

TILMAN VON BRAND

Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht

Vor 25 Jahren erschien die erste Ausgabe von PRAXIS DEUTSCH zum Thema Handlungs- und Produktionsorientierung. Seitdem ist viel passiert: Die Medialisierung hat den Unterricht ebenso verändert wie Kompetenzorientierung und Standardisierung. Heterogenität und Inklusion erfordern mehr denn je, den Unterricht so auszurichten, dass er den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Lernenden gerecht wird. Zeit also, sich ein methodisches Konzept genauer anzusehen, das an Aktualität und Potenzial für den Deutschunterricht nichts eingebüßt hat, seit dessen Etablierung jedoch stets der Gefahr der Verselbstständigung unterlag.

„Hanna führt ein Tagebuch.“ lautet ein „Schreibanlass“ in einem Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler zu Bernhard Schlinks Roman *Der Vorleser* (Heddrich 2008, S. 15). Präzisierend werden den Lernenden noch Fragestellungen an die Hand gegeben: „Was könnte Hanna über diese Freundschaft zu Michael und ihre Beweggründe, diese intime Beziehung auszuleben, sagen? Welche Gründe treiben Hanna dazu, die Nähe eines Jungen zu suchen? Warum ist gerade dieser junge Schüler ein wünschenswerter Partner bzw. Freund?“ (ebd.) Diese Fragen weisen in Richtung bedeutender Leerstellen des Romans, und Hanna Schmitz ist jemand, über deren Innenleben der Leser in der Tat wenig erfährt, worüber man aber gern mehr erfahren würde. Sich der Innenperspektive dieser verschlossenen Figur über einen fiktiven Tagebucheintrag zu nähern, liegt also nahe. Die Aufgabe kann helfen, sich in sie einzufühlen, da zur Bewältigung ihre Perspektive eingenommen werden muss. Auch hilft die situative Rahmung dabei, die Funktion und die Relevanz des zu schreibenden Textes zu erkennen. Durch das Verfassen wird den Schreibenden auch die Produziertheit der Romanvorlage bewusst, indem sie ihn in einem wichtigen Aspekt konkretisieren und dafür passende Worte finden müssen.

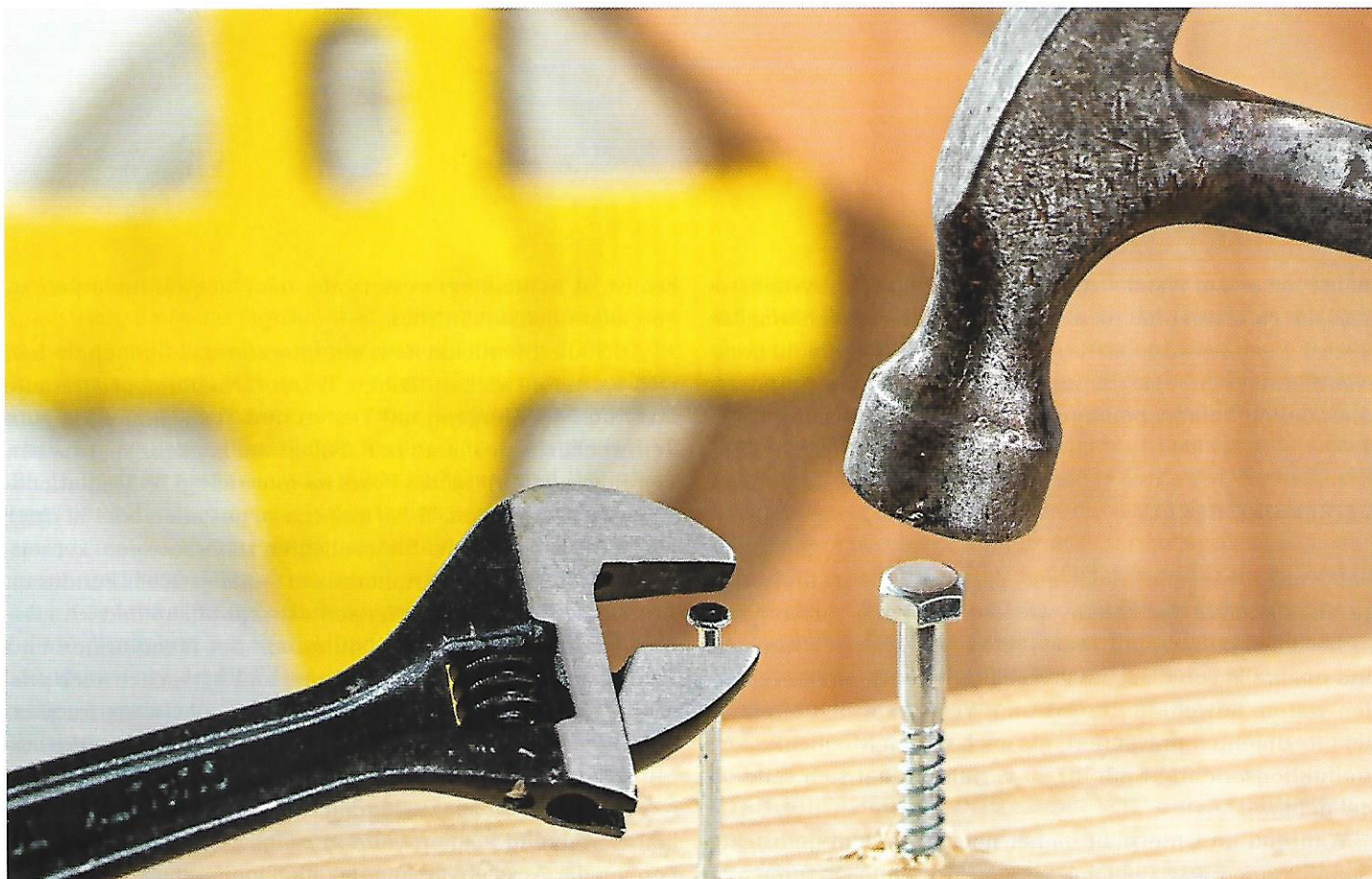
Es gibt nun aber ein kleines, aber sehr verhängnisvolles, Problem: Hanna Schmitz ist Analphabetin. Um sich in diese Figur einzufühlen, ist das Schreiben daher kein gangbarer Weg. Man wird zwar einige der gewünschten Erkenntnisse gewinnen können, diese stehen jedoch unter dem Vorbehalt einer fehlerhaften Einfühlung. Hier ist eine gute Chance vermutlich

