

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK  
THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 7

  
**PETER LANG**

Christoph Bräuer / Nora Kernen (Hrsg.)

Aufgaben- und Lernkultur  
im Deutschunterricht

Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse  
der Deutschdidaktik

*Handbibl. Führer*

*5-HL 235.188*

Universität Tübingen  
Brechtbau - Bibliothek

  
**PETER LANG**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Copyright Umschlagabbildung: [@istockphoto.com/Gajus](https://www.istockphoto.com/Gajus)

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.  
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

ISSN 2364-1312  
ISBN 978-3-631-78197-5 (Print)  
E-ISBN 978-3-631-78834-9 (E-PDF)  
E-ISBN 978-3-631-78835-6 (EPUB)  
E-ISBN 978-3-631-78836-3 (MOBI)  
DOI 10.3726/b15561

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Berlin 2019  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·  
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des  
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages  
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

## Vorwort

Aufgaben bilden den Kristallisationspunkt institutioneller Lehr-Lern-Prozesse: Sie bestimmen die Qualität von Lernangeboten (Lernaufgaben) und erlauben, deren Erfolg zu evaluieren (Leistungsaufgaben); in ihnen konkretisieren sich administrative Vorgaben (z. B. Operatoren), didaktische Konzepte (z. B. profilierte Lernumgebungen) und Lehrkompetenz (z. B. Aufgabenpräferenzen). Zugleich müssen sie adaptiv in die Unterrichtspraxis integriert werden (z. B. Aufgabenerklärungen). In diesem Sinne meint Aufgabenkultur sowohl die Art der Gestaltung von Aufgaben und Material als auch das aufgabenbezogene Lehrer- und Schülerhandeln, umfasst Lernkultur sowohl Lernumgebung als auch sich darin manifestierende Praktiken. Diese Ausführungen lagen der Arbeit in der Sektion „Aufgaben- und Lernkulturen“ auf dem 21. Symposium Deutschdidaktik im September 2016 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zugrunde. Rahmendes Schwerpunktthema des Symposions waren „Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens“. Aus dieser Sektionsarbeit ist die Mehrzahl der hier versammelten Beiträge hervorgegangen, angereichert um einen weiteren Beitrag.

Mit dem Sammelband liegen die Forschungsbeiträge nun auch in Schriftform vor. Wir danken allen *Beiträgerinnen* und *Beiträgern* für ihre intensive Mitarbeit und für ihre lange Geduld. Und wir danken ganz herzlich *Christina Schmidt* und *Robert Halagan*, die uns maßgeblich und tatkräftig unterstützt haben.

Göttingen, im Herbst 2018  
*Christoph Bräuer und Nora Kernen*

## Inhaltsverzeichnis

*Christoph Bräuer & Nora Kernen*

Einleitung: *Optimale Aufgaben* – Bedingungen der Aufgabenstellung  
und -bearbeitung im Rahmen einer fachlichen Lern- und  
Aufgabenkultur im Deutschunterricht ..... 9

*Judith Leiß*

Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Versuch einer Annäherung aus  
literaturdidaktischer Sicht ..... 43

*Ute Fischer*

Literales und literarisches Lesen in der Leseförderung verbinden –  
aufgezeigt am „Lernstand 5 Deutsch“ in Baden-Württemberg am  
Beispiel von „Anton taucht ab“ von Milena Baisch ..... 63

*Michael Steinmetz*

Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht ..... 83

*Daniela Seyler*

Zur Wirkung von Aufgaben zum Figurenverstehen in kooperativen  
Kleingruppensettings ..... 107

*Jochen Heins*

„Das ist, wie ein Formular auszufüllen“: Zum Einfluss unterfordernder  
Aufgaben auf den Aufgaben- und Textverstehensprozess ..... 121

*Irene Pieper & Daniel Scherf*

Was ‚ist‘ der literarische Text im Literaturunterricht? Beobachtungen  
zum Umgang mit Bronskys‘ Scherbenpark in einer neunten  
Gymnasialklasse ..... 137

*Lisa Schüler*

Neue Aufgaben – bewährte Konzepte? Vorgehensweisen und  
Vorstellungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern beim  
materialgestützten, wissenschaftspropädeutischen Schreiben ..... 155

<i>Carolin Führer</i> Verstehensförderliche Schreibumgebungen zu multimodaler Literatur? Perspektiven auf Lernkulturen am Beispiel der Rezeption von Comics in der Sekundarstufe .....	183
<i>Skadi Neubauer &amp; Gerd Mannhaupt</i> Merkmale der Aufgabenschwierigkeit von Lernaufgaben im Rechtschreibunterricht – Empirische Untersuchung zur Manipulation von kognitiven Dimensionen .....	201
Abbildungsverzeichnis .....	213
Tabellenverzeichnis .....	215

Christoph Bräuer & Nora Kernen

## **Einleitung: *Optimale Aufgaben* – Bedingungen der Aufgabenstellung und -bearbeitung im Rahmen einer fachlichen Lern- und Aufgabenkultur im Deutschunterricht**

**Abstract:** The introductory article outlines the understanding of German teaching, learning and task culture underlying the anthology and locates the relevant concepts in the research discourse. A reference framework for optimal tasks is presented, in which the empirical contributions of the volume are located. According to this model, an optimal task, that initiates learning processes, is characterized by the appropriate interaction of conditions and tasks.

**Keywords:** task research, literature and language education, learning culture, task culture, german faculty culture, task environment, task-as-plan task-as-process; task difficulty

### **1 *Optimale Aufgaben* innerhalb der Lern- und Aufgabenkultur des Deutschunterrichts**

Ein Band, dessen Titel *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht* lautet, muss zunächst ausweisen, wie er die weitreichenden Bestandteile seines Titels begreift: *Lernkultur, Aufgabenkultur, Deutschunterricht*. Wir werden entsprechend in diesem einleitenden Beitrag das zugrunde liegende Verständnis von Deutschunterricht (Abschnitt 2), Lernkultur (Abschnitt 3) und Aufgabenkultur (Abschnitt 4) für diesen Band skizzieren und im Forschungsdiskurs verorten. Auf dieser Grundlage entwerfen wir einen Referenzrahmen für *optimale Aufgaben* in heuristischer Absicht (Abschnitt 5), mit dem das Feld umrissen werden soll, in dem sich die deutschdidaktische Aufgabenforschung bewegt und in dem sich die empirischen Beiträge des Bandes verorten (lassen), wie wir sie in Abschnitt 6 abschließend vorstellen möchten. Mit dieser Rahmung wird zugleich deutlich, wie die didaktische Aufgabenforschung Anschlüsse zu Lehr-Lern-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung eröffnet und erfordert (vgl. Winkler 2018).

