

Diesterwegs Rote Reihe

# **Zur Psychologie des Literaturunterrichts**

Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele

Herausgegeben von  
Heiner Willenberg in Verbindung  
mit mehreren Fachkollegen

VERLAG MORITZ DIESTERWEG  
Frankfurt am Main

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten –  
Unterrichtsmethoden – Beispiele / hrsg. von Heiner Willenberg  
in Verbindung mit mehreren Fachkollegen.**

1. Auflage – Frankfurt am Main: Diesterweg 1987

(Diesterwegs Rote Reihe)

ISBN 3-425-01627-X

NE: Willenberg, Heiner [Hrsg.]

ISBN 3-425-01627

1. Auflage 1987

© 1987 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main.  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

## 9. Erörterte Zusammenhänge auf einen Begriff bringen lassen

(als begriffliche Reduktion von Komplexität; aber nicht Begriffe losgelöst vom Textzusammenhang definieren lassen!)

z. B.: „Wie könnte man das Verhalten von X. zusammenfassend charakterisieren?“ – „Wenn ihr X. ‚versponnen‘ nennt, wie könnte man denn nun Y. bezeichnen?“ – „Jetzt haben wir lauter Einzelheiten genannt und den Überblick dabei fast verloren!“

### 6.2.3 Kommunikationsanregendes Fragen

Die angeführten Frage- und Impulstypen sind nach der unterschiedlichen Art und Weise, wie sie den Untersuchungsgegenstand (den Text und seine Deutung) zum Problem machen, aufgegliedert. Äußerungen im Unterrichtsgespräch sollen aber nicht nur am behandelten Gegenstand, sondern ebenso an den anderen Äußerungen der Beteiligten ausgerichtet sein. Nur so entsteht wirklich ein Gespräch, ein Miteinander und Gegeneinander, das Erkenntnisfortschritt verspricht. Bei seinen Impulsen und Fragen sollte der Lehrer deshalb immer auch im Auge haben, wie er ein wechselseitiges Argumentieren anregen kann. 2 Grundprinzipien können dazu aufgestellt werden:

1. *Durch seine Fragen und Impulse soll der Lehrer die Schüler dazu anregen, auf andere Schülerbeiträge einzugehen*, z. B. durch Formulierungen wie „Meinst du das gleiche wie Peter?“, „Sonja hat aber gerade das Gegenteil behauptet!“, „Sind die anderen der gleichen Ansicht wie Andreas?“
2. *Durch seine Reaktionen soll der Lehrer zeigen, daß ihm selber daran gelegen ist, die Schüler zu verstehen*, und es ihm nicht nur darauf ankommt, die Stichworte zu erhalten, die ihm ein Fortspinnen des geplanten Unterrichtsfadens erlauben. Dieses Interesse an den Äußerungen des Schülers zeigt sich in den Fragen und Impulsen durch Formulierungen wie: „Das verstehe ich nicht genau, was du jetzt gesagt hast“, „Mich würde interessieren, wenn Maria ihre These noch einmal etwas ausführen würde“. Nur wenn der Lehrer sich in dieser Weise als interessierter Gesprächspartner zeigt, werden sich auch die Schüler eine entsprechende Einstellung aneignen.

### 6.3 Rezeptionshandlungen / Produktionsaufgaben

(Kaspar H. Spinner)

Unsere Versuche und Analysen legen neben einer Kontextuierung der Textangebote und einem am Problemlösen orientierten Unterrichtsgespräch auch eine vermehrte Berücksichtigung schriftlicher Arbeitsformen nahe, und zwar nicht nur als Klassenarbeiten zur Überprüfung und Notengebung, sondern als Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit den Texten zu intensivieren und schülerbezogener zu gestalten. Wir sehen die Leistung einer schriftlichen Reaktion auf Texte vor allem unter den folgenden Aspekten:

- Schreibend mit Texten umzugehen heißt, selbst literarisch tätig zu sein und somit die Distanz zur oft so einschüchternden Schriftlichkeit abzubauen.
- Über einen Text zu schreiben statt über ihn zu reden erlaubt, zunächst vom Kommunikationspartner abzusehen. Man kann sich ungestört in den Raum der Fiktion hineinbegeben, kann seinen eigenen Gedanken nachgehen, ohne gleich durch Argumente anderer zurückgerufen zu werden, kann sich Zeit nehmen, weil niemand wartet, daß man weiterredet, und man nicht anderen zuhören muß.
- Wenn ihre schriftlichen Äußerungen Ausgangspunkt für weiterführende Gespräche sind, erfahren die Schüler, daß ihre eigenen Reaktionen auf Texte interessant und der Beachtung wert sind. Literaturunterricht erscheint dadurch nicht nur als Arbeit am Text, sondern zugleich als Arbeit an Rezeptionsäußerungen der Beteiligten.
- Schreiben zu Texten kann voller Überraschungen sein, wenn es als kreative Auseinandersetzung verstanden wird. Literarische Texte erscheinen dann nicht nur als ein Unterrichtsgegenstand, der richtig verstanden werden muß, sondern zugleich als Auslöser für eigene Weiterführungen und Gegenentwürfe.
- Ein Unterricht, der sich verstärkt auf schriftliche Äußerungen der Schüler stützt, kann auch für den Lehrer anregender sein, weil die Dominanz, die er beim Unterrichtsgespräch durch die Gesprächsleitung meist hat, abgebaut ist und die Chance für unerwartete Schülerreaktionen größer ist.

Die Erstellung eigener (schriftlicher, aber auch mündlicher) Rezeptionstexte, mit denen die Schüler ihre Aneignungsweisen zum Unterrichtsthema machen, ist von Gerhard Rupp in seinem Beitrag mit dem Begriff „Rezeptionshandlung“ bezeichnet worden. Die Unterrichtsstunden, von denen er berichtet, stützen sich wesentlich auf solche Rezeptionshandlungen, aber auch im Nachfolgeunterricht von Heiner Willenbergs und von mir spielen sie eine wichtige Rolle. Ein breites Spektrum entsprechender methodischer Möglichkeiten ist in jüngster Zeit im Rahmen der produktionsorientierten Literaturdidaktik entwickelt worden (vgl. vor allem Haas 1984, Waldmann 1984, Praxis Deutsch 65/1984 mit dem Hefttitel „Schreiben nach Texten“). Auf diesen Verfahren liegt denn auch in der folgenden Zusammenstellung der Schwerpunkt. Zur Ergänzung sind abschließend auch die Möglichkeiten, mit anderen Medien als der Schrift auf Texte zu reagieren (Spiel, Film u. a.), genannt. Die einzelnen Typen von Rezeptionshandlungen werden jeweils kurz beschrieben und mit lernpsychologischen Hinweisen versehen. Damit möchte ich deutlich machen, daß die verschiedenen Verfahren nicht spielerischer Selbstzweck und nicht beliebig gegeneinander austauschbar sind, sondern ihre je spezifische Funktion für die Förderung literarischen Verstehens und die kognitive und affektive Entwicklung der Schüler haben können, – vorausgesetzt, daß sie in überlegter Weise eingesetzt werden. Ich ordne die einzelnen Rezeptionshandlungen vier Grundtypen zu, nämlich

