

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Iris Winkler

**POTENZIAL ZU KOGNITIVER
AKTIVIERUNG IM
LITERATURUNTERRICHT**

Fachspezifische Profilierung eines
prominenten Konstrukts der
Unterrichtsforschung

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 78-
97.

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

Iris Winkler

POTENZIAL ZU KOGNITIVER AKTIVIERUNG IM LITERATURUNTERRICHT

Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der
Unterrichtsforschung

Zusammenfassung

Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung gilt in der Unterrichtsforschung als eine von drei lernwirksamen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität. Aus fachdidaktischer Sicht ist das Potenzial zu kognitiver Aktivierung die interessanteste dieser Basisdimensionen, weil sie sich auf fachbezogene Lernprozesse bezieht. Eine differenzierte fachbezogene Konzeptspezifikation für den Literaturunterricht steht allerdings bislang aus. Der Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an und verbindet fachübergreifende Zugänge zum Konstrukt mit literaturdidaktischen Auffassungen von gutem Literaturunterricht. Die literaturdidaktische Operationalisierung erfolgt über die Merkmale von Aufgabenstellungen und deren Implementation im Unterricht. Das theoriegeleitete Kategoriensystem wurde auf der Basis von Unterrichtsvideographien (N = 6 Klassen, 6 Lehrpersonen, 107 Lernende) aus der Pilotierung des Projekts KoALa (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht) in einem iterativen Prozess restrukturiert und elaboriert. Es bildet eine Grundlage für Unterrichtsforschung im Literaturunterricht, die normative Aspekte mit Fragen der Wirkung von Unterrichtsmerkmalen zu verknüpfen sucht.

Abstract

The potential of cognitive activation is one of three basic dimensions of teaching quality. From a view that stresses subject teaching, it is the most interesting of these dimensions: It allows the description of domain specific characteristics of teaching that very probably support the pupils' learning outcome. So far, the potential of cognitive activation has not been specified for L1 literature classes. The paper offers a proposal how to conceptualize and operationalize the potential of cognitive activation for this domain. The approach tends to connect the domain specific discussion about 'good' literature teaching with the generic view of empirical classroom research and the question of 'effective' teaching. The operationalization regards tasks in process as indicators for the potential of cognitive activation. The theoretical conceptualization is empirically underlaid with data of a pilot study for the research project KoALa (Cognitive Activation by Tasks in Literature Lessons). For the pilot study, six literature lessons about the same short story with different teachers and classes (107 pupils, grade 8, German „Gymnasium“) were videotaped.

1 Zielstellung

In den letzten Jahren hat sich die wissenschaftliche Bestimmung von Unterrichtsqualität zu einem zentralen Thema und produktiven Forschungsgebiet innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung entwickelt (z. B. McElvany et al. 2016). Kunter und Ewald (2016: 9–12) weisen vor diesem Hintergrund im Anschluss an Berliner (2005) auf die wichtige begriffliche Unterscheidung von ‘gutem’ und ‘effektivem’ Unterricht hin. ‘Guter’ Unterricht entspricht normativen Vorstellungen von erwünschten Unterrichtsmerkmalen, während ‘effektiver’ Unterricht zum Erreichen der angestrebten Lernziele führt. Beide Aspekte müssen nicht zwingend zusammenfallen. Wenn diese Koinzidenz aber besteht, wird der entsprechende Unterricht als ‘qualitätvoll’ bezeichnet (ebd.). Der vorliegende Beitrag geht anknüpfend an diese Terminologie der Frage nach qualitativem Literaturunterricht nach.

Ein prominentes Konstrukt, das sich in verschiedenen Untersuchungen als bedeutsam für qualitativollen Unterricht erwiesen hat, ist das *Potenzial zu kognitiver Aktivierung* (vgl. u. a. Kunter/Voss 2011, Kunter et al. 2006, Seidel/Shavelson 2007). Es handelt sich dabei – neben *Classroom Management* und *Konstruktiver Unterstützung* – um eine von drei sog. Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, die sich empirisch als Prädiktoren für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern erwiesen haben (zuerst Klieme et al. 2001: 50–52; vgl. auch Klieme 2006: 770, Klieme/Rakoczy 2008: 227–229, Kunter/Ewald 2016: 15–18). Unter *Potenzial zu kognitiver Aktivierung* wird in der Regel ein Bündel von Unterrichtsmerkmalen zusammengefasst, die zwischen normativer und deskriptiver Perspektive, also der Frage nach gutem und effektivem Unterricht, changieren.¹ Aus fachdidaktischer Sicht handelt es sich um ein besonders interessantes Konstrukt der empirischen Unterrichtsforschung, weil es – im Unterschied zu den beiden anderen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität – die Beziehung zwischen Lernenden und Lerngegenstand und damit fachbezogene Fragen des Lehrens und Lernens in den Blick nimmt. Daraus resultiert allerdings die Anforderung, das Konstrukt fachspezifisch zu modellieren (vgl. Klieme 2006: 772, Klieme/Rakoczy 2008: 229).

Für den Literaturunterricht steht eine solche Konstruktspezifikation bislang aus. Zwar hat die Literaturdidaktik ihre Auffassungen von ‘gutem’ Literaturunterricht

¹ Die Terminologie in Bezug auf die hier fokussierte Basisdimension von Unterricht ist in vorliegenden Publikationen nicht immer eindeutig. Ich gehe vom Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht aus (vgl. Helmke 2014: 69–72) und spreche vom ‘*Potenzial zu kognitiver Aktivierung*’, wenn Unterrichtsmerkmale beschrieben werden, die Angebotscharakter haben. ‘Kognitive Aktivierung’ bezeichnet aus dieser Sicht die tatsächliche Nutzung dieses Angebots durch die Lernenden im Unterrichtsprozess, die – so die Annahme – zu bestimmten erwünschten Lernergebnissen führt (vgl. hierzu auch Batzel et al. 2013: 98). Dass diese Unterscheidung in der Terminologie des vorliegenden Beitrags, gerade wenn auf vorliegende Arbeiten Bezug genommen wird, nicht absolut konsequent durchgehalten werden kann, heißt nicht, dass sie nicht relevant wäre – eben weil in bestehenden Publikationen bei der Rede von kognitiver Aktivierung Angebot und Nutzung oft verschwimmen.

vielfach ausgeführt. Allerdings liegen nach wie vor kaum Studien vor, die Literaturunterricht und seine Wirkungen empirisch untersuchen (vgl. Wieser 2010). Der vorliegende Beitrag zielt darauf, das Konstrukt *Potenzial zu kognitiver Aktivierung* literaturdidaktisch zu profilieren. Auf diese Weise soll die konzeptuelle Basis für eine von einer fachbezogenen Perspektive geprägte empirische Erforschung von Literaturunterricht gelegt werden, die in doppeltem Sinn anschlussfähig ist – sowohl an die literaturdidaktische Diskussion um ‘guten’ Literaturunterricht als auch an die allgemeine Unterrichtsforschung. Die im Folgenden dargestellte Konzeptspezifikation steht im Kontext des Forschungsprojektes KoALa (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht), das den Zusammenhang zwischen (1) Überzeugungen von Lehrpersonen, (2) Unterrichtsmerkmalen – hier: des Potenzials des Unterrichts zu kognitiver Aktivierung – und (3) Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler erforscht (zum Untersuchungsdesign vgl. Winkler/Steinmetz 2016).²

