft. Nur die Antwortalternative c) passt seiner Ansicht nach „zu den Figuren“. Diese Einschätzung verwundert mit Blick auf die manifesten Informationen und logisch zwingenden Schlussfolgerungen der Geschichte, finden die Figuren doch gerade keine Hilfe. Weil aber nicht der Text, sondern das bisher entwickelte Verstehen Basis und Prüfstein der Vorstellung über ein angemessenes (Teil-)Ergebnis ist, kann Yildiz die Antwortalternative c) als angemessen und am besten zu den Figuren passend bezeichnen. Die Hilfe der Gemeinschaft, die sich im Zusammenrücken während der Gewittersituation zeigt, kann vor dem bisher entwickelten Verstehen nicht erkannt werden, weil sie von den durch die Gruppe entwickelten konkreten Hilfen überlagert wird.

8) Am Ende der Geschichte heißt es, dass die Figuren sich wieder treffen wollen, wenn wieder jemand in einer Situation ist, in der er keine Hilfe hat.

Geht die Geschichte noch einmal von Anfang an durch. Gibt es eine Stelle, an der die Figuren das Gefühl habe, Hilfe zu finden?

SE okay unser gruppenergebnis ist

[...]

KA nein weil sie nicht weil sie nicht helfen können

YI nein in der geschichte haben sie keine hilfe (BL\_SEM 435-442)

Der Hinweis der Aufgabenstellung, im Text nachzusehen, schließt die Anknüpfung an die von der Gruppe unterstellten Hilfen aus, weil diese eben nicht im Text gegeben sind. Die Vorstellung einer angemessenen Lösung zur Teilaufgabe 8 ist also nur von dem (Teil-)Ergebnis 1 bzw. dem automatischen Verstehen geprägt. Entsprechend handelt die Gruppe aus, dass keine Hilfe gefunden wird. Das Ergebnis – so kann man erkennen – ist folgerichtig in der Verstehensentwicklung der Gruppe, aber nicht angemessen zum Gegenstand. Die globale Setzung, dass über das Ende der Geschichte hinaus keine Hilfe gefunden wird und das zu Beginn der Aufgabenbearbeitung festgeschriebene interpretationsleitende begriffliche Konzept ‚konkreter Hilfen‘, lenken die Verstehensentwicklung, indem sie die Vorstellungen über eine angemessene Aufgabenlösung beeinflussen und die (Teil-)Ergebnisse dadurch bestimmen.

Dass (Teil-)Ergebnisse Weichensteller und für den Fortgang der Verstehensentwicklung von erheblichem Einfluss sind, kann an dieser Stelle nachvollziehbar behauptet werden. Es konnte aufgedeckt werden, inwiefern (Teil-)Ergebnisse Verstehenswege vorgeben bzw. die Wahrnehmung von Alternativen erheblich erschweren. Stellen (Teil-)Ergebnisse also eine Gefahr im Verstehensprozess dar und sollten tunlichst vermieden werden? Wohl kaum, denn u.a. in kognitionspsychologischer und hermeneutischer Perspektive wird Verstehen als rekursiver Prozess angesehen: „Die Bedeutung der einzelnen Elemente eines Textes lassen sich nur im Vorgriff auf den Bedeutungszusammenhang aller Elemente verstehen, der seinerseits nur in der Synthese der Einzeldeutungen verständlich wird.“ (Zabka 2007: 313). (Teil-)Ergebnisse sind in diesem Prozess konstitutiv und nicht wegzudenken. Sie müssen allerdings den Status von vorläufigen (Teil-)Ergebnissen behalten, um durch Integration hinzugekommener Informationen und ergänzender Schlussfolgerungen modifiziert oder sogar verworfen und gänzlich neu konstruiert werden zu können.

Wie ein solcher von Rekursivität und Vorläufigkeit gekennzeichneter Aufgabenbearbeitungsprozess aussehen kann, soll anhand von Ausschnitten des Ergebnisausarbeitungsprozesses einer anderen Gruppe gezeigt werden.<sup>9</sup> In dieser Gruppe können sich die Gruppenmitglieder untereinander nicht einig werden, da sie unterschiedliche Vorstellungen über ein angemessenes Aufgabenergebnis entwickelt haben. Jede der beiden Parteien in der zweiten Gruppe nutzt die eigenen Ergebniserwartungen zur Beurteilung der (Teil-)Ergebnisse der jeweils anderen Partei. Folglich können sie lange kein gemeinsames (Teil-)Ergebnis finden.