1. Beschäftigung mit einem unvollständigen/veränderten Text
2. Erweitern und Umschreiben
3. Über einen Text schreiben
4. Medienwechsel

### 6.3.1 Beschäftigung mit einem unvollständigen/veränderten Text

Intensive Wirkung entfalten literarische Texte, wenn der Leser das Geschriebene nicht einfach nur zur Kenntnis nimmt, wie er das bei informierenden Texten im Alltag gewöhnlich tut, sondern sich angeregt sieht, eigene Vorstellungen, Empfindungen, Gedanken während der Lektüre zu entwickeln. Literarische Texte sind darauf angelegt, daß der Leser sie in dieser Weise mit Eigenem auffüllt. Er macht sich aufgrund der Angaben, die er zu Figuren im Text findet, ein lebhaftes Bild von Personen, er stellt sich die Räumlichkeiten und Landschaften vor, oft so, als befände er sich selbst darin, er denkt über mögliche Weiterentwicklungen des erzählten Geschehens nach, er spürt auf, was zwischen den Zeilen gesagt ist, überträgt das Erzählte auf andere Situationen, sieht sich und seine Welt aufgrund der Texterfahrung neu, phantasiert sich selbst in den Text und die Figuren hinein oder lehnt sich gegen das Erzählte auf und entwickelt Gegenentwürfe. Eine solche lebendige Lesehaltung ist freilich nicht immer selbstverständlich – oft lesen Schüler Bücher und Heftchen, als seien sie Wegwerfartikel zum raschen Konsum. Ein Text, der den Schülern unvollständig oder verändert zur Bearbeitung gegeben wird, vermag dem allzu schnellen und oberflächlichen Lesen entgegenzuwirken, er steigert die Aufmerksamkeit und aktiviert die Vorstellungstätigkeit. Durch eigene Ergänzungen und Rekonstruktionen sehen sich die Schüler in eine produktive Auseinandersetzung mit dem Text hineingezogen, noch bevor sie ihn als ganzen kennen.

#### *a) Texte selber zusammensetzen*

##### *Arrangement:*

Ein Text wird, in Teile auseinandergeschnitten, den Schülern gegeben. Sie rekonstruieren daraus einen Text, der ihnen gefällt (vielleicht ist es der Originaltext – aber darauf kommt es nicht an). Das Verfahren ist vor allem bei der Behandlung von Gedichten gebräuchlich (Auseinanderschneiden in die einzelnen Verse), eignet sich aber auch bei manchen kürzeren Prosatexten.

In unteren Klassen versuchen die Schüler im allgemeinen, die Fragmente zu einem Text mit linearer Handlung zusammenzustellen; man wird deshalb Texte auswählen, die entsprechend aufgebaut sind. Der Lernertrag für die Schüler liegt vor allem in einer geschärften Aufmerksamkeit für die Handlungszusammenhänge in einem Text. Bei Gedichten kann auch der Reim zum Kriterium für die Rekonstruktion werden. In oberen Klassen sind zunehmend Zusammensetzungen möglich, bei denen die Teile mehr nur assoziativ miteinander verbunden sind. Da kann dann auch herausgearbeitet werden, wie bei unterschiedlichen Zusammenstellungen die Konnotationen variieren und wie durch die bloße Umstellung von Textelementen der Gesamtsinn eines Textes beeinflusst wird. Damit wird die Auswirkung verschiedener Aufbaumöglichkeiten auf den Textsinn diskutierbar.

#### *b) Texte entflechten*

##### *Arrangement:*

2 Texte sind ineinandermontiert; die Schüler suchen die jeweils zusammengehörenden Teile heraus.

Das Verfahren fördert eher detektivische als kreative Fähigkeiten. Je nach Textmaterial wird die Aufmerksamkeit auf stilistische Merkmale oder/und auf Aspekte der

inhaltlichen Kohärenz gelenkt. Letzteres ist z. B. der Fall, wenn ein Abend- und ein Morgengedicht zusammenmontiert sind. Mehr um Stilistisches geht es, wenn etwa ein romantisches und ein expressionistisches Gedicht zum gleichen Thema Ausgangsmaterial sind oder wenn Ausschnitte aus einem Groschenroman mit Ausschnitten aus anspruchsvollerer Erzählliteratur miteinander kombiniert sind.

### *c) Vers-/Abschnittgliederung herstellen*

#### *Arrangement:*

Ein Gedicht oder ein in kleine Absätze gegliederter Prosatext wird fortlaufend geschrieben ausgegeben. Die Schüler stellen nun selbst die Zeilen- und Strophen- bzw. Absatzgliederung her.

Mit dem Verfahren kann die Bedeutung, die der Zeilen- und Absatzgliederung zukommt, ins Bewußtsein gehoben werden. Voneinander abweichende Schülervorschläge können Anlaß sein, das Wechselverhältnis von äußerer Form und Sinn eines Textes zu erörtern. Insbesondere bei Gedichten kann auch der visuelle Eindruck des Gesamttextes in unterschiedlichen Gestaltungsvarianten vergleichend erörtert werden (wenn ein Textcomputer mit Drucker zur Verfügung steht, kann man sich verschiedene Varianten ausdrucken lassen).

### *d) Aus Formulierungsangeboten auswählen*

#### *Arrangement:*

Ein Text wird so ausgegeben, daß zu einzelnen Stellen mehrere Varianten vorgegeben sind. Die Schüler entscheiden, welche Formulierungsvariante ihnen am einleuchtendsten erscheint. Das Verfahren kann punktuell an einer besonders interessanten Textstelle eingesetzt werden, man kann aber auch einen kürzeren Text vollständig mit Varianten anreichern (z. B. bei einem Gedicht für jede halbe Zeile 3 Formulierungsvarianten). Als Ausgangstexte sind vor allem Gedichte geeignet.

Das Verfahren regt das Nachdenken über die Textkohärenz auf denotativer und konnotativer Ebene an (Mit welcher Formulierung ergibt sich ein sinnvoller Handlungs-/Darstellungszusammenhang? Welche Formulierung reiht sich am besten in den Stimmungston und -verlauf des Textes ein bzw. stützt den symbolischen Sinn?) Da Formulierungsvorschläge vorgegeben sind, werden auch Schüler, denen bei Aufträgen zum selbständigen Formulieren wenig einfällt, zum Durchprobieren verschiedener Formulierungsmöglichkeiten und damit zum assoziationsreichen Nachdenken angeregt (dem Lehrer muß allerdings bei der Vorbereitung einiges einfallen!).

### *e) Den Schluß eines Textes schreiben*

#### *Arrangement:*

Die Schüler schreiben einen Text, der ohne Schluß ausgegeben wird, zu Ende.