aus Unachtsamkeit vergeben worden. Realistischer und damit auch didaktisch sinnvoller wäre beispielsweise das Besprechen eines Tonbandes o. Ä. gewesen. Chancen und Gefahren der Handlungs- und Produktionsorientierung liegen seit jeher dicht beieinander.

BLICK ZURÜCK NACH VORN

Vor 25 Jahren erschien mit *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* einer der folgenreichsten Beiträge nicht nur der PRAXIS DEUTSCH-Geschichte, sondern der Literaturdidaktik überhaupt: Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner fassten in ihrem „Manifest“ (Fingerhut 1994, S. 360) prägnant zusammen, was seit Mitte der 80er-Jahre unter verschiedenen Labels an Konzepten und Modellen zu einem Literaturunterricht vorgelegt und diskutiert wurde, der nicht mehr rein analytisch verlaufen sollte, sondern ein aktives Tun an und mit Texten vorsah und die Lernenden vom „Gängelband des Frage- und Antwortspiels“ (Otto Karstädt 1927 – zit. n. Spinner 2004, S. 249) befreite. Erklärtes Ziel war es, allen „Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht [zu] werden“ und die Lernenden auch „in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Fantasie, ihrem Tätigkeitsdrang“ anzusprechen (Haas / Menzel / Spinner 1994, S. 17).

Bei aller Kritik an fragend-entwickelnden und rein kognitiv-analytischen Zugängen stand als Zieldimension das Verstehen von Texten nie ernsthaft infrage (vgl. Fingerhut 1987; Müller-Michaels 1984; Paefgen 2006, S. 141 f.; Spinner 2004, S. 251 f.). Der Verstehensbegriff ist



„Methoden sollten konsequent am Gegenstand und den mit ihm verfolgten Zielen ausgerichtet sein.“

dabei weit gefasst und meint auch emotionale oder affektive Erschließungsformen, die aber auch einen „Beitrag zur Textanalysekompetenz“ (Spinner 2004b, S. 253) leisten sollen. Gerhard Haas wird noch deutlicher: „Völlig unhaltbar ist ebenso die [...] Vorstellung, die ‚potenziellen Erfahrungen‘ der Literatur seien ausschließlich kognitiver Art, und ‚Verstehen‘ beschränke sich im Wesentlichen auf gedankliche Prozesse.“ (Haas 1997, S. 25) An diesem Ziel, zum (besseren) Verständnis von Literatur, und das bezogen auf konkrete Lernende und konkrete Texte, beizutragen, ist mithin jedes Verfahren, ist jede Methode des Literaturunterrichts zu messen.

Handlungs- und Produktionsorientierung hat recht schnell Einzug in Lehr- und Rahmenpläne gefunden und gehört mittlerweile, obwohl es an Studien zur Wirksamkeit mangelt (eine der wenigen Ausnahmen: Fritzsche u. a. 2006), zum festen Inventar des Deutschunterrichts. Schon früh ist aber auch auf mögliche Gefahren hingewiesen worden: Ein zentrales Problem besteht bis heute darin, dass Methoden verselbstständigt werden, indem nicht mehr von den Besonderheiten des Textes ausgegangen wird, die es zu erschließen gilt, sondern bestimmte Methoden als so hochwertig gelten, dass man sie ohne erfolgte Sach- und didaktische Analyse anwenden lässt. Da werden dann Tagebucheinträge verfasst, Texte zu Ende oder umgeschrieben oder Bilder/Trailer/Blogs erstellt, ohne dass klar ist, mit welchem (Lern-)Ziel die Aufgabe erfolgt. Müller-Michaels, selbst ein Vertreter produktiver Rezeption, ätzt bereits 1996: „Auch im kleinen wird im Deutschunterricht gewerkelt, geschnippelt und wieder zusammengeklebt, werden Texte be-

malt, mit Musik unterlegt oder gar verfilmt, wird komplexe Literatur eigensinnig auf einfache Vorstellungen aus der Lebenswelt von Schulklassen reduziert, werden Unterrichtsgänge organisiert, für die Texte das Stichwort geliefert haben.“ (Müller-Michaels 1996, S. 410) Methoden sollten konsequent am Gegenstand und den mit ihm verfolgten Zielen ausgerichtet sein. Dazu ist im Einzelfall zu hinterfragen, was durch die Operation konkret bewirkt wird, was also im besten Fall gelernt werden kann. Das setzt anspruchsvolle, didaktische Fähigkeiten seitens der Lehrenden voraus, die nicht nur Fachkenntnisse zu den Gegenständen besitzen, sondern zugleich in der Lage sein müssen, ein funktionales Lehr-Lernarrangement mit einer passenden Methode zu entwickeln.

