

Der handlungsorientierte Literaturunterricht. Versuch einer Darstellung

In der Praxis des muttersprachigen Literaturunterrichts in Deutschland etablierte sich seit den letzten 20 Jahren das Unterrichtsmodell des handlungsorientierten Literaturunterrichts. Es ist als eine Ergänzung und Bereicherung des traditionellen Literaturunterrichts konzipiert, der sich auf die hermeneutische Textanalyse und Interpretation beschränkt und als die einzige Unterrichtsmethode das Sprechen über den Text kennt.

Das Unterrichtsmodell setzt sich in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Literaturunterricht an polnischen Hochschulen langsam durch, besonders in der Deutschlehrausbildung. Im vorliegenden Aufsatz möchte ich seine Grundsätze und seine theoretische Fundierung präsentieren, seine Vorteile betonen und auf Problembereiche verweisen.

1. Worauf beruht Handlungsorientierung in der Literaturdidaktik?

Literaturdidaktik ist eine der Fachdidaktiken. Sie findet ihre Basis in der Allgemeindidaktik und übernimmt von ihr bestimmte didaktische Vorgehensweisen oder Unterrichtskonzepte. Eines von ihnen ist das Modell des Handlungsorientierten Unterrichts¹.

¹ Der Handlungsorientierte Unterricht ist eines der Unterrichtsmodelle. Unterrichtsmodelle, anders auch als Unterrichtskonzepte, Unterrichtskonzeptionen, Methodenkonzepte bezeichnet, sind „Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. In ihnen werden (...) Unterrichtsprinzipien, Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie bestimmte Erwartungen an das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen miteinander verknüpft“ (Jank/Meyer 1994:290). Unterrichtsmodelle haben normativen und präskriptiven Charakter: Sie beschreiben, wie sich ihre Autoren guten Unterricht vorstellen. Die Bevorzugung oder Ablehnung eines Unterrichtsmodells in der fach- und allgemeindidaktischen Diskussion ist keine Sache des Zufalls, denn die Unterrichtskonzepte bringen aktuelle unterrichtspraktische Probleme in einer prägnanten, konstruktiv gewendeten Formel auf den Begriff. (ebenda: 290-291).

1.1. Begriff der Handlung

Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts stehen die Handlungen der Schüler.

Die Handlung im Unterricht wird verstanden als sinnbestimmte Bearbeitung einer Thematik. Die Handlung ist auf praktische Tätigkeiten ausgerichtet, sie beruht darauf, dass die Lernenden unter der didaktischen Führung der Lehrenden zielorientiert an einem Ergebnis oder einem materiellen Produkt arbeiten, das man anfassen oder vorführen, mit dem man spielen oder weiterarbeiten kann, das für die Lernenden augenblicklich und später didaktischen und Gebrauchswert besitzt (z. B. als Hilfsmittel beim Lernen). Zur Handlung gehören immer kognitive Elemente: Überlegen, Erörtern, Planen, Steuerung der Durchführung sowie Bewertung der Ergebnisse.

Andere Beispiele für Handlungen sind körperliche (Standbilder bauen, etwas pantomimisch zeigen) oder sprachliche (Durchführung von Diskussion, Interview, Rollenspiel) Aktivität der Lernenden.

Die Handlung im Unterricht muss strikt zielgerichtet sein. Der handlungsorientierte Unterricht bedeutet nicht, dass der Unterricht in bloßen Aktionismus mündet (z. B. wir backen Kuchen nach einem deutschen Backrezept, wir machen Obstsalat). „Handeln (...)meint eine (...) pädagogisch verantwortbare Praxis unterrichtlichen Handelns. Es ist nicht damit getan, dass die Schüler durch die Klasse wuseln und am Stundenende glücklich und erschöpft sind. Es muss auch etwas Vernünftiges dabei herauskommen!“ (Jank/ Meyer 1994:353)

Die Handlung im Unterricht setzt sich aus bestimmten Arbeitsphasen zusammen: Idee, Planung, Durchführung, Ergebnis und Ausführung in einer Gruppe (Bönsch, nach Myczko 1997:63).

1.2. Das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts in der Allgemeindidaktik

Ausgehend von dem Begriff der Handlung kann der Handlungsorientierte Unterricht als ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht definiert werden, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können (Jank/Meyer 1994:354).

Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts sind:

1. Personale, inhaltliche und methodische Ganzheitlichkeit

- Die personale Ganzheitlichkeit: der „ganze“ Schüler wird angesprochen: er soll mit Kopf, Herz (Gefühlen), Hand und allen Sinnen dabei sein. Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.

- Die inhaltliche Ganzheitlichkeit: Bearbeitung der Unterrichtsinhalte nicht aufgrund einer Fachsystematik, sondern aufgrund der Probleme und Fragestellungen, die sich aus dem Handlungsprodukt ergeben.
- Die methodische Ganzheitlichkeit: Verwendung von
 - verschiedenen Unterrichtsmethoden: Projektunterricht, Vortrag, Geschichtenerzählen, szenische Interpretation, Planspiel, Experiment, Erkundung und
 - verschiedenen Sozialformen, v.a. Gruppen- und Partnerarbeit.

2. Handlungsprodukte

Die veröffentlichungsfähigen, vorzeigbaren materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit, mit denen weitergearbeitet und gelernt werden kann.

- inszeniert (Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Musik, Tanz usw.) oder
- hergestellt (Leserbrief, Wandzeitung, Klassenzeitung, Schülerbuch, Flugschrift, Collage, Modell, Poster, Experiment).
- Vorhaben und Projekte: Aufführung, Ausstellung, Videofilm, Wettbewerb, Workshop, Erkundung/Exkursion, Klassenfahrt u.v.m.

3. Schülerorientierung

3.1. Berücksichtigung der subjektiven Schülerinteressen:

- Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit
- Weiterentwicklung dieser im handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen.

3.2. Beteiligung der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

3.3. Schülerautonomie (Schüleraktivität)

Autonomie der Lernenden beim Wissenserwerb und Produktherstellung.

- Schüler: möglichst viel selbst planen und verwerfen, erkunden, entdecken, erproben, erörtern.
- Lehrer: Inspiration, Motivation, Beratung, die zur Selbstständigkeit der Schüler führt.

Eine positive Konsequenz von Änderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist die Entstehung einer stressfreien Lernatmosphäre.

4. Ausgewogenheit zwischen Kopf- und Handarbeit.

- Kopfarbeit: alle geistigen (kognitiven), immateriellen Handlungen
- Handarbeit alle mit Hilfe des Körpers durchgeführten materiellen Handlungen.

Anerkennung der Bedeutung des praktischen Handelns im Lehr-Lernprozess, der im Sinne einer dynamischen Wechselwirkung zwischen Kopf- und Handarbeit begriffen wird.