Um das Potenzial zu kognitiver Aktivierung zu erheben, gilt die Analyse von Unterrichtsvideos als Mittel der Wahl (vgl. Minnameier/Hermkes/Mach 2015: 840, Kunter/Ewald 2016: 16, Reusser/Pauli 2013: 326 f.).³ Im Rahmen der Pilotierung von KoALa wurde in sechs Thüringer Gymnasialklassen des 8. Jahrgangs je eine Unterrichtseinheit (90 Minuten) zu Julia Francks „Streuselschnecke“ videographiert (n = 6 Lehrpersonen; 107 Lernende). Diese Pilotierungsdaten bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Auswertungsinstrumentariums, das ein konzeptorientiertes Rating (vgl. Kleinbub 2016: 347) in der Haupterhebung ermöglichte. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde ein theoriegeleitetes Kategoriensystem mehrfach anhand der Pilotierungsdaten restrukturiert und angepasst. Methodologisch handelt es sich also um Videoanalysen, „in denen inhaltsanalytisch zwischen Fallbetrachtung, Kategorienbildung und -zuordnung oszilliert wird bzw. interpretativ gewonnene Qualitäten in kodierbare und damit quantitativ weiter verarbeitbare Informationen überführt werden“ (Reusser/Pauli 2013: 326). Die vorgelegte Spezifikation und Operationalisierung des Potenzials zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht ist das zentrale Zwischenergebnis dieses Forschungsprozesses. Sie wird anhand von Unterrichtsbeispielen aus der Piloterhebung konkretisiert und diskutiert.⁴

2 Die Konzeptspezifikation buchstabiert aus, welche Unterrichtsmerkmale im Projektkontext in einem künftigen Forschungsschritt in Beziehung zu Lernergebnissen gesetzt werden sollen. Über die Frage, wie die Lernergebnisse erhoben werden, oder gar über Befunde zu möglichen Zusammenhängen, gibt der vorliegende Beitrag keine Auskunft.

3 Befragungen von Lernenden und Lehrpersonen treten i. d. R. flankierend hinzu (vgl. z. B. Kunter/Ewald 2016, Reusser/Pauli 2013). Dies ist auch in KoALa der Fall.

4 Ich danke den bisherigen Hilfskräften im Projekt – Jette Eisoldt, Vivien Wirth, Lioba Schreiner, Anna Seeber – für wertvolle Hinweise und ihren langen Atem bei der Entwicklung der Kodierinstrumente. Frederike Schmidt danke ich für wichtige Anregungen zu diesem Beitrag.

2 Forschungsstand

Nach Lipowsky (2006: 60) ist kognitive Aktivierung ein Konzept, das „einen fachlich anspruchsvollen Unterricht beschreibt, der Schüler zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“. Helmke (2014:206) verweist im Anschluss an Craik und Lockhart (1972) darauf, dass kognitive Aktivierung von ‘tiefen’ (im Gegensatz zu oberflächlichen) Verarbeitungsprozessen gekennzeichnet ist, die das Behalten und den Transfer von Gelerntem begünstigen. Die Ausführungen von Lipowsky und Helmke verdeutlichen zum einen exemplarisch das bereits angedeutete Verschwimmen von deskriptiver und normativer Perspektive auf das, was als kognitive Aktivierung bezeichnet wird. Zum anderen aber markieren die Umschreibungen, dass kognitive Aktivierung auf der Tiefenstrukturebene von Unterricht liegt, sich also auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bezieht. D.h. weder das Potenzial des Unterrichts zu kognitiver Aktivierung noch die kognitive Aktivierung der Lernenden sind direkt beobachtbar und können insofern nicht an sog. Oberflächenstrukturen des Unterrichts – Sozialformen, Unterrichtsmethoden oder Organisationsformen – festgemacht werden (vgl. u.a. Kleinknecht/Bohl 2010, Oser/Baeriswyl 2001). Entsprechende Indikatoren müssen also forschenseitig gesetzt werden. Unstrittig erscheint, dass das Potenzial zu kognitiver Aktivierung nicht unabhängig von Lernendenvoraussetzungen und Lernzielen bestimmt werden kann (vgl. z.B. Leuders/Holzäpfel 2011:215 f., Rakoczy et al. 2010). Dennoch werden je nach Forschungsperspektive unterschiedliche Unterrichtsmerkmale als Aspekte kognitiver Aktivierung beschrieben. Dies führt dazu, dass Forschungsbefunde nur bedingt vergleichbar sind (vgl. z.B. Batzel et al. 2013:97, Leuders/Holzäpfel 2011: 214).

Ein relativ verbreiteter Zugang, um das Potenzial des Unterrichts zu kognitiver Aktivierung zu operationalisieren, erfolgt über die Merkmale der im Unterricht gestellten und bearbeiteten Aufgaben (vgl. Batzel et al. 2013, Kunter/Trautwein 2013, Kunter/Voss 2011, Neubrand et al. 2011).

Die Operationalisierung über Aufgaben wählen mit Blick auf den Deutschunterricht auch Lotz (2016) und Hanisch (2015). Lotz konzeptualisiert kognitive Aktivierung in ihrer videobasierten, auf den Leseunterricht der Grundschule bezogenen Arbeit⁵ über die Art der Aufgabenstellung, Aufgabenbearbeitung und Aufgabenreflexion (Lotz 2016: 76; vgl. dazu kritisch Minnameier et al. 2015: 839). Hanisch (2015: 189) schließt mit ihrer Konzeptspezifikation für den Rechtschreibunterricht an die Vorarbeit von Pracht/Löffler (2012) an, die ihrerseits allgemeine Kriterien zur Analyse von Lernaufgaben auf Aufgabenbeispiele für den Orthographieunterricht beziehen. Hanisch geht in ihrer Interventionsstudie einen Schritt weiter, indem sie

⁵ Kleinbub (2010: 88f.) sieht in der von ihr vorgelegten Videostudie zum Leseunterricht in der Grundschule Überschneidungen zwischen den Konstrukten kognitive Aktivierung und Kompetenzorientierung und favorisiert Letzteres (zum engen Bezug von Aktivierungs- und Kompetenzkonzept vgl. auch Leuders/Holzäpfel 2011: 215–217).

zusätzlich die Implementation von Aufgaben berücksichtigt und dabei den Akzent auf den Aufbau geeigneter Rechtschreibstrategien sowie von Rechtschreibbewusstheit legt (Hanisch 2015: 189f.).

Neben dem skizzierten Zugang über Aufgaben ist als zweiter Schwerpunkt die Fokussierung von Merkmalen des Plenumsunterrichts festzustellen. Diese Untersuchungsperspektive wählt Stahns (2013) in seinen Videoanalysen zum Grammatikunterricht, indem er kognitiv aktivierenden Unterricht über Kennzeichen des Klassengesprächs bestimmt (ebd.: 181–190). Für den Literaturunterricht geht das Projekt ÄSKIL von zwei Grundtypen literarischer Kommunikation aus und bezieht sich dabei zumindest terminologisch auf Aspekte kognitiver Aktivierung (Frederking et al. 2013: 139–141). Allerdings schließt ÄSKIL insofern nicht an den übrigen Diskurs zu kognitiver Aktivierung an, als die zentrale Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts nicht berücksichtigt wird. So geht ÄSKIL von der Annahme aus, dass bestimmte Arbeits- und Sozialformen die Qualität literarischer Verstehensprozesse prägen.