Vor diesem Hintergrund lässt sich – so werden wir argumentieren – dann von einer *optimalen Aufgabe* sprechen, wenn die für ihr Verständnis und ihre Lösbarkeit notwendigen Aspekte der jeweiligen Situation entsprechend angemessen explizit bzw. expliziert sind. Erst unter dieser Bedingung ist eine Lernaufgabe hinreichend geeignet, Lernprozesse auszulösen oder zu unterstützen bzw. wird

- Schüler, Lisa (2018): Der materialgestützte Kommentar als Abiturprüfungsaufgabe. Exemplarische Analysen zur Aufgabenschwierigkeit in Schülertexten und Lehrergutachten. In: Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 115–150.
- Spivey, Nancy Nelson (1997): The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning. San Diego, CA: Academic Press.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. [www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff\\_2008\\_kontroversen\\_erkennen\\_darstellen\\_und\\_kommentieren.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf). Abgerufen am 17.01.2017.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen. In Thomas Möbius und Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte (S. 73–85). Frankfurt am Main: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, Band 4).
- Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmut (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 199–221.
- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraut/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmitt, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im Kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–113.

Carolin Führer

## Verstehensförderliche Schreibumgebungen zu multimodaler Literatur? Perspektiven auf Lernkulturen am Beispiel der Rezeption von Comics in der Sekundarstufe

**Abstract:** Beyond teaching practices that until now have treated comics and graphic novels principally as instruments of promoting reading, this article points out the multimodality of the medium. To this end, (known) comprehension models are discussed for answers in text and picture reception and related to selected findings on the didactics of writing by using pictures. This shows clearly that we need more information how comics are received in secondary education. Therefore an explorative-qualitative analyses reconstruct the reception of the *drüben!* comic in 8<sup>th</sup>-grade classes.

**Keywords:** comics; educational writing culture; multimodal literacy; indeterminacy; media socialization

### 1 Einleitung: Schriftliches Sprachhandeln zu multimodaler Literatur in der Sekundarstufe

Ursula Bredel sprach bereits 2001 der Konstruktion von Erzählungen aus Bildvorlagen als „Übungsfeld zur Exploration narrativer Schemata, wie sie durch die Einwirkung [...] bildinduzierter Erzähllogiken auf mündliche und schriftliche Narrationen entstehen“ eine neue Bedeutsamkeit zu (Bredel 2001, S. 19). Das Lesen von und Sprechen über bildorientierte Medienangebote ist inzwischen fester Bestandteil der wissenschaftlichen fachdidaktischen Auseinandersetzung, es gibt jedoch besonders in der Schreibdidaktik und in der Sekundarstufendidaktik noch Desiderate, auf die ich im folgenden Beitrag genauer eingehen möchte. Der Schwerpunkt des Artikels liegt dabei auf „multimodalem Verstehen“ und „multimodaler Rezeption“ (Bucher 2011) bzw. einer sogenannten „multimodal literacy“ (Serafini 2014).

Im Zeitalter der Digitalisierung werden Bedeutungen nicht einzig oder vordergründig anhand von Text *oder* Bild, sondern über verschiedene (semiotische) Modi bzw. deren Zusammenspiel vermittelt und festgehalten. Auch vor diesen Hintergründen wird im Beitrag schulischen Lernkulturen, die multimodale Gegenstände mit multimodalen Aufgaben verbinden, anhand eines qualitativen Forschungsprojektes zum eher „alten“ Bild-Text-Medium Comic

nachgegangen. Im Vorfeld werden dafür kurz die theoretischen Besonderheiten multimodalen Verstehens bzw. dessen sprachliche Artikulation skizziert und in Beziehung zur bisherigen (Schreib-) Didaktik „im Anschluss“ an Bilder in unterschiedlichen Schulstufen gesetzt. Unter Einbezug explorativer Analysen zur Rezeption des Comic *drüben!* in drei 8. Klassen wird gefragt, wie SchülerInnen ihr (schriftliches) Sprachhandeln zu grafischer Literatur gestalten und welche Rolle der Unterricht im Kontext dessen spielen kann. Dazu werden Lesen, Schreiben und Gestalten stärker funktional aufeinander bezogen,<sup>1</sup> indem hier Schreiben und Gestalten (jenseits der Verschriftlichung) als Teil des Verstehens betrachtet wurde. Diese Perspektiven werden in einer spezifisch literaturdidaktischen Konturierung zusammengeführt, um mögliche Konsequenzen für den Umgang mit multimodaler Literatur in der Sekundarstufe formulieren zu können.

## 2 Annäherungen an Verstehensherausforderungen multimodaler Literatur

The texts that adolescents encounter today are often multimodal, meaning they incorporate a variety of modes, including visual images, hypertext, and graphic design elements along with written text. Expanding the perspectives students use to make sense of these multimodal texts is an important part of comprehension instruction (Serafini 2011, S. 342).

Frank Serafini (2014) hat für den angloamerikanischen Raum im Zusammenhang mit multimodalen Texten auf die Veränderungen des (Lese-)Verstehens und die daraus resultierenden Auswirkungen für die Praxis des Lesens im Unterricht hingewiesen (Serafini 2014). Im deutschsprachigen Raum scheinen sowohl für Sach- als auch für literarische Texte – auch wenn dies fachdidaktisch umstritten ist – zunächst häufig kognitive und metakognitive Lesestrategien vermittelt zu werden, die der Steigerung des Textverständnisses konventioneller linear strukturierter Texte dienen sollen (Gliedern, Zusammenfassen, Fragen stellen, Antizipieren, Vorwissen aktivieren usw.; vgl. z.B. Gold 2010, Bräuer 2010, Philipp/Schilcher 2012).

Im Vergleich zu schriftlich-kontinuierlichen Texten setzt multimodales Verstehen jedoch Erfordernisse einer komplexen mentalen Inszenierung aus Text- und Bildeinheiten voraus, in deren Rahmen Bedeutungskonstruktionen von der

Rezipientin bzw. dem Rezipienten intensiver (und z. T. noch stärker eigenverantwortlich) gesteuert werden müssen. So ergeben sich in multimodalen Texten aus der Kombination von Schrift- und Bildtext Unbestimmtheitsstellen, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb von bzw. zwischen Text und Bild, in denen der Verstehensprozess eine subjektive Ordnung durch den Rezipienten zwingend erfordert. Im Folgenden möchte ich dies erstens anhand der Spezifik möglicher Bildrezeptionsprozesse zu Comics und zweitens in Hinblick auf den sprachlichen Umgang damit näher ausführen.