Zu der Frage, ob die Figuren überhaupt Hilfe gegen die Gefahren finden können (Teilaufgabe 3, s.o.) wird von zwei der drei Gruppenmitgliedern (Lukas und Hanno) die Vorstellung eines angemessenen Verstehensergebnisses darin gesehen, die konkrete Hilflosigkeit zu rekonstruieren:

LU ja aber hier- nein können sie nicht was- aber was sollen ja hier tiere gegen naturgewalten wie überflutung und waldbrand ausrichten können? (BL\_HAN 178-184)

Gegen Naturgewalten könnten die Figuren nichts ausrichten und eine konkrete Hilfe gegen die Gefahren sei daher nicht möglich, so die Argumentation. Gereon hingegen

<sup>9</sup> Abermals handelt es sich um eine Gruppe von Lernenden mit weniger guten Lernvoraussetzungen in der Bearbeitung des stark lenkenden Aufgabensets.

konstruiert die Zielvorstellung darin, die konkrete Hilflosigkeit aufzulösen, indem nach einer dargestellten Hilfe in der Geschichte gesucht wird, die nicht auf der Ebene der konkreten Hilfen liegt.

- GE entweder sie können nichts dabei- bei hilfen-  
aber jeder hatte ja eigentlich eine idee- eine idee zum beispiel der wolf hat gesagt wir können zum stier gehen der stier hat gesagt er geht zur frau das heißt sie hatten ja schon ideen was- wie sie da weiter machen können
- [...]
- GE das war ja eigentlich auch schon eine hilfstellung dass das mädchen da weiter geführt wurde das war auch schon ne hilfstellung (BL\_HAN 285-297)

Gereon greift auf mental repräsentierte Informationszusammenhänge zurück, die durch neue semantische Verknüpfungen Ausdruck einer Hilfe sind und nicht in konkreten Maßnahmen gegen die Gefahren bestehen, sondern die Gemeinschaft als Hilfe herausstellen: „ja sie finden hilfe denn insgesamt sind sie doch ein gutes team“ (BL\_HAN 147-148)

In einer langen Aushandlungsphase, die an dieser Stelle nicht weiter nachgezeichnet werden kann, versuchen beide Seiten offenzulegen, auf Basis welcher Informationen des bisher entwickelten Verstehens sie ihre Vorstellung eines angemessenen Ergebnisses zu dieser Teilaufgabe entwickelt haben. Wiederholt werden dabei die unterschiedlichen Zielerwartungen bzw. Vorstellungen über ein angemessenes (Teil-)Ergebnisse vorgebracht:

- GE das ist ja jetzt nicht die frage überleben sies oder nicht sondern können sie eine hilfe stellen (BL\_HAN 193-196)
- GE ja ja ja das soll kein realistisches märchen sein das ist ne geschichte ihr kritisiert eher die geschichte als die aufgabe zu machen das ist was anderes (BL\_HAN 320-324)

Das Bemühen, die Zielerwartungen der anderen Gruppenmitglieder zu rekonstruieren, zeichnet diese Gruppe besonders aus.

Lukas z.B. spricht sich zuerst entschieden dafür aus, dass eine Hilfe nicht möglich ist (s.o.), rekonstruiert dann aber die Verstehensbasis von Gereon und kann anschließend dessen Vorstellung eines angemessenen Aufgabenergebnisses nachvollziehen.

- GE nein die tiere- ich schreib auch nicht dass nur die tiere ihr helfen können als team wenn die frau und der stier und der wolf zusammen arbeiten könnten sie eine hilfstellung für das mädchen
- LU du meinst wenn alle tiere zusammenarbeiten
- GE und und die haben ja ihr schon ne hilfstellung der wolf hat ihr ne hilfstellung gegeben der stier auch die haben ihr die hilfe gegeben dass sie gesagt haben wir gehen dorthin zu dem und der weiß es vielleicht das ist ja auch schon eine hilfe (BL\_HAN 329-346)

Lukas' (LU) Verstehensmitteilung verdeutlicht, dass er Gereons Zielerwartung verstehen kann. Und dass er diese Zielerwartung auch zur eigenen erhebt, zeigt sich in der anschließenden Aushandlung: „also zu als team sind sie stark und können viel mehr



ausrichten als al- einzelnd.“ (BL\_HAN 367-368) Oder: „ja also können wir doch sagen [...] also als team sind sie stark“ (BL\_HAN 371-374).