Insgesamt lässt sich auch für die wenigen Untersuchungen, die das Potenzial zu kognitiver Aktivierung in Bezug auf den Deutschunterricht thematisieren, festhalten, dass die gewählten Ansatzpunkte zur Konzeptualisierung und Operationalisierung uneinheitlich sind. Die Konzeptspezifikation für den Literaturunterricht kann kaum auf einschlägige Vorarbeiten in der Literaturdidaktik zurückgreifen. Anhaltspunkte für die Präzisierung ergeben sich vor allem aus der Forschung zum Mathematikunterricht (vgl. u. a. Klieme et al. 2006, Leuders/Holzäpfel 2011, Neubrand et al. 2011).

3 Literaturdidaktische Operationalisierung

Im Projekt KoALa werden die erhobenen Videodaten mithilfe verschiedener adaptierter und selbst entwickelter Auswertungsinstrumente mehrfach kodiert. Neben einer Basiskodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (nach Hugener/Drollinger-Vetter 2006) und Sozialformen (nach Seidel 2003) werden mithilfe adaptierter Instrumente die Dimensionen Konstruktive Unterstützung und Classroom Management (beide nach ELL, Helmke 2014: 295–300, und CLASS, Pianta et al. 2012) erhoben und ausgewertet. Die Tatsache, dass das Potenzial zur kognitiven Aktivierung nicht unabhängig von den Lernendenvoraussetzungen zu betrachten ist, wird durch die Erfassung der Differenzierung im Unterricht (nach Rakoczy/Pauli 2006: 223f., Lotz 2016: A402) berücksichtigt.

Für die literaturdidaktische Operationalisierung des Potenzials zu kognitiver Aktivierung geht das Projekt KoALa von Aufgaben im Unterricht (*task in process*, vgl. Legutke 2006) aus. Damit wird nicht nur eine in der empirischen Unterrichtsforschung verbreitete Vorgehensweise aufgegriffen, sondern auch der Bezug zum literaturdidaktischen Diskurs um die Bedeutung von Aufgabenstellungen hergestellt (vgl. z. B. Köster 2004, Köster 2016). Die in KoALa zugrunde gelegte Aufgaben-

definition stammt aus der schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“:

Aufgaben enthalten eine explizite oder implizite Aufgabenstellung, welche einen unbekanntem Aspekt beinhaltet, der [...] bestimmt werden muss. Aufgaben beinhalten im Allgemeinen auch eine Lösung. Korrektur und Besprechung der Lösung sind ebenfalls Bestandteile der Aufgabe. (Hugener/Drollinger-Vetter 2006: 67f.)

Diese Begriffsbestimmung impliziert, dass Aufgabenstellung und Aufgabenimplementation (bestehend aus Aufgabebearbeitung, -besprechung und -lösung) zu unterscheiden sind. So hat schon die TIMSS-Studie gezeigt, dass die Anforderungsmerkmale gestellter Aufgaben durch die Art der *Implementation* in den Unterricht grundlegend verändert werden können (vgl. dazu Klieme et al. 2001: 45). Als *Aufgabenstellung* zählen in KoALa sowohl schriftlich formulierte Aufgabenstellungen als auch mündliche Fragen, über die unbekannte Aspekte in den Unterricht eingebracht werden.⁶ Kodiert wird im Event-Sampling-Verfahren. Ein Event ist durch eine verbalisierte oder implizit erkennbare (hergeleitete) Aufgabenstellung sowie deren Implementation (Bearbeitung und Besprechung) bestimmt. Im Zuge der Basiskodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten werden für jede Aufgabe als Unterkategorien Aufgabenerteilung, Aufgabebearbeitung und Aufgabenbesprechung kodiert. Aufgabebearbeitung und Aufgabenbesprechung können zusammenfallen, wenn es keine gesonderte Schülerarbeitsphase gibt. Abbildung 1 bietet einen Überblick über das Kategoriensystem.

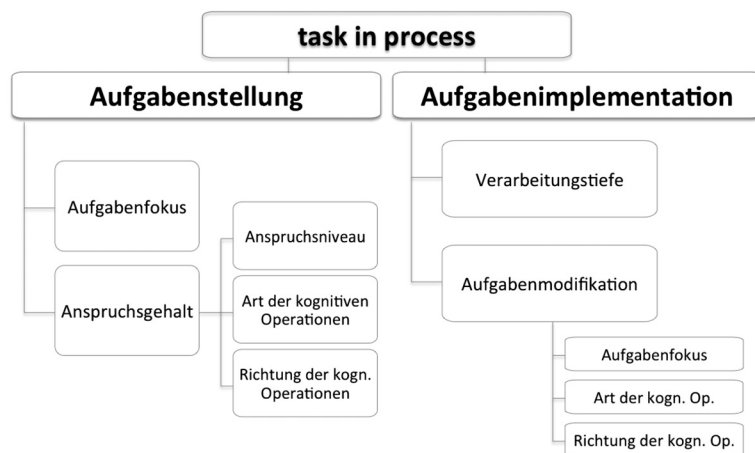


Abb. 1: Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben – Überblick über das Kategoriensystem in KoALa

⁶ Bereits Ehlich/Rehbein (1986: 8–25) beschreiben das Aufgabe-Lösungs-Muster als sprachliches Handlungsmuster von Unterrichtskommunikation. Auch Gold (2015) unterscheidet im Rahmen der Bestimmung des Potenzials zu kognitiver Aktivierung im Unterricht nicht zwischen Fragen (im Unterrichtsgespräch) und Aufgabenstellung (vgl. ebd.: 59).

Sowohl was fachdidaktische Zielsetzungen von *Aufgabenstellungen* als auch was die Art und Weise der *Aufgabenimplementation* betrifft, sind grundlegende normative Debatten der Literaturdidaktik über ‘guten’ Literaturunterricht berührt. Diese Debatten werden bei der Operationalisierung berücksichtigt und in die folgende Erläuterung des Kategoriensystems einbezogen.

3.1 Aufgabenstellung

Bei der Kodierung der im Unterricht gestellten Aufgaben geht es um die Einschätzung der Aufgabenstellungen hinsichtlich ihres Potenzials, „d.h. codiert wird die Art der [...] Denkprozesse, die durch die Aufgabenstellung ausgelöst werden sollten“ (Drollinger-Vetter 2006: 149).

Für die differenzierte Beurteilung der Aufgabenstellung wurden der *Aufgabenfokus* und der *Anspruchsgehalt* als relevante Variablen für das Kategoriensystem gesetzt.