Zum ersten Punkt: Die dynamische Text-Bild-Repräsentation und die Sequenzialität bedingt hier Blickmuster, die die semantische Offenheit des Textes und des Bildes berücksichtigen – in deren Zusammenspiel eröffnen sich des Weiteren zusätzliche grafische und erzählstrukturelle Dimensionen, zu denen die Leserinnen und Leser ebenso sachlogische wie narrative Bezüge herstellen müssen (Cohn 2013 spricht von „visual narrative structure“ oder „grammar“, S.413). Die vielfältigen Bedeutungsdimensionen werden durch kognitive schlussfolgernde Operationen sichtbar – z.B. kann eine Abfolge von Ereignissen durch wiederkehrende Elemente wie Figuren, Gegenstände oder Räume rekonstruiert werden (vgl. Staiger 2012, S. 47). Die narrativen Zusammenhänge werden durch Vorwissen, visuelle Erfahrungen, Imagination, Affektivität usw. hergestellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Leerstellen zwischen und innerhalb der Bildfolgen weit sind und/oder für die Bildfolgen keine Referenzen im ikonischen Gedächtnis vorhanden sind und daher neben dem Sichtbaren der *pictures* auch das Nichtsichtbare des *images* (die Vorstellung bzw. Imagination) entscheidend zur Rezeption beiträgt (vgl. Dehn 2008). Speziell in textlosen Comicfolgen oder bei polyvalenten Lese- und Sehangeboten kann das Verstehen der Bilder dann ggf. einen ebenso komplexen Prozess wie das Textverstehen darstellen. Die Kenntnis comicsprachlicher Mittel kann die Lektüren hier stark unterstützen: Piktogramme, Typographien, Konturlinien von Denk- und Sprechblasen sowie die Anordnung und Umrandung der einzelnen Panels bieten Verstehensoptionen (vgl. Führer 2016). Insgesamt sind Anforderungen anders zu modellieren als im literarästhetischen Textverstehen (vgl. Zabka 2016). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Anforderungen müssen aus didaktischer Sicht noch genauer beschrieben werden, der Beitrag kann infolge nur einen Anfang zur Rekonstruktion der Verstehensanforderungen und deren schreibdidaktischen Modellierungen leisten.

Zum zweiten Aspekt multimodalen Verstehens, der Versprachlichung der Narration aus Text und Bild: Comics müssen neben der Integration und Konstruktion schriftlicher Bestände in ein Situationsmodell (Abb. 1 vgl. Dijk/Kintsch 1983) auch Bilder berücksichtigen, die in Sprache umzusetzen sind (vgl.

1 Abraham (2007) moniert, dass in der literatur- und mediendidaktischen Forschung Lesen und Schreiben häufig noch als aufeinanderfolgende Tätigkeiten verstanden werden.

Klemm/Stöckl 2011). Aufgrund der multimodalen Oberfläche und Sequenzialität des Comics sind in der sprachlichen Übertragung dann ggf. Unbestimmtheiten in der Vertextung der Bilder (Dehn 2008) und Unbestimmtheiten der Bilder (Schneider 2016) sowie den Räumen dazwischen zu bewältigen, die in ein Situationsmodell integriert werden müssen, das gleichzeitig auch intermodale Relationen einbezieht (Abb. 2).

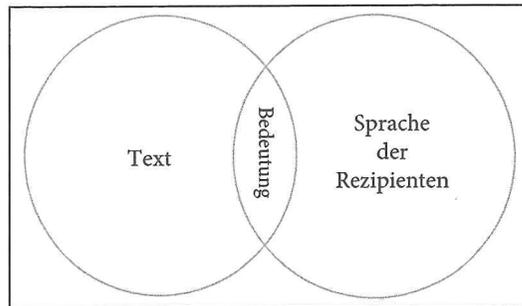


Abb. 1: Sprachliche Rezeption schriftbasierter Literatur, Quelle: eigene Darstellung

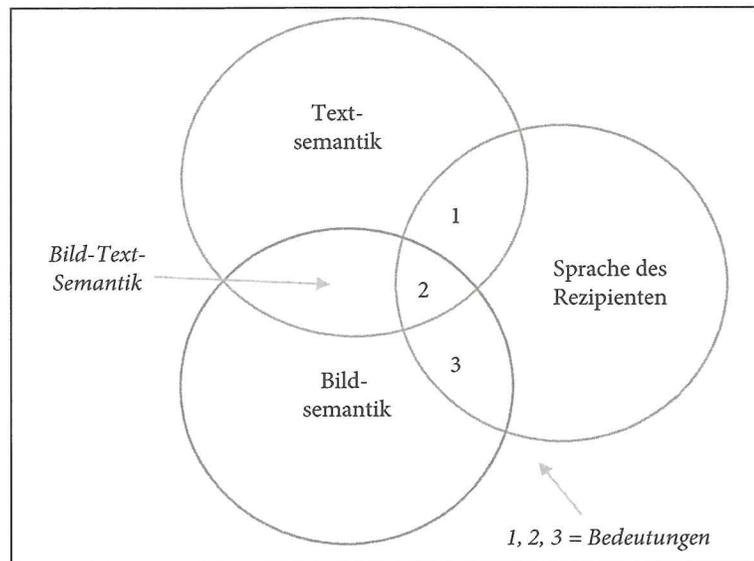


Abb. 2: Sprachliche Rezeption multimodaler Literatur, Quelle: eigene Darstellung

Dies kann dem Rezipienten bzw. der Rezipientin abverlangen, Inkonsistenzen und Unsicherheiten stärker heuristisch „auszuhalten“ und mental im Lektüreprozess auszubalancieren, auch weil auf den Polen einer Skala von je unterschiedlich proportionierten Mischverhältnissen des Diskursiven (z.B. in Form von Begriffen) und des Ikonischen (z.B. in der präattentativen Bildverarbeitung) auszugehen ist (vgl. Krämer 2011: 95). Damit verbunden ist in der Rezeption eine besonders starke Interaktion von (Vor-)Wissen, individuellem Verstehen von Text-Bild-Zusammenhängen und -sequenzen sowie Wertung (vgl. Führer/Lang 2017), für das im Unterricht bisher kaum entsprechendes didaktisches Handlungswissen zur Verfügung steht. Aufgrund der o.g. Übergänge zwischen Schrift und Bild (z.B. auch in Form von Schrift- und Zeichenstilen, vgl. Schümer 2008) und der damit verbundenen evaluativen Rezeptionsprozesse müssen Lese- und Schreibaufgaben zu multimodaler Literatur wie Comics besonders bild-, sprach- und erfahrungs- bzw. wahrnehmungssensibel gestaltet werden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und wie zwischen der (verallgemeinerbaren) strukturell-instrumentellen Erschließung der Text-Bild-Oberflächen, den beschriebenen (individuellen) Imaginations- und Transformationsprozessen der Schrift und Bild(-folgen) und der Regulierung dieser Prozesse didaktisch vermittelt werden kann.

