



*Kaspar H. Spinner*

## Produktive Verfahren im Literaturunterricht

Im Verlauf der vergangenen zwanzig Jahre ist in der Literaturdidaktik der produktionsorientierte Ansatz immer wichtiger geworden. Er bezeichnet einen Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur rezeptiv (hörend und lesend) und analysierend-interpretierend mit Literatur umgehen, sondern selbst gestaltend tätig werden, in dem sie Texte ergänzen, erweitern, umschreiben, zu ihnen malen, sie spielen u.ä. In diesem Beitrag werden einleitend die didaktischen Begründungen für einen produktionsorientierten Literaturunterricht erläutert, wobei auch auf Gegenargumente eingegangen wird.

Es folgt dann eine Typologie der wichtigsten Verfahren, die im Umgang mit lyrischen, epischen und dramatischen Texten eingesetzt werden können. Hinweise auf den Umgang mit Ergebnissen und auf die Bewertungsproblematik schließen den Beitrag ab.



## 1. Begründungen

Für einen produktionsorientierten Literaturunterricht werden mehrere Argumente angeführt:

- Produktive Verfahren sind eine Antwort auf die Herausforderung der Rezeptionsästhetik. Sie hat gezeigt, dass der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird. Man spricht in diesem Zusammenhang z.B. von Leerstellen, die der Text enthalte und die vom Leser gefüllt werden. Mit produktiven Aufgaben wird diese aktive Beteiligung des Lesers an der Sinnbildung unterstützt und sichtbar gemacht; wenn Schülerinnen und Schüler z. B. Figurenportraits für ein mögliches Drehbuch zu einem Roman entwerfen, dann sind sie dazu angehalten, ihre Vorstellungen von den Figuren zu konkretisieren. Eine solche Förderung der Vorstellungsfähigkeit erscheint bei den heutigen mediensozialisierten Kindern und Jugendlichen besonders dringlich. Film, Fernsehen, Video, Computerspiele liefern anschauliche Bilder, sodass die Vorstellungskraft viel weniger gefordert ist als bei einem geschriebenen Text.
- Produktive Verfahren bieten insbesondere denjenigen Kindern und Jugendlichen, die weniger begrifflich abstrakt, sondern mehr bildhaft und analog denken, eine Chance, ihr Textverstehen in den Unterricht einzubringen. So kann z. B. ein Videoclip zu einem Gedicht eine sehr differenzierte gestalterische Interpretation sein.
- Produktive Verfahren sind eine Möglichkeit, die Dominanz des fragend-entwickelnden Interpretationsgesprächs abzubauen: Viele Schülerinnen und Schüler empfinden eine Textbehandlung, bei der die Lehrerin oder der Lehrer durch gezielte Fragen ihr Denken leitet und zum geplanten Interpretationsergebnis führt, als Gängelung. Bei einem solchen Unterrichtsgespräch sind meistens nur wenige Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt; insbesondere für die Langsameren ist ein vertieftes Nachdenken kaum möglich, weil immer schon jemand die Frage beantwortet hat, während sie sich noch mitten in der Gedankenentwicklung befinden. Bei produktiven Aufgaben dagegen sind die Schülerinnen und Schüler eine Weile für sich allein (oder in der Kleingruppe) beschäftigt und haben auf diese Weise den Raum, ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln (natürlich gibt es auch weniger gängelnde Formen des Unterrichtsgesprächs, die als Alternative zur fragend-entwickelnden Interpretation gelten können).
- Produktive Verfahren können entdeckendes Lernen im Hinblick auf die Textanalyse fördern. Wenn die Schülerinnen und Schüler z.B. ein Gedicht fortlaufend wie einen Prosatext geschrieben erhalten und selbst eine Versordnung erstellen, dann richten sie ihren Blick auf die Funktion der Versgestaltung. Bei diesem analyseorientierten Typ von Produktionsaufgaben spricht man auch von *operationalen Methoden*. Sie sind beeinflusst von den operationalen Methoden in der Grammatik. Das Experimentieren mit verschiedenen Formulierungsmöglichkeiten macht auf die Funktion von sprachlichen Strukturen aufmerksam.
- Produktive Verfahren zielen auf größere Selbständigkeit der Lernenden und reihen sich insofern in Konzepte des handlungsorientierten und des offenen Unterrichts ein, die heute generell eine große Rolle in der schulpädagogischen Diskussion spielen. In einem produktionsorientierten Literaturunterricht sind Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise gestaltend tätig und erfahren so, dass sie nicht nur Rezipienten von Literatur sind, sondern dass sie selbst etwas produzieren können und dass ihre je eigenen Wege ernst genommen werden. Der Anspruch, die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wird allerdings nicht erfüllt, wenn die produktiven Aufgaben ausschließlich vom Lehrer (Lehrerin) gestellt werden; wünschbares Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit über ein Repertoire von Möglichkeiten verfügen und dann auch die Gelegenheit erhalten, selbst zu entscheiden, welche Art von Verfahren sie bei einem Text anwenden wollen.
- Produktive Verfahren bieten die Chance größerer Ich-Beteiligung. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. einen Brief an eine literarische Figur schreiben, dann entsteht eine Verbindung von persönlicher Weltansicht und Wahrnehmung der im Text gestalteten Figur. Ohne Ermöglichung eines solchen subjektiven Angesprochenseins zielt der Unterricht am Wirkungspotential von Literatur vorbei.
- Mehrere produktive Verfahren halten in besonderem Maße zu Perspektivenübernahme