In 25 Jahren hat sich viel getan: Insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien haben die Bildungslandschaft auf den Kopf gestellt. Die Standardisierung und Kompetenzorientierung hat maßgebliche Folgen auch für den Deutschunterricht. Neben Vereinheitlichungstendenzen und einer Abkehr von konkreten Gegenständen standen aber auch wirkungsstarke Versuche, das literarische Lernen von der engen Lesekompetenz-Diskussion der Kognitionswissenschaft abzukoppeln. Zudem haben sich die Medien rasant fortentwickelt: Der heimische PC, das Internet, das Smartphone und Web 2.0 waren/sind Neuerungen und bieten heute weitreichende Einsatzmöglichkeiten. Mit der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention ist zudem ein entscheidender Wandel des Schulsystems eingeleitet worden: Seitdem sollen möglichst alle Schülerinnen und Schüler inklusiv beschult werden. Dies geht

einher mit einem Wandel zum zweigliedrigen Schulsystem, so dass die Heterogenität an allen Regelschulen gleichermaßen wächst. Eine Zwischenbilanz zur Handlungs- und Produktionsorientierung wird also immer auch vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen erfolgen müssen.

MEDIEN UND GERÄTE

Das Konzept stammt noch aus Zeiten, als man die einzige Videokamera der Schule wochenlang beim Hausmeister vorbestellen musste und Texte – meist auf Matrizendruckern und ebenfalls von diesem vervielfältigt – noch papiergebunden waren. Sowohl in der Art und Weise, wie sich Literatur dem Rezipienten präsentiert, als auch in den Möglichkeiten, produktionsorientiert mit ihr zu verfahren, hat sich seitdem viel getan.

Während im Unterricht immer noch vor allem gedruckte Literatur zum Einsatz kommt, werden Texte auch in ihren medialen Erscheinungsformen vielfältiger: In der Slam Poetry ist die mündliche Performance ein wichtiges Gestaltungsmoment, (nicht nur) in der Fan Fiction wird kooperativ digital an Texten gearbeitet, Computerspiele enthalten heute vielfach komplexe literarische Narrative, in die handelnd eingegriffen wird. In manchen Formen digitaler Literatur wird gar die menschliche Autorschaft fraglich.

Zugleich treten Texte heute selten nur solitär in Erscheinung. Sie werden umrahmt von kommerziellen und nicht kommerziellen/professionellen und nicht professionellen Formen von Nebentexten und Nebenprodukten (vgl. Wrobel 2018) wie Buchtrailern, auditiven oder filmischen Adaptionen (vgl. *das Modell von Alexander Hallet*), Inszenierungen mit Puppen, Lego oder Playmobil oder auch Ergebnissen schulischen Literaturunterrichts, die medial verbreitet werden. Diese Erzeugnisse handlungs- und produktionsorientierten Umgangs liegen zusätzlich zur Auswertung oder zum Vergleich bereit. Zum Teil werden sie sogar gezielt genutzt, um Fiktionalität und Realität gekonnt miteinander zu verschränken (vgl. *das Modell von Kristina Koebe*). Es verschwimmen Fake und Fakt, da nicht mehr zu identifizie-

ren ist, ob echte Leser posten oder man hier der Inszenierung von Öffentlichkeit aufsitzt.

Auch die Möglichkeiten, mit Literatur umzugehen, haben sich weiterentwickelt. Durch Textverarbeitungsprogramme lässt sich der Umgang mit Texten und Textfragmenten zum Teil erheblich erleichtern (z. B. Füllen von Lücken, Verschieben von Fragmenten) (vgl. *das Modell von Nicola König*). Präsentationssoftware kann helfen, Texte grafisch zu gestalten oder in einer Collage aus Klang- und Bildelementen zu inszenieren. Lernen steht mit ihren Smartphones ein umfangreicher Fundus an Aufnahme- und Bearbeitungssoftware sowohl im Bild-, Audio- und Videobereich zur Verfügung, mit der Handlungen und Produktionen konserviert, bearbeitet und schließlich auch präsentiert werden können (vgl. PRAXIS DEUTSCH 265/2017: Deutsch per Smartphone) (vgl. *das Modell von Christel Meier*). Über die sozialen Netzwerke lassen sich Arbeitsergebnisse darüber hinaus auch einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung stellen, auf die entsprechend kommentierend reagiert werden kann, sodass ggf. öffentliche Formen der Anschlusskommunikation initiiert werden können.

Das Verschwimmen von digitaler und virtueller Welt bietet aber auch Räume für *inszenierte Intertextualität* (von Brand 2011), indem etwa literarische Figuren unterschiedlicher Texte in sozialen Medien miteinander kommunizieren. So könnten sich beispielsweise Josef K. und Michael Kohlhaas über Facebook über ihr erlittenes Unrecht und ihre Art, damit umzugehen,



Marie Luise Kaschnitz Hiroshima

Der den Tod auf Hiroshima warf
Ging ins Kloster, läutete dort die Glocken
Der den Tod auf Hiroshima warf
Sprang vom Stuhl in die Schlinge, erwürgte sich.
Der den Tod auf Hiroshima warf
Fiel in Wahnsinn, wehrte Gespenster ab.
Hunderttausend, die ihn angehen nächtlich
Auferstanden aus Staub für ihn.

Nichts von alledem ist wahr.