Arbeitsziel ist nicht, dem originalen Schluß möglichst nahe zu kommen (das würde allzu schnell zu einer bloßen Raterei führen). Vielmehr darf und soll der selbst geschriebene Schluß eigene Vorstellungen spiegeln; er kann dann als Folie für die Auseinandersetzung mit dem u. U. ganz anderen originalen Schluß dienen. Bei der Mehrzahl litera-

rischer Texte findet sich kurz vor Schluß ein Höhe- und Wendepunkt, der für den Gesamtsinn eines Textes entscheidend ist. Wenn man den ausgegebenen Text abbrechen läßt an der Stelle, wo der Höhe- und Wendepunkt eingeleitet, aber noch nicht vollzogen ist, werden selbst verfaßte Schlüsse besonders interessant. Zugleich stößt man bei der Besprechung direkt auf zentrale Gesichtspunkte der Interpretation. Überraschende Schlußpointen oder offener Schluß wirken im übrigen oft besonders intensiv, wenn sich die Schüler zuerst eigene Schlüsse, die meist konventioneller ausfallen, ausdenken.

#### *f) Eine Lücke in einem Text ausfüllen*

##### *Arrangement:*

Beim ausgegebenen Text ist ein Abschnitt, ein einzelner Satz, eine Wortgruppe oder auch nur ein Wort ausgelassen. Die Schüler entwickeln Vorschläge, wie diese Lücke gefüllt werden könnte.

Im Vergleich zum Schreiben eines Schlusses ist beim Ausfüllen einer Lücke die Kreativität stärker eingeschränkt, da nicht in eine beliebige Richtung weitergeschrieben werden kann, sondern der Anschluß an die Fortsetzung des Textes gesichert bleiben muß. Der Schüler muß sich überlegen, wie er den Textteil vor der Lücke mit dem anschließenden zusammenknüpfen kann, und richtet somit sein Augenmerk vor allem auf die Textkohärenz. Das Ausfüllen einer Lücke wirkt einem nur auf den Schluß hin ausgerichteten Lesen entgegen, wie es bei Jugendlichen zuweilen allzu sehr vorherrscht; der Schüler wird durch das Verfahren angehalten, sich auch auf den Ablauf des Textes im einzelnen einzulassen.

#### *g) Einen Titel formulieren*

##### *Arrangement:*

Der Text wird ohne Titel ausgegeben. Die Schüler machen selbst Vorschläge für einen Titel.

Einen Titel kann man als kondensierte Interpretation eines Textes betrachten. Mit der Formulierung eines Titels geben die Schüler also kund, worauf es ihrer Ansicht nach im Text ankommt. Das kann entweder gleich nach dem Lesen des Textes oder erst nach einem Unterrichtsgespräch geschehen.

Beide Varianten können auch bei Kapitelüberschriften eingesetzt werden.

### **6.3.2 Erweitern und umschreiben**

Die folgenden Rezeptionshandlungen bestehen nicht mehr in der Ergänzung eines unvollständig ausgegebenen oder der Rekonstruktion eines veränderten Textes, sondern in einer Erweiterung oder Veränderung von Texten oder Textteilen. Damit wird verstärkt das kreative Vermögen der Schüler angesprochen.

#### *a) Nacherzählen*

##### *Arrangement:*

Im Rahmen der hier vertretenen Konzeption der Rezeptionshandlungen ist das schriftliche Nacherzählen vor allem in den beiden folgenden Varianten sinnvoll:

1. Die Schüler erzählen einen Text (oder Textausschnitt), der in einer von ihrem eigenen Sprachgebrauch abweichenden Sprachform geschrieben ist, in ihrer eigenen Sprache nach.
2. Ein Text (Textausschnitt) wird für einen anderen Adressaten umgeschrieben (z. B. für jüngere Kinder oder für ausländische Mitschüler, die das Deutsche noch nicht vollkommen beherrschen).

Die schriftliche Nacherzählung traditioneller Art, bei der der Schüler sich in Inhalt, Aufbau und Sprache an den vorgegebenen Text anlehnen soll, wirkt so sehr als rein schulische Übungsform und als Benotungsinstrument, daß von ihr kaum ein Beitrag zur Förderung des literarischen Verstehens zu erwarten ist und sie auch nicht die Lust am Schreiben steigert. Interessant wird die Nacherzählung, wenn sich die Schüler nicht an die Sprachform der Vorlage halten sollen, wie es bei den hier vorgeschlagenen Arrangementvarianten der Fall ist. Die Schüler übertragen den Text und machen ihn damit für sich und/oder andere verständlicher. Das Nacherzählen hat damit einen einsehbaren Sinn, weil ja ein veränderter, besser verständlicher Text entsteht. Bei der Erarbeitung sollen die Schüler den Ausgangstext vor sich liegen haben – es geht ja nicht um Gedächtnisleistung. Sie werden allerdings merken, daß ein reines Satz-für-Satz-Übertragen kaum zu einem flüssigen eigenen Text führt; es empfiehlt sich also, jeweils einen ganzen Abschnitt zu lesen und nachzuerzählen, wobei nur bei Unsicherheit noch einmal in der Vorlage nachgesehen wird.

#### *b) einen Text weiterschreiben*

##### *Arrangement:*

Zu einem vorgegebenen Text wird eine Fortsetzung geschrieben.

Mit diesem Verfahren wird in eine Schreibhandlung umgesetzt, was bei der Lektüre oft im Kopf des Lesers vor sich geht: Er malt sich aus, wie es mit den Personen der Geschichte weitergehen könnte. Für das schriftliche Weitererzählen eignen sich vor allem Texte, deren Schluß eine gewisse Offenheit besitzt, wie das etwa bei moderner Kurzprosa immer wieder der Fall ist. Auch Texte mit aneinandergereihten Handlungs-episoden eignen sich für Fortsetzungen (weitere Abenteuer/Streiche des Helden). Wichtig für die Anwendung des Verfahrens im Unterricht ist, daß die Richtung möglicher Fortsetzungen nicht bereits im Unterrichtsgespräch allzu sehr festgelegt wird, weil dann der Eindruck entstehen könnte, dem Texte fehle noch das richtige Ende und wenn man dieses herausgefunden habe, seien auch die offengebliebenen Probleme gelöst; eine intendierte beunruhigende Wirkung könnte auf diese Weise verloren gehen. Wenn die Schüler aber voneinander abweichende Fortsetzungen schreiben, wird die Offenheit nicht verdeckt, sondern bewußt gemacht und der durch sie eröffnete Assoziations- und Gedankenspielraum ausgeweitet.

#### *c) Eine Vorgeschichte schreiben*

##### *Arrangement:*

Zu einem Text wird eine Vorgeschichte geschrieben, z. B. ausgehend von der Frage: Was könnte die Figur X. früher erlebt haben?



Für dieses Verfahren sind vor allem Texte geeignet, bei denen auffällige Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften von Figuren durch deren Biographie begründet werden können. Gefördert wird das psychologische Verständnis der Schüler.

