

Aufgabenstellungen im Unterricht

Anmerkungen zu einer empirischen Untersuchung

Ein Literaturhinweis macht mich auf einen Text über *Aufgabenstellungen und ihre Bedeutung für die Textqualität von Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht* aufmerksam.¹ Da ich mich vor einiger Zeit – in einem anderen Zusammenhang – mit der Funktion von Aufgaben im Unterricht beschäftigt habe², werde ich aufmerksam; noch mehr da ich sehe, dass es sich um eine empirische Untersuchung handelt und zudem auch noch anhand von Unterrichtsaufnahmen. Ich werde also neugierig.

In meinem Text unterscheide ich

1. die Aufgabe, mit der zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder -einheit festgelegt wird, was, womit, von wem usw. bearbeitet werden soll und welches Ergebnis diese Arbeit haben sollte – ein *Arbeitsauftrag*.

Unterrichtslogisch gesehen kann der Unterricht nach dessen Erledigung zu Ende sein. Denn man kann das Arbeitsergebnis als Dokumentation der Zielerreichung interpretieren: Wer das Produkt produziert hat, dem kann man füglich das Vorhandensein einer einschlägigen Kompetenz unterstellen. Anders als Unterricht in der Erwachsenenbildung hat eine allgemeinbildende Pflichtschule jedoch einen Erziehungsauftrag, der erst dann eingelöst ist, wenn sichergestellt ist, dass die Klassen-Arbeiter tatsächlich über die Kompetenz verfügen, die sie in der Unterrichtsarbeit ausbilden sollen. Deswegen folgen meist

2. eine oder mehrere Aufgaben derselben Art wie jene erste. Sie sollen – unterrichtslogisch gesehen – dazu dienen, dasjenige zu festigen, was die »Klasse« erarbeitet hat, sei es als ganze, sei in Gruppen welcher Art auch immer: *Übungsaufgaben* also. Ihre Abgrenzung gegenüber
3. Aufgaben, die ausdrücklich der Erfolgskontrolle dienen, ist im Alltag nicht immer einfach: Hier sollen die Arbeiter jeweils einzeln zeigen, dass sie und nicht nur dass »wir« etwas können, was sie vor dem Unterricht noch nicht konnten. Realisiert werden solche *Prüfungsaufgaben* üblicherweise in Haus- und Klassenarbeiten.

Ich folge damit der *Sachlogik* von »Unterricht«. Im Alltag gibt es zu jedem der Punkte ungezählte Varianten, Möglichkeiten der Realisierung. Und hier wird die Unterrichtslogik für die Unterrichtsforschung interessant: Welche Varianten einer Aufgabenstellung werden in der Unterrichtspraxis realisiert? Hängen Art und Qualität der Ergebnisse der Arbeit von bestimmten Merkmalen einer der Varianten ab? Hängt also zum Beispiel die Aufgabenstellung als so zu sagen einer unabhängigen Variablen mit anderen Merkmalen des Unterrichts zusammen, die als abhängige Variablen betrachtet werden können? Anders als das noch in meiner akademischen Jugend der Fall war, stehen heute außerordentlich gut dokumentierte Unterrichtssequenzen zur Verfügung, die es erlauben, unterrichtstheoretisch begründet, differenzierte Fragen nach dem Zusammenhang von Unterricht einerseits und Lernerfolg seiner Schüler andererseits empirisch zu untersuchen.

So viel als Hintergrund für mein – *unterrichtstheoretisch* vermitteltes – Interesse an der besagten Untersuchung.

Der Unterricht und die Aufgabe

In dem Aufsatz, den ich also aufmerksam zu lesen versuchte, wird über ein von der DFG gefördertes Forschungsvorhaben über *Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1* berichtet:

»... die Art und Weise, wie Lehrkräfte Schreibaufgaben einführen und erklären, [...] kann sich entscheidend auf die Bewältigung der Textproduktion auswirken. [...] Die Annahme, »dass Schülerinnen und Schüler oftmals nicht aufgrund mangelnder Fähigkeiten an einer Schreibaufgabe scheitern, sondern daran, dass sie die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden haben«, wird in dem Projekt aufgegriffen, »indem untersucht wird, wie sich verschiedene Merkmale von Aufgabestellungen im Schreibunterricht auf die Schreibleistungen [...] auswirken.«³