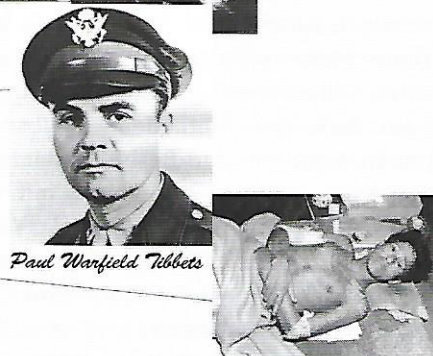


Abb. 1: Wiki zu Kaschnitz: Hiroshima

austauschen. Zwar ist dies – wie im Eingangsbeispiel – nicht realistisch, da beide Figuren weder Facebook zur Verfügung hatten noch in derselben fiktionalen Welt leben, hier ist die Zielsetzung jedoch eine andere, indem gerade die Aktualisierung und das Zusammenführen einen Textvergleich ermöglichen, der stark vom Innenleben der Protagonisten geprägt ist. Blogs, Postings auf Foren oder in Mediatheken oder Wikis können dabei durch ihren stärkeren Lebensweltbezug sowie die reale Möglichkeit zur Publikation beliebte Formate der Handlungs- und Produktionsorientierung wie den Tagebucheintrag oder den Artikel für die Schülerzeitung ablösen oder ergänzen.

Möglichkeiten der Vernetzung bieten moderne Hypertextstrukturen (vgl. *das Modell von Stefan Emmersberger*), die ebenfalls neue Potenziale im Umgang mit Literatur bieten: Zur Erschließung eines Gedichtes könnten beispielsweise in Wikis Informationen und Assoziationen zusammengetragen werden, die medial aufbereitet werden. Hier werden Handlungs- und Produktionsorientierung, Recherche und Analyse miteinander verknüpft (vgl. Abb. 1).

HETEROGENITÄT UND INKLUSION

Handlungs- und Produktionsorientierung ist seit jeher über die besonderen Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft begründet worden. Neu sind die besonderen Anforderungen der Inklusion sowie die gesteigerte Aufmerksamkeit, die den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Lernenden zuteilwerden. Für den inklusiven Unterricht wird immer wieder auf die besondere Bedeutung hingewiesen, die gerade der Handlungsorientierung neben kooperativen Lernformen zukommt (vgl. z. B. Klemm / Preuss-Lausitz 2001, S. 35; Lipkowski / Schüller 2017, S. 53–56). Nicht nur für inklusiven Unterricht sind in den vergangenen Jahren auch die soziale Funktion und kollaborative Verfahren des Schreibens verstärkt diskutiert worden (vgl. Lehnen 2017, Abraham 2015), die wertvolle Anschlussstellen für kooperatives Lernen bieten.

Das Ziel, Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen, erfordert aber auch ein größeres Augenmerk auf die Passung der gewählten Methoden im Hinblick auf die Lernenden und deren Voraussetzungen einerseits und die Gegenstände und die mit ihnen verbundenen Ziele andererseits (vgl. *das Modell von James Loparics*). Hatte man für die Handlungs- und Produktionsorientierung ursprünglich den Anspruch erhoben, dass sie „Ausgangspunkt und Basis“ (Haas, Menzel / Spinner 1994, S. 18) sein solle, wird man heute eher von entsprechenden Verfahren sprechen, die neben anderen gezielt gewählt werden können, um bestimmte Zugänge zur Literatur zu ermöglichen, die unter rein analytischer Perspektive schwieriger zu gewährleisten wären. Noch 1987 hatte Kaspar H. Spinner vor dem später selbst erhobenen Anspruch gewarnt, gleich den gesamten Literaturunterricht zu

etikettieren, indem er sich „[w]ider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren“ ausgesprochen hatte (Spinner 1987). Heutigen Erfordernissen folgend wäre eher unter dem Gesichtspunkt methodischer Differenzierung dafür Sorge zu tragen, dass handlungs-, produktions-, analytisch und diskursiv orientierte Verfahren nebeneinanderstehen, ineinandergreifen oder aufeinander aufbauen. So ließe sich beispielsweise die Charakterisierung einer literarischen Figur nahezu lernzielgleich über eine Figurencharakteristik, eine szenische Interpretation, eine Rollenbiografie, einen Brief einer weiteren literarischen Figur, ein Figurencasting oder ein literarisches Gespräch vornehmen. Durch den Vergleich der Ergebnisse könnten darüber hinaus die Unterschiede zumindest abgeglichen und reflektiert werden.

STANDARDISIERUNG UND KOMPETENZORIENTIERUNG

Die Umstellung schulischer Bildung auf Kompetenzorientierung ist eher eine Konsequenz des Geistes, aus dem auch die Handlungs- und Produktionsorientierung entstammt, als dass diese neu ausgerichtet werden müsste. Hubert Ivo, der die didaktische Diskussion der 1970er-Jahre maßgeblich mitbestimmte, hatte die Ausbildung kritischer sowie poetischer Kompetenz im Sinne der von Habermas entwickelten kommunikativen Kompetenz als anthropologischer Grundfähigkeit schon Anfang der 70er-Jahre eingefordert (vgl. Ivo 1972, S. 170). Und Jürgen Kreft rief 1982 in seinem grundlegenden Werk *Grundprobleme der Literaturdidaktik* den „Erwerb einer fachlich literarischen Kompetenz“ als Zieldimension des Literaturunterrichts (Kreft 1982, S. 285) aus, was auch für die Handlungs- und Produktionsorientierung als zentrale Perspektive galt. So heißt es in einer der ersten programmatischen Schriften bei Gerhard Haas wegweisend:

„Eine [...] Literaturdidaktik, die den Menschen in den Bedingungen seines sozialen und gesellschaftlichen Seins ernst nimmt, aber darüber nicht übersieht, dass das unauslöschliche Verlangen nach Glück, Lebenserfüllung, Bedürfnisbefriedigung nicht völlig in den sozialen Bedingungen aufgeht, sondern sich rückbezieht auf ein je einmaliges und unverwechselbares individuelles Sein, hat textuelle Analysestrategien anzubieten, die nicht nur der Befriedigung dieser Bedürfnisse, sondern auch der Ausbildung ihnen zugeordneter Kompetenzen dienen.“ (Haas 1984, S. 13)

Während die Ausbildung von Kompetenzen von Beginn an eine zentrale Zielperspektive gewesen ist, führt deren Aufwertung zum bildungspolitischen Paradigma, vor allem aber

auch deren Engführung auf den Weinert'schen Kompetenzbegriff (vgl. Kepser 2012), eher zu Problemen in der konkreten Anwendung aus ihr abgeleiteter Methoden. Das liegt zum einen an der gleichzeitigen Abwertung der Gegenstände, also der konkreten literarischen Texte, und der vereinfachenden Vorstellung, dass Handlung und Tätigsein an sich schon ein Teilaspekt von Kompetenz seien. So reicht es heute oftmals, methodische Entscheidungen nicht mehr in ein Verhältnis zum Text zu setzen, sondern sie gleich als Wegbereiter zur Ausbildung einer Kompetenz zu bestimmen. Da führt dann das Verfassen eines Tagebucheintrags automatisch gleich zur Fähigkeit, sich in Figuren einzufühlen (und nicht mehr, zu ergründen, warum eine bestimmte Figur so handelt und fühlt, wie dargestellt).

Die sehr kleinschrittige operationalisierbare Lernzielorientierung, die man seinerzeit auch überwinden wollte, wäre heute in modifizierter und abgeschwächter Form vielleicht hilfreich, um das Potenzial der Methoden voll auszuschöpfen. Es bedarf einer klaren Benennung konkreter Erkenntnisziele, ohne dabei die Vieldeutigkeit des Textes unzulässig zu beschneiden. Dabei geht es gerade nicht um die Standardisierung, mit der Handlungs- und Produktionsorientierung in der Tat schwieriger in Einklang zu bringen sind. Kaspar H. Spinner hat bereits 2005 vor einer „wechselseitigen Reduktion“, die sich einerseits in der Applikation der Standards auf konkrete Aufgaben und andererseits in der Komplexitätsreduktion derselben zeigt, gewarnt (Spinner 2005, S. 13): „Intuitiveserspüren, Imagination, emotionale Ansprechbarkeit“ (ebd., S. 12), seien Prozesse, die u. a. im Umgang mit Literatur unerlässlich seien, unter den Output-Gesichtspunkten der Bildungsstandards aber nur schwer trainierbar und damit in Gefahr, verdrängt zu werden. War Handlungs- und Produktionsorientierung gerade auch mit Verweis auf die Ambiguität literarischer Texte proklamiert und vor dem Hintergrund der Rezeptionsästhetik mit Verweis auf den Leser als Koproduzenten immer auch subjektorientiert be-

gründet worden, tut sie sich mit dem Versuch, objektivierbare Lernergebnisse zu generieren, schwer.

LITERARISCHES LERNEN UND (ANSCHLUSS-)KOMMUNIKATION

Spinners berühmter Basisartikel zum literarischen Lernen (PRAXIS DEUTSCH 200/2006) hat die didaktische Diskussion des letzten Jahrzehnts in ähnlicher Weise geprägt wie seinerzeit der Beitrag zur Handlungs- und Produktionsorientierung. Er war und ist als Plädoyer zu verstehen, den Umgang mit literarischen Texten nicht unter einem kognitionswissenschaftlichen Lesebegriff zu subsumieren und vor allem die spezifischen Kompetenzen, die für das Erschließen von Literatur nötig sind, zu berücksichtigen. Erstaunlich ist hier zweierlei: Mit der benötigten Fähigkeit zum literarischen Gespräch nennt er explizit auch eine (unterrichts-)methodische Form zur Kommunikation über Literatur. Die von ihm maßgeblich mit entwickelte Handlungs- und Produktionsorientierung findet hingegen keine Erwähnung. Das dürfte daran liegen, dass viele Aspekte (*z. B. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen*) gerade Verfahren verlangen, die nicht primär kognitiv orientiert sind, sodass Handlungs- und Produktionsorientierung hier automatisch zum methodischen Standardinventar zählt. In der Betonung des literarischen Gesprächs – das in der konkreten Ausformung als Heidelberger Modell zur Zeit der Beitragsentstehung recht neu war – liegt vielleicht die Betonung einer notwendigen leichten Akzentverschiebung hin zur sogenannten Anschlusskommunikation, die eine wichtige Ergänzung darstellt, oftmals aber in konkreten Unterrichtsvorschlägen wenig Beachtung gefunden hat. Wenn Müller-Michaels zu Recht