Aufgabenfokus

Hinsichtlich der Ziele der Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht war die Debatte lange von einem Spannungsverhältnis zwischen gegenstands- und schülerorientierten Lernzielen geprägt (zusammenfassend Winkler 2015). Diese Dichotomisierung kann mittlerweile als überholt gelten. Dass es beim literarischen Lernen darum geht, beide Pole zu verbinden und „[s]ubjektive Involviertheit und genaue [Text-]Wahrnehmung miteinander ins Spiel [zu] bringen“ (Spinner 2006: 8), dürfte in der Literaturdidaktik kaum mehr strittig sein. Das erwünschte Wechselspiel von literarischem Text und Leser soll zu einem vertieften Blick auf den zunächst unbekanntem Text und einer damit einhergehenden Reflexion des Lesers über sich selbst führen. Diese literaturdidaktische Grundposition ist gut anschlussfähig an den fachübergreifenden Diskurs um kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen. Als kognitiv aktivierend gelten ganz allgemein Aufgabenstellungen, die die Lernenden motivieren, neue Ideen bzw. Informationen mit bereits Bekanntem produktiv zu verknüpfen (vgl. Baumert et al. 2011; Kunter/Trautwein 2013: 87 f., Neubrand et al. 2011). Will man diese Aufgabenmerkmale vor dem skizzierten normativen Hintergrund literaturdidaktisch konkretisieren, lässt sich folgende Setzung treffen: Je mehr eine Aufgabenstellung Lernende dazu anregt, ihre Überzeugungen, Emotionen und Wissensbestände in ein Wechselspiel zu Merkmalen des Textes zu bringen, desto höher aus literaturdidaktischer Sicht das Potenzial zu kognitiver Aktivierung. Es ist davon auszugehen, dass Aufgabenstellungen eher die Textmerkmale oder eher die Lesermerkmale fokussieren oder aber das benannte Wechselspiel adressieren können. Unter der Oberkategorie *Aufgabenfokus* werden in KoALa deshalb die in Tabelle 1 aufgeführten Kategorien unterschieden und nominal kodiert (vgl. Winkler 2015, Winkler/Steinmetz 2016).

Tab. 1: Kodierung der Variable „Aufgabenfokus“ im Projekt KoALa

Kategorie	Beschreibung
1 Fokus Text	Die Aufgabe ist vorwiegend auf das Textverständnis ausgerichtet. Sie kann unter Berücksichtigung des literarischen Textes und mittels aufgabenimmanenter Unterstützung beantwortet werden.
2 Fokus Leser	Die Aufgabe bezieht sich vorwiegend auf die Erfahrungen des Lesers. Sie kann unter Berücksichtigung persönlicher Erfahrung/Einschätzung und mittels aufgabenimmanenter Unterstützung ohne Bezug zum literarischen Text gelöst werden.
3 Gemischter Fokus	Die Aufgabe regt das Wechselspiel von Leser und Text an. Sie macht es explizit erforderlich, für die Lösung Text und Lesererfahrungen/Vorwissen aufeinander zu beziehen.

Bei den in Tabelle 1 angeführten Kategorien sind die beiden erstgenannten nicht abzuwerten. Zentral ist allerdings, dass im Laufe der Unterrichtseinheit der Anschluss an Kategorie 3 erfolgt. Hervorzuheben ist außerdem, dass *kognitive Aktivierung* durch Aufgabenstellungen in der hier vorgelegten Modellierung nicht als Gegensatz zu emotional-affektivem Angesprochenensein durch Literatur (vgl. Frederking et al. 2013) verstanden wird, sondern dieses mit einschließen kann (vgl. Winkler 2015).

Anspruchsgehalt

Die Variable *Aufgabenfokus* allein sagt noch nicht zwingend etwas über das kognitive Aktivierungspotenzial einer Aufgabe aus. So kann es herausfordernde Aufgaben zum Fokus Text geben und einfache für einen gemischten Fokus. Der Aufgabenfokus bezeichnet zunächst vor allem den Gegenstand des Nachdenkens, nicht die Qualität. Für eine differenziertere Einschätzung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung wird in KoALa daher auch die Variable *Anspruchsgehalt* der Aufgabe als weitere Auswertungskategorie berücksichtigt (vgl. Seeber 2016). Im Anschluss an Erkenntnisse der bisherigen deutschdidaktischen Aufgabenforschung wird zur Erfassung des Anspruchsgehalts

- (1) intervallskaliert (vierstufig) das *Anspruchsniveau* der Aufgabenstellung kodiert (Seeber 2016 in Adaption schwierigkeitsbestimmender Merkmale von

Textverstehensaufgaben insbesondere nach Artelt et al. 2004, Köster 2004, Schweitzer 2007)⁷ sowie

- (2) nominal die *Art der kognitiven Operationen* – orientiert an den Teildimensionen im Lesekompetenzmodell von PISA 2009 (vgl. Naumann et al. 2010: 24 f.) – sowie *deren Richtung* (Rekonstruktion, Generierung, Bewertung; Winkler 2011: 110 ff.) eingeschätzt.

Zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität wurde der *Anspruchsgehalt* für alle Aufgaben der Pilotierungsstichprobe von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander kodiert. Dabei ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung von insgesamt 84% (PÜ *Anspruchsniveau* bei vierstufiger Kodierung 76%, dichotomisiert 91%; PÜ *Art und Richtung der kognitiven Operationen* 96%).⁸

3.2 Aufgabenimplementation

Wie bereits erwähnt, kann sich die gestellte Aufgabe im Zuge der Implementation in Fokus und Anspruchsgehalt verändern. Die Aufgabenstellung sagt also noch nichts über die tatsächlich angeregte Art der Denkprozesse bei den Lernenden aus. Dieser Aspekt wird in KoALa berücksichtigt, indem unter der Oberkategorie *Aufgabenimplementation* kodiert wird,

- (1) wie die gestellten Aufgaben in Plenumsphasen⁹ bearbeitet bzw. ausgewertet werden (*Verarbeitungstiefe*) und

⁷ Als Indikatoren für das Anspruchsniveau werden jeweils vierstufig der Entscheidungsspielraum, der Integrationsgrad und der Präzisionsgrad der gestellten Aufgabe kodiert (1 = gering, 2 = eher gering, 3 = eher hoch, 4 = hoch). Die für die drei Indikatoren vergebenen Werte werden addiert und durch drei dividiert, so dass sich für das Anspruchsniveau insgesamt Werte zwischen 1 und 4 ergeben. Für jeden Indikator wurden im Kodiersystem Merkmale für jeden Ausprägungsgrad möglichst exakt bestimmt (Seeber 2016: 132 f.), z. B.: *Entscheidungsspielraum – geringer Ausprägungsgrad (1)*: Es gibt lediglich eine richtige Lösung, zu deren Auffinden klare Hinweise gegeben sind (inhalts- und tätigkeitsbezogen). *Oder*: Die Aufgabe enthält keine Hinweise auf die Lösung, aber der Lösungsprozess ist so kleinschrittig vorstrukturiert, dass die Lernenden unumgänglich auf die erwünschte Lösung zuarbeiten. *Hoher Ausprägungsgrad (4)*: Die Aufgabe enthält keine Hinweise auf mögliche erwartete Lösungen und macht keine Angaben zur Bewältigung des Prozesses (keine Konkretisierung von Lösungserwartung, Untersuchungsfeld und Lösungsprozess).

⁸ Die Berechnung der prozentualen Übereinstimmung erfolgte mit folgender Formel:
$$R = \frac{N * C_{1,2}}{C_1 + C_2}$$
 (N = Anzahl der Beobachter, C_{1,2} = Anzahl übereinstimmender Kategorien, C₁; C₂ = Anzahl aller Kategorien, R = Koeffizient, der mit 100 multipliziert den Prozentsatz übereinstimmender Einschätzungen ergibt; vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008: 93).