Die *Unterrichtsstunden* – ca. 90 minütig, Fach Deutsch im letzten Drittel des ersten Schuljahrs –, deren Dokumentation dem Projekt als Datenbasis zugrunde lag, waren im Rahmen einer anderen Studie durchgeführt worden. Man erfährt, dass es sich um 41 »Lerngruppen«⁴ gehandelt habe; also dürften ebenso viele Videoaufnahmen analysiert worden sein, was aber nicht ausdrücklich mitgeteilt wird; dazu einige wenige Daten zu den Schülern (N = 524; Geschlecht; durchschnittliches Alter über alle; relativer sozioökonomischer Status). Die Lerngruppen stammten aus Schulen in unterschiedlichen Bundesländern.⁵

Über die Arbeit im Unterricht erfährt man: Es habe »bestimmte Vorgaben an die Unterrichtsgestaltung« gegeben. »So wurden [...] Briefe als Anschlussaufgabe an [ein] vorab rezipierte[s] Bilderbuch« von den Kindern verfasst. Die Kinder »sollten dabei die Perspektive der literarischen Hauptfigur [...] einnehmen und einen Abschiedsbrief an« deren Mutter schreiben. Man kann noch erschließen, dass die Aufgabenstellung im Unterricht zuvor möglicherweise erörtert worden ist: Die Autoren haben erhoben, ob die Kinder »selbst während der Ideensammlung im öffentlichen«⁶ Unterrichtsgespräch den Abschied als Schreibidee aufgreifen«. – Mehr als das erfährt man in dem Aufsatz über den Unterricht nicht.

Welchen Ort hat demnach die von den Autoren thematisierte *Aufgabenstellung* im Rahmen der gesamten Unterrichtsstunde? Ein Bilderbuch war »rezipiert« worden. Was immer das heißen mag: Die »Rezeption« muss in irgendeiner Weise in Gang gesetzt worden sein – mit einem wie auch immer gearteten Arbeitsauftrag (Nr. 1 oben). Sicher ist also, dass es die in Frage stehende Aufgabenstellung eine der beiden anderen Funktionen (Nr. 2 oder 3) hatte – welche? eine Übungsaufgabe? Da müsste es irgendeinen Hinweis auf zuvor Erarbeitetes geben, dass nunmehr zu üben wäre. So könnte man daran denken, dass zuvor der Abschied aus der Perspektive der Mutter thematisiert worden wäre und nunmehr Abschied, Perspektivenübernahme und Empathie aus der Sicht ihres Kindes – in irgendeiner Form müsste so etwas vorgekommen sein, wenn die Kinder das nun ühend in die Form eines Briefes hätten bringen sollen. Kein Hinweis darauf.

In einem etwas früher veröffentlichten Aufsatz schreiben die Autoren von einer »Ideensammlung«: Das »Abschiedsthema« sei besprochen worden, und zwar von der Lehrkraft, den Kindern oder beiden. Es hat den Anschein, als sei das mehr oder weniger ausführlich und in unterschiedlichen Sozialformen geschehen.

Man findet dort auch weitere Hinweise darauf, dass ein »Vorlesen des Bilderbuchs«⁷ der Aufgabenstellung vorausgegangen ist und dass beide Abschnitte, das Vorlesen und die Bearbeitung der Aufgabe, mit unterrichtlicher Interaktion verbunden gewesen sein konnte; auch darauf, dass deren zeitlicher Umfang wechselseitig voneinander hätten abhängen können.

Von einer »Ideensammlung« ist noch die Rede oder der »Behandlung des Abschiedsthemas durch die Lehrkraft« – war da im Unterricht doch mehr Einschlägiges vorgekommen, als man zu Beginn erfuhr? ###
Nachweis

Kurz: Es hat sich um eine Aufgabe gehandelt, die den Erfolg der Unterrichtsarbeit hat prüfen sollen – eine Prüfungsaufgabe also.