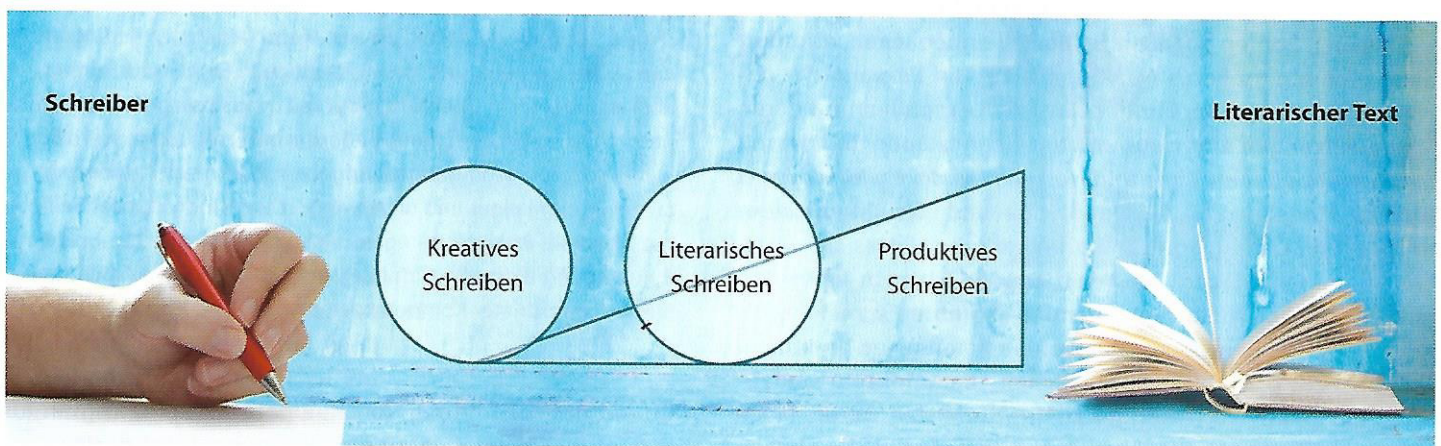


Abb. 2: Schreibformen des Literaturunterrichts zwischen Schreiber- und Textorientierung

<p>Meeresstille</p> <p><i>Verfasse ein Gedicht, welches zum vorgegebenen Titel passt.</i></p>	<p>Meeresstille</p> <p>Tiefe Stille herrscht im Wasser, Ohne Regung ruht das Meer, Und bekümmert sieht der Schiffer Glatte Fläche rings umher. Keine Luft von keiner Seite! Todesstille fürchterlich! In der ungeheuern Weite Reget keine Welle/Möwe/Boje sich.</p> <p><i>Welche der drei Alternativen passt am besten in den Text? Entscheide dich.</i></p>
--	---



Abb. 3: Aufgabenformen des produktionsorientierten Literaturunterrichts zwischen Schreiber- und Textorientierung (von Goethe, Johann Wolfgang: Meeresstille. In: Ders.: Werke. Hamburger Ausgabe. Band 1: Gedichte und Epen I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz. München C. H. Beck 1998, S. 242)

fordert: „Alles Handeln im Unterricht muss im Denken fundiert bleiben oder sollte gleich unterbleiben“ (Müller-Michaels 1996, S. 412), kann man in diesem Sinne noch einen Schritt weitergehen und fordern, dass alles Handeln auch in der Unterrichtskommunikation reflektiert werden sollte (vgl. das Modell von Karl-Wilhelm Schmidt). Hier kommt Formen des literarischen Gesprächs eine herausgehobene Rolle zu (vgl. Härle / Steinbrenner 2010).

Der Lernerfolg stellt sich in drei unterschiedlichen Phasen ein: in der Planung, im Prozess der Handlung oder des Schreibens und in der Phase des Gesprächs über den Prozess sowie die entstandenen Produkte. Alle drei Phasen sollten immer sinnvoll aufeinander bezogen werden, da sich nicht nur in der Anschlusskommunikation die Ergebnisse der Arbeit manifestieren, die es zusätzlich zu reflektieren gilt. Gerade in der Erarbeitung selbst finden ja bereits bedeutende Aushandlungsprozesse statt. Wichtig ist aber auch, wie mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler umgegangen wird, um – eine alte Kritik aufgreifend (vgl. Haas / Menzel / Spinner 1994, S. 23) – weder die Schülertexte noch das Original zu entwerten. Geht es wirklich darum, einen fremden Text (besser) zu verstehen, wird man immer den Handlungs- und Produktionsprozess reflektieren und das Arbeitsergebnis mit dem zu erschließenden Text vergleichen müssen: *Wie und warum seid ihr zu diesem Ergebnis gekommen? Was habt ihr auf dem Weg zu eurem Ergebnis für Erkenntnisse gewonnen? Was unterscheidet euer Ergebnis vom Original? Warum ist das so? Was hat das für Konsequenzen?* Gerade in der Begründung und im Vergleich finden wichtige kognitive Prozesse statt, die für das Verstehen auch bedeutend sind und vor allem eine wichtige Grundlage dafür bilden, die vorausgegangenen Handlungen kommunizierbar zu machen.