und Fremdverstehen an. Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. einen inneren Monolog einer Figur entwerfen, dann müssen sie sich die fremde Sichtweise vergegenwärtigen. Dabei geschieht in gesteigertem Maße, was für jeden literarischen Rezeptionsprozess gilt: Beim Lesen können wir uns vorstellungsmäßig in eine andere Welt hineinversetzen und die Erlebnisweisen und Gedanken von Figuren nachvollziehen. Man kann in dieser Entfaltung von Fremdverstehen eine grundlegende anthropologische Funktion von Literatur sehen. Produktive Verfahren helfen, ein solches Verstehen zu entfalten.

- Produktive Verfahren sind ein Beitrag dazu, dass im Unterricht nicht nur über literarische Texte gesprochen, sondern dass Schule auch ein Ort des ästhetischen Erlebens sein kann. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. als Gruppe ein Gedicht gestaltend vortragen, teils einzeln, teils im Chor sprechend, mit bewusster Aufstellung im Raum, dann ist dies ein Stück ästhetisch-kultureller Praxis.
- Produktive Verfahren sind eine Möglichkeit, die Arbeitsbereiche des Lesens, des Sprechens und des Schreibens miteinander zu verbinden und so eine integrative Konzeption von Deutschunterricht zu verwirklichen. So können z.B. die Reden, die in Büchners *Dantons Tod* oder in Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* oder in Heinrich Manns *Der Untertan* vorkommen, mit einer rhetorischen Übung, die zugleich ein Beitrag zur Textinterpretation ist, verbunden werden.
- Oft hört oder liest man den Vorwurf, der produktionsorientierte Literaturunterricht sei einseitig an der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und nehme die literarischen Texte in ihrer Eigengesetzlichkeit nicht wahr. Dieser Vorwurf ist nur dann berechtigt, wenn es dabei bleibt, dass die Schülerinnen und Schüler einfach ihre Alltagsvorstellungen in die Texte hineinprojizieren. Produktive Verfahren bieten aber die Chance, solche Subjektivität zu überwinden. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. ein Tagebuch einer Figur erfinden, dann geht es gerade darum, die Erfahrungen dieser Figur genau nachzuvollziehen. Bei anderen Aufgabenstellungen, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler selber einen Schluss zu einer Geschichte erfinden, kann die Eigenproduktion als Vergleichstext zum Original dienen, das dann vor solcher Folie deutlicher in seiner Eigenheit erkannt wird. Ein typisches Beispiel in der Mittelstufe sind z.B. Kurzgeschichten; Schülerinnen und Schüler schreiben gerne einen richtigen Schluss, z.B. als Happy End oder als Katastrophe. Ihre eigene Produktion spiegelt ihre Erwartungshaltung, die vom Originaltext enttäuscht wird. Umso mehr ist Anlass gegeben, nun nach der Funktion des originalen offenen Schlusses zu fragen.
- Ein weiterer Vorwurf bezieht sich auf die Gefahr, dass im produktionsorientierten Literaturunterricht Dilettantismus honoriert werde. Dies trifft zu, wenn man in wohlmeinendem pädagogischem Engagement die produzierenden Schülerinnen und Schüler wie kleine Genies behandelt. Vielleicht hilft hier ein Blick auf die Rolle der anderen Künste im Schulunterricht: Niemand erwartet, dass Schülerinnen und Schüler wie berühmte Solisten musizieren; ebenso wenig werden die Ergebnisse des Kunstunterrichts an den Werken der großen Meister gemessen. Die Tatsache, dass man mit den großen Meistern nicht konkurrieren kann, ist aber kein Grund, sich nicht im Rahmen der eigenen Möglichkeiten künstlerisch, musikalisch und literarisch zu beschäftigen.