### 3 Fachdidaktische Tendenzen im Umgang mit Text und Bild

In deutschdidaktischer Perspektive hat sich Dehn intensiv um die Aufarbeitung des Zusammenhangs von Schrift und Bild bemüht (vgl. z.B. Dehn et al. 2004) und hervorgehoben, dass Literalität und Literarität voneinander abhängen. Sie schließt damit an Konzepte an, die auch Deutschdidaktikerinnen wie Hurrelmann (1994), Wieler (1997), u.a. (teilweise schon lange vorher) vertreten. Aus diesem Grunde kann in der Elementar- und Primarstufendidaktik eine Literacy-Erziehung, die Bild und Text integriert, bereits auf eine Tradition zurückblicken (dies gilt insbesondere für den Bereich des Spracherwerbs). Zum konkreten Zusammenspiel bzw. zur Rezeption von Schrift-Bild-Verbänden ist in den letzten Jahren im Bereich des Bilderbuchs verstärkt geforscht worden (vgl. den Überblick bei Preußner 2015), wobei die Erforschung von Rezeptionsprozessen naturgemäß noch viele Desiderate offenlegt. Der Schwerpunkt liegt derzeit zunächst auf Verstehensprozessen (vgl. z.B. Dichtl 2017; Volz/Scherer 2016; Volz/Scherer/Wiprächtiger 2014; Knopf/Abraham 2014; Kruse/Sabisch 2013; Klentz/Jantzen 2013). In (interdisziplinärer) literatur- und kunstdidaktischer Perspektive wird dabei aktuell u. a. die Rolle der Vorstellungsbildung im Zusammenhang von Bild und Text im Kontext literar-ästhetischer Bildung

untersucht (vgl. Abraham/Glas 2015 a; 2015b; Abraham/Sowa 2016, Glas et al. 2016). Hinsichtlich der Spezifik des Comics gibt es bereits unterrichtspraktische Aufsätze und Veröffentlichungen (Wrobel 2015, Preußner 2013), eine theoretische und empirische didaktische Erschließung steht jedoch noch am Anfang.

Im Unterricht der Sekundarstufe weisen Schülerinnen und Schüler Bildern eine einerseits positive Wirkung im Bereich Kognition und Motivation zu, andererseits bevorzugen sie in Lernprozessen den schriftlichen Text, betrachten Bilder nur kurz und integrieren diese nicht systematisch in den Leseprozess (vgl. Kist 2016, S. 379). Dies wird in der Praxis des Deutschunterrichtes noch verstärkt, indem Bilder nur das „Erstellen, Verstehen, Bearbeiten und Behalten von Texten und Situationen“ befördern und beeinflussen sollen (Blei-Hoch 2006, S. 54). Damit in Zusammenhang stehen stereotype Vorstellungen von „richtigen Texten und richtigem Lesen“, die zur Folge haben, dass Lernende oft nur einen Bruchteil ihrer tatsächlichen literalen Praxis auch als solche wahrnehmen (vgl. Wiesner 2014).

Mit Blick auf die *schriftliche Rezeption* von Bild-Text-Medien ist festzustellen, dass Schreibhandeln im Anschluss an Texte in der fachdidaktischen (empirischen) Forschung weitaus besser untersucht wurde als an Bilder (vgl. Abraham 2014, S. 99) und eine vertiefte Reflexion sequentieller Text-Bild-Verbünde noch aussteht. Ansätze, die schriftliche Handlungen in Anschluss an Bilder untersuchen (Fix/Melenk 2000; Dehn 2008), legen ihren Schwerpunkt eher in die Primarstufe und frühe Sekundarstufe. Dies kann möglicherweise darin begründet sein, dass Schreiben zu Bildern mit narrativen Schreibformen verbunden wird, die in Forschung und Unterricht auf den Primarstufenbereich konzentriert sind (Pohl 2017, S. 98). Becker (2011) hat in diesem Kontext am Beispiel der klassischen Bilderzählung gezeigt, dass die Totalität der Bilder sowie ihre narrative Struktur in der eindimensionalen Perspektive der Sprache und ihrer Syntax nicht unmittelbar umsetzbar ist. In einer Pilotstudie mit RealschülerInnen wurde festgestellt, dass jüngere Schülerinnen und Schüler sich in einem solchen Setting tendenziell vom Bildkern lösten und es nur in der 10. Klasse gelang, auch einige Impulse aus der Bildvorlage in einer Narration zu integrieren (Abraham 2014). Leser (2015, S. 24) betont, dass Schreiben nach Bildvorlagen oft nicht als Konkretion eines tieferen Bildverstehens gelänge; auch das im Literaturunterricht durchaus etablierte (kreative) Schreiben zu Bildern (Fix/Melenk 2000) sei (zumeist) ein assoziatives, freies Schreiben.

Es stellt sich daher die Frage, ob und wie die Aufgabenkultur des Sekundarstufenunterrichts grafischer Literatur gerecht werden kann und an welcher Stelle Lesen und Schreiben weitergedacht werden müssen.

#### 4 Herausforderungen an Lernkulturen im Unterricht am Beispiel der Comic-Rezeption von Sekundarschülerinnen und -schülern

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht“ (u.a. Hoffmann 2015; Hoffmann/Führer 2016) wurde untersucht, welche kommunikativen, schriftlichen und bildlichen Anschluss-handlungen zu Comics und Graphic Novels im Unterricht sichtbar werden. An dieser Stelle wird ausschnitthaft auf qualitativ-rekonstruktive Beobachtungen zu schriftlichen Erarbeitungs- und Anschlussaufgaben zu Simon Schwartz' Comic *drüben!* eingegangen, die im Rahmen einer Unterrichtreihe in drei achten Gymnasialklassen in Sachsen gestellt wurden.

Die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer konzentrierten sich weitestgehend auf analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die oft auffallend offen, wenig strukturiert waren und einen enormen Integrationsgrad erforderten. An dieser Stelle möchte ich auf eine Visualisierungsaufgabe einer der drei FachlehrerInnen eingehen, da er als Einziger die Multimodalität des Gegenstandes in der medialen Konzeption seines „Schreibauftrags“ aufgriff. Im Anschluss an die Lektüre des Comics *drüben!* Erteilte er den Arbeitsauftrag, mit Hilfe der Erstellung eines Strukturbildes den chronologischen Ablauf der Erzählung darzustellen. Es wurden dafür keine strukturierenden Hinweise zu Text-Bild-Anteilen o. ä. gegeben, auch auf Präzision im Sinne einer prototypischen gemeinsame Erarbeitung eines ersten Beispiels auf dem Zeitstrahl oder eine Vorlage wie ein entsprechendes Strukturbild gestaltet werden könnte, hat der Lehrer verzichtet. Die Aufgabe sollte nach Aussage des Fachlehrers mit der Erarbeitung eines lokalen und globalen Text-Bild-Verständnisses einhergehen, da der Comic die autobiografische Geschichte der Ausreise der Familie Schwartz aus der DDR in einer komplexen Erzählstruktur über drei Generationen hinweg und in zahlreichen Analepsen erzählt. Das Strukturbild fordert hier in Form von Text und Bild ein narratives Schreiben (und Gestalten) ein und folgt damit etablierten Formen des Literaturunterrichts.<sup>2</sup>

Die in diesem Zusammenhang von den Jugendlichen (n=28) erstellten Dokumente wurden einer Dokumentenanalyse (vgl. Rupp 1999) unterzogen, die sich unter einem interpretativen Paradigma an diagrammatischen Theorien (Krämer

2 Die Literaturdidaktik hat die Potentiale des Strukturbildes als Erkenntnismittel im literarischen Verstehensprozess (vgl. Köster 2004) – wie es hier eingesetzt wird – sowie als konzeptionelles Gerüst der Texterstellung (vgl. Wrobel 2014) – wie es fortgeführt eingesetzt werden könnte – beschrieben. Die Kunstdidaktik untersucht dieses Vorgehen im Kontext methodischer Verfahren der Visualisierung sowie der Formreflexion und -kritik (vgl. Zumbansen 2013).