KREATIVITÄT

Auch der Kreativitätsbegriff, maßgeblich von Kaspar H. Spinner in die Diskussion getragen (vgl. zusammenfassend Spinner 2001), war ursprünglich wichtig, um die Abgrenzung zum analytischen Literaturunterricht deutlich zu machen. Heute erscheint Kreativität häufig als pädagogischer Hochwertbegriff und zugleich leere Hülle, der inhaltliche Begründungen zu verdrängen vermag. Dabei verwischen auch für den Literaturunterricht wichtige Differenzierungen und damit Zieldimensionen des gesamten Faches. Während das Kreative Schreiben (auch *creative writing*) ausdrücklich „im Dienst der Kreativitätsförderung steht“ (Abraham / Brendel-Perpina 2015, S. 15), seinen Zweck gewissermaßen in sich selbst trägt und stark der Person und Persönlichkeit des Schreibenden verbunden bleibt, ist produktives Schreiben immer einem literarischen Text verbunden, den es schreibend zu erschließen gilt oder dem man sich zumindest schreibend nähern soll. Eine Zwischenstellung nimmt das neuerlich von Abraham in die didaktische Diskussion eingebrachte literarische Schreiben ein, das zwar in der Regel keiner Textvorlage folgt, jedoch ausdrücklich an Strukturanalysen literarischer Vorlagen gebunden und auf das Erlernen formaler und ästhetischer Besonderheiten von Gattungen und Genres durch Produktion ausgerichtet ist (Abraham / Brendel-Perpina 2015), siehe auch Abb. 2.

Auch produktives Schreiben erfordert zwar Kreativität, diese darf jedoch nicht zum Selbstzweck, sondern muss dem Ziel der Texterschließung untergeordnet werden. Das Beispiel (Abb. 3) macht deutlich, dass es aber Schnittmengen gibt: Wenn Lernende in der ersten Aufgabe aufgefordert sind, ein eigenes

Fragen, die im Vorfeld der Textarbeit geklärt werden sollten

- Was macht den Text aus? Was macht ihn besonders?
- Was soll an dem Text / mit dem Text / über den Text konkret gelernt werden?
- Wie lässt sich der Lernprozess sinnvoll gestalten und strukturieren?
- Wie lassen sich die Charakteristika und Besonderheiten des Textes methodisch am besten erkennen / nachvollziehen / empfinden?

Abb. 4

Gedicht zur vorgegebenen Überschrift zu verfassen, ist tatsächlich „eine strenge Grenzziehung weder möglich noch sinnvoll“ (Spinner 2004, S. 253). Genaue Wahrnehmung des Begriffes und seiner Bedeutungsdimensionen ist zwar gefordert, um einen dazu passenden Text zu verfassen, die Zielsetzung kann aber kaum konkreter bestimmt werden, als auf den Originaltext einzustimmen und geweckte Erwartungen zu verbalisieren. Zur Bewältigung ist viel Kreativität nötig. Anders sieht es in der zweiten Beispielaufgabe aus: Der Spielraum zur Lösung ist extrem eng, die Textgebundenheit sehr hoch. Die Lernenden müssen aus dem Kontext erschließen, welcher der drei Begriffe ihnen am passendsten erscheint. Metrisch bekommen sie keine Hilfe, sodass sie primär den semantischen Gehalt prüfen müssen: Die Welle passt zum Motiv des Wassers, das sich durch das Gedicht zieht und bildet auch eine Alliteration mit der Weite im Vers davor. Die Möwe wäre ein neues Lebewesen – neben dem Schiffer – und könnte, da nicht existent, die nicht vorhandene Nähe zur Küste und die Einsamkeit des Schiffers symbolisieren. Die Boje wäre wohl ein Fremdkörper in diesem Bild, könnte aber auch auf den nicht gegebenen Halt und die Orientierungslosigkeit hindeuten.

RESÜMEE

Handlungs- und Produktionsorientierung hat an Aktualität und Potenzial für den Literaturunterricht nichts eingebüßt. Wichtiger denn je scheint es aber, die dienende Funktion im Rahmen des Unterrichtsprozesses herauszustellen: Ausgerichtet auf einen konkreten Text bzw. dessen besondere Merkmale und daraus abgeleitete Ziele kann sie wertvolle Werkzeuge bereitstellen, um das Textverstehen zu fördern. Von herausgehobener Bedeutung ist darüber hinaus eine sinnvolle und sinnstiftende (Anschluss-)Kommunikation, in der sowohl der Prozess wie auch die Produkte der Erarbeitung reflektiert werden. Die Fragen in Abb. 4 können dabei helfen, Textarbeit, Lernprozess und Methoden sinnvoll zu strukturieren und auszuwählen.

Die neuen Medien bieten neue und zum Teil effizientere Möglichkeiten, handlungs- und produktionsorientiert zu arbeiten (siehe Abb. 5), bergen jedoch auch die Gefahr der medialen Selbstständigkeit. Insbesondere Smartphones und Tablets lassen sich als synästhetische Handlungsmedien einsetzen, um mit wenig Aufwand flüchtige Ergebnisse wie z. B. szenischen oder akustischen Umgang mit Texten zu konservieren oder auch zu bearbeiten. Darüber hinaus kann man auf Plattformen der social media literarische Handlungs- und Kommunikationsformen simulieren und inszenieren, die eng an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angelehnt sind und damit eine Relevanz versprechen, die über das berühmte Verfassen eines Beitrags für die Schülerzeitung hinausgehen.