## 2. Kritik des produktionsorientierten Literaturunterrichts

Die Konzeption des produktionsorientierten Literaturunterrichts ist in der Fachdiskussion nicht unwidersprochen geblieben. Bedenkenswert sind vor allem die folgenden Kritikpunkte:

- Produktionsorientierter Literaturunterricht kann in Beliebigkeit ausarten. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn einzelne Verfahren auf Texte angewendet werden, ohne dass auf eine sinnvolle Abstimmung von Ausgangstext und Methode geachtet wird. Es reicht nicht aus, schon zufrieden zu sein, wenn alle Schülerinnen und Schüler irgendwie tätig sind; äußerliche Emsigkeit garantiert noch nicht das Entstehen neuer Erkenntnisse und Erfahrungen.
- Als letzter Kritikpunkt sei der Vorwurf genannt, der produktionsorientierte Literaturunterricht verhindere historisches Bewusstsein, und zwar in doppelter Weise: Er bevorzuge moderne Literatur und ebne dort, wo er sich auf ältere Texte bezieht, die historische Differenz ein. Nun mag es in der Tat etwas schwieriger sein, gute produktive Aufgaben zu älteren Texten zu konzipieren; aber man kann

umgekehrt auch sagen, dass sie hier besonders wichtig sind, um überhaupt einen intensiveren Kontakt der Schülerinnen und Schüler zu den Texten herzustellen und um auch die Differenzenerfahrung bearbeitbar zu machen. Wenn man z.B. eine Szene aus einem älteren Drama bezogen auf gegenwärtige Verhältnisse umschreibt, kann man anschließend sehr genau das historisch Fremde am Ausgangstext vergleichend herausarbeiten.

---

**Produktionsorientierter Literaturunterricht ist, wie anderer Unterricht auch, nur dann gut, wenn er sorgfältig im Hinblick auf die Schülerfähigkeiten und die Ansprüche des Textes durchdacht ist.**

### 3. Produktive Verfahren zu Gedichten

1. *Vers- oder Strophenfolge herstellen*  
Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein in die Verse oder Strophen auseinandergeschnittenes Gedicht und setzen es selbst zusammen. Wenn die Lehrkraft die Teile auf Folienstreifen bereit hält, können bei der Auswertung die Vorschläge auf dem Overheadprojektor allen sichtbar gemacht werden.
2. *Zeilenumbruch vornehmen*  
Die Schüler(innen) erhalten das Gedicht wie einen Prosatext fortlaufend geschrieben und stellen die Versform her. Das Verfahren eignet sich besonders bei reimlosen Gedichten.
3. *Gedichte entflechten*  
Die Schüler(innen) erhalten einen Text, der die Verse von zwei verschiedenen Gedichten ineinandergeschoben enthält (z.B. ein romantisches und ein expressionistisches Gedicht zum gleichen Thema).
4. *Aus Formulierungen angeboten auswählen*  
Die Schüler(innen) erhalten zwei oder drei Varianten zum Titel, zum Schluss oder zu einer anderen Stelle; eine der Varianten ist die originale. Interessant ist das Gespräch über die Begründungen, die die Schüler für ihre Wahl anführen können.
5. *Titel ausdenken*  
Dieses Vorgehen ist besonders bei Gedichten interessant, die inhaltlich interpretationsbedürftig sind. Der Titel ist dann Ausdruck einer Interpretationshypothese.
6. *Weggelassene Wörter oder Zeilen ergänzen*  
Die Schüler(innen) erhalten einen Text, bei dem einzelne Wörter oder Verse, die für den Sinnzusammenhang wichtig sind, fehlen. Beim Ergänzen entwickeln die Schüler(innen) Deutungshypothesen, die dann für das Auswertungsgespräch interessant sind (das ist z.B. der Fall, wenn im Sinnspruch *Der Tod ist's beste Ding* von Angelus Silesius das Wort *Tod* weggelassen wird).
7. *Eine Fortsetzung bzw. einen Schluss eines Gedichtes selbst formulieren*  
Wenn man einen Gedichtanfang zum Weiter-schreiben gibt, dann dient das Verfahren vor allem der Entfaltung eigener Vorstellungen. Stärker auf die interpretierende Auseinandersetzung ausgerichtet ist das Schreiben eines weggelassenen Schlusses; vor allem wenn er eine überraschende Wendung bringt, ist das Verfahren reizvoll.
8. *Ein Gedicht verkürzen*  
Für dieses Verfahren dienen kurze moderne Gedichte als Modell, z.B. Konstellationen im Sinne der konkreten Poesie oder knappe reimlose Gedichte im Stil von Reiner Kunze, Rose Ausländer o.a.; ein längeres Gedicht (z.B. aus einer früheren Epoche) wird nun durch Verkürzung modernisiert. Dabei findet in der Regel eine semantische Verdichtung und eine Aufwertung der visuellen Form statt.
9. *Ein Gedicht umschreiben und dabei eine andere Sichtweise erzeugen*  
Reizvoll ist es z.B., wenn versucht wird, eine veränderte Stimmung bei einem Jahreszeiten-gedicht zu erzeugen.
10. *Analoges Schreiben*  
Nach dem Muster eines Gedichtes (oder einer bestimmten Gedichtart) verfassen die Schüler(innen) selbst ein Gedicht. Bekanntes Beispiel dafür ist das Verfassen von Haikus.
11. *Mit vorgegebenen Reimwörtern ein Gedicht verfassen*  
Die Schüler(innen) erhalten die Reimwörter eines Gedichtes, das dann zum Vergleich herangezogen wird.
12. *Ein Gedicht in eine andere Textsorte umschreiben*  
In Frage kommt vor allem die Umformung von balladenartigen Gedichten in Erzählungen oder Zeitungsberichte.