2009, 2011) und didaktischen Konzepten von Dehn et. al (2011) sowie Rosenblatt (1978) orientiert und diese auf multimodale Bezüge erweitert (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Codes der Dokumentenanalyse zum Strukturbild

Konzept	Items	Codes/Einstufungen
<b>Rezeptions-haltungen</b>	Reichhaltigkeit der Bild- und Schriftanteile	reichhaltig, durchschnittlich, unterdurchschnittlich
	Kontinuum des Diskursiven (in Anlehnung an Krämer 2011)	ikonischer und symbolischer Modus
	Referenzialität (in Anlehnung an Krämer 2009)	generativ, reproduktiv, inkongruent
	Responsivität (in Anlehnung an Rosenblatt 1978)	aesthetic stance, efferent stance, mix
<b>Text-Bild-Formen</b> (in Erweiterung von Dehn et al. 2011)	Literalität	normgerechte und autonome Anwendung von Bild- und Schrift- und Text(sorten)-Instrumenten
	Literarität	imaginative, subjektiv involvierte und/oder intertextuelle Transformation von Text und Bild

Mit diesem feldinformierten Vorgehen wurden in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010) drei realtypische Fälle ermittelt, auf die hier nur ausschnitthaft eingegangen werden kann. In den dazu durchgeführten Analysen stand die qualitativ-rekonstruktive Bestimmung der Ausgestaltung von Lösungen im Rahmen der gestellten Aufgabe im Mittelpunkt, nach Neumann (2007) wären sogar Rückschlüsse von Textprodukten auf dahinter liegende Schreibkompetenzen zulässig.

Da die Aufgabenstellung entgegen einer konventionellen Schreibvorgabe Möglichkeiten der Visualisierung bietet, werden bezüglich der Rezeptionshaltungen in einem ersten Schritt die medialen Bild- und Schriftanteile nach ihrer jeweiligen Reichhaltigkeit quantifiziert (reichhaltig, durchschnittlich, unterdurchschnittlich). In einem weiteren Schritt lote ich qualitative Dimensionen der Bild- und Schriftproduktion genauer aus: 1. hinsichtlich der bereits erwähnten Annäherungen an Pole des Diskursiven (in Anlehnung an Krämer 2011) und 2. bezüglich der Referenzialität der Lernerprodukte. Ersteres bezieht sich auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Bild-Text-Angebote: So wird über den „ikonischen Modus“ die sichtbare Unterscheidung zwischen Medium und Dargestelltem angezeigt; der „symbolische Modus“ markiert hingegen, dass es in der Rezeption von Bildern die Möglichkeit der Nivellierung dieses Unterschiedes gibt. Das meint hier konkret, wenn die Lernenden die Bilder so rezipieren als seien die Bilder Realität, handelt es sich um eine symbolische Lesart.

Bilder betrachten ist in dieser Lesart keine per se ästhetische Haltung (Krämer 2011, 11), denn in dieser Dimension hat die Begegnung mit Bildern trotz des Bewusstseins um die Unterschiede zwischen Bild (bzw. Zeichen) und Bezeichnetem für die Rezipienten „Widerfahrnischarakter“ (Krämer 2011, 16).

Das Item Referenzialität bezieht sich auf die Repräsentation von sprachlichen oder bildlichen Mustern des Rezeptionsmediums im Lernendenprodukt: Diese Bezüge zum Rezeptionsgegenstand können generativ, reproduktiv oder inkongruent sein. Hiermit im Zusammenhang stehen auch die in der Rezeption eingenommenen Lesehaltungen, so können nach Rosenblatt (1978) „reading an writing events a mainly efferent or aesthetic stance“ charakterisieren; ein stark reproduktives Schreiben und Gestalten könnte in diesem Kontext eher auf eine sachorientierte (= efferent stance) als auf eine durchlebende Lektürepraxis nach Rosenblatt hinweisen. Damit korreliert auch Dehns Literaritäts- und Literalitätsbegriff (Dehn et al. 2011, 42), so zeigen sich entsprechend den rekonstruierten Rezeptionshaltungen deutliche Unterschiede in den sprachlich-bildlich-literarischen Mustern der Schülerinnen und Schüler. Denn auch wenn Literalität und Literarität sicher in einem Wechselverhältnis zueinander stehen, so nehmen die literalen Anteile einer normgemäßen Umsetzung von Schrift-, Bild- und Textinstrumenten und die Anteile der „Literarität“, die auf ein intertextuelles Gefüge – auf sogenannte Kontexte (literarästhetischer Erfahrung) – verweisen (vgl. ebd.) unterschiedlichen Raum in den Produkten der Lernenden ein.

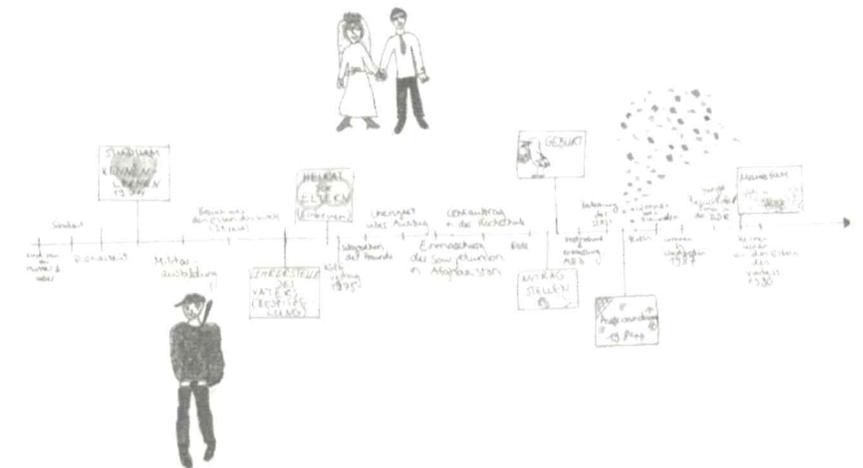


Abb. 3: Schülerinnenstrukturbild (2 Schülerinnen) im Anschluss an die Lektüre des Comics *drüben!*