Ich hatte gedacht, ich könnte einen Schritt weiter zurückgehen und einen Bericht über die Stunden heranziehen, denen die untersuchten Aufgabenstellungen entnommen worden sind, um dort zumindest ein exemplarisches Verbaltranskript nachzulesen. In »(Lipowsky et al. 2013)« las ich zwar viel über die Techniken der Dokumentierung; merkte ich, dass die Studie, genannt PERLE (*Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern*) anscheinend eben dort aufhörte, wo die Autoren des hier betrachteten Aufsatzes ansetzen: nämlich bei der Entwicklung eines Systems zur Beurteilung der Qualität von Unterricht im ersten Schuljahr, genauer: von Aktivitäten der beteiligten Lehrer einerseits und der Arbeit der Schüler (vulgo: Lernen) der Schüler andererseits; ich konnte auch feststellen, dass die Autoren zum »Umgang mit der Schreibaufgabe« das Item »Strukturierung der Schreibaufgabe« aufgegriffen und dasjenige untersucht haben, wofür es im Projekt PERLE entwickelt worden war, in welcher Weise nämlich diese Strukturierung »literarische Schreibprozesse unterstützt«.⁸

Das Ergebnis

Ich hätte es nett gefunden, wenn die Autoren uns Lesern die mühsame Suche nach zusätzlichen Informationen abgenommen hätten, die es erlaubten, ihr Vorgehen und seinen Kontext verstehend nachzuvollziehen. Anscheinend haben sie jedoch die besagten Andeutungen für ausreichend zum Verständnis ihrer Arbeit gehalten – und, wohlgemerkt, damit auch zur Einschätzung der Brauchbarkeit ihrer Ergebnisse. Dann darf ich den Bericht also so lesen, wie ich es beschrieben habe: dass die Aufgabe im ursprünglichen Unterrichtskontext der Lernerfolgskontrolle dienen sollte. Die zugehörigen Aufgabenstellungen sind es, die die Autoren interessieren und die sie die folgenden drei »Hypothesen« haben prüfen lassen:

Aufgabenstellungen,

- »bei denen die Schreibfunktion [Sinn der Aufgabe?] während der Aufgabenstellung besprochen wird«,
 - die für Erstklässler verständlich sind und
 - die präzise formuliert sind,
- wirken »sich positiv auf die Textqualität aus«.

Die Aufgabenstellungen und die Lösungen, also die Briefe der Kinder, werden mittels eines, wie es genannt wird, »holistischen Ratings« gemessen. Die »Textqualität« wird in ein durch die folgenden sechs Kriterien angeleitetes, vierstufiges Gesamturteil⁹ zusammengefasst:

- Erfüllung der Aufgabenstellung [sic! P. M.] (also das Schreiben eines Briefes aus der besagten Perspektive)
- Textaufbau und Kohärenz
- Lautgetreue Verschriftlichung und Leserlichkeit
- Funktional angemessener und korrekter Sprachgebrauch
- Thematisierung des Abschieds [...] und ggf. Begründung
- Detailreichtum«

Als ich das las, dachte ich: Alle Achtung, was die Kleinen da nach wenigen Monaten ihres Schulens bereits haben lernen können oder jedenfalls sollen!¹⁰ Aber das gehört hier nicht zur Sache, auch die Frage nicht, ob diese – noch einmal – »Anschlussaufgabe an das vorab rezipierte Bilderbuch« von den Autoren der Sekundäranalyse irgendetwas mit dem »Rezeptionsprozess«, dem vorangegangenen Unterricht zu tun hatte – kein Hinweis darauf, dass das der Fall gewesen sein könnte. Die *Textqualität* wurde nämlich einzig und allein als »abhängige« Variable auf die »unabhängige« *Aufgabenstellung* bezogen. Diese setzt sich hypothesengemäß aus den Aspekten: »Schreibfunktion«, »Verständlichkeit« und »Präzisionsgrad«, zusammen.