⁹ Phasen, in denen die Lernenden Aufgaben ohne die Lehrperson bearbeiten (insbesondere Gruppen- und Partnerarbeit), werden vorerst nicht näher betrachtet. Hier ist die Annahme leitend, dass die Art und Weise, wie Arbeitsergebnisse im Plenum verhandelt werden, ein guter Indikator für die Verarbeitungstiefe im skizzierten Sinn ist. Berücksichtigt wurde jedoch sehr wohl, wenn die Lehrperson während der Schülerarbeitsphasen bspw. durch die Vorgabe erwünschter Antworten intervenierte (vgl. Winkler 2016: 183 für ein entsprechendes Beispiel), da dies als Merkmal für geringe Verarbeitungstiefe (hier: geringer Anregungsgehalt in Bezug auf lernerseitige Elaborationen) gelten kann.

- (2) inwieweit die gestellten Aufgaben im Zuge der Implementation modifiziert werden (*Aufgabenmodifikation*).

Verarbeitungstiefe

Generell gilt die Implementation von Aufgaben dann als kognitiv aktivierend, wenn sie die Lernenden persönlich anspricht sowie zu Begründungen, Elaborationen und Reflexionen ermuntert (vgl. Kunter/Trautwein 2013: 89). Dies korrespondiert mit normativen Erwartungen an Gespräche über Literatur im Unterricht. Hier gelten Verstehensorientierung und Deutungsoffenheit als erwünschte Merkmale (vgl. z. B. Härle/Steinbrenner 2004, Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, Zabka 2015). Die „Kunst der Gesprächsführung“ im Literaturunterricht bestehe darin, „[e]ine Verständigung über das Verstehen literarischer Texte zu initiieren und am Leben zu erhalten, ohne das eigenständige Nachdenken der Schüler/innen durch zu offene oder zu stark lenkende Impulse zu behindern“ (Zabka 2015: 185). Ein besonderes Augenmerk gilt vor diesem Hintergrund der Frage, inwieweit die Lehrperson die „Kunst der verstehensfördernden Impulsgebung im Gespräch“ (ebd.: 181) beherrscht. Entsprechende initiierende, steuernde und Reflexionsimpulse lassen sich, wie Zabka zeigt, „in Kategorien der Aufgabenforschung beschreiben“ (ebd.: 181–185; Zitat 181).

Das Unterrichtsmerkmal der verstehensfördernden Gesprächsführung bei der Bearbeitung und Auswertung von Aufgabenstellungen zu literarischen Texten wird in KoALa unter der Bezeichnung *Verarbeitungstiefe* zusammengefasst (vgl. u. a. Craik/Lockhart 1972: 675, Helmke 2014: 206 f., Kunter/Trautwein 2013: 29). Die Aufgabenbearbeitung wird dann als kognitiv aktivierend eingeschätzt, wenn sie seitens der Lernenden Elaborationen anregt, Begründungen einfordert sowie Verknüpfungen von Wissensbeständen anbahnt. Die Verarbeitungstiefe wird eventbezogen und intervallskaliert kodiert. Eine detaillierte Beschreibung der Ausprägungsgrade einschließlich Ankerbeispielen ist derzeit in Arbeit. Als Indikatoren für die Verarbeitungstiefe gelten u. a.:

- Lernendenäußerungen werden von der Lehrperson oder anderen Lernenden aufgegriffen und konkretisiert oder inhaltlich weiterentwickelt.
- Die Lernenden werden angeregt, die Gültigkeit ihrer Lösungsvorschläge bzw. die Tragfähigkeit ihrer Deutungsansätze zu überprüfen.
- Es werden unterschiedliche Meinungen/Ansichten/Lösungsansätze gegenübergestellt und die Lernenden zur Stellungnahme aufgefordert.
- Die Lehrperson oder Lernende fordern eine nähere Ausführung der Gedanken ein.
- Die Lehrperson oder Lernende verlangen eine Begründung.¹⁰

¹⁰ Als Zeichen tiefer Verarbeitung können insbesondere auch initiierende Gesprächsschritte (vgl. Brinker/Sager 2010: 69) eingeschätzt werden, die von den Lernenden ausgehen. Außerhalb der Kategorie *Verarbeitungstiefe*, im Rahmen der Basiskodierung *Sozialformen*, werden deshalb in Phasen der Aufgabenbesprechung im Plenum („Klassengespräch“) die Gesprächsbeiträge von Lehrperson und Lernenden als Unterkategorien erfasst, um ihre Dauer nachzuvollziehen und ihren pragmatischen Status (initiierend oder respondierend) zu kodieren.

Durch intersubjektive Verständigung und mögliche Hilfestellungen der Lehrperson wird das Anspruchsniveau der Aufgabenstellung im Zuge der Implementation beeinflusst. Ob die Aufgabenstellung ihrem (theoretischen) Anspruchsniveau entsprechend bearbeitet und besprochen wird, lässt sich über den Ausprägungsgrad der Verarbeitungstiefe näherungsweise bestimmen (beispielsweise wenn eine Aufgabenstellung mit hohem Entscheidungsspielraum im Zuge der Besprechung auf eine vermeintlich eindeutige Lösung reduziert wird). Inwieweit die Art (nicht das Niveau) der geforderten Denkprozesse im Zuge der Aufgabenimplementation modifiziert wird, wird unter der Kategorie *Aufgabenmodifikation* erfasst.

Aufgabenmodifikation

Die hier zu kodierenden Unterkategorien entsprechen denen unter *Anspruchsgehalt* der *Aufgabenstellung*. Sofern Modifikationen im Vergleich zu den unter Aufgabenstellung kodierten Aufgabenmerkmalen auftreten (Fokuswechsel, Wechsel der Verarbeitungsrichtung, Wechsel der Teildimension des Textverstehens), werden in Phasen der Aufgabenbesprechung Unterevents gebildet, und jeder Wechsel wird nominal kodiert.

4 Das Kodiersystem auf dem Prüfstand – Beispielanalyse

Am Beispiel zweier Unterrichtsausschnitte soll demonstriert werden, wie sich das Kategoriensystem auf die Daten anwenden lässt und wie sich durch die Daten Impulse für die Weiterentwicklung des Kategoriensystems ergeben. Ausgewählt wird eine Aufgabenstellung, die sehr ähnlich in zwei Klassen der Pilotierungsstichprobe zum Einsatz kommt (Tab. 2). Die Beispiele zeigen, warum es unerlässlich ist, zwischen Aufgabenstellung und Aufgabenimplementation zu unterscheiden.