Fall 1 (Abb. 3) zeichnet sich durch eine durchschnittliche Reichhaltigkeit im Bereich der bildliteralen Anteile sowie durch reichhaltige Schriftanteile aus. Die Strukturbilder sind inhaltlich kongruent mit dem Rezeptionstext, auf der Bildebene werden wenige ikonische Elemente (z.B. Ringe für Hochzeit, Herz für Kennenlernen der Eltern) sichtbar, dominant sind aber illustrative bildliche Aspekte, die auf einen weitestgehend symbolischen Rezeptionsmodus hinweisen. Hinsichtlich der Referenzialität kann von generativen Strukturbildern gesprochen werden, da ein kohärentes mentales Modell zur Gesamtstruktur des Comics aufgebaut wurde; so ist es beispielsweise gelungen, die Zeitsprünge und die Perspektivwechsel in eine zeitliche Chronologie aus Schlüsselszenen zu integrieren. Darüber hinaus ist auch die Funktion grafischer Strukturbilder, nämlich Wissen (in diesem Fall zur Narration) zu hierarchisieren, aufgenommen worden. In den Text-Bild-Formen wird literal die multimodale Form des Ausgangsmediums adaptiert, jedoch sind hinsichtlich der Literarität v.a. der Schriftkontext, weniger der Bildkontext erkennbar. In Hinblick auf den „Response“ (nach Rosenblatt) handelt es hier wohl eher um eine Mischform, denn es werden sowohl sachorientierte als auch durchlebende Lesehaltungen und -erfahrungen erkennbar.

Der zweite Fall (Abb. 4) ist hinsichtlich der Bildanteile unterdurchschnittlich, in den Schriftanteilen durchschnittlich reichhaltig. Der Präsentationsmodus scheint ein ausschließlich symbolischer zu sein – so gibt es keinen Beleg dafür, dass eine Reflexion über die Bilder stattgefunden hat, auch das Fehlen dieser in der eigenen Darstellung zeugt von einer Bildrezeption des „Angeblicktwerdens“ (Krautz 2016, 738). Da die Reihenfolge der Erzählung in ihrer Syntax abgebildet wird, ohne dass chronologisch-strukturierende Elemente sichtbar werden, kann die Referenzialität als reproduktiv eingeschätzt werden. Diese Reproduktion bezieht sich häufig auf emotional und/oder lebensgeschichtlich bedeutsame Ereignisse aus der Perspektive einer konkreten (Identifikations-) Figur im Comic, sodass in Hinblick auf den Response zum Ausgangsmedium hier Elemente eines „aesthetic stance“ sichtbar zu werden scheinen.

Dieser entspricht nach Rosenblatt all jenen Lesehaltungen, deren Fokus auf sinnlicher Erkenntnis, auf Emotionen, Intuitionen, Vorstellungen und Ideen liegen (abstraktere Gedankengänge, die aber subjektiv als wichtig oder aufwühlend empfunden werden oder die den persönlichen Widerspruch erfordern, sind hier ebenso denkbar).

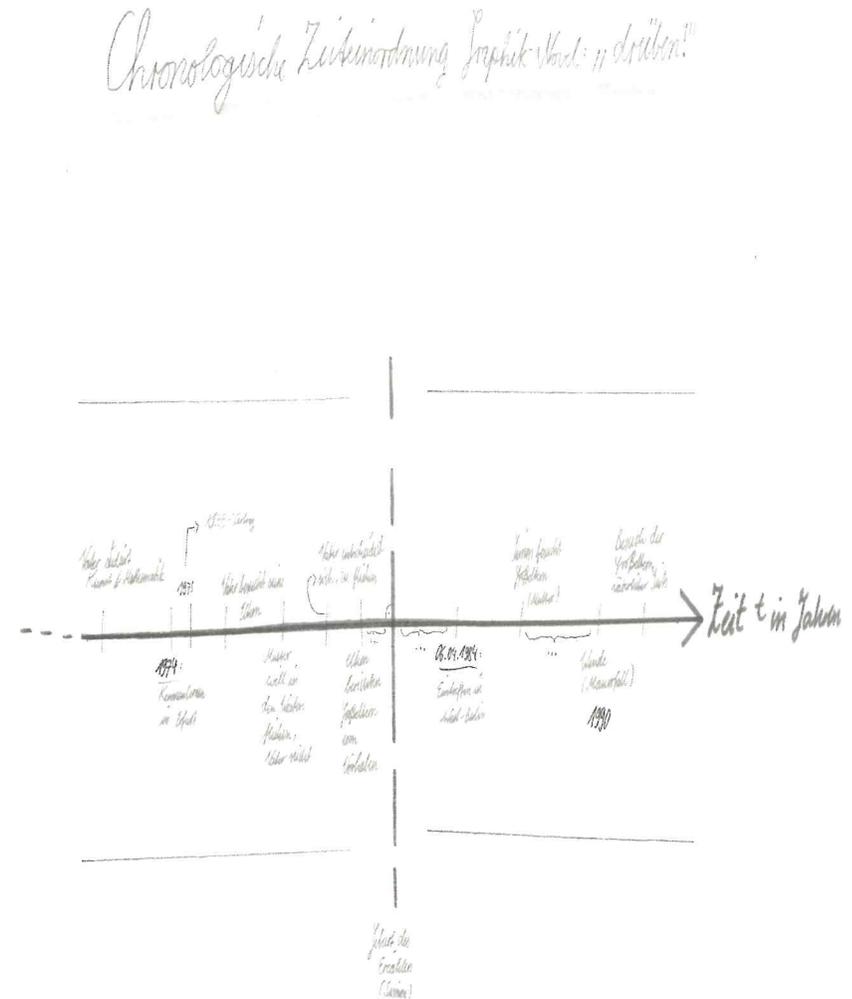
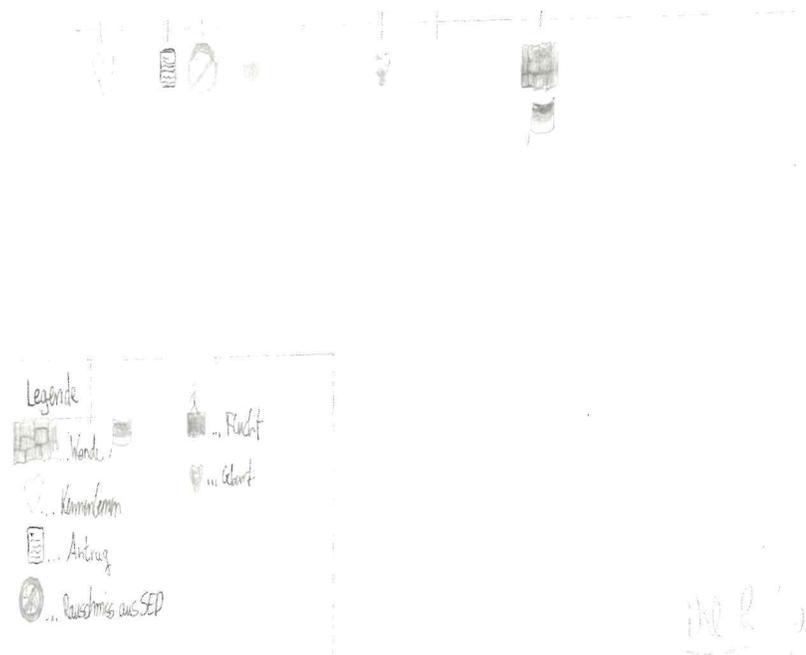