Damit sind wir bei der Statistik und der Frage, wie die Autoren ihre Daten, also die Qualitätsurteile, weiter verarbeitet haben, sodass sich ihre Hypothesen hätten prüfen lassen. Um es kurz zu machen: Sie schießen mit Kanonen auf Spatzen – und daneben. Wenn man sich vor Augen führt, wie die als »natürliche Zahlen« symbolisierten Ergebnisse welcher Ratingverfahren auch immer zustande gekommen sind, wird man äußerste Vorsicht bei Schlüssen aus deren Verteilung erwarten. Die Autoren sagen nicht ausdrücklich, welchen statistischen Verfahren sie die Daten unterziehen – offensichtlich sind es Korrelations- und Regressionsverfahren, und die sind für ihre ordinalskalierten Daten nicht geeignet. Eine alte logische Regel besagt: *ex falso quodlibet*, wenn eine Prämisse nicht stimmt, kann man alles Mögliche folgern – so auch das Ergebnis, zu dem die Autoren schließlich kommen, nämlich:

Wenn nicht näher erläutert werde, worauf die Aufgabe hinausläuft (Schreibfunktion), so habe die Aufgabenstellung keinen Einfluss auf die Textqualität, wohl aber dann wenn sie »von den Lehrenden während der Ideensammlung thematisiert« werde; ebenso erwartungsgemäß die Verständlichkeit und die Präzision der Aufgabenstellung.

Gut. Die Sache mit der Verständlichkeit und so ist jedem Lehrer im Prinzip ebenso klar, wie es diesbezüglich im Unterrichtsalltag auch mal Schlamperei und Fehler gibt. Ich habe nicht die Absicht, solches Alltagswissen in welcher Funktion auch immer gegen Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen auszuspielen, etwa so: Wissen wir doch schon seit des Comenius Tagen! Wenn Alltagswissen allerdings in einem Gewand auftritt, das zwar von der Wissenschaft geliehen ist, aber nicht passt – dann hat der abgeschmackte Topos der Kritik sein Recht; dann kann man sich

alsbald und ohne große Umwege über Zahlen mit einer Genauigkeit von zwei Stellen hinter dem Komma auf das verlassen, was seit Jahrhunderten als probates Wissen tradiert wird.¹¹

Der Kontext der Aufgabenstudie

Vor vielen Jahren habe ich mich auch mal an Unterrichtsanalysen, der Analyse von Verbaltranskripten von Unterricht versucht, vornehmlich von Mathematikunterricht. Wenn uns damals die technischen Möglichkeiten zur Verfügung gestanden hätten wie die, derer sich die PERLE-Autoren bedienen konnten – wäre auch nichts anderes dabei herausgekommen als das wenige, worüber ich berichten konnte.¹² Der Titel eines der ersten Bücher von *Hilbert M. Meyer. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, charakterisiert sehr gut den damals herrschenden didaktischen Diskurs. Ich hatte demgegenüber herausfinden wollen, wie tatsächlich stattfindender Unterricht abläuft. In – wie man später sagte – ethnomethodologischer Einstellung versuchte ich, so etwas wie eine innere, eine Sachlogik des Ablaufs von Unterricht zu ermitteln.¹³

Vor diesen Hintergrund, bildlich gesprochen, habe ich jetzt, da ich ihn ja schon mal in der Hand hatte, den PERLE-Bericht etwas weitergehend daraufhin durchgesehen, welche die Vorstellung von ›Unterricht‹ den Videostudien unterliegt. Das Interesse der Studienautoren galt Grundschulkindern und ihrer ›Persönlichkeits- und Lernentwicklung‹. Die untersuchen sie anhand des Verhaltens der Kinder in der Situation ›Unterricht‹. Nach dem Schluss: a maiore ad minus, darf ich davon ausgehen, dass die Autoren des von mir untersuchten Aufsatzes etwa dieselben Vorstellung von der Situation ›Unterricht‹ haben, in der ihre ›Aufgaben‹ gestellt worden waren, wie die der PERLE-Studie zugrundeliegenden, nämlich:

1. Der Unterricht findet in *Sozialformen* statt; kodiert werden:
 - öffentlicher Unterricht (im oder ohne Sitzkreis) sowie
 - Einzel-, Partner-, Gruppen- und Stationsarbeit; und
 - Umbauphasen gibt es noch.
2. Sodann wird die *Unterrichtsqualität* kodiert, und zwar nach
 - Allgegenwärtigkeit (sic!) der Lehrperson;
 - Gruppenfokus;
 - Zeitmanagement / effiziente Zeitnutzung
 - Übergangsmanagement
 - Regelklarheit bzw. -verwendung
 - Störungsfreiheit;
 - effektiver Umgang mit auftretenden Unterrichtsstörungen;
 - Vorbereitung des Klassenraums.
3. Weiter das *Unterrichtsklima*.
 - Humorvolle Lernatmosphäre;
 - Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson; gegenseitige Anerkennung der Schüler;
 - Fürsorglichkeit, Herzlichkeit und Wärme;
 - Einsatz von Lob;
 - Ermutigung durch die Lehrperson (Qualität von Lob);
 - sachlich-konstruktive Rückmeldung;
 - positiver Umgang der Lehrperson mit Fehlern;
 - positives Fehlerklima zwischen den Schülern;
 - Wettbewerb und Leistungsdruck.

Das ist schlichte *Alltagsdidaktik*, deren Interesse dem Gelingen erfolgreichen Lehrerhandelns gilt, mit ihrem In- und Durcheinander von deskriptiver und moralischer Sprache. Ich zitiere als Beispiel unten die fachspezifischen Dimensionen der angeleiteten *Bilderbuchrezeption*. Indirekt kann ich in den Items eine Stützung meiner Überlegung zum Ort der ›Aufgabe‹ finden; darauf kommt es mir hier aber nicht an. Ich frage vielmehr:

Wie kann man all das *messen*, was unter Qualität, Klima und Bilderbuchrezeption aufgelistet ist? Spätestens hier muss ich gestehen, dass ich bislang das ›hochinferente Rating‹ nicht kannte, schlimmer noch: Als ich ihm im Aufsatz begegnete, hatte ich spontan die Konnotation von: Hoch ist besser als niedrig. Wie ich lernen musste, ist eher das Gegenteil der Fall: Je weniger Beobachtungen hergeben, umso mehr (hoch) muss man interpretierend aus ihnen herauszuholen versuchen oder in sie hineinlesen. So werden also, s. die folgende Tabelle, aus den ›Dimensionen‹

in einer Art von Operationalisierung die »Items«; und den »Quellen« kann man entnehmen, welcher Wert dem jeweiligen Item zugeordnet werden kann, als natürliche Zahl ausgedrückt. Es liegt auf der Hand, dass bei einem solchen Vorgehen das Codieren mit aller Sorgfalt vorgenommen werden muss; der Bericht belegt detailliert, wie man im Einzelnen vorgegangen ist.

Tabelle 22: Dimensionen des hoch inferenten Ratings zur angeleiteten Bilderbuchrezeption

Dimension	Item	Quelle
A Rahmung, kommunikative Grundstruktur und unterrichtliche Einbettung der Vorlesesituation	Gestaltung des Vorlesesettings	Eigenentwicklung in Anlehnung an Wieler (1997), Bertschi-Kaufmann (2007), Niemann (2005) und Spinner (2004)
	Umstandslosigkeit der Hinführung zum Text	Eigenentwicklung in Anlehnung an Richter & Plath (2005)
	Kongruenz der Vorlesesituation	Eigenentwicklung
	Offenheit und Dialogizität der Vorlesesituation	Eigenentwicklung in Anlehnung an Spinner (2004) und Härle (2004)
B Unterstützung des literarischen Verstehens und Anregung zur Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz (auf der Basis der ästhetischen Text-Bild-Vorgabe)	Imaginationsförderliche Unterstützung von Figurenverstehen und Perspektivenübernahme	Eigenentwicklung in Anlehnung an Hurrelmann (2003) und Spinner (2004, 2006)
	Unterstützende Maßnahmen zur Herausbildung der Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltung	Eigenentwicklung in Anlehnung an Ockel (2000) und Kruse (2010)
C Unterstützung des Verständnis vertiefenden Umgangs mit Text-Bild-Korrespondenzen	Rezeptionsvertiefende Zuwendung zur Bildebene des Buchs	Eigenentwicklung
	Anregungen zur Bedeutung generierenden Verknüpfung von Text und Bild	Eigenentwicklung in Anlehnung an Thiele (2002, 2005) und Varga (1990)
D Umgang mit der Anschlussaufgabe	Strukturierung der Schreibaufgabe	Eigenentwicklung in Anlehnung an Haas (2004) und Dehn (2009)
	Zeitliche und inhaltliche Anbindung des Schreibauftrags an das Vorlesen	Eigenentwicklung

