

Michael Steinmetz

## Aufgaben im Literaturunterricht

### 1 | Begriffsbestimmung

Aufgaben sind zentrale Steuerungsinstrumente im Unterricht: Sie regen fachspezifische Lernprozesse an, begleiten und beeinflussen diese (im Falle von Lernaufgaben) oder dienen der Überprüfung von Lernerfolgen sowie von Wissens- und Kompetenzständen (bei Leistungsaufgaben) (vgl. Köster 2018, S. 32 ff.). Aus didaktischer Perspektive gelten Aufgaben als „Herzstück des Unterrichts“ (ebd., S. 8). Ohne sie ist fachliches Lernen kaum denkbar. Gleichzeitig sind sie in der Praxis so selbstverständlich, dass sie leicht aus dem Blick geraten.

### 2 | Explikat

Aufgaben werden in der Regel als Methode von Unterrichtsgesprächen abgegrenzt (vgl. z. B. Spinner 2019). Nach Köster (2018) erzeugen Lernaufgaben als „situationsbezogen formulierte Anforderungen“ (ebd., S. 397) in Einzel- oder Kleingruppenarbeit Ergebnisse, die idealerweise im Gespräch kommentiert oder weitergeführt werden (vgl. ebd.). Aufgaben gehen dieser Vorstellung zufolge also dem Gespräch voran. Auch wenn Impulse im Gespräch hinsichtlich ihrer Funktion und Struktur ähnlich wie Aufgaben analysiert werden können (vgl. z. B. Zabka 2020), dienen Aufgaben demzufolge typischerweise eher der *Erarbeitung*. Gespräche dienen dagegen eher der *Verarbeitung* von Ergebnissen (vgl. Köster 2018, S. 117). Die besondere Herausforderung von Erarbeitungsphasen, die häufig den Kern des Unterrichts ausmachen, besteht darin, die Aufgaben so zu gestalten, dass sie die Lernenden kognitiv und emotional aktivieren, ohne sie zu überfordern (vgl. ebd., S. 116). Deshalb beschäftigt sich die Fachdidaktik Deutsch nicht nur mit der Frage, welche Anforderungen mit einer Aufgabe verbunden und welche Tätigkeiten für die Bewältigung erforderlich sind, sondern auch wie Schüler:innen unterstützt werden können, diese Anforderungen durch Variation von „Lenkungsgrade[n]“ (Heins 2018) oder durch „Support“ (Steinmetz 2020) zu bewältigen. Aufgaben als Gegenstand fachdidaktischer Diskussion und Erforschung sind eng mit den Standardisierungsbemühungen in der Folge des PISA-Schocks 2000 verbunden. Insofern geht die fachdidaktische Diskussion und Erforschung Hand in Hand mit der curricularen Entwicklung und Implementation von Aufgaben im Zuge der bildungsadministrativ gesteuerten Output-Orientierung um die Jahrtausendwende. In Hinblick auf KJM geht es insbesondere um Aufgaben der curricularen Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“. Während auf curricularer Seite insbesondere Aufgabenarten der zentralen Abschlussprüfungen im Fokus der Neuausrichtung stehen – so z. B. das neue Format des materialgestützten Schreibens (vgl. Schüler 2020) –, zeigen

sich in der fachdidaktischen Diskussion von Anfang an Bemühungen, Aufgaben als zentrales Steuerungsinstrument von kompetenzorientierten Lernprozessen in den Blick zu bekommen.

### 3 | Forschungsstand

#### 3.1 | Analytische Unterscheidungen

Von großem heuristischem Nutzen waren begriffliche Präzisierungen, um das Feld für die theoretische und normative Diskussion, aber auch für die empirische Forschung zu strukturieren: Eine wichtige Unterscheidung geht auf Weinert (1999) zurück. Er verweist als Ergebnis größerer Längsschnittstudien darauf, dass Lernen und Leisten „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ (ebd., S. 28) folgen. So stehen *Lernaufgaben* in den Diensten des Wissens- und des Kompetenzerwerbs, sie können kooperativ bewältigt werden und lassen Fehler als Erkenntnismittel zu, denn sie sind auf Anschlusskommunikation als Sicherung und Vertiefung ausgerichtet. *Leistungsaufgaben* dagegen stehen zielen auf die Überprüfung des in Lernsituationen Erworbenen. Folglich müssen Lernaufgaben die wissens- und kompetenzbezogenen Voraussetzungen schaffen, die in Leistungssituationen überprüft werden (vgl. Köster 2003; 2008; 2018, S. 32 ff.).