Abb. 4: Schülerstrukturbild (2 Schüler) im Anschluss an die Lektüre des Comics *drüben!*



**Abb. 5:** Schülerstrukturbild (2 Schüler) im Anschluss an die Lektüre des Comics *drüben!*

Der Fall 3 (Abb. 5) ist hinsichtlich der Bild- und Schriftanteile als unterdurchschnittlich reichhaltig einzustufen, Text und Bild sind jedoch in einer Legende aufeinander bezogen, die Bilder sind hierbei als instruktionale Bilder eingesetzt, sodass man durchaus von einem ikonischen Modus sprechen kann. In der Referenzialität ist dieser Typ damit einerseits generativ, da er eine hohe Operationalisierung (und damit notwendige Reflexion) der Informationen des Rezeptionsmediums nachweist, andererseits ist er hinsichtlich der Ausgangssequenzen durch die Funktionalisierung nicht kongruent (zur Adäquanz ist damit noch keine Aussage getroffen). In Hinblick auf den „Response“ stehen in der Anschlussproduktion demnach logisch rekonstruierbare und faktisch (informatrische) Aspekte im Vordergrund.

#### 4 Fazit

Die drei rekonstruierten Fälle zeigen, wie sich in einer komplexen, jedoch gering gelenkten multimodalen Schreib- und Gestaltungsaufgabe die Verarbeitung spezifischer Bild-Text-Formate individuell in Abhängigkeit von den jeweiligen (auch außerschulischen) sozialisationsbedingten *Rezeptionshaltung* und *Text(-Bild-)form-Erwartung* der Lernenden gestaltet. Es wurde eine jeweils medial mehrdimensionale Lösung, aber auch ein vielfältiges Verstehen konstituiert, welches sich 1. in allen drei Fällen durch einen schriftlichen, jedoch nicht immer durch einen bildlichen Anteil und 2. in einem Kontinuum zwischen „aesthetic stance“ und „efferent stance“ nach Rosenblatt (1978) konstituierte. Hierbei waren Spuren eines efferent stance, „in which attention is centered predominantly on what is to be carried away or retained after the reading“ (Rosenblatt 1988, S. 7) im Vergleich zum „aesthetic stance“ stark ausgeprägt. Die Spuren von Literarität, die auf Imaginationen und Transformationen von Text und Bild (vgl. Dehn 2011, 45) hinwiesen, standen zudem in einem auffallend engen Verhältnis zu tendenziell erfahrenden Lektürepraktiken (= aesthetic stance). In der unterrichtlichen Anschlusskommunikation identifizierte der Fachlehrer die „Aufgabenlösungen“ nach Fall 2 als gelungen, ohne dass diese Entscheidung über die Aufgabenmerkmale erklärt werden kann

Dies lässt vermuten, dass in der weiterführenden Schule hier scheinbar nach wie vor einseitig konzeptionell schriftsprachliche und kognitive (informationsorientierte) Kompetenzen als (anzustrebende) Zielgröße modelliert werden. Die Analysen indizieren auch, dass sowohl multimodale Texte als auch Methoden (in Form des Strukturbildes) von den Sekundarstufenschülerinnen und -schülern kaum als anspruchsvolle (literale und literarische) Lernchance wahrgenommen werden. Die Rezeption multimodaler Literatur – in Abgrenzung zu multimodalen Sach- und Informationstexten – in der Sekundarstufe könnte hier die multimodale Mediensozialisation der Lernenden in ihrer diskursiven Umsetzung intensiver anerkennen und stärker als Ressource genutzt werden, persönliche (mediale) Erfahrungsräume zu berücksichtigen. So bietet speziell multimodale Literatur Potentiale, bei dem Leser bzw. bei der Leserin neben formalisierbaren Verstehensoperationen auch eine (heuristische) ästhetische Sensibilität zu entwickeln: Zum einen, weil hier in besonderer Weise für die nie ganz zu erreichende Übereinstimmung zwischen bildlichen Unbestimmtheiten und Sprache sowie deren eigenen Unbestimmtheiten sensibilisiert werden kann. Zum anderen, weil in der Verwobenheit von Bild und Schrift die Rezeption dieser Medien stets zum persönlichen Erfahrungsraum wird und Lernende dies aufgrund der Bedeutung der Wertung im multimodalen Verstehensprozess erleben können.

