



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Eine empirische Untersuchung ausgewählter Schulbücher der Oberstufe hinsichtlich handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen im Literaturunterricht

verfasst von | submitted by

Sebastian Starkl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christian Aspalter

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Literaturtheoretische Hintergründe.....	3
2.1 Vorgeschichte	3
2.2 Rezeptionsästhetik.....	6
2.3 Theorie der Unbestimmtheitsstellen.....	8
3 Handlungs- und Produktionsorientierung.....	11
3.1 Pädagogisch-psychologische Begründung	14
3.2 Handlungsorientierte Verfahren nach Gerhard Haas.....	20
3.3 Produktionsorientierte Verfahren nach Gerhard Haas.....	21
3.4 Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch in der AHS-Oberstufe.....	23
4 Vorstellung der Lehrwerksanalyse	26
4.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	26
4.2 Kategoriensystem	28
4.3 Material.....	33
4.3.1 Sprachreif	33
4.3.2 Wortwechsel	34
4.3.3 Ansprechend	34
5 Auswertung und Analyse der Aufgabenstellungen	36
5.1 Fünfte Klasse AHS-Oberstufe	36
5.2 Sechste Klasse AHS-Oberstufe	45
5.3 Siebente Klasse AHS-Oberstufe.....	51
5.4 Achte Klasse AHS-Oberstufe.....	57
5.5 Schulstufenübergreifender Vergleich	61
6 Conclusio und Ausblick	64
7 Literaturverzeichnis	68
8 Abbildungsverzeichnis	70
Abstract.....	71

1 Einleitung

Wie kaum eine zweite Frage zeichnet sich jene der didaktischen Konzeptionen durch einen stetigen Wechsel im Zuge verschiedener Modernisierungsbewegungen aus. Wird ein Blick auf die letzten siebenzig Jahre geworfen, so war zum einen die Erlebnispädagogik und zum anderen die werkimmanente Interpretation die Grundlage eines bewährten Literaturunterrichts. Im Jahrzehnt danach bestimmte der literarästhetische Ansatz die theoretischen Überlegungen, in weiterer Folge übernahmen Modelle des „kritischen Lesens“ das didaktische Feld. Als in den siebziger Jahren erste Ansätze eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in den Klassenzimmern Einzug hielten, konnte also bis dahin ein stetiger Wechsel von Entwürfen unterrichtlichen Handelns beobachtet werden. Bei all den wandelnden und wechselnden Entwürfen unterrichtlichen Handelns bleibt eine Konstante seit langer Zeit, die Rede ist von mehr als 150 Jahren, unangetastet. Dabei geht es um einen Literaturunterricht, der auf die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens abzielt, in dem Erkenntnis und Wissen vorangestellt werden und das literarische Objekt einen bedeutend höheren Stellenwert einnimmt als das Subjekt des Lektüreprozesses.¹

Die fast vollständige Dominanz des lang tradierten analysierenden und interpretierenden Literaturunterrichts war der Anstoß für die Entwicklung handlungs- und produktionsorientierter Methoden, die vor allem für jene Schüler*innen konzipiert wurden, die den kognitiven Verfahren im Unterricht mehr oder weniger zum Opfer gefallen sind. Der traditionelle Unterricht, der auf Lehrer-Schüler-Gespräche ausgerichtet ist, kann insbesondere langsamen Lerner*innen nicht gerecht werden, weshalb diese vorschnell als schwache Lernende klassifiziert werden, obwohl schlichtweg ihre praktischen Fähigkeiten nicht zum Zuge kommen, da der Unterricht auf kognitiven Zielen aufgebaut ist. Als Folge eines unzureichenden Literaturunterrichts verlieren die Kinder und Jugendlichen schon sehr früh die Lust am Lesen, denn sie kommen nicht in den richtigen Genuss von Literatur. Genau diesen Problemen widmet sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht. Dieser Ansatz versucht die Lernenden im Zusammenhang mit Literatur so abzuholen, dass all ihre Sinne, ihre Gefühle und ihr Tätigkeitsdrang angesprochen werden.