Tab. 2: Exemplarische Aufgabenstellungen und ihre Kodierung

Klasse 1	Klasse 4
<i>Event 00:52:30–00:58:10</i>	<i>Event 01:02:20–01:08:50</i>
So dann [...] die Beziehung zwischen Mädchen und Mann. Untersucht, wie sich die Beziehung zwischen den beiden entwickelt. Sucht gemeinsam eine Möglichkeit, dies schematisch darzustellen.	Ermittelt, ob und wie sich die Beziehung zwischen den Figuren entwickelt. Sucht Belege für eure Auffassung im Text. Versucht, das Verhältnis zwischen den Personen und eventuelle Veränderungen der Beziehung im Verlauf der Geschichte anschaulich darzustellen (Standbilder, Schaubilder, Beziehungsnetz ...).
<i>Fokus: Text</i>	
<i>Anspruchsniveau: 3,33</i>	<i>Anspruchsniveau: 3,67</i>
<i>Art der kognitiven Operationen: Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren</i>	
<i>Richtung der kognitiven Operationen: Generierung</i>	

Beide Varianten der Aufgabenstellung zielen darauf, dass die Lernenden ein Verständnis der Figurenbeziehung über den Handlungsverlauf hinweg bilden und ihr Verständnis dieses Teilaspekts in eine Darstellung münden lassen, die sich eines Verfahrens des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts bedient. Die beiden Teilaufgaben (Verständnis bilden, Verständnis darstellen) werden hier als eine Aufgabenstellung betrachtet, weil der dahinter stehende unbekannte Aspekt derselbe ist: Die Darstellungsaufgabe fordert die materielle Präsentation des mentalen Verstehensergebnisses. Bei beiden Varianten stimmen *Aufgabenfokus* und *Anspruchsgehalt* weitestgehend überein (Tab. 2). Die geringfügige Abweichung bei der Einschätzung des Anspruchsniveaus resultiert aus dem Stundenkontext, in dem die Aufgabe jeweils gestellt wurde: In Klasse 1 gehen der Aufgabenstellung im Stundenverlauf Informationen voraus, die den Entscheidungsspielraum senken (vgl. Seeber 2016). Insofern deutet das Beispiel stellvertretend darauf hin, dass bei der eventbezogenen Kodierung keinesfalls der übergeordnete Unterrichtszusammenhang vernachlässigt werden darf.

In beiden Klassen bearbeiten die Lernenden die gestellten Aufgaben in Partner- bzw. Gruppenarbeit und präsentieren die Arbeitsergebnisse anschließend im Plenum (Aufgabenbesprechung). Tabelle 3 enthält einen Transkriptausschnitt der Aufgabenbesprechung aus Klasse 1 (Transkriptionsregeln nach Seidel et al. 2003: 89–93). S11 und S15 stellen den ersten Teil ihre Arbeitsergebnisse vor, ihr Verständnis der Figurenbeziehung im Handlungsverlauf (Z. 1–8). Im Anschluss entwickelt sich eine Diskussion des Lösungsvorschlags.

Tab. 3: Transkriptauszug Klasse 1

	Klasse 1
	<p>S11: Also ähm, die Tochter hat sich auch vor dem Treffen schon Gedanken gemacht, sich mit dem Vater zu treffen. Und hat in gewisser Weise auch gehofft, dass es irgendwann mal dazu kommt. Und äh hat sie verzweifelt () Und sind beide sehr schüchtern. Aber es entsteht so eine leichte Bindung – so quasi.</p>
5	<p>S15: Ja, und nach zwei Jahren sind sie sich immer noch etwas fremd, das liegt wahrscheinlich daran, dass der Vater relativ schüchtern ist. Und ähm, dass er – na ja – sie nicht so viel reden oder miteinander machen. Trotzdem sorgt sich das Mädchen um ihren Vater. Und gibt ihm dann halt doch kein Morphium. Und sie hat halt auch Angst um ihn. Und ähm sie hat auch relativ viel für ihn gemacht, sie hat ihn ja besucht und auch Blumen mitgebracht. Und ähm am Ende gab es dann halt doch schon eine relativ starke Bindung zu ihm.</p>
	<p>T1: Mhm [ja/nein]. Was meinen die anderen? Habt ihr das auch so gelesen? Also haben die dann ganz zum Schluss – ihr habt ja gesagt eine ganz starke Bindung – also kurz vor seinem Tod eine relativ starke Bindung.</p>
10	<p>S3: Woraus habt ihr jetzt geschlossen, dass sie damals gehofft hat, dass er sich mit ihr treffen möchte?</p> <p>S11: (Weiß ich gar nicht.) Ähm, na ja weil sie ja sagt – am Anfang steht: „Ich hab mir schon oft solche Treffen vorgestellt.“</p>
	<p>S3: Ich habe schon viel darüber gehört. Ja, aber ... hmm</p>
15	<p>T1: Nee, das ist ne wichtige Frage! Ihr beide habt das so interpretiert und so gesehen. Und aber wie es vorher schon war. Es sind so verschiedene Sachen, die nicht klar ausgedrückt werden. S10!</p>
	<p>S10: Es ist auch so, am Ende ist das Verhältnis zwar gut, aber jetzt nicht unbedingt so stark.</p>
	<p>T1: Mhm [ja].</p>
	<p>S10: Finde ich.</p>
	<p>T1: Und wie kommst du darauf? Dass es eben nicht so – ihr habt gesagt relativ stark. Du sagst nicht so stark.</p>
20	<p>[...]¹¹</p>

Für die Aufgabenimplementation ergibt sich bei diesem Beispiel folgende Kodierung: Die *Verarbeitungstiefe* wird als hoch eingeschätzt. Die Lehrperson ermuntert die Lernenden zur Erklärung bzw. Reflexion ihrer Antworten (Z. 9 f.), markiert Zweifeln und Nachfragen als wichtig (Z. 16) und stellt verschiedene Deutungen kontrastierend zur Diskussion (Z. 21). Die Lernenden stellen einander selbst Nachfragen (Z. 11; vgl. dazu auch Fußnote 10). Eine *Aufgabenmodifikation* zeigt sich dahingehend, dass nach der Präsentation des generierten Textverständnisses durch die Lehrperson ein Reflexionsimpuls gesetzt wird (Z. 9 f.; vgl. Zabka 2015: 184 f.),

¹¹ Mit drei Punkten in eckigen Klammern werden Auslassungen aus den Transkripten bezeichnet. Die weitere Diskussion befasst sich hier mit der Nähe der Figuren zueinander und mit der Frage, inwieweit der Text Informationen über Figurenemotionen enthält (1 : 50 min).

die Verarbeitungsrichtung sich also von Generierung (einer Textrepräsentation) zu Reflexion der geäußerten Inferenzen ändert.