Ein gewisses Problem hat man jedoch bei der im Übrigen sehr sorgfältigen Prüfung der Inter-coderreliabilität anscheinend nicht berücksichtigt: Durch hinreichend intensives Training der Codierer lässt sich eine hinreichend hohe Reliabilität erreichen. Wenn man sich zum Beispiel lange genug darüber verständigt, was man unter einer »Umstandslosigkeit der Hinführung zum Text« verstehen will oder soll, dann kommt bei allen Ratern mehr oder weniger dasselbe raus; das waren übrigens jeweils zwei oder drei Fachstudenten.

Und wie steht es mit der Validität der Beurteilungen? Bei der »Strukturierung der Schreibaufgabe«, der »Aufgabenstellung« unseres Aufsatzes, »muss dafür gesorgt werden, dass den Kindern einleuchtet, wann und in welcher konkreten Situation Lucy den Brief an Mama Kroko schreibt.«¹⁴ In Anlehnung an fachdidaktische Topoi haben die Autoren für ihr Item »Indikatoren« entwickelt; diese sowie »Negativindikatoren« und ein »Ankerbeispiel« ermöglichen dann als »Antwort« die Formulierung eines »Gesamteindrucks« – von »4«, sehr hoch, bis »1«, sehr gering. Ist der Kennwert für den Eindruck damit nicht per definitionem valide? Wie auch immer.

Die Didaktik

Ich hatte herausfinden wollen, welche Vorstellung von Unterricht der Untersuchung zugrunde liegt: *Unterricht* wird in der umfassenderen Studie PERLE ebenso wie in der Anschlussstudie gemäß der im Schulalltag gängigen und für seine Planung gebräuchlichen Konstruktionszeichnung

wahrgenommen, *alltagstheoretisch* eben. Irgendwie finde ich es da auch nicht verwunderlich, dass in der letzteren Studie dann auch nur *Alltagswissen* herauskommt. Aber nicht nur das, selbst die Alltagsdidaktik ist seit langer Zeit schon etwas weiter.

Paul Heimann und seine Kollegen hatten in ihrem Modell der Didaktik immerhin die Bedingungen des Unterrichts berücksichtigt, um es ganz einfach zu sagen: Was sind das für Kinder, und welches soziale Umfeld hat sie geprägt, schon ehe sie zur Schule kamen. Die Kinder der Studie erscheinen als Träger einiger weniger Sozialdaten, vielleicht noch nicht einmal der relevantesten. Das ist alles. Den Lehrern der 1960er Jahre und ihren Ausbildern hätte das Entscheidende gefehlt:

Ein Kind verlässt seine Mutter; darum scheint es in der rezipierten Geschichte zu gehen – ein sechs- bis siebenjähriges Kind. Welches Kind hat in dem Alter ein so dickes Fell, dass ihm das nichts ausmachte, dass es sich – die Geschichte hörend – so einfach in die Situation des Krokodilhens hineinversetzen und kompetenzmäßig locker oder mühsam seine Wahrnehmung in die Form eines Briefes bringen könnte? Was mag die Trennung von der Mutter bei den Kleinen wohl für Gefühle hervorrufen, selbst wenn keine Migrantenkinder in der Versuchsgruppe gewesen sein sollten, die Trennungen oder Ähnliches bereits real erlebt haben!

Übrigens sind auch die Lehrerinnen nicht nur Rollenträger, hier Aufgabenstellerinnen. Sie haben selbst Kinder oder auch nicht; sie haben zu ihren oder anderen Kinder wie auch immer gearbete Beziehungen. Und da sollen – beim Thema Trennung und Abschiedsbrief – keine anderen Gesichtspunkte bedeutsam sein als Orthographie!

All das sind – gemäß dem Bericht – nur Randbedingungen, außerhalb des Interesses, womöglich auch des Blickfeldes der Forscher. In der Perspektive eines Didaktikers ist das eher etwas wenig.