Im Unterricht der Sekundarstufe bedarf es daher mitunter vielfältiger(er) Rezeptionshandlungen, die sowohl funktionale Bild- und Lesekompetenzorientierung als auch individuellen „response“ nach Rosenblatt ermöglichen und, in Zeiten von Inklusion, ggf. auch abseits einer medialen und konzeptionellen Schriftlichkeit liegen. Nur so kann an die (bereits vorhandenen) vielfältigen multimodalen Modellierungen und didaktischen Lernkulturen der Primarstufe stärker angeknüpft werden (z.B. Kruse 2016, Hoffmann 2015), in denen Lesen, Sehen, Hören, Schreiben und Gestalten in Anschluss an Medienrezeptionen bereits zusammengedacht und auch als Möglichkeit individueller (poetischer) Selbsterkenntnis und -verständnis modelliert werden.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2007): Schreib-Stoffe. Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. In: *ide*. H. 30. Jg. 1, S. 85–93.
- Abraham, Ulf (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: *OBST*. H. 84, S. 99–114.
- Abraham, Ulf/Glas, Alexander (2015 a): Literatur und Bild. Zur Theorie eines interdisziplinären Ansatzes. In: *Kunst+Unterricht*. H. 395/396, S. 4–13.
- Abraham, Ulf/Glas, Alexander (2015 b): Vom Text zum Bild – vom Bild zum Text. Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik. In: *Kunst+Unterricht*. H. 395/396, S. 18–24.
- Abraham, Ulf/Knopf, Julia (2014) (Hrsg.): *Bilderbücher. Theorie- und Praxisband*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele (= Reihe Praxis Deutsch)*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Becker, Tabea (2011): *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blei-Hoch, Claudia (2006): *Bilder im Deutschunterricht*. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Ingrid (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 54–56.
- Bräuer, Christoph (2010): *Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht*. In: Kämper van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Band 11/3: *Lesen und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–196.
- Bredel, Ursula (2001): *Ohne Worte. Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten*. In: *Didaktik Deutsch*. H. 11, S. 4–21.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011): *Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität*. In: Stöckl, Helmut et al. (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156.
- Cohn, Neil (2013): *Visual Narrative Structure*. In: *Cognitive Science* 34, 413–452.
- Dehn, Mechthild (2008): *Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts?* In: Plath, Monika/Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Kinder – Lesen – Literatur: Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.
- Dehn, Mechthild et al. (2004): *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dichtl, Eva-Maria (2017): *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 24).
- Fix, Martin/Melenk, Hartmut (2000): *Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus. Mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-Rom*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Führer, Carolin (2016): *Emotionen in DDR- Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR*. In: dies. (Hrsg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 311–326.
- Führer, Carolin/Hoffmann, Jeanette (2016): *Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels: Erkenntnisse zur Rezeption von *Meine Mutter ist in Amerika* durch Grundschulkindern*. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 192–205.
- Führer, Carolin/Lang, Diane (2017): *Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. H. 301, S. 32–36.
- Gold, Andreas (2010): *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hoffmann, Jeanette (2015): Musterhafte Strukturen des gegenseitigen Vorlesens von grafisch erzählenden Romanen unter Schulkindern. In: Gressnich, Eva et al. (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 160–179.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch. H. 127, S. 17–26.
- Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (2013) (Hrsg.): Bild und Text – Text und Bild. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kist, Magdalena (2016): „Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder.“ Einstellungen von Schüler\_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken. In Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15), S. 371–387.
- Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (2011) „Bildlinguistik“ – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–18.
- Köster, Juliane (2004): Fabers Auge. Visualisierungen als Erkenntnismittel im Literaturunterricht. In: Deutschmagazin. H. 3, S. 51–55.
- Krautz, Jochen (2016): Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 70. H. 6, S. 733–752.
- Krämer, Sybille (2011): Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über ‚Blickakte‘. In: Schwarte, Ludger (Hrsg.): Bild-Performanz. München: Wilhelm Fink, S. 63–90.
- Krämer, Sybille (2009): Operative Bildlichkeit. Von der ‚Grammatologie‘ zu einer ‚Diagrammatologie‘? Reflexionen über erkennendes Sehen. In: Hessler, Martina/Mersch, Dieter (Hrsg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transcript 2009, S. 94–123.
- Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171–191.

- Leser, Florentine (2015): Schreiben zu Kunstwerken. Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee. In: Kunst+Unterricht. H. 395/396, S. 75–92.
- Neumann, Astrid (2007): Briefeschreiben in Klasse 9 und 11: Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 89–108.
- Preußer, Ulrike (2013): Literarisches Lernen am Comic. Zur Visualisierung literarischer Verfahren. In: kjl&m 3/2013, S. 83–89.
- Preußer, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch. H. 39, S. 61–73.
- Rosenblatt, Luise (1978): The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Luise (1988): Technical Report No. 13. Writing and Reading: The transactional theory. Retrieved August 15, 2017, from [http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile\\_d](http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d).
- Rupp, Gerhard (1999): Dokumentenanalyse. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft. Jg. 18. H. 1, S. 105–120.
- Sabisch, Andrea/Kruse, Iris (Hrsg.) (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. München: kopaed.
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15).
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.) (2014): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT (= KOLA Bd. 12).
- Schneider, Alexander (2016): Unbestimmtheitsmomente. Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers „Nighthawks“. In: Glas, Alexander et al. (Hrsg.): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis (= Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund. Kunstpädagogik. Bd. 3). München: kopaed, S. 349–375.
- Serafini, Frank (2014): Reading the Visual. An Introduction to teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press.

- Serafini, Frank (2011): Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 54. No. 5, S. 342–350.
- Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik*. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, S. 41–52.
- Schüwer, Martin (2008): *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT 2014, S. 9–22.
- Van Dijk, Teun/Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim, München: Juventa.
- Wiesner, Esther (2014): *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Beltz (= Lesesozialisation und Medien).
- Wrobel, Arne (2014): Skizze: Texte-Bilder-Konzeptionstexte. In: Sowa, Hubert et al. (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozesse. Oberhausen: Athena, S. 401–411.
- Wrobel, Dieter (2015): *Graphic Novels*. In: *Praxis Deutsch* 42/252, S. 4–14.
- Zabka, Thomas (2016): *Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung Indigo*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 154–168.
- Zumbansen, Lars (2013): *Strukturbilder. Erkenntnismittel im Kunstunterricht*. In: *Kunst+Unterricht*. H. 376, S. 4–11.

Skadi Neubauer & Gerd Mannhaupt

## Merkmale der Aufgabenschwierigkeit von Lernaufgaben im Rechtschreibunterricht – Empirische Untersuchung zur Manipulation von kognitiven Dimensionen

**Abstract:** Three features of task construction (linguistic word difficulty, grade of task explanation, afforded cognitive functions) are proofed on the task difficulty for German capitalization of nouns. 741 3rd- and 4th-graders solve 32 task variations. An analysis of variance is calculated and discussed.

**Keywords:** task construction; German capitalization of nouns; task research; primary school

### 1 Fragestellung

Aufgaben sind im schulischen Kontext allgegenwärtig, da sie im Unterricht vielfältige Funktionen haben: Sie zielen auf den Auf- und Ausbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ab, sie strukturieren Lernprozesse und machen diese sichtbar (vgl. Maier et al. 2013). Somit stehen Grundschullehrkräfte täglich vor der Herausforderung, Lernaufgaben zu gestalten, die für jedes Kind ein angemessenes Anspruchsniveau vorsehen, sodass die Aufgabe mit einiger Anstrengung gemeistert werden kann. Allerdings lernen Kinder auf unterschiedliche Weise, da sich die Komplexität von kognitiven Prozessen wie Verstehen, Informationsspeicherung, Lerntempo und Verarbeitungsmodi verschiedenartig gestaltet (Bönsch 2012). Damit sind die Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen sehr verschieden. Das erfordert von den Lehrkräften bereits im Anfangsunterricht, die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Kinder auch in Jahrgangsklassen (Brügelmann 2013) zu berücksichtigen. Die Anforderung, im Unterricht Lernangebote differenzieren zu können, wird durch die Integration von Kindern mit Lern- und Herausforderungen im inklusiven Unterricht noch verstärkt (BMAS 2009). Damit Lernende entsprechend ihrer Voraussetzungen den Schriftspracherwerb erfolgreich bewältigen können, werden unterrichtliche Lernangebote benötigt, mit denen auf ihre individuelle Entwicklung eingegangen werden kann. Derartige Aufgaben müssen in ihrer inneren Struktur und Komplexität von der Lehrperson im Vorfeld durchdrungen werden, um das Anspruchsniveau