Eine weitere wichtige begriffliche Präzision nimmt Winkler (2010, 2011) vor, wenn sie einen *deskriptiven* von einem *normativen* Aufgabenbegriff unterscheidet. Ihr zufolge ist der Begriff der Aufgabe, wie er bspw. in der Fremdsprachendidaktik häufig verwendet wird, normativ hochgradig mit Implikaten wie Komplexität, Offenheit und Problemorientierung aufgeladen (ebd. 2010, S. 103). Derartige normative Ausrichtungen führen einerseits dazu, dass ein Großteil von Aufgaben, wie sie im alltäglichen Deutschunterricht vorkommen, aus dem Blick geraten (vgl. Steinmetz 2020, S. 57). Viele Aufgaben sind eben nicht komplex, offen oder problemorientiert. Andererseits verdecken die normativen Ausrichtungen – wie insbesondere Juliane Köster betont (vgl. Köster 2004) –, dass Komplexität, Offenheit und Problemorientierung keine Qualitätsmerkmale per se sind, sondern häufig zu Überforderung, Orientierungslosigkeit oder „wilder Komplexitätsreduktion“ (Köster/Lindauer 2008, S. 153) führen (vgl. Heins 2018, S. 14). Entsprechend werden in der Deutschdidaktik Komplexität und Offenheit auch weniger als normative Qualitätskriterien denn als *schwierigkeitsbestimmende Merkmale* diskutiert (vgl. Winkler 2018, S. 30). Winkler (2010) schlägt in diesem Rahmen einen deskriptiven Aufgabenbegriff vor, der „alle Aufgabenstellungen, die *fachspezifische* Lernprozesse anregen, begleiten und beeinflussen“ (ebd., S. 103) einschließt. Dadurch wird ein Potpourri von *Aufgabentypen* zum Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion – z. B. *Erarbeitungsaufgaben*, *Dekontextualisierungsaufgaben*, *Übungsaufgaben*, *Transferaufgaben*, *Evaluationsaufgaben* oder *selbstdifferenzierende Aufgaben* (vgl. Köster 2018, S. 32 ff.) –, und zwar zunächst rein deskriptiv und ohne Blick auf deren Qualität.

Geht es dagegen um die Frage nach der Qualität von Aufgaben, wird die Unterscheidung von *Oberflächen-* und *Tiefenstrukturen* bedeutsam (vgl. z. B. Winkler 2017). Mit *Oberflächenstrukturen* sind Aspekte gemeint, die man von außen beobachten kann, z. B. Sozialformen oder Unterrichtsmethoden (vgl. ebd., S. 81). An der Oberfläche lässt sich z. B. bestimmen, ob eine Aufgabe vom Format her offen (z. B. Textproduktionsaufgaben), halboffen (z. B. Kurzantwortaufgaben) oder geschlossen (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben) ist (vgl. Heins 2017, S. 52). Ebenso

lässt sich auf der Oberfläche bestimmen, ob eine Aufgabe eher *handlungs- und produktionsorientiert* oder eher *analytisch* bzw. eher *diskursiv* oder eher *poetisch* (vgl. Zabka 2010) ist. Letzteres fragt danach, ob die Lernenden diskursive Sprache oder poetischen/künstlerischen Ausdruck bei der Aufgabenbearbeitung verwenden müssen. Nicht nur bei Studierenden (vgl. Su-  
steck 2018, S. 290), auch bei erfahrenen Lehrpersonen (vgl. Heins/Wiechmann 2020, S. 191 f.) lässt sich bei der Auswahl oder Erstellung von Aufgaben eine Tendenz zur Priorisierung von Oberflächenmerkmalen nachweisen.

Um aber Aufgaben einzusetzen, die ein fachliches Lerngeschehen sinnvoll initiieren oder begleiten, ist der Blick auf die *Tiefenstrukturen* erforderlich, die nicht direkt beobachtbar sind (vgl. Hesse/Winkler 2022). Tiefenstrukturen zielen auf die kognitiven und emotionalen Lernwege der Schüler:innen. In der Literaturdidaktik wird die Qualität von Aufgaben z. B. danach bemessen, ob sie zur „kognitiven Aktivierung“ (Winkler 2017) oder „kognitiv-emotionalen Aktivierung“ (vgl. Hesse 2024, S. 123) beitragen. Gemeint ist damit, in welchem Ausmaß Aufgaben Schüler:innen dazu anregen, sich intensiv und vertieft mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen (ebd.). Eine solche vertiefte Auseinandersetzung lässt sich nur gewährleisten – so die einhellige Meinung –, wenn die zu bewältigende Aufgabe zwischen den Lerngegenständen und den Lernenden vermittelt (vgl. Steinmetz 2020, S. 55), also sowohl lernenden- als auch gegenstandsadäquat ist.