*d) Ausfüllen von Handlungssprüngen*

*Arrangement:*

In erzählenden und dramatischen Texten wird nicht immer kontinuierlich erzählt / dargestellt, sondern oft von Situation zu Situation gesprungen, so daß der Leser Zwischenschritte der Handlung erschließen muß. An solchen (Leer-)Stellen können die Schüler eine Zwischenhandlung schriftlich ausformulieren.

Das Verfahren ist dem bereits aufgeführten Ausfüllen einer Lücke verwandt, mit dem Unterschied, daß hier nicht ein weggelassenes Textstück, sondern eine im Text selbst gegebene Leerstelle gefüllt wird. Geschult wird dabei die Fähigkeit, den Handlungszusammenhang in einem Text genau wahrzunehmen und die Lücken oder Leerstellen, die der Text läßt, mit Hilfe der eigenen Vorstellungskraft zu füllen. Damit diese sich entfalten kann, muß den Schülern bei ihren Ausfüllungen ein breiter Freiraum gelassen werden; z. B. kann es durchaus sehr anregend sein, wenn aus Fabulierfreude ganze zusätzliche Nebenhandlungen entworfen werden. Leitfrage ist also nicht nur: Was ist hier inzwischen geschehen, sondern: Was könnte hier inzwischen geschehen sein? Orientierungskriterium bleibt natürlich, daß die hinzuerfundenen Textteile mit den Handlungsdaten des vorgegebenen Textes vereinbar sein müssen. Eine reizvolle Variante des Ausfüllens von Handlungssprüngen ist das Dialogisieren einer szenisch nicht entfalteten Textstelle (wenn im Text z. B. nur gesagt wird, X. und Y. hätten sich über eine bestimmte Ansicht gestritten, das Gespräch selbst aber nicht wiedergegeben ist).

*e) Ergänzung durch einen inneren Monolog, eine erlebte Rede, einen Brief oder eine Tagebuchnotiz*

*Arrangement:*

Ausgangspunkt sind Stellen in erzählenden oder szenischen Texten, bei denen sich über die Angaben im Text hinaus Gedanken oder schriftliche Äußerungen von Figuren entwickeln lassen (z. B. bei Stellen folgender Art: „In der Nacht konnte sie nicht schlafen und wälzte alle Probleme noch einmal in ihrem Kopfe herum“). Die Schüler schreiben in der Form eines inneren Monologs (Gedankenwiedergabe in Ich-Form) oder – anspruchsvoller – als erlebte Rede (Er-Form, z. B. „Hatte sie denn nicht alles getan, was in ihren Kräften stand? Sie war doch . . .“) die Gedanken einer Figur phantasierend auf oder entwerfen einen Brief oder eine Tagebuchnotiz, die eine Figur geschrieben hat oder haben könnte.

Mit dem Verfahren wird die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer Personen hineinzuversetzen, gefördert. Es setzt sowohl affektive (sich in die Figur hinein fühlen) als auch kognitive (vor allem: sich klar machen, was eine Figur wissen kann, wie sie eine Situation wahrnimmt und wie sie auf sie reagiert) Prozesse in Gang. Der Schreibende projiziert dabei auch eigene Vorstellungen, Gefühle usw. in die Figuren hinein. Das soll nicht vorschnell unterbunden werden, denn jedes Fremdverstehen beruht auf einem Wechselspiel zwischen Projektion von Eigenem und Erkennen des Fremden: Ich ver-

suche einen anderen zu verstehen, indem ich mich, denkend und fühlend, in seine Situation hineinversetze und so selber erlebe und empfinde, was er erlebt und empfunden haben könnte. Verhaltensweisen, Reaktionen, Äußerungen des anderen, die mir dann immer noch unbegreiflich sind, halten mich an, mir die fremde Situation in variiert Form zu vergegenwärtigen, nach weiteren Motiven zu suchen, um mich so, verschiedene Möglichkeiten durchspielend, dem mir Fremden zu nähern. Sicherheit gewinne ich in der Einschätzung des anderen kaum – aber es macht ja gerade die Humanität im menschlichen Verhalten aus, daß man sich zwar um das Verstehen des anderen bemüht, ihn aber nicht festlegt auf ein bestimmtes Bild, das man von ihm zu haben glaubt. Diesen Charakter der experimentierenden Offenheit soll auch das Verfassen eines inneren Monologs, einer erlebten Rede, eines Briefes oder einer Tagebuchnotiz im Rahmen der literarischen Fiktion prägen. Der vorgegebene Text ist Ausgangspunkt für eigene Vorstellungen, die man dann wieder überprüfend auf ihre Vereinbarkeit mit den Aussagen des Ausgangstextes hin befragt.

### *f) Erzählperspektive ändern*

#### *Arrangement:*

Ein Text oder Textteil wird von der Er-Form in die Ich-Form oder umgekehrt umgeschrieben.

Das Verfahren ist dem eben genannten verwandt. Während aber dort ein Stück Text verfaßt werden soll, das in den Ausgangstext eingefügt werden könnte, geht es hier darum, den Text oder einen Textausschnitt aus veränderter Erzählperspektive umzuschreiben. Das Verfahren ist also stärker poetologisch begründet und damit etwas anspruchsvoller. Entsprechend wird nicht nur die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gefördert, sondern zugleich Einsicht in die Erzählstruktur vermittelt. Die Schüler merken, wie sich durch Veränderung der Erzählperspektive die Gestaltungsmöglichkeiten ändern: Die Ich-Perspektive eignet sich z. B. durch das Auseinandertreten von erzählendem und erzähltem Ich dazu, eine distanzierende Selbstreflexion einzubauen; durch umgangssprachlichen Sprachstil kann das erzählende Ich charakterisiert werden; äußerliche Charakterisierungen der Er-Erzählung werden bei der Ich-Form in die Darstellung innerer Reaktionen umgesetzt usw. Es versteht sich, daß die Umformung in eine veränderte Erzählperspektive eine sehr genaue Lektüre des Ausgangstextes verlangt und damit die Aufmerksamkeit beim Lesen schult. Das Verfahren kann darüber hinaus Mittel für eine problemorientierte Reflexion sein, wenn z. B. das Opfer einer Handlung zum Ich-Erzähler gemacht und damit eine veränderte Einschätzung des Geschehens zum Ausdruck gebracht wird. Man kann auf diese Weise bis zur Ideologie- und Gesellschaftskritik vorstoßen (man stelle sich einen Text, der in traditionellem Rollenverständnis geschrieben ist, aus der Perspektive einer Frauenfigur so umerzählt vor, daß deren Entbehrungen, Zurücksetzungen usw. zur Sprache kommen). Als Aufhänger für den Wechsel der Erzählperspektive können bestimmte Textstellen dienen (wie das beim vorher genannten Verfahren der Ergänzung durch inneren Monolog usw. der Fall ist), etwa wenn im Ausgangstext Angaben wie „Da erzählte sie ihrem Vater alles, was vorgefallen war“ vorkommen; wenn der hier genannte Bericht von den Schülern aufgeschrieben wird, findet ein Perspektivenwechsel statt. Es handelt sich dabei zunächst noch um

das Auffüllen einer Leerstelle (vgl. oben das entsprechende Arrangement unter d)), aber der Schritt zum poetologischen Problem der Erzählperspektive ist damit angebahnt.