Der Handlungsorientierte Unterricht bricht mit der Tradition der Überbetonung der kognitiven Prozesse beim Lehren und Lernen. Das praktische Handeln wird nicht als Behinderung, sondern als Vollendung der geistigen Arbeit betrachtet. Erst diese aus kognitiven und motorischen Handlungen bestehende Ganzheitlichkeit der Lehr- und Lernformen macht den Unterricht lerneffektiv. (Jank/Meyer 1994:355-360)

1.3. Das Konzept des Handlungsorientierten Literaturunterrichts

Der Handlungsorientierte Literaturunterricht ist ein Methodenkonzept, das die Übertragung der allgemeindidaktischen Prinzipien in den Bereich der Literaturdidaktik bedeutet. In der deutschen Fachliteratur trägt er den Namen „Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht“.

Darunter wird ein Literaturunterricht verstanden, in dem die Schüler handelnd und produzierend auf den Originaltext reagieren. Die Handlungen der Schüler haben zum Ziel, ihre persönliche Leserperspektive zum Ausdruck zu bringen: Emotionen, Überlegungen, Meinungen, Art und Weise, in der sie den Text verstanden haben. In diesem Sinne spricht man von „Rezeptionshandlungen“ der Lernenden. Als die Hauptform der Handlung war lange Zeit die Produktion von eigenen Texten angesehen: das Schreiben von Gegentexten, Paralleltexten, Ergänzungstexten nach der Vorlage des Originaltextes oder Kommentaren zum Gelesenen. Andere Rezeptionshandlungen sind u.a. Malen von Bildern, Anfertigen von Collagen, Rollenspiele, Inszenierungen u.s.w. Sie stellen die Formen einer indirekten Interpretation des literarischen Werkes dar.

Die analytische Komponente des Literaturunterrichts trat in der früheren Fassung dieses Konzeptes teilweise in den Hintergrund, teilweise wurde eine Integration von Analyse und Produktion angestrebt. In der heutigen Auffassung handelt es sich nicht so sehr um die Gegenüberstellung und den Paradigmawechsel vom „analytischen“ (reinkognitiven) Unterricht zum erfahrungsbezogenen, handlungsorientierten oder produktionsorientierten Literaturunterricht, sondern eher um Überlegungen, welchen Stellenwert die produktiven Operationen im Rahmen eines systematisch aufgebauten Umgangs mit Literatur in der Schule haben können und sollen (Fingerhut 1987: 597). Es wird betont, dass die Begründer dieses Unterrichtsmodells die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren stets in andere, kognitiv-analytische Unterrichtsverfahren eingebettet haben. Produktionsorientierter Textumgang muss sich stets an die Regeln hermeneutischen Verstehens halten. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sind auf den analytischen Gesprächsunterricht angewiesen, damit Denken und Tun aneinander gemessen werden können (Eisenbeiß 1994:419, 420). Die

produktionsorientierten Aufgaben sollen helfen, die Vielschichtigkeit der Problematik eines literarischen Textes wahrzunehmen. (Spinner 1987:603, 610). Darin sieht man den Stellenwert der Rezeptionshandlung im Literaturunterricht: als Anbahnung von Verstehensprozessen, als eine Strategie, die zum besseren Textverstehen führt. Die notwendige Voraussetzung ist hier, dass der Handelnde (z.B. der den Eigentext schreibende Lerner) etwas vom Text verstanden haben muss, um sinnvoll eingreifen zu können. Die produktiven Aufgaben verfolgen das Ziel, die eigene Deutung des Lernalters, seine emotionale Reaktion festzustellen und zum Ausdruck zu bringen (Fingerhut 1987:593, 599). Sie setzen also Verstehen voraus und müssen zum vertieften Verstehen führen, indem über die einzelnen Deutungen reflektiert wird.

1.4. Handlungsorientierte Methoden².

Unter handlungsorientierten Methoden der Literaturdidaktik kann man zwei große Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe bilden zahlreiche Handlungsmuster des kreativen Schreibens, die zweite – Handlungsmuster der szenischen Darstellung.

Handlungsorientierte Methoden des kreativen Schreibens beruhen auf dem Schreiben von Texten, die in einer Beziehung zu dem literarischen Originaltext stehen, von den Lernenden („Textproduktion“). Sie sind meistens auf indirekte Interpretation des literarischen Textes von einem Schülerleser ausgerichtet und können als neue Formen der schriftlichen Interpretation angesehen werden, in denen der subjektive und der emotionale Faktor berücksichtigt werden: subjektive Eindrücke, spontane affektive Reaktionen, Kritik, Zustimmung, indirekte Kommentierung (Paefgen 1999:121). Die Aufgaben beziehen sich oft auf die mimetische (eigene Reaktion des Lesers auf den Text) und ästhetische (Text-Gestaltung) Ebene der Literaturaneignung und werden seltener zum Interpretieren des Textes selbst eingesetzt (z.B. Kommentar zum Textauszug). „Produktive“ Verfahren wurden im Zusammenhang mit der rezeptionsästhetischen Theorie während der 1970er Jahre als Ergänzung eines kognitiv-analytischen

² Der Begriff „Methode“ kann in diesem kurzen Aufsatz nicht problematisiert werden. Ich verwende ihn im engeren Sinne als „Handlungsmuster“ (Meyer 1996a:235-237), d. h. Formen und Verfahren der Lehrenden und Lernenden zur zielgerichteten Arbeit an Lerninhalten, z. B. Lehrervortrag, gelenktes Gespräch, Interview, Collage, Rollenspiel, Projekt u.a. In der deutschen Fachliteratur wird angenommen, dass die Methodenentscheidung drei Aspekte hat: Sozialformen, Unterrichtsphasen und Handlungsmuster (ebenda). In dem vorliegenden Aufsatz werden hauptsächlich autonome Methoden der Literaturdidaktik berücksichtigt, also diejenigen, die nur in der Literaturdidaktik verwendet werden: Methoden der Arbeit am literarischen Text.

Unterrichts vorgeschlagen und im Verlauf der 1980er Jahre theoretisch fundiert und praktisch ausgearbeitet.

Die Liste der möglichen textproduktiven Verfahren ist unendlich lang, zahlreiche methodische Ausformungen zum produktiven, verändernden Textumgang werden sogar in langen systematischen Katalogen von Handlungs- und Produktionsformen für den Literaturunterricht zusammengefasst. Waldmann (1984) nennt über 80 Handlungs- und Produktionsformen des Textumgangs, zahlreiche Vorschläge findet man u.a. auch bei Haas (1984), Rupp (1987), Müller-Michaels 1987, Bremerich-Vos (1987). Die populärsten textproduktiven Verfahren umfasst die folgende Liste.