Literatur

- Abraham, Ulf: Einzel, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten zu sehen. In: Didaktik Deutsch 20/2015, S. 97–114.
- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina: Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Kallmeyer/Klett 2015.
- Baurmann, Jürgen/von Brand Tilman/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer/Klett 3. Auflage 2018.
- Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hg.): Literarisches verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- von Brand, Tilman: Kleists Kohlhaas in Kontexten. Durch inszenierte Intertextualität eine literarische Symbolfigur erschließen. In: Deutschmagazin 1/2011, S. 26.
- Fingerhut, Karlheinz: Kann „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik sein? In: Diskussion Deutsch 98/1987, S. 581–600.
- Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia/Zabarowski, Katrin: Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Baltmannsweiler: Schneider 2006.
- von Goethe, Johann Wolfgang: Meeresstille. In: Ders.: Werke. Hamburger Ausgabe. Band 1: Gedichte und Epen I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz. München: C. H. Beck 1998, S. 242.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch Nr. 123/1994, S. 17–25.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Reihe Deutschunterricht konkret. Hannover: Schroedel 1982.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2010.
- Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt/Main: Diesterweg 1991.
- Ivo, Hubert: Allgemeine Lernziele des Literaturunterrichts. In: Wilkending, Gisela (Hg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik. München: Piper 1972, S. 170–205.
- Kepser, Matthias: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg/Brs.: Fillibach 2012, S. 67–84.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf; Aufruf 28.2.2017.

Handlungsorientierte Verfahren Durch praktisches, selbsttätiges Handeln und aktiven Gebrauch der Sinne bestimmter Umgang mit gegebenen Texten	Produktionsorientierte Verfahren Produktives (meist schreibendes) Erzeugen von Texten, Textteilen oder Textvarianten
Szenische Verfahren Vor allem unter Einsatz von Bewegung, Gestik und Mimik werden Textaspekte dargestellt. Wichtige Methoden sind <i>szenische Lesung</i> , <i>Standbild</i> , <i>Pantomime</i> , <i>szenische Interpretation</i> , <i>Puppenspiel</i> , <i>Schattenspiel</i> und <i>szenisches Rollenspiel</i> .	Konkretisation Nicht explizit gegebene Informationen (Leerstellen) eines Textes werden aus dem Kontext erschlossen. Wichtige Methoden sind <i>Tagebucheintrag</i> , <i>Stream of Consciousness/innerer Monolog</i> , <i>Verfassen eines Anfangs / Schlusses</i> , <i>Brief aus Figurenperspektive</i> und <i>Ausgestaltung von Ort / Zeit / Figuren / Handlung</i> .
Akustische Verfahren Texte oder Textstellen werden sprachlich und / oder klanglich / musikalisch dargestellt oder untermauert. Wichtige Methoden sind <i>sinnbetonter Vortrag</i> , <i>Vertonung (Hörbuch, Hörspiel)</i> , <i>Klangcollage</i> , <i>musikalische Untermalung</i> und <i>Feature</i> .	Transformation Inhalte oder ästhetische Besonderheiten werden aktiv verändert, zum Beispiel indem sie aktualisiert oder in eine andere Textsorte umgewandelt werden. Wichtige Methoden sind <i>alternative Textpassagen verfassen</i> , <i>Perspektivenwechsel</i> , <i>Ändern der Textsorte</i> , <i>Aktualisierung</i> , <i>Gegentext</i> und <i>Paralleltext</i> .
Visuelle Verfahren Der Text oder Textteile werden (typo-)grafisch oder bildhaft dargestellt oder illustriert. Wichtige Methoden sind <i>Variation von Schreib- und Druckform</i> , <i>Bilder / Bildcollagen zum Text</i> , <i>Illustration</i> und <i>Literaturzeitung</i> .	Restauration Der nicht vollständige Primärtext wird möglichst originalgetreu wiederhergestellt. Wichtige Methoden sind <i>lückenhafte Texte</i> , <i>Gedicht zu Überschrift verfassen</i> und <i>Text aus Reizwörtern verfassen</i> .
Audio-visuelle Verfahren Texte werden in Kombination der o.g. Verfahren für Videoproduktionen inszeniert. Wichtige Methoden sind <i>Filmtrailer</i> , <i>Verfilmung</i> und <i>Figurencasting</i> .	Rekonstruktion Der nicht vollständige Primärtext wird unter Verwendung seiner Einzelteile möglichst originalgetreu wiederhergestellt. Wichtige Methoden sind <i>lückenhafte Texte mit Wortspeichern</i> , <i>Texte entflechten</i> und <i>zerteilte Gedichtzeilen oder Strophen zusammenfügen</i> .
Synästhetisch-multimediale Verfahren Im Kontext der neuen Medien lassen sich heute viele der oben genannten Verfahren und Methoden miteinander kombinieren, digital umsetzen und ggf. auch publizieren. Dabei verschwimmt mitunter die starre Trennung von handlungs- und produktionsbasierten Verfahren.	

Abb. 5: Übersicht über mögliche Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung (mit eher hybriden Kategorien und fließenden Übergängen)

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977. UTB 2. Auflage 1982.

Kügler, Hans: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Belgrad/Melenk 1996 a. a. O., S. 10–24.

Lehnen, Katrin: Schreiben und neue Medien. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer/Klett 2017, S. 96–100.

Lipkowski, Eva / Schüller, Eva: Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen. Münster: Waxmann 2017.

Müller-Michaels, Harro: Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. In: Deutschunterricht 9/1996, S. 410–418.

Müller-Michaels, Harro: Entfaltung des Verstehens – Ein Handlungsforschungsprojekt auf der S II. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik 1983/1984. Tübingen: Gunter Narr, S. 84–94.

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler 2. Auflage 2006.

Praxis Deutsch Nr. 265/2017: Deutsch per Smartphone.

Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch Nr. 18/2005, S. 4–13.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 3. Auflage 2004, S. 247–257.

Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer 2001.

Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 98/1987, S. 601–611.

Wrobel, Dieter: Nebentexte. Trailer, Cover, Blurbs und Co. In: Praxis Deutsch Nr. 270/2018, S. 4–13.