Es sei ausdrücklich gesagt, dass sich die Verfahren einer Handlungs- und Produktionsorientierung nicht als Ablöse tradierter Prozesse verstehen, aber schon den Anspruch stellen, diesen kognitiven und analytischen Modellen den Rang ein wenig abzulaufen. Damit ist gewissermaßen eine umkehrbare Reihenfolge gemeint, wo aktive und produktive Methoden im Unterricht für die

¹ Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 2018. S. 7.

Lesebereitschaft und Leselust der Schüler*innen sorgen sollen, bevor analytische Verfahren erst sinnvoll eingesetzt werden können. Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes stellen die Forderung, dass ein aktiver Zugang zu Texten den Ausgangspunkt des Literaturunterrichts bilden soll, der als Wegbereiter späterer kognitiver Prozesse und analytischer Verfahren zu sehen ist.²

Daraus ergibt sich folgende Themenstellung:

Untersuchung und Analyse ausgewählter Schulbücher der Oberstufe hinsichtlich handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen im Literaturunterricht

und folgende Fragestellung:

Inwiefern spielen handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit Literaturunterricht in den ausgewählten Schulbüchern eine Rolle?

Die Tatsache, dass in den Klassenzimmern nach wie vor ein Literaturunterricht vorherrschend ist, der auf das Zerlegen und Interpretieren von Texten ausgerichtet ist und weniger auf die aktive und produktive Beschäftigung mit Literatur, gibt den Grund zur Annahme, dass auch die Aufgabenstellungen in den Schulbüchern diese Dominanz aufweisen, womit handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsaufträge eher in den Hintergrund gedrängt werden.

Die vorliegende Arbeit setzt es sich daher zum Ziel, Aussagen über die Häufigkeit und die Art vorkommender handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen in den Schulbüchern zu tätigen. Dies ist zum einen deshalb von Relevanz, da das Schulbuch seit Jahrzehnten einen wichtigen Stellenwert im schulischen Unterricht hat und aus diesem Grund davon ausgegangen werden kann, dass sich der Großteil der Lehrpersonen im unterrichtlichen Handeln das Schulbuch zunutze macht. Zum anderen lässt sich in der Fachdiskussion seit geraumer Zeit die Wichtigkeit einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit Literatur erkennen, wonach also auch der Theoriediskurs klar für die Umsetzung eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes plädiert.

Zu diesem Zweck wurde versucht, die vorkommenden, literaturbezogenen Aufgabenstellungen in den ausgewählten Schulbüchern nach bestimmten Merkmalen zu untersuchen und anschließend in ein Kategoriensystem einzuordnen, das vor allem auf theoretischer Grundlage des handlungs- und

² Haas, Gerhard / Menzel Wolfgang / Spinner Kaspar H.: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 123 (1994), S. 17.

produktionsorientierten Literaturunterrichts nach Gerhard Haas³ entworfen wurde, aber auch die theoretischen Überlegungen von Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner⁴ miteinbezieht. Weiters soll herausgearbeitet werden, in welchem Verhältnis handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen zu anderen Aufträgen stehen und wie sich dies im Laufe der Oberstufe verändert. Darüber hinaus sollen die aktiven und produktiven Aufgabenstellungen genauer unter die Lupe genommen werden, um nicht nur differenzierte Aussagen über die Art und Häufigkeit zu treffen, sondern auch die Aufträge in Beziehung zu den jeweiligen Schulbüchern, welche die Aufgaben veröffentlichten, zu setzen.

2 Literaturtheoretische Hintergründe

Bevor eine detaillierte Skizzierung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vorgenommen werden kann, soll zuerst auf den literaturtheoretischen Hintergrund hingewiesen werden. Die pädagogisch-didaktische Begründung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stützt sich dabei vor allem auf die Rezeptionsästhetik.⁵ Davor wird ein Abriss der Vorgeschichte des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts skizziert, die bis ins 17. und 18. Jahrhundert zurückreicht. Weiters nimmt Roman Ingarden⁶ mit seinen Unbestimmtheitsstellen eine zentrale Rolle in diesem Kapitel ein, immerhin haben diese einen maßgeblichen Anteil an der Umsetzung des Konzepts im Unterricht.