- Paralleltexte schreiben (Texte, in denen der Originaltext erweitert und umgeschrieben wird)
 - narrative Texte oder Gedichte nach der Vorlage eines literarischen Textes schreiben, der als Muster für den Schülertext dient. Beibehalten wird die Form oder Erzählstruktur des Originals, der Inhalt des Schülertextes wird auf andere Sachverhalte bezogen oder die Realität aus der Vergangenheit in die Gegenwart verlegt.
 - Parallelgedichte schreiben, die dem Originalgedicht einen andern Stil oder Ton geben
 - nach der Erzählstruktur des Originaltextes einen neuen Text über andere Sachverhalte schreiben
 - auf ein Gedicht mit Fragestruktur mit einem eigenen Text antworten
 - Gedichte oder Geschichten nach Stichworten schreiben, die den semantischen Kern des Originaltextes bilden
 - Textvarianten (Umerzählungen) schreiben: dem Originaltext ein anderes Ende geben, eine Erzählung mit verändertem Handlungsablauf, anderen Figuren schreiben, ein Handlungs- oder Personenmerkmal ändern und den Text umschreiben, die Zeit der Handlung in die Gegenwart verlegen und unter veränderten Realien neu erzählen, den Text unter Perspektivenwechsel (aus der Perspektive einer anderen Handlungsfigur) neu erzählen
 - zusätzliche Äußerungen der Figuren erfinden: Tagebuch einer Figur schreiben, einen „inneren Monolog“ schreiben, einen Brief an eine andere Figur der Handlung oder eine ausgedachte Person schreiben
 - den Stil des Originaltextes nachahmen oder parodieren, Pastiche schreiben
 - einen Text in einer von der Originalfassung abweichenden Sprachform nacherzählen (z.B. in der Jugendsprache)
 - Fortsetzung einer Originalerzählung, Nachgeschichte einer Figur schreiben
 - Vorgeschichte einer Handlungsfigur schreiben

- Eingreiftexte schreiben, d.h. Texte, die in den Originaltext direkt eingreifen, ihn verändern oder ergänzen, z.B.
 - Leerstellen ausfüllen, die im Originaltext vorhanden sind: Ereignisse im Handlungsverlauf ergänzen, die nur angedeutet sind, angedeutete Dialoge ergänzen, Handlungsorte, Figuren, Räume, seelische Zustände genau beschreiben
 - „künstliche“ Leerstellen, d.h. zu didaktischen Zwecken durch Herausschneiden von ausgewählten Textstellen entstandene Lücken im Text ausfüllen, z.B. fehlende Episoden des Handlungsgangs, Textende ergänzen.

- Literarische Gattung des Originaltextes ändern
 - erzählende Texte (Novellen, Romanfragmente, Erzählungen, Kurzgeschichten) als Hörspiel oder dramatische Szene umschreiben
 - aus Prosatexten Gedichte in freien Versen schreiben

- einen Text in Form einer literarischen Gattung schreiben: Märchen, Fabel, Sonett, Erzählung u.s.w.
 - über einen Text schreiben
 - Leseprotokoll, in dem Leseindrücke festgehalten werden
 - eine Textstelle kommentieren
 - einen Werbetext für ein Buch schreiben
 - eine Buchbesprechung (Rezension) schreiben.

Zu den vielfältigen Formen der szenischen Darstellung gehören neben längst etablierten Tätigkeiten wie Rezitieren, Deklamieren, lautes Vorlesen mit Rollenverteilung auch pantomimische Darstellungen, Standbilder, Planspiele, Rollenspiele, Interviews, theatralische Vorstellungen u.a.

Die Aktivität der Lernenden in der szenischen Darstellung beruht auf einer Inszenierung eines vorhandenen literarischen Textes oder seiner Ergänzung, Weiterführung mit sprachlichen (der Originaltext, improvisierte Aussagen) und körpersprachlichen (Bewegungen, Gestik, Mimik) Mitteln. Diese Aufgabe setzt eine intensive interpretatorische Tätigkeit voraus. Die Lernenden arbeiten „nah am Text“, analysieren Verhalten, Motive und Charaktere der literarischen Figuren, machen sich ihr Bild von ihnen und versuchen, ihre Vision und Erlebnisse zu vermitteln, die mit dem literarischen Text verbunden sind. Sie dringen intuitiv tief in die Struktur, Thematik des Textes ein und entdecken in ihm eine Botschaft, ohne die methodologische Werkstatt eines Literaturwissenschaftlers zu gebrauchen. Deswegen wird szenisches Darstellen für eine Form der indirekten Interpretation gehalten und auch mit dem Begriff Szenische Interpretation bezeichnet.

Einige Beispiele für Verfahren der szenischen Darstellung und andere handlungsorientierte Methoden sind:

➤ Theatralische Aufführungen z.B. für die Schulbühne

Sie sind für einen Zuschauerkreis bestimmt. Die Darsteller sprechen einen „fertigen“ literarischen Text und agieren nach einem ausgearbeiteten Szenario. Das Verhalten der Darsteller ändert sich nicht, wenn die Aufführung wiederholt wird.

➤ Formen der szenischen Darstellung, z. B.

- Standbilder
- Rollenspiele
- pantomimische Darstellung.

Sie unterscheiden sich von theatralischen Aufführungen in einigen wesentlichen Punkten:

- 1) es gibt keine Einteilung in Schauspieler und Zuschauer: alle Gruppenmitglieder sind an der Darstellung beteiligt,
- 2) diese Techniken sind hauptsächlich auf Erlebnisse und Emotionen der Darsteller ausgerichtet, anders als in der Theatervorstellung, wo der Schauspieler ein Medium ist, das die Erlebnisse der Zuschauer hervorruft und sie zur Katharsis führt,
- 3) die Darsteller konzentrieren sich vollständig auf ihre Erlebnisse in der jeweiligen Situation ohne vorrangig auf die schauspielerische Technik zu achten,
- 4) die Darsteller spielen aus dem Stegreif, es gibt keinen Text, der auswendig gelernt und vorgetragen wird (vgl. Dziedzic u.a. 1992:11).

Neben diesen oben genannten Gruppen von Handlungsmustern (kreatives Schreiben und Szenisches Darstellen) finden weitere handlungsorientierte Methoden breite Verwendung bei der Textarbeit, so unter anderem:

➤ Graphisch-bildliche Darstellung

- zu Texten Bilder malen, z.B. Episoden der Handlung illustrieren
- Bildcollagen anfertigen, z.B. Konstellationencollagen zur Interpretation eines Textes
- Bild-Text-Collagen anfertigen
- graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten

➤ Quiz zum Textinhalt

➤ Brettspiele zum Textinhalt.

2. Wissenschaftliche Legitimation der Handlungsorientierung im Literaturunterricht

Die wissenschaftliche Fundierung des Handlungsorientierten Literaturunterrichts findet man in zwei Disziplinen: Lernpsychologie und Literaturwissenschaft.

2.1. Lernpsychologie

Die Lernpsychologie liefert Beweise für die hohe Lerneffektivität des besprochenen Unterrichtsmodells. Davon entscheiden folgende Faktoren, die für das handlungsorientierte Lernen typisch sind:

➤ Mehrkanaliges Lernen.

Das begriffliche Lernen soll unterstützt und ergänzt werden durch Einbeziehung der Sinnesorgane. Der Lerninhalt wird intensiver gespeichert, wenn er über mehrere Eingangskanäle verläuft. Dank vielfältigen Sinnesempfindungen, die die Erkenntnis begleiten (tasten, zerlegen, riechen, schmecken) werden die verbalen Erläuterungen besser gespeichert: intensiver verankert und untereinander mehrfach verknüpft (Vester 1991:42, 98, 103, 121, 133).