*13. Zu einem Gedicht seine Assoziationen aufschreiben*

Dies kann z.B. so erfolgen, dass das Gedicht in der Mitte eines sonst leeren Blattes steht und die Schüler(innen) ihre Assoziationen rings herum notieren, evtl. wie Sprechblasen mit Verbindungen zu den Wörtern im Gedicht, auf die sich die Assoziationen beziehen. In ähnlicher Weise können in Gruppen Assoziationen gesammelt werden, wenn man das Gedicht auf einen großen Bogen klebt, der auf einem Tisch liegt. Die Schüler(innen) stehen um den Tisch herum und notieren, ohne zu reden, ihre Assoziationen.

*14. Zu Stichwörtern aus einem Gedicht selbst ein Gedicht schreiben*

Die Schüler(innen) erhalten drei/vier Wörter aus einem Gedicht. Das ist z.B. dann interessant, wenn es Wörter sind, die nicht ohne weiteres zusammenpassen. Wie kann man sie in einem Gedicht zusammenbringen? Wie hat es der Autor des Gedichtes gemacht, aus dem die Wörter stammen?

*15. Ein Gedicht grafisch gestalten*

Man kann z.B. Gedichtplakate erstellen, die kalligrafisch gestaltet sind.

*16. Malen, Zeichnen, Collagen anfertigen zu Gedichten*

In deutschdidaktischer Sicht ist dabei vor allem interessant, dass die visuelle Gestaltung eine Art Interpretation des Gedichtes ist.

*17. Einen Videoclip zu einem Gedicht erstellen*

Von den Musikvideos her sind den Schüler(innen) viele Möglichkeiten der filmischen Gestaltung bekannt. Schon das Entwickeln von Ideen für die akustische und visuelle Umsetzung regt die Vorstellungsbildung zu einem Gedicht in besonderem Maße an.

*18. Szenisches Lesen in der Gruppe*

In Gruppen erhalten die Schüler(innen) die Aufgabe, das Gedicht zum Vortrag vorzubereiten; dabei sollen sie erstens überlegen, wer welche Teile spricht (auch mit mehreren Sprechern) und ob Wiederholungen, gleichzeitiges Sprechen von verschiedenen Textteilen u.ä. eingebaut werden soll; zweitens sollen sie ihre Stellung im Raum und ggf. kleine szenische Elemente (sparsame Gesten u.ä.) absprechen.

*19. Ein Gedicht(-teil) pantomimisch darstellen*

Pantomime eignet sich vor allem bei erzählenden Texten; zur Pantomime kann von einem anderen Schüler/Schülerin der Gedichttext gesprochen werden.

*20. Gedichte musikalisch gestalten*

Die Möglichkeiten reichen von der akustischen Untermalung eines Gedichtvortrags über den Sprechgesang im Stil des Rap bis zur eigentlichen Vertonung als Lied.

---

***Der handwerkliche und kreative Umgang mit Gedichten kann ein vergnügliches Experimentieren sein, aber auch eine Gelegenheit des persönlichen Ausdrucks oder ein Stück harter Arbeit an Formulierungen und oft ist er alles auf einmal.***

**4. Produktive Verfahren zu erzählenden und dramatischen Texten**

*1. Figuren in Ich-Form vorstellen*

Die Schüler(innen) übernehmen je eine Figur aus dem Text und verfassen eine Selbstbeschreibung dieser Figur; sie verwenden dabei die Ich-Form und beginnen z.B. mit „Ich bin...“ (Nennung des Namens der Figur). Die geschriebenen Texte werden vor der Klasse vorgelesen. Als Erweiterung können anschließend der Lehrer (Lehrerin) oder auch die zuhörenden Schüler(innen) einige Fragen an die Verfasser bzw. Figuren stellen (z.B. was eine Figur von einer anderen Figur hält).

*2. Interviews mit Figuren erfinden*

Dieses Verfahren ähnelt dem erstgenannten, allerdings mit dem Unterschied, dass Interviewfragen formuliert werden. Anschließend bietet sich ein Vorlesen mit verteilten Rollen an.