*g) Sich selber in einen Text hineindichten*

*Arrangement:*

Ausgangspunkt ist die phantasierte Annahme, man sei selbst am erzählten/dargestellten Geschehen beteiligt. Dabei sind zwei Varianten möglich:

1. Man dichtet sich als zusätzliche Person in die Geschichte/Szene hinein (z. B. als jemand, der einen Streit zwischen Figuren schlichten will oder der einer Figur brieflich einen Rat gibt oder der sich etwas nicht bieten läßt und sich gegen eine Figur auflehnt).
2. Man versetzt sich in eine Person hinein und phantasiert, wie man selbst an deren Stelle gefühlt und gehandelt hätte.

Das Verfahren hält vor allem zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem erzählten Geschehen an. Dadurch kann eine verstärkte Betroffenheit entstehen, aber auch ein kritischer Blick auf das erzählte Geschehen entwickelt werden (wenn man z. B. als phantasierte Figur Auffassungen, die den Figuren und u. U. auch dem Autor selbstverständlich sind, in Frage stellt). Die Variationsmöglichkeiten des Verfahrens erlauben einfachere und anspruchsvollere Aufgaben und Lösungen; so kann man schon in unteren Klassen einen Brief an eine Hauptfigur schreiben lassen (wichtig dabei ist: Die Schüler müssen sich die Schreibsituation vorstellen können; sie sollen z. B. annehmen, sie seien mit der Figur/Person, der sie schreiben, befreundet; sie versetzen sich in die fiktive Welt des Textes hinein und vergessen dabei ihre eigene Welt; erst in oberen Klassen kann auch die Diskrepanz zwischen Textwelt und eigener Welt als Ausgangspunkt für verfremdende Konfrontation fruchtbar gemacht werden). Bei älteren Texten kann in oberen Klassen das Verfahren auch dazu dienen, die historische Distanz bewußt zu machen: Indem man sich in den Text hineinphantasiert, führt man sozusagen einen Dialog über die Zeiten hinweg.

*h) Ein Handlungs- oder Personenmerkmal ändern und den Text umschreiben*

*Arrangement:*

Ausgangspunkt ist die Annahme, an einem bestimmten Punkt der erzählten Geschichte sei ein anderes Ereignis eingetreten oder verhalte sich eine Figur anders als in der Vorlage. Der Text wird nun ausgehend von dieser Annahme in veränderter Form fortgeschrieben. (Besonders reizvoll ist die Annahme einer Veränderung kurz vor dem Ende einer Geschichte, weil mit den Schlüssen der Schüler dann jeweils verschiedene abgeschlossene Texte gegeben sind, die miteinander verglichen werden können.)

Das Verfahren lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf die Bedingungs Zusammenhänge im Handlungsgefüge. Indem die Schüler erfahren, wie veränderte Ereignisse und Reaktionen das Folgegeschehen beeinflussen, wird ihnen bewußt, von welchen Faktoren Ereignisfolgen abhängen können. In gewisser Weise bildet das Verfahren ab, was in alltäglichen Entscheidungsprozessen den Betroffenen durch den Kopf geht: Man überlegt sich, was geschehen könnte, wenn . . . und trifft seine Entscheidungen in der Vor-

wegnahme möglicher Entwicklungen. Die Frage, „was wäre, wenn . . .“, die dem Verfahren zugrunde liegt, ist nicht nur Auslöser für die Bildung von Fiktion, also eine Wurzel von Dichtung, sondern zugleich eine Voraussetzung für die Fähigkeit des Menschen, planend und erwägend im Alltag zu handeln.

*i) Aufbaustruktur ändern*

*Arrangement:*

Ein Text wird nach verändertem Aufbaumuster umerzählt, z. B. ein analytisch erzählter Text (vgl. die Detektivgeschichte: die Ereignisse werden von hinten her aufgerollt) wird linear umerzählt, oder man nimmt an, ein gegebener Text solle, beginnend mit den Ereignissen des 3. Kapitels, so erzählt werden, daß die Vorgeschichte in Rückblenden eingebaut wird.

Das lineare Umerzählen eines komplex strukturierten Textes dient schon in unteren Klassen dazu, den Handlungszusammenhang zu klären. Andere Varianten des Verfahrens sind anspruchsvoller; sie vermitteln Einsichten in Erzählstrukturen, z. B. in Möglichkeiten des Spannungsaufbaus durch analytische Erzähltechnik.

*k) In anderem Stil / in eine andere Textsorte umschreiben*

*Arrangement:*

Ein Text (Textausschnitt) wird in verändertem Stil (z. B. ironisch, expressionistisch, in jugendlicher Umgangssprache) bzw. nach dem Muster einer anderen Textsorte (z. B. Gedicht oder Zeitungsmeldung statt Kurzgeschichte) umgeschrieben.

Das eher anspruchsvolle Verfahren schult die Einsicht in stilistische und textsortentypische Merkmale. Eine einfachere Vorstufe stellt das übertragende Nacherzählen, wie es oben unter a) angeführt worden ist, dar. Meist löst das Verfahren sowohl eine Lust am Spielen mit Sprache als auch ein kritisches Beleuchten des Ausgangstextes oder des angewandten Stil-/Textmusters aus (man stelle sich z. B. ein traditionelles Naturgedicht als Werbeanzeige für Seife oder in Jugendjargon geschrieben vor). Es ergibt sich eine Nähe zur Parodie. Durch die Umformulierungen können aber auch Interpretationsansätze zum Vorschein kommen und damit diskutierbar werden, etwa wenn die Umformung eines Kurzprosatextes in ein Gedicht eine Verdichtung und Konzentration der Aussage nötig macht und damit faßbar wird, was dem Schüler am Ausgangstext wichtig erscheint.

*l) Einen Gegentext schreiben*

*Arrangement:*

Zu einem vorgegebenen Text (Textausschnitt) wird ein Gegentext geschrieben, in dem gezielt eine *inhaltliche* Gegenposition ausgeführt wird (z. B. zu einem Gedicht über Liebesglück ein Gedicht über eine scheiternde Beziehung, zu einer Landschaftsschilderung in einem älteren Erzähltext eine Schilderung, in der sich unser modernes ökologisches Bewußtsein Ausdruck verschafft).