Die größte Chance für die mehrkanalige Aneignung des Lernstoffs bietet der Handlungsorientierte Unterricht, in dem bei der Ausführung verschiedenartiger Produkte (Bildcollagen, Textcollagen, Poster, Wandzeitungen, Hörspiele, szenische Darstellungen) motorische Fertigkeiten, der eigene Körper und alle Sinne für die Bewältigung der Lernaufgabe eingesetzt werden. Deswegen werden die kognitiven Lerninhalte besonders stark im Langzeitgedächtnis codiert und vielfältig mit anderen Sinneswahrnehmungen verknüpft. Das ermöglicht auch ihren schnellen und sicheren Abruf. So ist der Lerneffekt optimal.

➤ Elaboration.

Wenn Informationen ins Langzeitgedächtnisübertragen werden sollen, muss eine intensive Aufarbeitung (Elaboration) stattfinden. Die Behaltensleistung des Kurzzeitgedächtnisses steigert sich mit der Aufarbeitung des Lernstoffes. Je mehr das Behalten beabsichtigt ist, desto relevanter sind Denkvorgänge

wie: Erinnern an die zeitliche Abfolge des Geschehens, lokale Assoziationen, Verbindung der Inhalte mit dem eigenen Tun. Die Aufarbeitung bildet zusätzliche Spuren im Gedächtnis, die beim Wiederfinden der gespeicherten Inhalte behilflich sind (Anderson 1998:240, 241). Die Anzahl der Assoziationen zwischen den bereits dauerhaft gespeicherten Lerninhalten wird erhöht. Je fester und vielfältiger Informationen im Gedächtnis miteinander verknüpft sind, desto günstiger sind die Chancen für einen erfolgreichen Abruf.

Die Forderung nach der intensiven Elaboration des Lernmaterials wird bei dem Einsatz der handlungs- und produktionsorientierten Methoden erfüllt. Die Einbettung der handlungsorientierten Aufgaben in die kognitive Strukturierung des Lernstoffes zwingt die Lernenden zu intensiven Denkprozessen beim Handeln. Die Lernenden sind genötigt, für die Erarbeitung der Unterrichtsprodukte intensiv nachzudenken, das bereits erworbene und früher vorhandene Wissen einzusetzen, umzustrukturieren, in neue Kontexte zu bringen – also sie setzen sich geistig sehr intensiv mit dem Lernstoff auseinander.

➤ Positive Emotionen.

Angenehme Dinge können wegen der mit ihnen verbundenen Hormonlage weit vielfältiger assoziiert, geistig besser verarbeitet und ausführlicher zurückgerufen werden als unangenehme Ereignisse, die mit Spannung und Frustration verbunden sind. Bei unangenehmen Sekundärassoziationen lernt man aus rein biologischen Ursachen schlechter als in angenehmer Atmosphäre. (vgl. Vester 1991: 113-126). Um den neuen Stoff lerneffektiv, d.h. ohne Denkblockade zu vermitteln, muss man ihn auf eine entsprechende Weise anbieten, die die Ausschüttung der Stresshormone Adrenalin und Noradrenalin vermeidet oder verringert.

Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erfüllt die Forderung nach einer angenehmen, stressfreien Lernatmosphäre dank der weitgehend selbstständigen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff. Zu der angenehmen Atmosphäre trägt wesentlich das veränderte Lehrer-Schüler-Verhältnis bei. Der Lehrer ist Berater, Helfer und Moderator des Unterrichtsgeschehens. Die Veränderung der Lehrerrolle verringert den Schulstress. Die Lerner arbeiten in Gruppen, der beliebtesten Sozialform. Die Vielseitigkeit der Aufgaben ermöglicht jedem Schüler die Wahl dieser Aufgabe, die ihn am meisten interessiert und die er am besten erfüllen kann. Eine solche Arbeitsweise macht den Schülern Spaß, sie assoziieren diese positiven Erlebnisse mit den Lerninhalten, was die Behaltensleistungen und den Lerneffekt erhöht.

➤ **Selbstbezug.**

Wenn die neuen Informationen mit der eigenen Person in Beziehung gesetzt werden können, gelten sie als besonders bedeutungsträchtig. Es soll daher aufgezeigt werden, welche konkrete Bedeutung die Information für die eigene Person und das Leben des Lerners hat. Diese Empfehlung geht von dem Grundsatz aus, dass sich die Menschen hauptsächlich für Mitteilungen interessieren, die Bezug zu Lebenssituationen aufweisen. In diesem Fall findet eine tiefere Aufarbeitung von Informationen statt (Selbstbezugseffekt). Material, das mit Selbstbezug gelernt worden ist, kann mühelos aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden (Mietzel 1998: 192, 356, 357).

Das personen- und erfahrungsbezogene Lernen findet im Handlungsorientierten Unterricht statt. Die Erarbeitung der Unterrichtsprodukte sorgt für den persönlichen Bezug zum Objekt der Arbeit und zum Lernstoff, der dabei elaboriert wird; es kommt zur persönlichen Identifikation der Lerner mit Lerninhalten. Eigene Interessen und Neigungen, frühere Erfahrungen können ausgenutzt werden. Das ist ein weiterer Beweis für die besondere Lerneffektivität des Handlungsorientierten Unterrichts.

2.2. Literaturwissenschaft

Rezeptionsästhetik

Die Grundsätze der Rezeptionsästhetik sind dem polnischen Leser bekannt.³ Die Rezeptionsästhetik bewegt sich im Spannungsfeld von Phänomenologie (R. Ingarden), Wissenssoziologie (K. Mannheimer), Hermeneutik (H.-G. Gadamer), und Fiktions- bzw. Imaginationstheorie (W. Iser), mit gewissen Berührungen zu Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus (Ricklefs 1996:993). Ihre klassische Form verdankt die Rezeptionsästhetik der sogenannten Konstanzer Schule, repräsentiert von W. Iser und H. R. Jaufß.

Die rezeptionsästhetische Theorie W. Isers konzentriert sich auf den idealtypischen Akt des Lesens (Iser 1972, 1975, 1976) und die Bedingungen der Fiktionalität. Basistheorem bei Iser ist das von R. Ingarden übernommene Konzept des Textes als eines Normensystems, auf das der

³ Diese Theorie tritt unter verschiedenen Benennungen auf: „estetyka recepcji“ (Orłowski 1986), „estetyka recepcji i oddziaływania“, „teoria lektury“ (Handke 1991), „poetyka odbioru“ (Balcerzan 1976, Chrzastowska/Wysłouch 1987). Die Basistexte der Rezeptionsästhetik (Iser, Jaufß) wurden ins Polnische übersetzt (Orłowski 1986), und von polnischen Literaturwissenschaftlern wahrgenommen (z. B. Markiewicz 1980:87, 179, 181, 36, 49, 212, 282; Chrzastowska/Wysłouch 1987:513), aber nur wenige entwickeln ihre Ideen weiter (z.B. R. Handke 1984, 1991).

Leser mit Konkretisierungen reagiert. Der Akt des Lesens schließt Leserbewusstsein und Textstruktur zusammen.