*3. Plakate zu Figuren erstellen*

Zu den wichtigen Figuren eines Textes wird je ein Plakat erstellt; während der Lektüre werden die Informationen, die man zu der jeweiligen Figur erhält, im Plakat eingetragen. Ergänzend kommen bildliche Elemente dazu, z.B. Zeichnungen zur Figur, zu Gegenständen, die für sie typisch sind, zu Schauplätzen usw., ebenso können Fotografien, die zum Text passen, hinzugefügt werden.

#### 4. Briefe von und an Figuren schreiben

Diese einfache und in vielen Fällen ergiebige Aufgabe greift mit dem Brief eine Textsorte auf, die die Schüler(innen) aus ihrem Alltag kennen. Zugleich aber handelt es sich um ein literarisches Spiel, da als Verfasser und/oder Adressaten literarische Figuren vorgestellt werden. Insofern bildet diese Aufgabe eine Brücke zwischen Alltags- und literarischem Schreiben. Mit den Briefen können z.B. Gedanken und Gefühlslagen von Figuren zum Ausdruck gebracht werden. Briefe, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Namen an die Figuren schreiben, bieten dagegen vor allem die Möglichkeit, der eigenen Einschätzung der Figur und ihres Verhaltens Ausdruck zu geben.

Wenn die Briefe in der Klasse ausgetauscht werden, können auch Antwortbriefe in der Rolle der angeschriebenen Figuren verfasst werden.

#### 5. Tagebucheinträge von Figuren schreiben

Die Annahme, eine Figur habe ein Tagebuch geschrieben, ermöglicht es, die Handlung aus der Figurenperspektive zu rekapitulieren. Dabei soll berücksichtigt werden, dass ein Tagebuch auch ein Überdenken des Erlebten einschließt. Es ist also sinnvoll, nicht nur Geschehnisse stichwortartig zusammenzustellen, sondern auch die subjektive Erfahrung der Figur, ihre Gedanken und Empfindungen, zum Ausdruck zu bringen.

#### 6. Einen inneren Monolog einer Figur schreiben

Diese Aufgabe ist dem Schreiben von Tagebucheinträgen verwandt; auch innere Monologe geben die subjektiven Erlebnisweisen von Menschen wieder. Sie sind z.B. bei Textstellen interessant, an denen sich eine Figur in einer Entscheidungssituation befindet. Zur Erleichterung kann ein Textanfang vorgegeben werden, z.B. „Nun sitze ich hier und weiß nicht, wie es weitergehen soll...“ (je nach Situation im Text). Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern muss nicht unbedingt der Begriff *innerer Monolog* verwendet werden; der Arbeitsauftrag kann auch lauten: „Stelle dir vor, du bist ... (Name der Figur). Schreibe auf, was du als ... (Name der Figur) gerade denkst und fühlst!“

#### 7. Träume von Figuren erfinden

Diese Produktionsaufgabe eignet sich dafür, Gefühle (z.B. Ängste) einer Figur zu gestalten.

#### 8. Textstellen aus der Perspektive einer Figur umschreiben

Auch diese Aufgabe zu erzählenden Texten dient dazu, sich die Wahrnehmungsweise einer Figur zu vergegenwärtigen. Dabei wird man auch darauf aufmerksam, wie der Ausgangstext perspektiviert ist (besonders deutlich werden erzähltechnische Aspekte beim Umschreiben von der Er- in die Ich-Form). Angesichts der Dominanz männlicher Helden in der Literatur bietet sich vor allem auch ein Umschreiben aus der Perspektive weiblicher Figuren an.

#### 9. Eine im Text nur angedeutete Handlung ausfabulieren

Möglich ist hier z.B. die Gestaltung eines Dialoges, der im Buch nicht ausgeführt, im Rahmen der Handlung aber denkbar ist.

#### 10. Eine Fortsetzung oder einen eigenen Schluss zu einem Text schreiben

Für dieses Verfahren hält man bei der Lektüre an geeigneten Stellen ein (z.B. wenn sich ein handlungsentscheidendes Ereignis ankündigt) und lässt die Schüler(innen) selbst eine Fortsetzung aufschreiben.

Es gibt auch Werke, bei denen man sich über ihr Ende hinaus eine Fortsetzung ausdenken kann. Auch das Schreiben von alternativen Schlüssen (also bei Kenntnis des Originalschlusses) ist bei manchen Texten interessant.

#### 11. Eine Figur verändern und eine Szene entsprechend umschreiben

Die Schüler(innen) sollen sich vorstellen, wie eine Situation verlaufen würde, wenn eine der Figuren andere Charaktereigenschaften als im Originaltext besäße (z.B. Effi Briest als selbstbewusste Frau in der Auseinandersetzung mit Insetten).

Die Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel von Charakter und Interaktionsverläufen.