In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von *Demand* und *Support* relevant. Nach Winkler (2011), die sich insbesondere auf Textverstehensaufgaben bezieht, sind mit Demand „erwünschte Leseanforderungen/Verstehensziele“ (ebd., S. 73) gemeint, mit Support dagegen die „aufgabeninterne Unterstützung“ (ebd.), die den Lernenden für die Bewältigung der Anforderungen geboten wird. Die didaktische Herausforderung bestehe darin, „Demand und Support jeweils in einer Weise auszutarieren, dass die Aufgabenstellung sowohl den Voraussetzungen der Lernenden als auch den Merkmalen des gewählten Textes gerecht wird“ (Winkler 2010, S. 106). Die (schwierigkeitsbestimmenden) Merkmale Offenheit und Komplexität können den Dimensionen Demand und Support zugeordnet werden. Nach Winkler (2010, 2011) entspricht eine hohe Komplexität einem hohen Schwierigkeitsanspruch auf Ebene des *Demands*, während eine hohe Offenheit mit einem geringen Maß an *Support* verknüpft ist. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe lässt sich entsprechend durch das Austarieren von Demand und Support regulieren. Wie Support bzw. Lenkungsgrade von Aufgaben unterschieden werden können, wurde durch verschiedene Systematisierungsversuche ausdifferenziert (Winkler 2011, Heins 2017, Steinmetz 2020).

### 3.2 | Exemplarische Studien zu Aufgaben des Textverständens

Ein großer Teil der literaturdidaktischen Aufgabenforschung knüpft an den „Ruf nach einer *neuen Aufgabenkultur*“ (Heins 2017, S. 4), die wiederum mit der „Forderung nach Offenheit und Komplexität der Aufgabenstellungen“ (ebd.) einhergeht. Exemplarisch sollen im Folgenden vier empirische Studien vorgestellt werden, die in diesem Kontext situiert sind.

Eine literaturdidaktische Studie, die sich mit den Aufgabenpräferenzen von Lehrkräften auseinandersetzt, legt Iris Winkler (2011) vor. Sie geht der Frage nach, welche Art von Lernaufgaben

Deutschlehrende im Bereich des literarischen Verstehens bevorzugen. Per Fragebogen, der sowohl Items zu Aufgabenbeispielen unterschiedlicher Komplexität und Offenheit als auch Items zur Ermittlung lernprozessbezogener Grundeinstellungen der Proband:innen enthält, werden 482 Deutschlehrkräfte im Gymnasium zu ihren Aufgabenpräferenzen befragt. Winkler kann per latenter Klassenanalyse vier Gruppen unterscheiden: 206 Lehrkräfte (53,4 %), die Winkler als *Trendorientierte* bezeichnet, orientieren sich an „gewohnten bzw. populären Aufgabenmustern“ (Winkler 2019, S. 401), z. B. an handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben. 102 Lehrkräfte (26,7 %), die *Angebotsorientierten*, machen keine Unterschiede zwischen den vorgelegten Aufgaben und schätzen alle angebotenen Aufgaben auffällig gut ein. 47 Lehrkräfte (12,3 %), die *Lernerorientierten*, präferieren Aufgaben, die für die Lernenden lebensbedeutsam erscheinen, die sehr offen sind und eigenständiges Entdecken ermöglichen. 27 Lehrkräfte (7,1 %), die *Gegenstandsorientierten*, bevorzugen Aufgaben, die „den Text und seine Merkmale ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (Winkler 2011, S. 270) rücken, was mit einer Ablehnung der Aufgaben einhergeht, die von den Lernerorientierten hochgeschätzt werden (und umgekehrt).