Iser (1976) hat untersucht, wie der literarische Text den Leser motiviert, an der Sinnbildung mitzuwirken. Er stellt dabei die Reaktionen des Lesers in den Mittelpunkt. Der literarische Text ist nicht wie ein Gegenstand gegeben, sondern entsteht durch die Tätigkeiten des Lesers, wenn er aus der Abfolge der Wörter eine fiktive Welt entstehen lässt (Bredella 1991:51). Schwerpunkt der Iser'schen Forschung sind die Textstrategien, die die Tätigkeiten des Lesers lenken und den Lesevorgang mitbestimmen. Von diesen Strategien wird hier nur die der „Leerstelle“ näher erläutert, weil sie die meiste Aufmerksamkeit und den größten Widerhall in der Literaturdidaktik gefunden hat.

Das Text-Leser-Verhältnis ist jedoch nicht einseitig vom Leser dominiert. Der Text ist der Bedingungsfaktor, er beinhaltet die eingeplanten Rezeptionslenkungen – die Werkstruktur (Schober 1977:208-209). Der literarische Text besitzt wegen seiner verschiedenen Deutbarkeit eine „Apellstruktur“ (vgl. Iser 1975). Unbestimmtheit eines fiktionalen Textes ist die Wirkungsbedingung literarischer Prosa.

Iser unterscheidet „Text“ vom „Werk“. Der Text wird zum Werk erst durch seine Konkretisation durch den Leser. Das Werk ist mehr als der Text: Es gewinnt sein Leben erst in der Konkretisation des Lesers. Die Konkretisation ist beeinflusst von den Dispositionen des Lesers, aber die Dispositionen können nur von den Bedingungen des Textes aktiviert werden. Das literarische Werk besitzt zwei Pole: den künstlerischen und den ästhetischen. Der künstlerische ist der vom Autor geschaffene Text, der ästhetische – die vom Leser geleistete Konkretisation (Iser nach Schober 1977:208, 209).

Die Rezeptionsästhetik stellt keine einheitliche Theorie dar. Die einzelnen Positionen unterscheiden sich vor allem in der Einschätzung, inwieweit der Text die Tätigkeiten des Lesers steuert. Dieses Problem hängt mit der wichtigsten Frage der postobjektivistischen Literaturwissenschaft zusammen, die aus dem Text-Leser-Verhältnis hervorgeht. Wenn der Sinn des literarischen Textes erst in der Interaktion entsteht, dann stellt sich die Frage, ob jede Interpretation des Textes als legitim angesehen werden kann. Die entscheidende Rolle wird entweder dem Text oder dem Leser zuerkannt. Bei Iser spielt der Text die entscheidende Rolle: Er lenkt den Leser. Iser's Ansicht in diesem Punkt teilen heutzutage die hermeneutisch orientierten Literaturwissenschaftler und Literaturdidaktiker. Nach der Auffassung Bredellas muss zugleich die konstitutive Rolle des Lesers und die grundbestimmende Rolle des Textes anerkannt werden. Der Leser kann den Text nur verstehen, wenn er tätig und kreativ ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass er seine Vorstellungen in einen amorphen Text projiziert. Er wird durch

den Text gelenkt und zu jeweiligen Lesertätigkeiten veranlasst und herausgefordert. „Der Text bestimmt, welche Leerstellen er füllen bzw. überbrücken muss, welches Vorwissen und welche Vorerfahrungen er dem Text zur Verfügung stellen und wie er sie modifizieren muss. Nur dadurch, dass der Text die Bedingungen setzt, unter denen der Leser kreativ wird, kann Lesen und Verstehen zu neuen Erkenntnissen und zu einem vertieften Selbstverständnis führen“ (Bredella 1991:52)⁴. Bei der Textinterpretation handelt es sich demnach um das Verstehen des Textes.

Poststrukturalismus

Poststrukturalismus ist ein in Frankreich begründeter Zweig der Wissenschaftskritik, die auch die Literaturtheorie betrifft. Ende der 1960er Jahre spaltete er sich vom Strukturalismus ab. Im Poststrukturalismus wird das Subjekt als ein Produkt, als ein Bündlungskomplex von Fremdeinwirkung, und nicht als kreatives Wesen angesehen. Für die poststrukturalistische Literaturwissenschaft ist deswegen auch das literarische Werk ein Netz anderer Texte, das durch Überlappung von Eigen- und Fremdtext Palimpsestcharakter annimmt und seine Entstehung nicht ausschließlich der Kreativität des Autors verdankt (Poststrukturalismus:1998). Ein entscheidendes Merkmal der poststrukturalistischen Literaturauffassung ist Intertextualität. Intertextualität ist die Bezeichnung für Referenzbezüge eines literarischen Textes (Phänotext) zu jenen Texten (Genotexten), Zeichengefügen oder Codes, auf die er verweist. Grundlage ihrer Entschlüsselung sind Zitate und Allusionen. Von der Semiotik wird die Textauffassung übernommen, die besagt, dass jeder Text auf Vorlagen zurückgreift. Ein literarischer Text wird demnach von einem Netz anderer Texte überlagert; auch Bezüge zum Zeichensystem der bildenden Kunst sind möglich. Texte sind in dieser Auffassung weder Aussage über die außertextliche Welt noch deren Abbild, sondern sie beziehen sich vor allem auf andere Texte. Ein literarisches Werk ist kein autonomes Gebilde, sondern ein Teil eines übergreifenden Textzusammenhangs und kann nur in Bezug auf diesen Zusammenhang verstanden werden. Die Idee des literarischen Werkes als Textuniversum und komplexes Verweisungssystem wurde u.a. in U. Eco's „Der Name der Rose“ realisiert. Der Leser wird zum Detektiv, dem die Aufdeckung der intertextuellen Textebene obliegt. Das Spiel mit dem Fremdtext wird zum konstituierenden Prinzip (Köster:1998, Spinner 1993:32).

⁴ Ähnliche Positionen vertreten auch Fingerhut, Spinner, Müller-Michaels, op. cit. sowie H. Kügler.

Die Theorie der Intertextualität fasst das literarische Werk als dezentriert auf, aber mit noch größerer Radikalität geschieht es im Dekonstruktivismus. Poststrukturalismus steht in seiner Vorgehensweise dem Dekonstruktivismus nahe. Nach J. Derrida liegt der Struktur des literarischen Werkes ein strukturierendes Prinzip zugrunde, das jedoch nicht, wie im Strukturalismus vorausgesetzt, erst durch die Beziehung der einzelnen Elemente des Werkes zueinander entsteht, sondern der Werkstruktur vorausgeht. Um dieses Prinzip aufzuspüren, muss man die einzelnen Elemente der Struktur befreien, d.h. dekonstruieren. Damit verändert sich das Ziel der Interpretation: Es geht nicht mehr darum, einen einheitlichen Sinn im literarischen Werk zu konstruieren, sondern darum, diesen Sinn zu dekonstruieren, um die Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Texte und das freie Spiel ihrer Elemente ans Licht zu holen (Bredella 1991:50). Zentrales Moment der dekonstruktivistischen Interpretationsstrategie ist es, den grundlegenden Widerspruch zwischen dem, was der Autor glaubt, zu sagen, und dem, was der Text wirklich aussagt, zum Vorschein zu bringen. Viele Kritiker haben den Dekonstruktivisten deshalb interpretatorische Willkür unterstellt (Dekonstruktion 1998). Doch generell wird behauptet, dass der Dekonstruktivismus nicht gewaltsam Texte dekonstruiert, sondern an ihnen aufzeigt, dass der Anspruch auf eine einheitliche Textinterpretation unbegründet ist. Die Aufgabe der Interpretation besteht darin, die Heterogenität der Texte aufzuspüren. Dekonstruktion ist ein analytisches Verfahren, das den Spielcharakter des Kunstwerkes betont und seine Ästhetik der Offenheit und des „Gegen-den-Strich-Lesens“ propagiert. Dekonstruktivismus ist ein Konzept, das dem Strukturalismus prinzipiell entgegengesetzt ist. Sein methodologisches Programm hat jedoch mit Strukturalismus die Distanz der objektiven Beobachtung gemein. Der Dekonstruktivist operiert am Text, als sei dieser eine ablösbare Realität der Zeichenmaterie, die sich aus der objektiven Entfernung des Textbeobachters erfassen ließe (Stierle 1996:1165). Ferner muss betont werden, dass die Dekonstruktion implizite voraussetzt, dass der Sinn einmal gebildet worden ist (Bredella 1991:51).

In literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Tendenzen machen sich seit Beginn der 1990er Jahre Auswirkungen des postmodernen Bewusstseins sichtbar. Ein postmodernes Zeichen ist ein parodistisches, ironisches Verhältnis zum Text und der distanzierende, spielerische Umgang mit dem Text. Wenn die Schüler zum spielerischen, verfremdenden, collagierenden Umgang mit Texten angehalten werden, dann entspricht das der postmodernen und poststrukturalistischen Auffassung, dass Texte nicht auf einen einheitlichen Sinn hin zu deuten seien. Damit kommt in der

Rezeptions- und Produktionsorientierung des Literaturunterrichts die postmoderne und poststrukturalistische Literaturauffassung zum Ausdruck (Spinner 1993:30).

Die poststrukturalistische Literaturauffassung zeigt neue Perspektiven für die Literaturdidaktik auf. Der Poststrukturalismus eröffnet einen neuen Blick auf die Zusammenhänge in einem Text durch den Diskursbegriff. Ein literarischer Text ist als ein Ort zu sehen, in dem sich verschiedene Diskurse, d.h. eingespielte Muster von Aussagen, begegnen. Der Text wird nicht als etwas Einheitliches, in sich Geschlossenes verstanden, sondern als Zusammentreffen unterschiedlicher, widersprüchlicher Diskurse. Statt die Einheitlichkeit eines Textes auf allen Ebenen in der traditionellen werkimmanenten Interpretation aufzuzeigen, dekonstruiert man die Einheit, zeigt auf, welche verschiedenen Sinnorientierungen in einem Text zusammenkommen und wie sie eine abschließende Sinndeutung verhindern. Poststrukturalismus befreit den Lehrer von dem Dilemma, wie die einzelnen Sinndeutungen, die die Rezeptionsästhetik zulässt, aufeinander zu beziehen sind und ob die Synthese möglich ist. Die Arbeit an Widersprüchen, Ambiguitäten, Brüchen im Text, Herausarbeiten verschiedener Sinndimensionen ersetzt das Bemühen um eine einheitliche, zusammenhängende Werkinterpretation. (Spinner 1993:31-32). Bei dieser Arbeit herrscht nicht subjektive Willkür, sondern es geht um das Bemühen, die unterschiedlichen Diskurse am Text zu belegen. Der Anspruch auf Vollständigkeit wird aufgegeben: es ist kaum möglich, abschließend alle Diskurse aufzuzeigen, die in ein Werk eingeschrieben sind. Es ist deswegen durchaus legitim, in Unterricht diejenigen Diskurse oder Sinndimensionen herauszuarbeiten, die dem Interessenhorizont der Lerner zugänglich sind (Spinner 1993:32).

In der poststrukturalistischen Literaturwissenschaft ist der Begriff der Intertextualität wichtig geworden. Die Betonung der Intertextualität hat in der Literaturdidaktik zu einer stärkeren Berücksichtigung von Textreihen, Textsequenzen geführt. In intertextuellen Überlegungen werden spätere Texte als Antwort auf frühere Texte, ihre Weiterführung oder Infragestellung aufgefasst (Spinner 1993:32-33).

3. Vorteile des handlungsorientierten Textumgangs

3.1. Allgemeindidaktische Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts

Die Popularität des handlungsorientierten Unterrichtsmodells und Entwicklung der Handlungsorientierung zum Paradigma der gegenwärtigen Didaktik resultiert hauptsächlich aus der Überzeugung von der erhöhten

Effektivität des Lehrens und Lernens, die Handlungsorientierung bietet. Für den Lernprozess im Handlungsorientierten Unterricht sind vier Faktoren von besonderer Bedeutung, die über die gesteigerte Lerneffektivität entscheiden:

- Der Lernstoff im Handlungsorientierten Unterricht wird den Lernenden über mehrere Eingangskanäle dargeboten: auditiv – durch Hören der neuen Informationen; visuell –im Handlungsorientierten Unterricht wird viel mit Photos, Bildern, Bildcollagen gearbeitet und motorisch-haptisch (praktische Betätigung – basteln, dabei also berühren, tasten, fühlen). Die neuen Informationen werden also mehrkanalig aufgenommen, es ist Lernen mit allen Sinnen – also die effektivste Lernform.
- Im Handlungsorientierten Unterricht wird der Lernstoff intensiver aufgearbeitet als im einseitig kognitiv ausgerichteten Unterricht. Die Ausführung mehrerer handlungs- und produktionsorientierter Lernaufgaben engagiert besonders stark den Intellekt für die Planung und Durchführung der Arbeit.
- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung sorgt für eine stressfreie Lernatmosphäre, die dank Abbau der Lehrerdominanz und Spaß an der kreativen Selbsttätigkeit entsteht, emotionales Engagement bei der Aufarbeitung des Lernmaterials und eine positive Einstellung zum Lernstoff. Dadurch wird eine große Effektivität des Lehr-Lernens beim Behalten des Stoffes erreicht.
- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erlaubt die Realisierung des Prinzips Schülerorientiertheit: Lehrerdominanz wird abgebaut, die Lerner stehen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.
- Im Handlungsorientierten Unterricht bemüht man sich um die Berücksichtigung der Schülerinteressen bei der Wahl der Lehrinhalte, also um den Selbstbezug beim Lernen.

3.2. Literaturdidaktische Vorteile:

- In dieser Form des Unterrichts werden die subjektiven Schülerkonkretisationen eines literarischen Textes stärker ausgearbeitet, während sie im traditionellen Interpretationsunterricht häufig nicht artikuliert werden können. Diese Subjektivität ist wichtig für das Textverstehen.
- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung und der produktive Textumgang appellieren an die Emotionen der Schüler. Die Relevanz der Gefühle für die literarische Kommunikation betont die Rezeptionsästhetik, die Relevanz der Gefühle für die Effektivität des Lernprozesses betont die gegenwärtige Didaktik.

- Die Produktionsaufgaben aktivieren die Phantasie der Schüler, dadurch wird die Aufnahmebereitschaft für die Originaltexte gesteigert (vgl. Eisenbeiß 1994:416).