Das Verfahren kann sich mit dem Umschreiben aufgrund eines veränderten Handlungs- oder Personenmerkmals und dem Umschreiben in anderem Stil berühren. Der

Unterschied besteht darin, daß beim Schreiben eines Gegentextes, wie es hier gemeint ist, die Absicht eines inhaltlichen Gegenentwurfs am Anfang steht und die Wahl der Mittel aus dieser Absicht folgt. Das Verfahren ist anspruchsvoll, stärkt aber umso mehr die kritische Reflexionsfähigkeit der Schüler. Wenn man die Aufgabe erleichtern will, kann man Eingangsformulierungen vorgeben (z. B. in der Art von „Nein, von Glück konnte keine Rede sein, so etwas kannte er nur aus alten Texten . . .“, „Dann sah er den Fluß, braun wie immer . . .“, „Ein gutes Hausmütterchen ist sie, hätte man früher gesagt, aber heute . . .“, jeweils kontradiktorisch auf den Ausgangstext bezogen).

#### *m) Textcollagen herstellen*

##### *Arrangement:*

Teile aus verschiedenen Texten werden zusammenmontiert, eventuell auch mit eigenen Formulierungen ergänzt. Zusätzlich kann Bildmaterial eingebaut werden.

Das Verfahren hat einerseits spielerischen Charakter, vermag andererseits aber Problemzusammenhänge ins Bewußtsein zu heben (z. B. wenn Kriegsmeldungen mit Werbesprüchen zusammenmontiert werden). Bei entsprechender Hinführung können auch Schüler mit Formulierungsschwierigkeiten interessante Texte herstellen, weil sie mit vorformuliertem Material arbeiten. Vor dem 7. Schuljahr sollte das Verfahren allerdings nicht eingesetzt werden, da die Botschaft der herzustellenden Texte zwischen den Zeilen steht und jüngeren Schülern eine solche Ausdrucksweise kaum einsichtig ist.

#### *n) Analogiebildungen*

##### *Arrangement:*

Nach dem formalen Muster eines vorliegenden Textes wird ein Text mit neuem Inhalt geschrieben.

Das Verfahren ist in jüngster Zeit vor allem bei der Behandlung von Gedichten beliebt (am verbreitetsten sind Analogiebildungen zu konkreter Poesie). Es führt zu einer intensiven Wahrnehmung der Struktur eines Textes und läßt am eigenen Tun erfahren, wie Ausdrucksmöglichkeiten durch Textmuster erschlossen werden (z. B. moderne Alltags-Kurzgeschichten und -gedichte als Muster für den Ausdruck des Leidens an Langeweile, Unentslossenheit und Antriebsschwäche). Bei den Analogiebildungen wird meist so vorgegangen, daß zunächst der Ausgangstext in seiner Struktur analysiert und die gewonnene Einsicht in die Textstruktur dann bei der Formulierung eines analogen Textes umgesetzt wird. Man kann aber auch umgekehrt vorgehen und Analogiebildungen vor der Analyse erstellen lassen. Anhand der Resultate läßt sich dann erörtern, welche strukturellen Merkmale übernommen worden sind. Es gibt ja, wie der Streit um Gattungsbeschreibungen zeigt, durchaus einen Spielraum bei der Entscheidung, was man bei einem gegebenen Text für strukturell ausschlaggebend hält. Die Analogiebildung ohne vorherige Analyse ermöglicht einen induktiven Zugang zu Problemen der Textstruktur. Dabei zeigt sich, daß Schüler oft einleuchtende Analogiebildungen erstellen können, ohne daß sie die strukturellen Merkmale explizit benennen könnten. Das Tun ist nicht immer der bewußten Einsicht nachgeordnet – oft kommt man auf dem umgekehrten Weg weiter.

### 6.3.3 Über einen Text schreiben

Die bislang hier genannten Rezeptionshandlungen zielen alle auf die Anwendung literarisch-fiktionaler Schreibweisen. Bei den nun vorzuschlagenden Verfahren wird auf einer Metaebene über die Texte geschrieben, diese werden zum Gegenstand, über den man schreibt. Das ist traditionell die gebräuchliche Form des Umgangs mit Texten in der Schule. Insofern handelt es sich nicht unbedingt um „alternative Aneignungsweisen“, als welche Gerhard Rupp oben die Rezeptionshandlungen definiert hat. Die Verfahren des Schreibens über Texte sollen hier aber so akzentuiert werden, daß sie nicht nur, wie allzu oft im Unterricht, als Instrumentarien zur Überprüfung von Textverständnis erscheinen, sondern auch in erster Linie als Teil eines lebendigen Umgangs mit Texten, bei dem sich die Schüler als Partner in der Auseinandersetzung empfinden dürfen.

#### *a) Texteeindrücke formulieren*

##### *Arrangement:*

Die Schüler notieren persönliche Eindrücke, während oder nach der Lektüre. Vor allem bei kurzen Texten können Bemerkungen auch an den Rand geschrieben werden (wenn der Text fotokopiert mit viel freiem Platz am Rand ausgegeben wird, geht das besonders gut). Eine erweiterte Form des Verfahrens besteht darin, daß die Schüler über längere Zeit ein Lesetagebuch führen, in das sie auch Bemerkungen zu ihrer Privatlektüre eintragen.

Das schriftliche Festhalten von Leseindrücken vermag in mehrfacher Hinsicht die Auseinandersetzung mit Texten zu intensivieren: Während bei einer Textbehandlung, die mit einem Klassengespräch beginnt, oft die allerersten Schüleräußerungen oder bereits die Leitfragen des Lehrers eine Interpretationsrichtung vorgeben, von der man nicht mehr wekommt, garantieren schriftlich festgehaltene Eindrücke eine breitere Ausgangsbasis. Nicht nur sind alle Schüler angehalten, sich zum Text zu äußern, so daß vielfältigere Aspekte zu erwarten sind, es kann auch, wenn das Gespräch eine einseitige Richtung nimmt und Schüler, die abweichende Einschätzungen des Textes haben, keinen Anlaß mehr sehen, in die Argumentation einzusteigen, auf deren Notizen zurückgegriffen werden. Ein Aufschreiben von Texteeindrücken vor dem Klassengespräch erlaubt den Schülern zudem, zunächst ohne Rücksicht auf andere sich über ihren eigenen Bezug zum Text klar zu werden. Wenn sie ihre eigene erste Einschätzung schriftlich vor sich liegen haben, können sie dann in einem zweiten Schritt ihre eigenen Eindrücke zum Gegenstand der Reflexion machen. Das soll nicht nur im Sinne einer nachträglichen Korrektur geschehen, sondern auch im Bewußtsein, daß erste, noch wenig kontrollierte Eindrücke oft interessante Aspekte der Wirkungsweise eines Textes verraten. So kann z. B. ein anfängliches Befremden, das dann in eine glatte Interpretation aufgelöst wird, etwas von der Irritation verraten, die ein Text auszulösen imstande ist und die in der deutenden Argumentation oft allzu schnell untergeht. Die wesentlichste Leistung des Verfahrens ist jedoch darin zu sehen, daß durch ein ausdrückliches Eingehen auf erste, subjektive Texteeindrücke die Schüler erfahren, daß bei der Auseinandersetzung mit Literatur nicht einfach das Interpretationsergebnis wichtig ist, sondern ebenso der Prozeß des

Verstehens, das Wechselspiel von Befremden und Entdecken, von Wahrnehmen und Ausphantasieren, von subjektiver Reaktion und Überprüfung am Text.