Ebenso die Perspektive der (potenziell) Lehrenden fokussierend, untersucht Susteck (2018) die Aufgabenkonstruktion von Studierenden. Susteck wertet 15 Aufgabenreihen mit insgesamt 76 Einzelaufgaben aus, die Lehramtsstudierende (Gymnasium, Gesamtschule) zu einer Kurzgeschichte konstruiert haben. Dabei kann er einerseits einen „Drang ins Erprobte und Stereotype“ nachweisen, worin Susteck die Studienergebnisse von Winkler (2011) hinsichtlich der (größten) Gruppe der *Trendorientierten* bestätigt sieht. Andererseits erkennt Susteck in den Aufgaben einen „Drang ins Offene“, d. h., die Aufgaben „gewähren oft eine vergleichsweise große Lösungsoffenheit bzw. einen vergleichsweise weiten Entscheidungsspielraum“ (Susteck 2018, S. 290). Neben gegenstandsbezogenen Argumenten, die Susteck als Gründe für den Drang ins Offene vorbringt, führt er einen Zusammenhang mit der häufig fehlenden Fähigkeit von Studierenden, „selbst plausible Lösungen zu entwickeln und einzugrenzen sowie sprachlich auf sie hinzulenken“ (ebd., S. 291), an.

Die Studien von Winkler und Susteck beschäftigen sich grundsätzlich mit Kompetenzen und Präferenzen von (potenziellen) Lehrkräften, die sich auf Aufgaben auf dem Papier („task as plan“) beziehen. Aufgaben auf dem Papier aber lassen keine Rückschlüsse auf die Qualität der tatsächlichen Bearbeitung oder die Lernwirksamkeit zu (vgl. Winkler 2018, S. 32). Um dies zu erfassen, ist der Blick auf den konkreten Einsatz von Aufgaben bzw. die Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden notwendig („task in process“).

Genau hier setzen die Studien zur Wirksamkeit von Aufgaben von Heins (2017) und Steinmetz (2020) an, die sich kritisch mit der normativen Forderung nach Aufgaben mit hoher Komplexität und Offenheit auseinandersetzen. Heins (2017) kombiniert und variiert im Rahmen eines qualitativen Experiments die Merkmale Aufgabenlenkung (stark vs. schwach) und Lernendenvoraussetzungen (gut vs. weniger gut) in vier Gruppen, in denen jeweils sechs Sechstklässler:innen (Stadtteilschulklassen in Hamburg) einen literarischen Kurztext bearbeiten. Durch die qualitative Auswertung der schriftlichen Aufgabenlösungen und der transkribierten Videographie der Aufgabenbearbeitung kann er zeigen, dass Lernende mit schwächeren Lernvoraussetzungen eine stärkere Lenkung benötigen, um „verstehensrelevante Zusammenhänge“ (Heins 2016, S. 123) herzustellen und zu einem textangemessenen Gesamtverständnis zu gelangen. Zu ähnli-

chen Ergebnissen kommt Steinmetz (2020). Im Rahmen eines Zweigruppenplans mit Messwiederholung prüft er per Varianzanalyse, wie sich Aufgaben mit Verstehenssupport im Vergleich zu offenen Aufgaben auf die Interpretationsleistung (ermittelt durch schriftliche Interpretationsprodukte) und auf das Lernerleben (ermittelt per Fragebogen) von Schüler:innen der Klassenstufe 10 (Gymnasium; n=55) und Studierenden (Gymnasiallehramt Deutsch; n=63) auswirken. Die Studie zeigt zum einen, dass Aufgaben mit Support im Vergleich zu offenen Aufgaben die Qualität der Verstehens- und Interpretationsleistungen von Lernenden sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext verbessern. Zum anderen belegt sie, dass Aufgaben mit Support im Vergleich zu offenen Aufgaben – anders als in der didaktischen Diskussion häufig behauptet – keine negativen Effekte auf das Lernerleben (z. B. hinsichtlich der Motivation oder des Autonomieerlebens) haben. Hinsichtlich des Kompetenzerlebens lassen sich sogar positive Effekte feststellen (Steinmetz 2020, S. 239). Es liegen zudem differenzielle Befunde vor, die auf einen *Matthäus-Effekt* hinweisen, nach dem Lernende mit guten Lernvoraussetzungen stärker von Support profitieren als Lernende mit weniger guten Voraussetzungen (vgl. ebd., S. 244 ff.).