Durch die Aushandlung kehrt Lukas (und auch Hanno) hinter sein eigenes (Teil-)Ergebnisse zurück und schlägt einen anderen Weg ein, nämlich den von Gereon: Die Gruppe beginnt die psychisch stärkende Wirkung zu rekonstruieren, die vom Zusammenschluss der Figuren ausgeht. Die Konstruktion dieses Verstehenszusammenhangs, der auf der Bildseite der Parabel besteht, ist für eine angemessene parabolische Bedeutung zwingend erforderlich.

Die Gruppe entwickelt dadurch eine Verstehensbasis, die für eine gegenstandsangemessene Aufgabenbearbeitung lösungsrelevant ist, was kurz anhand der letzten zwei (Teil-)Ergebnisse nachgezeichnet werden soll. In Teilaufgabe 7 (Rekonstruktion des Motivs für das Zusammenrücken, s.o.) wählt die Gruppe Antwortalternative b) „Um sich weniger allein zu fühlen“ und begründet dies wie folgt:

- HA okay wir schreiben sie haben keine hilfe gegen die  
 GE sie haben keine hilfstellung gegen die gewalt naturgewalt (BL\_HAN 921-924)

Im Teilergebnis 8 wird die Hilfe in der sich bildenden Gemeinschaft Hilfesuchender gefunden:

- GE sie haben schon ein bisschen geholfen  
 LU ja sie haben ja versucht wie gereon sagte sie haben versucht  
 GE sie haben versucht ihr zu helfen und sie haben ihr weiter geholfen  
 indem sie noch zu anderen personen oder zu andren tieren gegangen sind und gesagt haben dort kannst du vielleicht hilfe finden das ist ja auch  
 HA also sie haben ihr geholfen (BL\_HAN 945-961)

Zwar kann bei diesem Verstehensresultat noch nicht von einer parabolischen Deutung gesprochen werden, wenn man darunter nur eine abstrahierende Deutung versteht. Im Gegensatz zur ersten Gruppe aber entwickeln die Lernenden im zweiten Aufgabenbearbeitungsprozess ein Verstehen über die konkrete Hilflosigkeit und erkennen die Hilfe, die in der sich bildenden Gemeinschaft codiert ist und im Text nicht manifest benannt wird. Anders ausgedrückt: Sie entwickeln die textinternen semantischen Bildzusammenhänge, auf denen eine gegenstandsangemessene parabolische Deutung überhaupt erst möglich wird und entdecken die Strukturen der Sachebene, die der Bildebene eingeschrieben sind. Eine entscheidende Weiche für diese Verstehensentwicklung wurde mit dem (Teil-)Ergebnisse 3 gestellt, indem Lukas und Hanno einen Schritt hinter ihr eigenes (Teil-)Ergebnis zurückgehen und die Übernahme bzw. Transformation eines anderen Verstehensziels zum eigenen Verstehensziel bewältigen. Sie bewahren die Vorläufigkeit ihres (Teil-)Ergebnisses, wodurch die Rekursivität in ihrem Verstehen möglich wird.

## 5. Diskussion

Die beiden exemplarisch angeführten Fallanalysen lassen erkennen, dass (Teil-)Ergebnissen in einem zirkulären bzw. rekursiven Prozess der Verstehensbildung eine bedeutende Rolle zukommt. In diesem Beitrag konnte ausführlich nur auf einen Fall eingegangen werden, in dem durch (Teil-)Ergebnisse eine nicht-gegenstandsangemessene Verstehensentwicklung befördert wurde. Damit ist jedoch nur ein rekonstruierter Einfluss der Lenkung benannt. In gleicher Weise haben (Teil-)Ergebnisse in einem stark lenkenden Aufgabenset das Potential, Weichenstellungen für eine positive Verstehensentwicklung zu ermöglichen, indem das Verstehen der Aufgabenbearbeiter sukzessive um gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse erweitert wird. Gerade Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen – so zeigen weitere Ergebnisse der Studie – sind auf die Lenkung durch Teilaufgaben angewiesen. Anderenfalls entwickeln sie kein gegenstandsangemessenes Verstehen und die parabolischen Verstehenspotentiale des Textes bleiben ihnen verschlossen. Lernende mit guten Lernvoraussetzungen sind dahingegen auf die Bearbeitung von Teilaufgaben nicht zwingend angewiesen: Sie kommen auch bei geringer Lenkung zu gegenstandsangemessenen Ergebnissen. Diesen Lernenden gelingt es, selbstständig die Verstehensherausforderungen der Geschichte zu lokalisieren, zu bewältigen und die eigenständig generierten (Teil-)Ergebnisse in einer globalen Deutung zu integrieren. Bearbeiten die Lernenden mit guten Lernvoraussetzungen jedoch das stark lenkende Aufgabenset, dann besteht auch bei ihnen die Gefahr, dass das oben dargestellte Phänomen auftritt: Auch diese Lernenden werden durch nicht-gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse auf Abwege geführt, wenn der Verstehensprozess frühzeitig seine Vorläufigkeit und Rekursivität verliert und auf zunehmend unangemessener Basis weitergeführt wird.