*b) Analyse, Interpretation, Textvergleich*

*Arrangement:*

Texte werden nach den mündlich erarbeiteten Methoden der Textanalyse, der Interpretation und des Vergleichens schriftlich bearbeitet.

Analyse, Interpretation und Textvergleich sind die gängigsten schriftlichen Aufgaben, die in den oberen Klassen gestellt werden. Auf eine genaue Darstellung des methodischen Vorgehens wird hier deshalb verzichtet. Es seien allerdings mit Bezug auf die von uns vertretene Literaturdidaktik die folgenden Akzente gesetzt: Hermeneutik und Rezeptionsästhetik haben aufgezeigt, daß jede Interpretation eine Verschmelzung von Text- und Leserhorizont darstellt. Texte müssen deshalb immer wieder neu interpretiert werden, weil sich der Horizont der Leser im Laufe der Zeit ändert und weil jeder Leser sich seinen Zugang selbst schaffen muß. Es gibt deshalb auch im Schulunterricht nicht die einzig richtige Interpretation, die die Schüler nur noch herausfinden müssen; es geht vielmehr darum, daß sich die Schüler so auf einen Text einlassen, daß die Interpretation einerseits dem Text gerecht wird, andererseits aber auf dem ihnen eigenen Zugang basiert. – Für die Textanalyse, die im Vergleich zur Interpretation als das kontrolliertere, objektivere Verfahren gilt, hat der Strukturalismus die umfassendste und stringenteste Methodik geschaffen, zugleich aber gezeigt, daß durch das analysierende Zerlegen eines Textes in seine Elemente und die Rekonstruktion ihres Funktionszusammenhanges ein Modell der Textfunktionen geschaffen wird, das zwar erklärend und abbildend auf den Text verweist, aber doch das Modell des Analysierenden ist und deshalb ebensowohl seine denkende Tätigkeit wie den Text spiegelt. Genau so wie ich bei einer Skizze unterschiedliche Elemente akzentuieren bzw. weglassen kann, setze ich bei der Textanalyse meine Akzente. Auch beim analysierenden Umgang mit Texten soll den Schülern deshalb klar sein, daß sie in den Text eingreifen und ein zwar nicht unbegründetes, aber doch ihren eigenen Zugriff spiegelndes Konstrukt schaffen. Nicht anders ist es beim Textvergleich, bei dem insbesondere die Wahl der Vergleichskriterien unterschiedliche Zugriffe erlaubt und Ergebnisse zeitigt.

Wenn die Schüler im Unterricht erfahren, daß Analyse, Interpretation und Vergleichen selbständig gestaltendes und entdeckendes Tun ist – wohl ausgerichtet am Text, aber doch in der Wahl der Perspektive und in der Akzentuierung frei und die eigene Beziehung zum Text als konstitutives Element enthaltend – dann werden sie diese Verfahren nicht als bloße Erfüllung eines schulischen Lern- und Überprüfungsrituals empfinden. Für den Lehrer werden Analysen, Interpretationen und Vergleiche, die in diesem Bewußtsein geschrieben sind, interessant, weil sie nicht einfach Belege dafür sind, ob die Schüler die intendierten Ergebnisse herausgefunden haben, sondern Auskunft darüber geben, wie sich ein literarischer Text im Sinnhorizont der jeweiligen Schüler konkretisiert. Der Lehrer lehrt und überprüft in einem solchen Unterricht nicht nur, sondern lernt und erfährt, wie literarische Texte immer neu ihre Wirkung entfalten.

### *c) Buchbesprechungen verfassen*

#### *Arrangement:*

Die Schüler verfassen Buchbesprechungen zu gelesenen Büchern für gedachte oder – besser – wirkliche Adressaten (z. B. Abdruck in Schülerzeitung, Erstellung einer Mappe für die Klasse oder einer Besprechungskartei für die Schulbücherei). Als Variation: Artikel für ein (erdachtes) literarisches Lexikon, Klappentext, Text für einen Werbeprospekt verfassen.

Das Verfahren von Buchbesprechungen ist im Gegensatz zum Festhalten von Leseindrücken eine ausdrücklich adressatenbezogene Schreibform. Sie erfordert von den Schülern deshalb eine gewisse Distanz zum subjektiven Bezug, den sie zu einem Buch haben. Empfindungen und Meinungen müssen zu intersubjektiv vermittelbaren Urteilen verarbeitet werden. Vor den eigenen Schreibversuchen sollen die Schüler mit publizierten Besprechungen bekannt gemacht werden, damit sie eine Orientierung in bezug auf Funktion und Form von Buchbesprechungen haben. In unteren Klassen empfiehlt es sich, die Besprechungen nach einem einfachen vorgegebenen Strukturschema verfassen zu lassen, etwa der folgenden Art: Angaben zum Buch (Autor, Titel usw.) – Inhalt – Warum ich das Buch empfehle/nicht empfehle – Wem ich das Buch besonders empfehle (vgl. dazu das Unterrichtsmodell „Texte zu Büchern verfassen“ von Gerhard Haas in Praxis Deutsch 65/1984). Eine solche Buchbesprechung ist ein einsehbarer Anlaß für Inhaltsangaben, die in den Zusammenhängen, in denen sie sonst gewöhnlich im Unterricht verlangt werden, den Schülern zu Recht meist wenig sinnvoll erscheinen. Für die Formulierung von Inhaltsangaben gibt es zwei Schwierigkeitsstufen: Einfacher ist es, den Inhalt wie eine äußerst verknappte Nacherzählung im Präsens wiederzugeben (in der Art von „Jan und Peter sind 2 Freunde, die. . .“). Etwas schwieriger, aber einer Buchbesprechung angemessener ist es, den Inhalt zusammenfassend zu benennen mit Formulierungen wie „Das Buch handelt von. . .“

Von den Besprechungen mit klarer Strukturvorgabe kann im Unterricht dann zu freieren Formen fortgeschritten werden, bei denen die Inhaltsangabe nicht mehr am Anfang nach den Titelangaben stehen und auch nicht in sich geschlossen formuliert sein muß. – Bei den angeführten Variationen wie Klappen- oder Werbetext usw. tritt das beurteilende Moment zurück, dafür ist die Ausrichtung an der Verwendungssituation und dem mit ihr gegebenen Adressatenbezug umso wichtiger.

### *d) Einen Brief über einen Text verfassen*

#### *Arrangement:*

Die Schüler schreiben an einen fiktiven (unspezifischen) Adressaten einen Brief, in welchem sie über einen Text schreiben (etwa in der Art von: „Lieber X., eben habe ich eine Kurzgeschichte von Kurt Marti gelesen, die mir unheimlich gut gefällt. . ./die ich überhaupt nicht verstanden habe. . . / über die ich mich fürchterlich geärgert habe. . .“). Die Briefe werden eingesammelt und in zufälliger Verteilung wieder an die Schüler ausgegeben, die nun einen Antwortbrief verfassen.