#### 4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien (KJM)

Eine zentrale Funktion von Aufgaben im Rahmen der Vermittlung von KJM besteht darin, Verstehensprozesse mit Blick auf eine (im Literaturunterricht zu erwerbende) literarische Kompetenz zu initiieren und zu begleiten. Zentral ist nicht nur in Lern-, sondern auch Leistungssituativen dabei einerseits die „Sicherung des inhaltlichen (Gesamt-)Zusammenhangs“ (vgl. Köster 2019, S. 4), also die *Etablierung lokaler und globaler Kohärenz* im Rahmen der literalen Bedeutungspotenziale des Gegenstands, und andererseits die Sinnerzeugung, also der interpretative Umgang mit *systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit* und *Mehrdeutigkeit* für die vertiefte Auseinandersetzung (vgl. Zabka 2006). Hierbei ist es wichtig, eine geeignete Balance zwischen dem Einsatz von *handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben* (bzw. poetischen Aufgaben) einerseits und *analytischen* (bzw. diskursiven) Aufgaben andererseits zu finden (vgl. von Brand 2019, S. 7).

Für die Behandlung von *Ganzschriften* bzw. *Großformen der KJM* empfiehlt es sich im Rahmen von *Phasierungsmodellen* des Literaturunterrichts, Aufgaben für verschiedene Phasen (einer Unterrichtseinheit) zu unterscheiden (vgl. z. B. Köster 2010; Steinmetz 2022, S. 6 f.): *Im Vorfeld der Lektüre* geht es typischerweise um Aufgaben, die Vorwissen aktivieren oder in gegenstandsrelevante Themen einführen. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die spielerisch zum KJM-Gegenstand hinführen, bieten sich an (vgl. Waldmann 2020, S. 28 f.), aber auch offene Impulse, die die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen aufgreifen. In einer weiteren Phase ist es sinnvoll, Aufgaben für die *Orientierung im Text* zu konzipieren. Hierbei geht es didaktisch einerseits um die Absicherung der Lektüre, z. B. durch begleitende *Lesetagebücher* oder kleine *Lektüretests* zum Inhalt. Andererseits dient die Phase der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs, z. B. durch Visualisierungen des Inhalts in Form von Figurenkonstellationen oder Zeitstrahlen oder durch Inhaltszusammenfassungen, die auch als Lückentexte oder vorstrukturierte Tabellen realisiert sein können (vgl. Steinmetz 2022, S. 7). Erst auf dieser Basis ist eine *vertiefte Arbeit am Text* sinnvoll (vgl. Köster 2019, S. 5). Hierbei finden Aufgaben Verwendung, die durch Vertiefung von Inhalt und Form Sinnerschließung anstoßen, bestenfalls „mithilfe von

textseitigen Fokussierungen, einer begrenzten Menge von Kategorien und Begriffen und ggf. „Hintergrundinformationen“ (ebd.). Insbesondere das Bearbeiten von „klärungswürdigen Fragen“ (vgl. Magirius et al. 2024, S. 53 ff.), die strittig, textseitig überprüfbar und im Idealfall von den Schüler:innen ausgehen, lässt sich in dieser Phase in Form von Lernaufgaben gut umsetzen. Aber auch handlungsorientierte Aufgaben, die z. B. auf Vertiefung durch szenische Inszenierung zielen, haben hier ihren Platz. In der letzten Phase geht es um *Anschlüsse*; Ziel ist es, den KJM-Gegenstand in größere Kontexte zu stellen und Transfer zu anderen Texten zu ermöglichen (vgl. Steinmetz 2020, S. 7 f.).

Was grundsätzlich gilt, betrifft auch Aufgaben im Kontext von KJM: Aufgaben sollen bestenfalls aktivieren, ohne zu überfordern (vgl. Köster 2018, S. 116). Da die Stoffe und Themen in KJM häufig unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler:innen anschließen, ist Aktivierung durch die motivationale Grundlage der Involviertheit in der Regel leichter herzustellen als bei anderen Lerngegenständen. Zugleich birgt diese Nähe die Gefahr, zu private oder intime Aspekte der Schüler:innen zum Thema zu machen. Gerade hier erweist sich jedoch die Fiktionalität der KJM als produktiv. Sie eröffnet eine „literarische Möglichkeitswelt“ (Waldmann 2020, S. 20), in der Schüler:innen mittels der Figuren und des dargestellten Geschehens nicht nur ein „Probehandeln“ (ebd.) ohne echtes Risiko vollziehen, sondern auch über sich selbst ins Gespräch kommen können, ohne direkt über sich selbst sprechen zu müssen. Dieses Potenzial der Fiktionalität kann auch beim Stellen von Lernaufgaben zu KJM genutzt werden.