Die Liste der literaturdidaktischen Vorteile lässt sich fortsetzen:

- Handlungsorientierung hat einen stark motivierenden Charakter. Gleichgültigkeit gegenüber Literatur als Produkt tritt zurück zugunsten des Interesses, das der Prozesscharakter des Unterrichts hervorruft. Der literarische Text verliert Distanz, wird lebendig, er wird in die Erfahrungswelt der Lerner einbezogen. Die oft zu beobachtende Abneigung der Lernenden gegenüber Pflichtlektüre wird weitgehend abgebaut. Diese Wirkung ist besonders bei Texten älterer literarischer Epochen wichtig.
- Der methodisch abwechslungsreiche Literaturunterricht erzeugt Schülerinteresse und Spaß am Umgang mit Literatur, die Lerner werden zum Lesen angeleitet. Auf diese Weise kann ein Richtziel des Literaturlehrgangs, Erziehung zum Lesen, besser realisiert werden.
- Aktivierung der ganzen Lerngruppe: Die handlungsorientierten Aufgaben, meistens in Gruppen- oder Partnerarbeit ausgeführt, erreichen alle Schüler, darunter auch die weniger wortgewandten, die im analytischen Frontalunterricht in den Hintergrund treten.
- Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung erlaubt dank der positiven Lernatmosphäre und dem emotionellen Engagement der Schüler eine bessere Realisierung der wichtigsten affektiven Ziele des Literaturunterrichts: der Entwicklung einer positiven Einstellung zur Literatur und der Erziehung zum Lesen.
- Die für den Handlungsorientierten Literaturunterricht typische mehrkanalige Aufnahme der Lehrinhalte und die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Tun tragen zur besseren Beherrschung des Lernstoffes bei, also zur besseren Realisierung der kognitiven Ziele des Literaturunterrichts.

3.3. Vorteile, die spezifisch für die Deutschlehrerausbildung wichtig sind

- Steigerung des Interesses an Literatur dank der methodischen Attraktivität des Literaturunterrichts. Die interessante methodische Gestaltung des Literaturunterrichts erhöht die Motivation zur Beschäftigung mit Literatur dank dem beruflichen Interesse der künftigen Deutschlehrer an Verfahren und Formen des Unterrichts.
- Aktive Teilnahme aller Lerner am Unterrichtsgeschehen. Der Handlungsorientierte Literaturunterricht ist das einzige Unterrichtsmodell, das eine große Aktivität der Lerner garantiert. Die Notwendigkeit, eine Handlung auszuführen, aktiviert alle Lerner und

veranlasst sie zu einer tieferen Reflexion über den Text. Die positive Folge davon ist, dass sie sich im anschließenden Interpretationsgespräch öfter zu Wort melden und mehr zu sagen haben.

- Entwicklung der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lernenden durch die Vielfalt der methodischen Vorschläge des Handlungsorientierten Literaturunterrichts. Für künftige Lehrer ist eine abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Literaturlehrgangs deswegen so wichtig, weil sie das handlungsorientierte methodische Repertoire positiv erleben, sich von seinen Vorteilen überzeugen und es sich aneignen können.
- Entwicklung der Sprachkompetenz. Im fremdsprachigen Literaturunterricht muss man außer dem Erwerb der literaturbezogenen Kenntnisse auch dem Erwerb und Gebrauch der Fremdsprache Aufmerksamkeit schenken. Deswegen ist es berechtigt, mehrere Aktivitäten durchzuführen, die der Entwicklung der (insbesondere produktiven) Sprachfertigkeiten gewidmet sind. Dieses Ziel verfolgt die Verwendung der handlungsorientierten Methoden, in denen die sprachliche Aktivität der Lernenden (der mündliche und schriftliche Ausdruck) mehrfach gefördert wird.

4. Zweifel und Problembereiche

4.1. Handlungsorientierung vs. Wissensvermittlung

Die Vorbehalte gegen den Handlungsorientierten Unterricht im Hochschulbereich, wo es sich nach der Meinung vieler hauptsächlich (wenn nicht ausschließlich) um Wissensvermittlung handelt, resultieren aus der Vernachlässigung der kognitiven Dimension der Handlung und ihrer konsequenten Zielorientierung. Sie beruhen auf dem Missverständnis, dass handlungsorientierten Methoden angeblich „nur zum Spielen da sind“ und sich zum Wissensvermitteln und seriöser Interpretation des literarischen Werkes nicht eignen würden. Gegen das alte Vorurteil, dass theoretisches Wissen und intellektuelle Aktivität im Widerspruch zur Handlungsorientierung stehen, haben sich Didaktiker schon mehrmals ausgesprochen: „Ein besonders ärgerliches Missverständnis der Zielstellungen Handlungsorientierten Unterrichts liegt in dem Vorwurf, das Konzept sei theoriefeindlich. (...) Der Vorwurf ist unsinnig, weil er unterstellt, dass im konventionellen verkopften Frontalunterricht Theoriefreundlichkeit der Schüler geschaffen werden könnte. Ich gehe davon aus, dass das Gegenteil wahrscheinlicher ist. Erst im Handlungsorientierten Unterricht können Schüler erfahren und selbstkritisch überprüfen, was

Theoriewissen zu leisten vermag“ – behauptet der bekannte deutsche Didaktiker H. Meyer (1996 b:411).

„Alle methodischen Verfahren und Handlungen gehen aus vom Gedanklichen im Thema der Aufgabenstellung und haben ein Ergebnis zur Folge (...). So gründet alles Handeln im Unterricht im Denken, wird von ihm begleitet und mündet wiederum in Gedanken. Nur in diesem Wechselspiel von Tätigkeit und Reflexion bei der Lösung von Aufgaben kann Lernen angeregt werden und Bildung erfolgen“ (Müller-Michaels 1996:418).

4.2. Probleme der Interpretation

Die traditionelle Interpretation wurde infolge der literaturtheoretischen Entwicklungen der letzten dreißig Jahre in Frage gestellt bzw. wurden an der Beurteilung der Richtigkeit von Interpretationen Zweifel geäußert. Zur Krise der Interpretation trug wesentlich die Rezeptionsästhetik bei, indem sie die Lektüre als einen „anarchistischen Akt“ bezeichnete, in der man zu keiner einheitlichen und „richtigen“ Interpretation kommen kann, weil jeder Leser aus dem Hintergrund seines Weltwissens einen anderen Sinn in demselben Text konstruiert. Poststrukturalistische und konstruktivistische Texttheorien lehnen ebenso eine eindeutige Interpretation ab.

Aufgrund dieser literaturtheoretischen Auffassungen wurden Funktion, Zielsetzung und Methoden der Interpretation im Literaturunterricht neu reflektiert und es wurde nach methodischen Alternativen und Ergänzungen zu klassischen Interpretationsformen (Interpretationsgespräch, Aufsatz) gesucht. Gegenwärtig gilt weiterhin als unangefochten, dass Interpretation bei der Textarbeit unvermeidlich und unverzichtbar ist, aber es werden neue Formen vorgeschlagen, um die Festlegung auf die lehrerfixierten Interpretationsrituale zu reformieren. Die methodischen Bemühungen betreffen das Problem, wie und ob Schüler zu einer selbstständigen Interpretationstätigkeit angeleitet werden können (Paefgen 1999:116-117).