#### 12. Nach dem Muster eines Textes weitere Texte erfinden

Insbesondere Bücher, die episodenhaften Charakter haben, also einzelne, mehr oder weniger in sich geschlossene Szenen aneinanderreihen, können als Anregung zum analogen Schreiben dienen (z.B. Eulenspiegelgeschichten).

#### 13. Einen Text(ausschnitt) in eine andere Textsorte umsetzen

Zu denken ist hier z.B. an die Umformung von erzählenden Texten in dramatische und umgekehrt, an das Verfassen von Zeitungsmeldun-

gen, von Comics, das Schreiben eines Gedichts aus dem Wortmaterial einer Kurzgeschichte.

#### 14. Buchempfehlung verfassen

Zu Büchern, die in der Schule oder zu Hause gelesen worden sind, werden Buchempfehlungen geschrieben, z.B. als Lektüeranregung für andere Schüler(innen).

#### 15. Historische Informationen zu einem Buch suchen und auf einem Plakat darstellen

Wie schon bei den eben genannten Buchempfehlungen geht es hier nicht mehr darum, literarische Ausdrucksweisen zu verwenden. Das Sammeln von geschichtlicher Information bietet sich bei historischen Romanen und Dramen an; man kann z.B. zu Schauplätzen recherchieren und Bilder suchen (wenn ein Roman z.B. in einer bestimmten Stadt spielt) oder etwas über die Lebensverhältnisse (z.B. Kleidung, Ernährung, Berufe) zusammenstellen.

#### 16. Ein Informationsplakat zum Autor zusammenstellen

Auf einem solchen Plakat können biografische Daten, Fotografien vom Autor, eine Karte zu den Lebensstationen, ein Verzeichnis der wichtigsten Werke, eventuelle Abbildungen daraus u.a. zusammengestellt werden.

#### 17. Standbilder bauen

Standbilder lassen sich folgendermaßen erklären: Man stelle sich vor, ein unsichtbarer Fotograf hätte an einer bestimmten Stelle im Text ein Foto gemacht. Dieses soll nun als lebendes, unbewegtes und stummes Bild von mehreren Schülerinnen und Schülern gestellt werden.

Am besten geht man dabei so vor, dass eine Gruppe gemeinsam überlegt, wie das Standbild gestaltet werden soll. Eine andere Möglichkeit ist, dass ein(e) Schüler(in) als Regisseur(in) fungiert und nach seiner oder ihrer Vorstellung das Standbild gestaltet. Eine dritte Variante bestünde darin, dass die Schüler(innen) ohne vorherige Absprache nacheinander als Figuren zum Bild hinzutreten. Wenn ein Standbild erstellt ist, kann man die Darstellenden auffordern, sich zu überlegen, was sie als Figur in diesem Augenblick denken, und dieses dann auch in einem Satz zu sagen.

Eine weiterführende Variante besteht darin, dass ein Alter Ego, d.h. ein(e) Schüler(in), der oder die sich hinter die Figur stellt, die Gedanken ausspricht. Widersprüchliche Überlegungen können durch zwei Alter Egos, die unterschiedliche Positionen vertreten, zum Ausdruck gebracht werden.

#### 18. Figurenstatuen bilden

Dieses Verfahren ist dem eben genannten verwandt, mit dem Unterschied, dass es weniger um eine naturalistische als um eine zeichnerische Wiedergabe geht. Die Schüler sollen sich als Gruppe so aufstellen, dass durch die Haltung die einzelnen Figuren charakterisiert werden und durch die Stellung zueinander die Beziehungen deutlich werden (wer steht bei wem, wer blickt wen an, wendet sich von wem ab usw.?).

Die Darstellung gewinnt damit einen symbolischen Charakter. Das Verfahren eignet sich z.B. zum Abschluss einer Dramenbehandlung.

#### 19. Eine Situation spielen

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, einzelne Situationen oder Szenen aus erzählenden oder dramatischen Texten zu spielen, ohne dass gleich an eine Aufführung gedacht werden muss: Spiel mit dem Text in der Hand, Spiel aus dem Stegreif, Pantomime, Schattenspiel mit dem eigenen Körper hinter einem aufgespannten Leintuch oder mit ausgeschnittenen Figuren auf dem Overheadprojektor, Videoszene.

Es geht bei produktiven Aufgaben im Rahmen des Literaturunterrichts weniger um Aufführung für ein Publikum als um Erprobung, Einfühlung und Demonstration: Wie mag sich eine Figur in der gegebenen Situation bewegen, mit welcher Intonation spricht sie, wie schauen sich die Figuren an usw.?

#### 20. Eine Hörszene erstellen

Die Umsetzung eines Textes in eine Hörszene macht medien-spezifische Aspekte deutlich. Die beschreibende Erzählerrede bzw. die Szenenanweisungen treten zurück, dafür können Figuren und ihre Gefühle durch Intonation charakterisiert werden.