Tab. 4: Transkriptauszug Klasse 4

	Klasse 4
5	<p>S11: [...] ¹² Am Anfang waren sie sich halt mehr fremd und dann kamen sie sich näher, wurden wahrscheinlich Freunde, der Mann hat sich vermutlich in das Mädchen verliebt und im Text steht aber, dass sie sich immer noch ein bisschen fremd waren. Und da haben wir jetzt zu drei Textstellen mal so Standbilder vorbereitet und da würden wir jetzt erst mal mit dem ersten anfangen.</p> <p>S2: Wir sind jetzt an der Textstelle, wo der Mann sie anruft.</p> <p>S11: S3, wie fühlst du dich gerade?</p> <p>S3: Also ich bin wie gesagt auch schüchtern, bin zurückhaltend. Ich rufe jetzt zum ersten Mal an und ich weiß ja nicht, wie sie reagiert.</p> <p>S11: Und S2, wie fühlst du dich?</p> <p>S2: Also, ich finde es schon ziemlich komisch, weil ich den Mann ja nicht kenne. Aber ich bin auch etwas neugierig, weil ich möchte auch wissen, warum er anruft und was er von mir möchte.</p>
10	<p>S11: S2, denkst du nicht, dass das ein bisschen sehr wagemutig von dir ist?</p> <p>S2: Ja, sicher, man hört ja auch immer in den Nachrichten davon, dass sowas – dass Leute da verschwinden dabei. Aber ich bin sehr neugierig und möchte unbedingt wissen, wer er ist.</p> <p>S11: S3, was denkst du dir dabei?</p>
15	<p>S3: Ich denk mir dabei, dass ich ja krank bin. Dass ich es selber weiß, dass ich wahrscheinlich versuche, es zu schaffen, sie für mich zu gewinnen, dass ich – dass sie auch () dass ich nicht so einsam sterben muss.</p> <p>S 11: Okay, dann kommen wir zur zweiten Szene. Das ist die Szene, in der der Mann (ihr) die Freunde vorstellt.</p> <p>[...] ¹³</p> <p>{Ein Schüler meldet sich.}</p>
20	<p>S8: Hier steht der Anruf kam von dem Mann, also unbekannt. Woher hat er die Nummer? Das kann doch nicht mit rechten Dingen zugehen.</p> <p>S?: Also wirklich, ey!</p> <p>{Getuschel}</p> <p>S3: Wir wissen ja nicht, wer den Text geschrieben hat. Es hat ja auch was mit (der Autorenschaft) zu tun.</p>
25	<p>T4: Wir – vielleicht gibt uns das Ende irgendwelche Hinweise. Wir danken auch dieser Gruppe. Fragen waren geklärt.</p>

12 Ausgelassen wurde eine Passage (1 Minute), in der S11 die handelnden Figuren nennt, Textinformationen zu jeder der Figuren zusammenfasst und erste Ansätze zur Figurencharakteristik äußert.

13 Ausgelassen wurde eine Passage von drei Minuten, in der die Lernenden ähnlich wie im zitierten Transkriptausschnitt zu den von ihnen ausgewählten Szenen 2 und 3 (Krankenhaus) ‘sprechende Standbilder’ mit Mann und Mädchen vorführen. In Szene 2 (Vorstellen bei den Freunden) sind zusätzlich S12 und S13 in der Rolle der Freunde beteiligt.

In Klasse 4 (Tab. 4) präsentieren S2, S3 und S11 ihr Verständnis der Figurenbeziehung nach einer einführenden Zusammenfassung in drei Standbildern, in denen die Figuren ihre Perspektive auf die Situationen verbalisieren (Z. 1–18: Ende der Einführung und erstes Standbild). Die Besonderheit dieser Stunde liegt darin, dass der Text „Streuselschnecke“ der Klasse über die gesamte Bearbeitungs- und Besprechungsphase hinweg nur unvollständig – also ohne die Information, dass es sich bei den Figuren um Vater und Tochter handelt – vorliegt. Erst ganz am Ende der Stunde wird diese Information nachgereicht.

Kodiert man die *Verarbeitungstiefe* nach den oben vorgestellten Indikatoren, kommt man zunächst zur Einschätzung „hoch“ oder „eher hoch“; denn die Lernenden entwickeln in Eigenregie Elaborationen und fordern voneinander Begründungen für ihre Verstehensansätze ein. Strittig wird die Kodierung dadurch, dass die Lernenden sich die ganze Zeit über mit einem Fragment des Textes befassen. Die Lernenden generieren deshalb Elaborationen, die von einer Liebesbeziehung zwischen Mädchen und Mann ausgehen (Z. 2, 13–14). Dabei folgen sie durchaus der Leserlenkung des ihnen vorliegenden Textteils. S8 moniert mit Blick auf eine konkrete Textstelle eine mangelnde Passung der von der Gruppe vorgebrachten Deutungen der Beziehung (Z. 21 f.) und löst damit Resonanz unter den Lernenden aus. Die Lehrperson allerdings vertagt bzw. übergeht diese von S8 aufgeworfene Frage (Z. 26 f.). Gleichwohl würde man den Lernenden aufgrund der Merkmale des Klassengesprächs wohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung – im Sinne der oben angeführten (sich auf den Prozess der Gesprächsführung beziehenden) Kriterien für Verarbeitungstiefe – bescheinigen.

Bei der Einordnung dieses Befundes ist allerdings zu beachten, dass die Aufgabenimplementation vor dem Hintergrund des Stundenkontextes eine *Fokusverschiebung* zeigt. Man kann hier kaum ‘Fokus Text’ kodieren, weil der Text letztlich nicht Ziel- und Mittelpunkt der gezeigten Aktivitäten ist. Die Lernenden kennen den (sehr kurzen) Text nicht vollständig, und damit fehlt ihnen die entscheidende Information.¹⁴ Alle Verstehensoperationen gehen also von einer falschen Annahme und eher von außerunterrichtlichem Wissen als vom Text aus. Auch in Bezug auf das vorliegende Fragment geäußerte, nicht belegte Annahmen bleiben unkommentiert stehen (Z. 16 f.: der Mann wird nicht als krank eingeführt). Die Klärung des textnahen Einwands von S8 wird durch die Lehrperson abgebrochen. Weder Text noch Leser scheinen hier im Fokus, sondern die handlungsorientierte Aufgabenerfüllung selbst als Prozess oder, wie es Wiezorek (2017: 104 f.) unter Bezug auf Breidenstein (2006) zuspitzt, die Produktionsorientierung als vom Inhalt abgekoppelte Praktik, die Literaturunterricht erst konstituiert. Im Kodiersystem muss angesichts dieses Befundes unter *Aufgabenmodifikation/Fokus* eine vorläufige Unterkategorie „Sonstige“ eingeführt werden. In den Pilotierungsdaten gibt es mehrmals Stellen,

¹⁴ Der Schluss des Textes wird in dieser Stunde erst vier Minuten vor Schluss ausgeteilt, so dass die Auseinandersetzung mit der Frage, welche bisherigen Deutungen ggf. zu revidieren seien, notgedrungen sehr knapp und oberflächlich ausfällt.

an denen nicht das Spannungsverhältnis von Leser und Text die Implementation prägt, sondern das Erfüllen tradierter Handlungsmuster (vgl. Winkler 2016). Ob man hier von einem vierten Fokus sprechen kann, müssen weitere Analysen zeigen.

Das Beispiel aus Klasse 4 deutet stellvertretend auf eine weitere offene Frage hin, nämlich wie innerhalb der Kategorie *Verarbeitungstiefe* im Kodiersystem die Facette deutlicher abgebildet werden kann, die die fachlich-inhaltliche Qualität der getätigten Aussagen mit berücksichtigt. Eine gründliche Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes als (impliziter) Hintergrund sämtlicher Kodierprozesse war im Projekt stets selbstverständlich. Bei der Ausschärfung der Kategorie Verarbeitungstiefe ist dies offenzulegen.

5 Fazit

Mit der vorgestellten Operationalisierung liegt ein Instrument vor, um das *Potenzial zur kognitiven Aktivierung* im Literaturunterricht unter Berücksichtigung fachspezifischer Relevanzsetzungen detailliert zu erfassen. Die Beispielanalysen haben vorgeführt, wie das Kodiersystem – ähnlich wie eine Lupe – den genauen deskriptiv-analytischen Blick auf fachdidaktisch relevante Unterrichtsmerkmale ermöglicht. Die Beispielanalyse aus Klasse 4 zeigt zudem, wie sich bei einem Operationalisierungsprozess wie dem hier diskutierten der Blick auf die Daten und der Blick auf die Kategorien wechselseitig beeinflussen. In der aktuellen Pilotierungsphase des Projekts heißt das, dass das Kodiersystem in einem iterativen Prozess fortlaufend justiert wird, was anhand des Beispiels aus Klasse 4 für die Kategorien Aufgabenfokus und Verarbeitungstiefe angedeutet wurde.