Das Verfahren, für höhere Klassen geeignet, hat spielerischen Charakter, mag etwas künstlich erscheinen, führt aber zu einer oft überraschend intensiven Auseinandersetzung. Der Schwebezustand zwischen Fiktion und Authentizität, zwischen Anonymität



und Bekenntnis, der das Verfahren kennzeichnet, verlockt zu mancherlei Aussagen, die man in stärker verpflichtenden und weniger geschützten Situationen zurückhalten würde. Durch die Antwortbriefe wird in das Schreiben ein dialogisches Element eingebracht, das sonst den schriftlichen Aufgaben im Unterricht fehlt. Die Erwartung, was der Antwortende schreiben wird, kann das Arrangement spannend machen (wenn die Texte nicht alle vorgelesen werden können, legt man sie aus, so daß die Verfasser des jeweils ersten Briefes ihren Text samt Antwort herausuchen können).

#### 6.3.4 Medienwechsel

Alle bislang genannten Rezeptionshandlungen beziehen sich auf einen schreibenden Umgang mit Texten. Unter der Kategorie Medienwechsel sollen hier noch die wichtigsten Formen des Umgangs mit Texten, die nicht auf dem Unterrichtsgespräch oder dem Schreiben beruhen, genannt und knapp begründet werden. Die Grenzen des Literaturunterrichts werden mit diesen Verfahren in unterschiedliche Richtungen überschritten; die lernpsychologischen Hinweise beschränken sich auf Aspekte, die das literarische Verstehen betreffen.

##### a) *Texte vortragen*

###### *Arrangement:*

Ein Text wird von einzelnen Schülern (oder auch in Gruppen aufgrund einer Sprechpartitur) vorgelesen oder auswendig vorgetragen.

Das Vortragen von Texten gehört zu den ältesten und gängigsten Formen des Umgangs mit Texten. Ein Medienwechsel findet insofern statt, als geschriebene Texte mündlich umgesetzt werden. Dieser Übertragungsvorgang schließt immer eine Interpretation des Textes ein. Deshalb sollte das Vortragen auch für die Schüler nicht nur unter dem Aspekt des korrekten Aussprechens und sinngemäßen Vorlesens, sondern auch als Möglichkeit für eigenständige Gestaltung in Erscheinung treten. Durch das experimentierende Vorlesen einzelner Textstellen, bei dem verschiedene Sprechweisen durchgespielt werden, kann das Vortragen auch eine heuristische Funktion für die Interpretation haben: Man erprobt die Deutungen sprechend und urteilt hörend.

##### b) *Szenische Darstellung*

###### *Arrangement:*

Unter szenischer Darstellung sei hier die ganze Palette der Spielformen von der Präsentation einer Situation im lebenden Bild über pantomimische Darstellung, Stegreifspiel, darstellendes Spiel bis zum Puppen-, Marionetten- und Schattenspiel und zum Film verstanden.

Seit Jahrhunderten bekannt und viel praktiziert ist das darstellende Spielen von szenischen Texten, oft mit dem Ziel einer Vorführung im Rahmen der Schule. Für die Auseinandersetzung mit Texten ist aber ebenso das kurze Anspielen kleiner Handlungsabschnitte wichtig. Es aktiviert die Vorstellungskraft und schult die Aufmerksamkeit für die Personenbeschreibung und -charakterisierung in Texten – eine im Text nur knapp benannte Geste kann z. B. durch das Nachspielen in ihrer Bedeutung für den

Ausführenden und in ihrer Wirkung auf andere ins Bewußtsein gehoben werden. Insbesondere kann durch die szenische Darstellung auch das für literarisches Verstehen grundlegende Wechselspiel von Identifikation und Distanzierung intensiviert werden: Der Spielende versetzt sich identifizierend in die gespielte Figur, zugleich bleibt die unaufhebbare Differenz zwischen Alltagsperson des Spielenden und gespielter Figur bewußt, da diese Differenz leibhaftig vom Spielenden empfunden wird und für die Zuschauenden sichtbar bleibt (das ist beim professionellen Theater weniger der Fall, da die Schauspieler den Zuschauern meist nicht als Privatpersonen bekannt sind). Für den Unterricht ist es wichtig, daß der Spielraum zwischen Identifikation und Distanzierung offen gehalten wird: Die Schüler sollen nicht gezwungen sein, sich mit Leib und Seele in die zu spielenden Figuren hineinzuversetzen, ebenso sind übertriebene Distanzierungen, wie z. B. clowneskes Herumalbern, mit denen Schüler Identifikation abwehren, durch behutsamen Umgang mit den Spielformen zu vermeiden.

Bei der Erarbeitung von Filmszenen sind die zusätzlichen medienspezifischen Gegebenheiten wie Bedeutung der Mimik bei Nahaufnahmen zu beachten. Zur Vorbereitung können schriftliche Aufträge wie Erstellung eines Drehbuchs, Aufstellung eines Figurenverzeichnisses mit Charakterisierungen ausgeführt werden.

#### *c) Hörszene erarbeiten*

##### *Arrangement:*

Die Schüler formen einen Text oder Textausschnitt in ein Hörspiel bzw. in eine Hörszene um.

Die Umformung macht die jeweiligen Spezifika der Vermittlungsweisen deutlich. So zeigt sich bei der Bearbeitung von erzählenden Texten z. B., daß Dialoge ziemlich direkt übernommen werden können, die Erzählerrede aber eine besondere Umsetzung erfordert, weil sie in der Breite, in der sie erzählende Texte meist bestimmt, für Hörtexte ungewöhnlich ist. Eine Voraussetzung für das Gelingen einer Arbeit an Hörszenen ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zu intensiver Zusammenarbeit in Gruppen. Die Prozesse, die in solcher Gruppenarbeit ablaufen, sind oft aspektreicher und inhaltlich differenzierter als das erstellte Endprodukt, die Hörszene auf der Kassette. Deshalb tut der Lehrer gut daran, dem Arbeitsprozeß größere Bedeutung als dem faßbaren Ergebnis zuzumessen.

#### *d) Illustrieren*

##### *Arrangement:*

Ein Text wird mit Illustrationen versehen, wobei eigene Zeichnungen angefertigt oder gedrucktes Bildmaterial verwendet werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Text wird durch Illustration vor allem dann verstärkt, wenn die Bilder als Interpretation des Textes verstanden werden können. Oft ist schon die Auswahl der Elemente, die die Schüler in eine Zeichnung aufnehmen, aufschlußreicher Hinweis auf die Textdeutung. Noch deutlicher wird die Deutungsaktivität, die hinter dem Illustrieren steckt, wenn die Illustrationen verfremdenden Charakter haben (z. B. ein Naturgedicht mit einer Fabriklandschaft illustriert). Verschiedene Gestaltungen der Schüler können dabei zur Erörterung des Textes zurückführen.