---

**Produktive Aufgaben zu erzählenden und dramatischen Texten regen ein Nachdenken über die Figuren, die Interaktionen und die Handlungsverläufe an; sie halten aber zugleich zur imaginativen Vergegenwärtigung und zu Empathie an. Strukturelle Merkmale von Texten werden durch das eigene Tun erkennbar.**



### 5. Nach der produktiven Aufgabe?

Oft ist man als Lehrerin oder Lehrer ratlos, was man machen soll, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Texte, Zeichnungen o.ä. erstellt haben. Welche Art von Auswertung ist angemessen? Wenn nur zwei oder drei Schüler(innen) kurz vor dem Läuten schnell ihre Texte vorlesen, taucht zu Recht die Frage auf, warum man denn nun eine solche Produktionsaufgabe gemacht habe. Es ist wichtig, dass die produktiven Aufgaben ihren einsehbaren Stellenwert im Unterrichtszusammenhang erhalten.

In vielen Fällen sind die produktiven Verfahren ein Schritt im Interpretationsprozess. Sie dienen einerseits dazu, sich in den Text hineinzudenken, um dann aus der entfalteten Vorstellung heraus in ein deutendes Gespräch einzutreten. Dabei sind vergleichende Überlegungen fruchtbar: Man erörtert z.B., aufgrund welcher Merkmale der Textvorlage die einen Schüler zu dieser, andere zu einer anderen Lösung gelangt sind (z.B. wenn Schlüsse ergänzt werden) und vergleicht dann die Schülerlösungen mit der Originalversion.

Wenn die produktiven Aufgaben in Einzelarbeit durchgeführt worden sind, wird man allerdings kaum alle Ergebnisse einzeln aufgreifen können. Man muss im Klassensprach exemplarisch vorgehen. Möglich ist allerdings auch ein Austausch von Ergebnissen in Kleingruppen. In manchen Fällen wird die Lehrkraft die Ergebnisse nach Hause nehmen und in der Folgestunde die eine oder andere Idee noch einmal aufgreifen.

Es gibt aber auch Situationen mit produktiven Aufgaben, bei denen nicht eine Auswertung im Gespräch nötig ist, sondern wo eine bloße Präsentation angemessen ist. Damit wird dokumentiert, dass die produktive Auseinandersetzung auch einen Eigenwert besitzt und als Resultat gelten kann. Dies sollte sich allerdings auch in der äußeren Form der Präsentation spiegeln, z.B. indem die Schüler(innen), die ihren Text vorlesen, dies vor der Klasse tun oder indem man eine Sammelmappe mit den Texten anlegt oder eine Pinwand mit ihnen gestaltet. Besonders reizvoll ist es, wenn verschiedene Produktionsaufgaben miteinander kombiniert werden, z.B. innere Monologe verschiedener Figuren, Pantomime, visuelle Gestaltung u.a., sodass eine Art Gesamtpräsentation vorgenommen werden kann (mit Aufteilung der Sprecher im Raum).

Der Literaturunterricht kann durch die produktiven Verfahren für die Schüler(innen) und Lehrer(innen) auf neue Art und Weise spannend werden. Denn es entstehen Ergebnisse, die nicht

stromlinienförmig ein einheitliches Interpretationsergebnis abbilden. Neugier ist als Grundeinstellung angebracht – sie ist auch die beste Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit den Schülerprodukten.

### 6. Bewertung produktiver Aufgaben?

Strittig ist in der Didaktik, wie produktive Aufgaben zur Leistungsbewertung herangezogen werden können. Von vielen Lehrerinnen und Lehrern (z.B. auch veranlasst durch neue Lehrpläne) werden sie auch in Klausuren eingesetzt. Dabei hat sich vor allem die Kombination von produktiven und analytischen Aufgaben bewährt; das ist z.B. der Fall, wenn ein Text aus veränderter Perspektive umerzählt und dann eine Analyse der Änderungen durchgeführt werden soll. Nicht jede produktive Aufgabe, die im Unterrichtszusammenhang ihren Sinn hat, eignet sich allerdings auch zur Bewertung. Assoziativ-subjektive Verfahren z.B., die eher hinführenden und heuristischen Wert haben, wird man kaum für die Bewertung heranziehen wollen.

Zur Bewertung seien hier einige allgemeine Hinweise gegeben. Wichtig sind zunächst die beiden folgenden Voraussetzungen:

- Leistungsbewertung in der Schule erfordert, dass die benoteten Leistungen in einem Zusammenhang mit dem vorangegangenen Unterricht stehen. Das gilt auch für produktive Aufgaben. Schülerinnen und Schüler müssen zu ihnen hingeführt werden und sie müssen Gelegenheit erhalten, solche Schreibformen zu üben. Dabei müssen sie auch Einblick in die Kriterien erhalten, nach denen dann beurteilt wird. Besonders sinnvoll ist es, wenn die Beurteilungskriterien gemeinsam erarbeitet werden.
- Wenn Schülerinnen und Schüler literarische Texte schreiben, heißt das nicht, dass die Ergebnisse dem Anspruch professioneller Literatur gerecht werden müssen. Das verlangt auch nicht der Kunstlehrer von den Schülerzeichnungen.