## 5 | Literatur

- Abraham, Ulf/ Müller, Astrid: Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 36 (2009) H. 214. S. 4-12.
- von Brand, Tilman: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 46 (2019) H. 276. S. 4-11.
- Heins, Jochen: Die Wirkungsweise stark und gering lenkender Aufgabensets. In: Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Hrsg. von Keller, Stefan/ Reintjes, Christian. Münster; New York: Waxmann, 2016. S. 115-127.
- Heins, Jochen: Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverständen. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Heins, Jochen: Lernaufgaben im Literaturunterricht – Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen. In: leseforum.ch 27 (2018/3). S. 1-17.
- Heins, Jochen/ Wiechmann, Yannah (2020): Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In: Videografie in der Lehrer\*innenbildung. Hrsg von Hauenschild, Katrin/ Schmidt-Thieme, Barbara/ Wolff, Dennis/ Zouelidis, Sabrina. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2020. S. 178–194.
- Hesse, Florian: Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester. Berlin: Springer/ J. B. Metzler, 2024.
- Hesse, Florian/ Winkler, Iris: Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In: SLDD Z 2 (2022). S. 1-29.
- Köster, Juliane: Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch 8 (2003) H. 14. S. 4-20.

- Köster, Juliane: Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In: Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Hrsg. von Köster, Juliane/ Lütgert, Will/ Creutzburg, Jürgen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004. S. 165-183.
- Köster, Juliane: Nur Riechen, Schmecken, Fühlen. In: Praxis Deutsch 37 (2010) 219. S. 51-60.
- Köster, Juliane: Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Handbuch Deutschunterricht. Hrsg. von Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid. Seelze: Klett Kallmeyer, 2017. S. 397-405.
- Köster, Juliane: Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 61 (2008/5). S. 4-10.
- Köster, Juliane: Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Hrsg. von Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2018.
- Magirus, Marco/ Scherf, Daniel/ Steinmetz, Michael: Unterrichtsgespräche über Literatur. Bielefeld: wbv Media, 2024. (Reihe: Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik).
- Schüler, Lisa: Zwischen Normierungsbestrebungen und Innovation. Zur Weiterentwicklung des Materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67 (2020/2). S. 165-182.
- Spinner, Kaspar H.: Methoden. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11. Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Hrsg. von Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 217-267.
- Steinmetz, Michael: Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- Steinmetz, Michael: Ganzschriften. Mit literarischen Großformen im Deutschunterricht umgehen. In: Fördermagazin Sekundarstufe 10 (2022/4). S. 3-8.
- Susteck, Sebastian: Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende. Weinheim: Beltz, 2018.
- Weinert, Franz E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie heute 26 (1999) H. 7. S. 28-34.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. 12. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020.
- Winkler, Iris: Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Hrsg. von Kiper, Hanna/ Meints, Waltraud/ Peters, Sebastian/ Schlump, Stephanie/ Schmit, Stefan. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2010. S. 103-113.
- Winkler, Iris: Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS, 2011.
- Winkler, Iris: Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstruktts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch 22 (2017) H. 43. S. 78-97.
- Winkler, Iris: Aufgaben. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3. Forschungsfelder. Hrsg. von Boelmann, Jan M. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2018. S. 27-40.
- Winkler, Iris: Ein Forschungsprojekt zu professionsbezogenen Überzeugungen von Deutschlehrkräften. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11. Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Hrsg. von Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 385-406.

Zabka, Thomas: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther 'Vom Raben und Fuchs' (5./6. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hrsg. von Kammler, Clemens. Seelze: Klett/ Kallmeyer, 2006. S. 80-101.

Zabka, Thomas: Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. 2. Auflage. Hrsg. von Willenberg, Heiner. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. S.199-209.

Zabka, Thomas: Ins Offene gekommen, in die Enge geführt. Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In: Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Hrsg. von Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020. S. 113-132.

## Autor\*inneninformation

Dr. habil. Michael Steinmetz ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Aufgabenforschung, der Gesprächsforschung und der Erforschung literarischer Verstehensprozesse.

Prof. Dr. Michael Steinmetz  
Pädagogische Hochschule Weingarten  
Fakultät II - Fach Deutsch  
Kirchplatz 2  
88250 Weingarten  
[steinmetz@ph-weingarten.de](mailto:steinmetz@ph-weingarten.de)