Mit Nachdruck soll auf die Gefahr hingewiesen werden, dass der Wendekreis der Rekursivität im Verstehensprozess durch Teilaufgaben eingeschränkt wird, indem neue Informationen und ergänzende Schlussfolgerungen nur insoweit integriert werden, wie der eingeschlagene Weg nicht verlassen werden muss. Ein Zurückkehren zum Ausgangspunkt und ein erneutes Sich-Aufmachen auf den Weg der Verstehenssuche erscheinen dadurch erheblich erschwert. Was die Gruppenmitglieder der zweiten Gruppe selbstständig geleistet haben, nämlich in einem anspruchsvollen Aushandlungsprozess ihre unterschiedlichen Verstehensbasen offenzulegen und über die Angemessenheit ihrer Vorstellungen von einem Verstehensergebnis nachzudenken, müsste im ersten dargestellten Fall angeleitet werden. Der zweite Fall hebt damit die Bedeutung der Reflexion über Verstehensprozesse auf einer Metaebene hervor: Das Bewusstsein über vorgenommene Bedeutungszuschreibungen ist für literarische Verstehensprozesse erforderlich, um sich und anderen Rechenschaft abzulegen, auf welchen Elementen des Textes die Deutung aufbaut und welche Wissenszusammenhänge zur Deutung bemüht werden. Nur ein solcher Prozess kann verhindern, dass eine globale Deutung unreflektiert aus der Synthese nicht-gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse gebildet wird und ermöglicht eine Richtungsänderung im Verstehen durch erneute Weichenstellung. Zwei Ansätze, wie dies in Erwerbszusammenhängen umgesetzt werden könnte, sollen abschließend skizziert werden: (1) Der Einsatz von Revisionsaufgaben und (2) die Auswertung von (Teil-)Ergebnissen im Plenum.

- 1) Als Revisionsaufgaben sollen Aufgaben bezeichnet werden, die die Fortentwicklung des Verstehens nicht unmittelbar vorantreiben, sondern die Funktion haben, ein Nachdenken über das eigene Verstehen und ggf. dessen Revision anzuregen. Sie müssen die Wahrnehmung der Informationen und semantischen Zusammenhänge ermöglichen, die zum Verstehen geführt haben, um das Aufdecken einer Diskrepanz zwischen dem bisher entwickelten Verstehen und der Textgrundlage zu gestatten. Welche Merkmale zeichnen Revisionsaufgaben aus? (a) Sie erfordern einen erneuten Textbezug (allgemeindidaktisch: Gegenstandsbezug), sodass keine Bearbeitung nur auf der Basis des (nicht-)gegenstandsangemessenen Verstehens möglich ist. (b) Sie befördern auf der metakognitiven Ebene ein Bewusstsein über die vollzogenen Verstehensprozesse, indem das bisher entwickelte Verstehen erschüttert wird. Ferner verlangen sie (c) die Loslösung von der bisherigen Verstehensentwicklung, indem sie die Suche nach alternativen Verstehensmöglichkeiten fordern. Und sie machen (d) – abermals auf der metakognitiven Ebene – die Vorläufigkeit des Verstehens erfahrbar.
- 2) Eine andere Möglichkeit besteht darin, bereits in Phasen der Aufgabenbearbeitung einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über die generierten (Teil-)Ergebnisse zu führen. In Plenumsrunden können (Teil-)Ergebnisse besprochen und die Bedingungen ihres Zustandekommens reflektiert werden. In einem solchen Zwischengespräch können steuernde Impulse, wie sie von Zabka (2015) in Anlehnung an Thiele (1981) für das Sprechen über Literatur zusammengestellt wurden, dazu dienen, ein Weiter- oder auch Neudenken anzuregen:

**Tabelle 2:** Auswertungsimpulse in Anlehnung an steuernde Impulse (Zabka 2015: 184)

<b>Steuernde Impulse</b>	Wiederholen lassen	Zu welchem (Teil-)Ergebnis ist A gelangt?
	Akzentuieren lassen	Was ist neu an diesem (Teil-)Ergebnis?
	Fundieren lassen	Auf welche Textstelle / eigenes Wissen beziehst du dich?
	Begründen lassen	Kannst du das am Text / mit einer Erfahrung begründen?
	Erklären lassen	Was wird durch dein (Teil-)Ergebnis besser verständlich?
	Bewerten lassen	Wie überzeugend findet ihr dieses (Teil-)Ergebnis?
	Problematisieren lassen	Spricht etwas gegen diese (Teil-)Ergebnisse?
	Bezüge herstellen lassen	Lassen sich die (Teil-)Ergebnisse von A und B verbinden?
	Zusammenfassen lassen	Was sprach jetzt insgesamt alles für oder gegen diese (Teil-)Ergebnisse?
	Weiterführen lassen	Was folgt daraus für eure anderen (Teil-)Ergebnisse in den vorangegangenen Teilaufgaben? (Bezug zur Rekursivität)

In ihrer Funktion sind die Impulse vergleichbar mit den Revisionsaufgaben. Der Vorteil besteht in ihrer situativen Adaptierbarkeit.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die starke Lenkung in Aufgabensets zwar einerseits ein Potential zur Förderung des literarischen Verstehens hat, indem der komplexe Deutungsprozess in Teilaufgaben sequenziert wird. Dass aber die Anforderung, (Teil-)Ergebnisse festzuhalten und zu integrieren andererseits die Gefahren birgt, die Vorläufigkeit des Verstehens aufzulösen und den Wendekreis der Rekursivität dadurch einzuschränken.

## Autorenangaben

Dr. Jochen Heins  
Arbeitsbereich Didaktik der deutschen  
Sprache und Literatur  
Fakultät für Erziehungswissenschaft 4  
Universität Hamburg  
E-Mail: Jochen.Heins@uni-hamburg.de

## Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz; Neber, Heinz (2004): Lernen und Fragen – Einführung. In: *Unterrichtswissenschaft* 32, 4, S. 290-294.
- Astleitner, Hermann (2006): *Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana; Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft* 34, 4, S. 330-357.
- Blumschein, Patrick (Hrsg.) (2014): *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT.
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heins, J. (in Vorbereitung): *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Keller, S.; Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster und New York: Waxmann.
- Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (2010): *Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven – Wie können sie Denken und Lernen unterstützen?* In: Kiper, H. (Hrsg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-16.
- Kleining, Gerhard (1986): *Das qualitative Experiment*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, 4, S. 724-750.

- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leisen, Joseph (2006): Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Der mathematisch und naturwissenschaftliche Unterricht 59, 5, S. 260-266.
- Lypp, Maria (2005): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 828-843.
- Neber, Heinz (2006): Problemlösen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 192-195.
- Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hammann, Marcus; Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2014): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann.
- Schnotz, Wolfgang (2011): Pädagogische Psychologie kompakt. Weinheim: Beltz.
- Schreier, Margrit (2006): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 421-441.
- Strohschneider, Stefan (2006): Kulturelle Unterschiede beim Problemlösen. In: Funke, J./Birbaumer, N. (Hrsg.): Denken und Problemlösen. Göttingen: Hogrefe, S. 549-618.
- Schubiger, Jürg (1995): Als die Welt noch jung war. Weinheim: Beltz und Gelberg.
- Thiele, Hartmut (1981): Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkler, Iris (2006): Stichwort: Parabel. In: Kliewer, H.-J./Pohl, I. (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 582.
- Winkler, Iris (2008): Die Analyseebenen trennen! Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in Didaktik Deutsch 24. In: Didaktik Deutsch 14, 25, S. 5-10.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.
- Zabka, Thomas (2007): Hermeneutik. In: Burdorf, D./Fasbender, Ch./Moennighoff, B. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzler, S. 313-314.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume 2, 1, S. 169-187.