Für die Bewertung schriftlicher Produktionsaufgaben können folgende Kriterien umrissen werden:

- Bewertungskriterien ergeben sich zunächst einmal durch den Textbezug der gestellten Aufgabe. Wenn z.B. ein innerer Monolog ei-



ner Figur verfasst werden soll, ist zu prüfen, ob der Monolog mit der Gestaltung der Figur im Ausgangstext kompatibel ist. Ferner spielt eine Rolle, ob durch den inneren Monolog eine erhellende Erschließung der Figur erfolgt – wenn er z.B. nur eine Rekapitulation des Handlungsgeschehens enthält, ist er weniger ergiebig, als wenn ein innerer Konflikt der Figur entfaltet wird.

- Eine zweite Bewertungsrichtung bezieht sich – wie bei jedem Aufsatz – auf die innere Kohärenz. Zwischen den einzelnen Teilen des verfassten Textes muss ein Zusammenhang bestehen. Das gilt selbst dann, wenn durch den inneren Monolog gezeigt werden soll, dass eine Figur in einer bestimmten Situation nur zu bruchstückhaftem Denken fähig ist. Dann muss eben dieses Bruchstückhafte konsequent gestaltet sein.
- Wie auch bei traditionellen Interpretationsaufsätzen spielt die Problemtiefe und die Differenziertheit eine Rolle. Dieses Kriterium mag sehr allgemein klingen; die Erfahrung zeigt aber, dass durch den Vergleich verschiedener Aufsätze und ggf. auch durch ein Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen über einzelne Arbeiten meist sehr rasch qualitative Unterschiede festgestellt werden können. Wichtig ist bei diesem Kriterium, dass man nicht auf das Feststellen von Fehlerhaftem fixiert bleibt; ein Text ohne Fehler ist noch nicht unbedingt Ausdruck einer intensiven, einfalls- und aspektreichen Problemerkennung und -gestaltung.
- Bei vielen Aufgaben kommt es auf den Einfallsreichtum an. Er zeigt sich oft in Kleinigkeiten – z.B. bei Details einer Landschaft oder eines Raumes, wenn es darum geht, einen Schauplatz für eine literarische Handlung zu entwerfen. In Verbindung mit dem Kriterium der Kohärenz ergibt sich der Anspruch, dass Einfälle funktional in den Gesamttext eingebunden sein sollen.
- Schließlich soll auch die stilistische Gestaltungskraft und Konsequenz eine Rolle spielen. Für manche Lehrende mag das Ungewohnte bei diesem Kriterium sein, dass man sich nicht einfach auf die allgemeinen stilistischen Normen berufen kann, sondern eher wie bei der literarischen Kritik vorgehen muss, wo die Beurteilungskriterien aus dem Text heraus entwickelt werden müssen. Das tun wir als Germanisten und Deutschlehrer bei jedem lite-

rarischen Text; mit einem solchen Blick müssen wir auch an die Schülertexte herangehen. Bei szenischen Texten ist es z.B. ohne weiteres erlaubt, umgangssprachliche Formulierungen zu verwenden, obschon dies der allgemeinen Stilnorm des Aufsatzschreibens widerspricht. Leitfunktion für die Beurteilung von Stil in produktiven Aufgaben hat also weniger die Schulgrammatik und der Stilduden als die literarische Interpretation. Je nach Textart variieren die Aspekte, auf die es besonders ankommt – z.B. Anschaulichkeit bei einem schildernden Text oder Spannungserzeugung bei einer Kriminalstory. Und jeder kreative Text hat auch sein eigenes Gesetz und kann Überraschungen bieten, die die vorher festgelegten Kriterien überschreiten. Auch dafür muss die Beurteilung offen sein.

Fast alle produktiven Verfahren, die zu den epischen und dramatischen Texten entwickelt worden sind, lassen sich übrigens auch im Umgang mit Filmen einsetzen. In der Medienerziehung erfüllen sie die Aufgabe, ein genaueres, deutendes, kreativ verarbeitendes Sehen und Hören zu fördern – ein Ziel, das angesichts des verbreiteten passiven Fernsehkonsums besonders wichtig ist.

#### Literatur

- Haas, G. (1997):* Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Haas, G./Menzel, W./Spinner, K. H. (1994):* Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, S. 17-25.
- Köppert, Ch. (1997):* Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel.
- Waldmann, G. (1998):* Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Hohengehren: Schneider.