Die handlungsorientierten Methoden der Interpretation stellen eine Alternative zu der traditionellen Interpretationsweise auch in Bezug auf den Gegenstand der Interpretation dar. Sie beziehen sich oft nicht mehr auf die Struktur, Sprache, Botschaft, Aussage oder Ideengehalt des literarischen Werkes, sondern lediglich auf die Form, die Text-Gestalt. Auf den Vorwurf, dass man auf diese Weise den literarischen Text weitgehend vernachlässigt, antwortet man mit dem Begriff der „indirekten Interpretation“, die von der klassischen, hermeneutischen Interpretation abweicht. Die klassische Interpretation – von der werkimmanenten bis zur dekonstruktivistischen – bedient sich der expliziten Textanalyse, die auf dem Sprechen oder Schreiben über Texte beruht. Indem die Texthermeneutiker einen literarischen Text explizit interpretieren, „übersetzen“ sie ihn in einen

zweiten, „metasprachlichen“, der einem wissenschaftlichen Diskurs ähnlicher ist als dem ursprünglichen literarischen Text (Belgrad 1996:85). Mit den Handlungsmustern der indirekten Interpretation will man eine Alternative für das Sprechen über ästhetische Qualitäten des literarischen Kunstwerkes schaffen, indem man die Lerner zur selbstständigen literarisch-ästhetischen Aktivität veranlasst. Mit handlungsorientierten Verfahren wird auch auf eigene Art analysiert und interpretiert, nur mit impliziten analytischen Vorgängen, die man auf der analytischen Ebene als indirekte Verfahren der Textinterpretation bezeichnen kann. Sie intendieren aber nicht unbedingt dasselbe Textverstehen, das die analytischen Textthermeneutiker meinen. Die indirekte Interpretation wie z. B. Textumgestaltung (dramatischer Texte in Prosatexte, im Journalistenstil schreiben, aus einer Dramenszene eine Kurzgeschichte machen, als Parodie vortragen) und andere Aktivitäten, wie zu Texten Bilder herstellen, Texte weiterschreiben, Musikstücke zur Untermalung von Textabschnitten suchen, zentrieren ihre Bemühungen auf die ästhetische Ebene (Belgrad 1996:85, 86, 89). Mit solchen Verfahren glaubt man das Defizit der traditionellen Interpretationsweise zu beseitigen, die in der Ausblendung der ästhetischen Ebene gesehen wird.

Fazit

Die Entwicklung der Literaturdidaktik in Richtung Handlungsorientierung ist unvermeidlich. Der bastelnd-schreibend-spielende Umgang mit Literatur wird durch neue literaturtheoretische Entwicklungen und Auflösung eines monolithischen Kunstwerk- bzw. Textbegriffs unterstützt. Die ästhetische Aktivierung eines engagierten Lesers (durch u.a. Schreiben von eigenen „literarischen“ Texten, szenisches Darstellen, Bebildern) ist nicht nur didaktische Erfindung, sondern wird auch von einem rezeptionstheoretisch und poststrukturalistisch aufgebrochenen Literaturverständnis legitimiert und von einer veränderten Schreibweise in der Literatur des 20. Jahrhunderts unterstützt (Paefgen 1999:135).

Wie wichtig dieser theoretische und literarische Zusammenhang ist, zeigt die Tatsache, dass das Modell des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts schon seit zwanzig Jahren existiert und es kein Anzeichen für das Ende dieser Epoche gibt (ebenda). Unabhängig davon, mit welcher Einstellung Didaktiker und Lehrer dieser Entwicklung gegenüberstehen mögen, müssen sie einsehen, dass der handlungsorientierte Textumgang sich in der Literaturdidaktik etabliert hat.

© Turkowska

2004

Literatur

- Anderson, John R.: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP, Warszawa 1998
- Balcerzan, Edward: *Perspektywy poetyki odbioru*. In: Markiewicz, Henryk: *Problemy teorii literatury*. Wrocław 1976
- Belgrad, Jürgen: *Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts*. In: Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Bredella, Lothar: *Literaturwissenschaft*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen 1991, S. 46-54
- Bremerich-Vos, Albert: *Notizen zum eingreifenden Umgang mit Texten. Diskussion Deutsch 98*, 1987
- Chrzastowska, Bożena/ Wysłouch, Seweryna: *Poetyka stosowana*. WSiP, Warszawa 1987
- Dekonstruktion*. In: Microsoft Encarta 99 Enzyklopedie. Microsoft Corporation 1998
- Dziedzic, Anna/ Pichalska, Janina/ Świdorska, Elżbieta: *Drama na lekcjach języka polskiego*. WSiP, Warszawa 1992
- Eisenbeiß, Ulrich: *Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht. Versuch eines Porträts*. *Deutschunterricht 47 (9)*/ 1994, S. 413-421
- Fingerhut, Karlheinz: *Kann Handlungsorientierung ein Paradigma der Literaturdidaktik sein?* *Diskussion Deutsch 98/ 1987*, S. 581-600
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Schroedel Schulbuchverlag, Hannover 1984
- Handke, Ryszard: *O czytaniu. Krótki zarys wiedzy o dziele literackim i jego lekturze*. WSiP, Warszawa 1984
- Handke, Ryszard: *W świecie tekstów i wartości. Szkice z teorii lektury*. Omnitech Press, Warszawa 1991
- Iser, Wolfgang: *Apellstruktur der Texte*. In Warning, Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. Fink, München 1975, S. 228-252
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Fink, München 1976
- Iser, Wolfgang: *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Fink, München 1972
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor, Berlin 1994
- Köster, Thomas: *Intertextualität*. In: Microsoft Encarta 99 Enzyklopedie. Microsoft Corporation 1998
- Markiewicz, Henryk: *Główne problemy wiedzy o literaturze*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980
- Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. I. Theorieband*. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1996 (a)
- Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. II. Praxisband*. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1996 (b)
- Mietzel, Gerd: *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hogrefe Verlag, Göttingen 1998
- Müller- Michaels, Harro: *Wider die Handlungseuphorie*. *Deutschunterricht Berlin 49, (9)* /1996, S. 410-418
- Müller-Michaels, Harro: *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987

Myczko, Kazimiera: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht – Utopie oder Wirklichkeit? Neofilolog PTN, Poznań 1997, S. 63-68

Orłowski, Hubert (Hrsg.): Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia. Czytelnik, Warszawa 1986

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart 1999

Poststrukturalismus. In: Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie. Microsoft Corporation 1998

Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1996

Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten. F.Schöningh, Paderborn 1987

Schober, Otto: Studienbuch Literaturdidaktik. Scriptor Verlag, Kronberg/Ts 1977

Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993, S. 23-36

Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. Diskussion Deutsch 98 /1987, S. 601-610

Stierle, Karlheinz: Literaturwissenschaft. In: Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1996

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. dtv, Stuttgart 1991

Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I. Schöningh, Paderborn 1984, S. 98-141.