Die Operationalisierung des Potenzials zu kognitiver Aktivierung erfolgt über Aufgaben im Unterricht. Die Fachspezifik ergibt sich in Bezug auf die *Aufgabenstellungen* durch den Anschluss an den lese- bzw. literaturdidaktischen Aufgabendiskurs (Anspruchsgehalt) sowie durch die Berücksichtigung zentraler Zielstellungen des Literaturunterrichts (Aufgabenfokus). Was die *Aufgabenimplementation* betrifft, zeigen sich deutliche Parallelen zwischen fachübergreifenden Anforderungen an verständnisorientierte Gesprächsführung und spezifisch literaturdidaktischen Erwartungen an Gespräche über Literatur im Unterricht. Aus fachdidaktischer Sicht sind neben erwünschten Prozessmerkmalen des Gesprächs auch Aspekte der fachlich-inhaltlichen Angemessenheit von Gesprächsbeiträgen in die Analysen einzubeziehen.

Deutlich geworden sein sollte, dass die vorgeschlagene fachdidaktische Kodierung dem Anspruch folgt, den Unterrichtszusammenhang der Daten – d. h. die jeweilige Unterrichtsstunde als Ganze – und damit die Besonderheiten des Einzelfalls mit zu berücksichtigen. Im Projektkontext zielt die Kodierung darauf, die als relevant erachteten Unterrichtsmerkmale beispielübergreifend mit quantitativen Methoden weiter auszuwerten, z. B. was den Zusammenhang zwischen Ausprägungsgraden des Potenzials zu kognitiver Aktivierung im Unterricht und Leistungsmerkmalen

der Lernenden betrifft. Inwieweit sich dabei letztlich fachdidaktische Ansprüche und methodische Standards der empirischen Unterrichtsforschung in Einklang bringen lassen, ist eine Frage, die erst im weiteren Projektverlauf beantwortet werden kann. Fürs Erste wurde eine *konzeptuelle Basis* geschaffen, um in KoALa die literaturdidaktische Diskussion um 'guten' Literaturunterricht demnächst mit Befunden über 'wirksamen' Literaturunterricht zu verknüpfen.

Literatur

- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich/Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS. S. 139–168.
- Batzel, Andrea/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Leuders, Timo/Ehret, Carola/Haug, Reinhold/Holzäpfel, Lars (2013): Kognitive Aktivierung im Unterricht mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und erste Ergebnisse. In: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. S. 97–113.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Craik, Fergus I. M./Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing. A framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. Vol. 11, pp. 671–684.
- Drollinger-Vetter, Barbara (2006): Kognitiver Anspruchsgehalt der Aufgabenstellungen. In: Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Frankfurt a. M.: GPF. S. 148–164.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Frederking, Volker/Gerner, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Meier, Christel/Rieder, Adelheid (2013): Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York: Waxmann. S. 131–147.
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hanisch, Anna (2015): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Konzept und Operationalisierung. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 187–192.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5., überarb. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hugener, Isabelle/Drollinger-Vetter, Barbara (2006): Inhaltsbezogene Aktivitäten. In: Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Aus-

- wertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Frankfurt a. M.: GPF. S. 62–88.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleinbub, Iris (2010): Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinbub, Iris (2016): Kriteriengeleitetes Rating. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 343–360.
- Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten (2010): Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Unterrichtsstudie an Hauptschulen. In: Gehrmann, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 249–258.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 6. S. 765–773.
- Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hg.) (2006): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Frankfurt a. M.: GPF.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 2. S. 222–237.
- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: BMBF (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: BMBF. S. 43–57.
- Köster, Juliane (2004): Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In: Köster, Juliane/Lütgert, Will/Creutzburg, Jürgen (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 165–184.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kunter, Mareike/Dubberke, Thamar/Baumert, Jürgen (2006): Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hg.): PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster: Waxmann. S. 161–194.
- Kunter, Mareike/Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günther/Gebauer, Miriam M./Schwabe, Franziska (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann. S. 9–32.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Schöningh: UTB.
- Kunter, Mareike/Voss, Thamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 85–113.
- Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Tübingen: Narr. S. 140–148.

- Leuders, Timo/Holzäpfel, Lars (2011): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft. H.3. S. 213–230.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. S. 47–70.
- Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer VS.
- McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günther/Gebauer, Miriam M./Schwabe, Franziska (Hg.) (2016): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann.
- Minnameier, Gerhard/Hermkes, Rico/Mach, Hanna (2015): Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6. S. 837–856.
- Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 23–71.
- Neubrand, Michael/Jordan, Alexander/Krauss, Stefan/Blum, Werner/Löwen, Katrin (2011): Aufgaben im COACTIV-Projekt. Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 115–132.
- Oser, Fritz K./Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of Teaching. Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Ed. Washington: AERA, pp. 1031–1065.
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Mintz, Susan L. (2012): Classroom Assessment Scoring System – Secondary. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pracht, Henrike/Löffler, Cordula (2012): Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zum Orthographierwerb. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49–67.
- Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Drollinger-Vetter, Barbara (2010): Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft. H.3. S. 229–246.
- Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine (2006): Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In: Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Frankfurt a.M.: GFPP. S. 206–233.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2013): Verständnisorientierung im Mathematikunterricht erfassen. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 3. S. 308–335.
- Schweitzer, Kristin (2007): Der Schwierigkeitsgrad von Textverstehensaufgaben. Ein Beitrag zur Differenzierung und Präzisierung von Aufgabenbeschreibungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seeber, Anna (2016): Zum Anspruchsgehalt von Lernaufgaben im gymnasialen Literaturunterricht. Analyse ausgewählter Unterrichtsbeispiele zu Julia Francks „Streuselnschnecke“. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Universität Jena.
- Seidel, Tina (2003): Sichtstrukturen – Organisation unterrichtlicher Aktivitäten. In: Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Duit, Reinders/Lehrke, Manfred (Hg.): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN. S. 113–127.

- Seidel, Tina/Kobarg, Mareike/Rimmele, Rolf (2003): Aufbereitung der Videodaten. In: Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Duit, Reinders/Lehrke, Manfred (Hg.): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN. S. 77–98.
- Seidel, Tina/Shavelson, Richard J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: *Review of Educational Research*. Vol. 4, pp. 454–499.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*. H. 200. S. 6–16.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Praxis Deutsch*. H. 200. S. 14f.
- Wieser, Dorothee (2010): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 11/2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 329–360.
- Wiezorek, Christine (2017): Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 102–112.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume*. H. 2. S. 155–168.
- Winkler, Iris (2016): „Könnenja auch Donuts oder so sein.“ Zur Deutung von Julia Francks „Streuselschnecke“ im Literaturunterricht. In: *Literatur im Unterricht*. H. 2. S. 173–186.
- Winkler, Iris/Steinmetz, Michael (2016): Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hg.): *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 37–56.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Leseräume*. H. 2. S. 169–87.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, D-07743 Jena
iris.winkler@uni-jena.de