Nachtrag: Die Paten

Das Projekt PERLE wurde vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* gefördert. Die Erhebungsinstrumente wurden als Materialien zur Bildungsforschung von der *Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung* und dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* dokumentiert. Der Aufsatz, den Anlass für meine »Schreibübung« gab, erschien in der *Unterrichtswissenschaft*, eine Variante in der *Zeitschrift für Pädagogik* und geht auf ein von der DFG gefördertes Vorhaben zurück. Damit will ich sagen, dass hochkarätig besetzte Beiräte, Herausbergremien und vor allem kompetente Gutachter involviert sind, denen die Sache nicht fremd sein sollte. Kann es wirklich sein, dass da etwas übersehen wurde?

Anmerkungen

¹ Kürzinger, A., Pohlmann-Rother, S., Hess, M. et al. *Unterrichtswissenschaft* (2018).

<https://doi.org/10.1007/s42010-018-0016-x> (22.05.2018).

² Menck, Peter: *Aufgaben – Der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht*. In: Matthes, Eva und Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn 2011, S. 19–29. – Allgemein im Kontext einer Theorie des Unterrichts: Menck, Peter: *Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik*. Siegen 2016, S. 227–231.

³ Wie üblich gekennzeichnete Zitate aus dem Aufsatztext weise ich im Einzelnen nicht nach.

⁴ Gemäß dem in Anm. 1 zitierten Aufsatz waren es 43 (dort S. 646, Anm. 8).

⁵ SA, »darüber hinaus ... auch« in BE, MV und TH; wie viele aus welchen, wird nicht mitgeteilt.

⁶ Gemeint ist vermutlich das gemeinsame Unterrichtsgespräch vor der individuellen Bearbeitung der Schreibaufgabe.

⁷ Jeder weiß, was gemeint ist. In einer wissenschaftlichen Studie könnte man den Sachverhalt nicht nur alltagsprachlich verständlich, sondern auch logisch korrekt ausdrücken.

⁸ Lipowsky, Franz, Faust, Gabriele (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts ... (PERLE) – Teil 3*. Frankfurt/M., S. 245 (Materialien zur Bildungsforschung Bd. 23/3) – »Das Item untersucht, in welcher Weise ...«, heißt es dort. Kein Item kann etwas, außer gut oder schlecht formuliert worden sein; und wenn es was könnte, dann jedenfalls nicht irgendeinen Einfluss untersuchen.

Nachdem ich den Text über die Fernleihe meiner Bibliothek erhalten hatte, habe ich in der Publikationsliste der Mitautorin Miriam Hesse (Lotz) gesehen, dass er und weitere möglicherweise aufschlussreiche Texte online erreichbar sind. Ich verstehe beim besten Willen nicht, warum das im Literaturverzeichnis des Aufsatzes nicht mitgeteilt wird – ich fühlte mich als Leser nicht ernst genommen.

- ⁹ Die gewonnenen Codes, als Kardinalzahlen symbolisiert, haben demnach bestenfalls ein *Ordinalskalenniveau*. Die Symbole, die den einzelnen Briefen zugeordnet werden, lassen Aussagen zu wie: Ein mit »4« beurteilter Brief ist von *besserer* Textqualität als einer, dem das Symbol »2« zugeordnet wurde. *Nicht* aber kann man sagen, er sei doppelt so gut!
- ¹⁰ Die erfahrene Grundschullehrern runzeln skeptisch die Stirn, als ihr die »Schreibaufgabe« beschrieb.
- ¹¹ Der Umweg führt zudem noch über 13 Seiten Text mit 93 Klammern wie »(Lipowsky et al. 2013)«, davon nur eine mit Angabe einer Seitenzahl. Dazu kommen 53 Titel unter »Literatur«.
- ¹² Meyer, Hilbert M.: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* – 21mal erschienen, zuletzt Berlin 2016 (https://de.wikipedia.org/wiki/Hilbert_Meyer; 07.06.1018). Es ist das erste einer ziemlich langen Reihe; das, wenn ich richtig zähle, vorletzte erwähnen die Autoren: *Was ist guter Unterricht*. Berlin 2011.
- ¹³ Menck, Peter: *Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Frankfurt/M., Bern, Basel 1986. – S. a. Anm. 2.
- ¹⁴ S. Anm. 8.