2.1 Vorgeschichte

Der moderne Begriff des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wurde in den 1970er-Jahren stark geprägt. Literaturunterricht, der diesen Formen entspricht, existiert jedoch bereits seit dem 17. und 18. Jahrhundert. Zu dieser Zeit, sprich bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ist vor allem der deutsche und lateinische Sprachunterricht rhetorisch beeinflusst gewesen. Zu den gängigsten Übungen, die die Poetik mit der Rhetorik verbanden, zählten poetische Methoden, bei denen Schüler*innen das Verfassen von Oden oder Fabeln, das Überprüfen und Abändern metrischer Muster sowie das Umformen von Gedichtsvorlagen in andere Versarten lernten.⁷

³ Vgl. Haas (2018).

⁴ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994).

⁵ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 18.

⁶ Ingarden, Roman: Konkretisation und Rekonstruktion. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis. München: Fink ⁴1994.

⁷ Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag ⁶2012. S. 248.

Ein wichtiges Anliegen des Sprachunterrichts im 17. und 18. Jahrhundert war die Ausrichtung auf lebenspraktische Zwecke bei der Beschäftigung mit Literatur. Ziel war es, mit Literatur zu leben, von ihr zu lernen und so mit ihr umgehen zu können, dass sie in der Gesellschaft gebraucht werden konnte und das Leben bereicherte. Ein Beispiel für eine Verbindung von Theorie und Praxis im Schulunterricht liefert bereits im 17. Jahrhundert das Gymnasium in Zwickau, wo die Lernenden dazu aufgefordert wurden, dramatische Texte in barockem Stil zu verfassen und auf der Schulbühne darzustellen. Diese Verbindung von Rezeption und Produktion war zwar an strikte Vorlagen gebunden, gehörte aber zu den relevantesten unterrichtlichen Methoden in der literarischen Ausbildung dieser Zeit.⁸

In der Spätaufklärung und im Neuhumanismus spielte die Fabeldidaktik von Gotthold Ephraim Lessing für die spätere Etablierung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eine wichtige Rolle. Ende des 18. Jahrhunderts trennten sich die rezeptiven und produktiven Tätigkeiten voneinander und die enge Verbindung von Poetikunterricht und Rhetorikunterricht löste sich auf. Besonders erwähnenswert sind Lessings Beiträge über die Fabel, in denen er gegen isolierte stilistische Übungen auftritt, die zu seiner Schulzeit noch allgegenwärtig waren. Im Vordergrund seiner Abhandlungen stand das selbstständige Denken, das weit über das rezeptive Lesen und Nachahmen ging. Lessings Ansatz war jener der Selbsterfindung von Fabeln: Die Schüler*innen sollten sich zwar an tradierte Texte anlehnen, jedoch durch die Entfaltung eigener Ideen selbstständig Fabeln erfinden. Lessing selbst veröffentlichte ein bedeutendes Beispiel einer Fabel, in der er ein Handlungsmerkmal veränderte und die Fabel entsprechend umformulierte. Der Ausgangstext war die Fabel des griechischen Dichters Äsop. In diesem Text hielt ein Rabe ein Stück Käse im Mund, welches der Fuchs gerne hätte. Lessing tauschte in seiner Fabel ‚Der Rabe und der Fuchs‘ den Käse gegen ein vergiftetes Stück Fleisch, das der Rabe im Mund hält. Diese produktive Auseinandersetzung mit einem tradierten Text kann als Anstoß für ähnliche Übungen in der Schule gesehen werden, die dazu dienen den Ideenreichtum und das Denken der Schüler*innen zu fördern.⁹

Dieser Ansatz des gesellschaftlich-geselligen Gebrauchs von Literatur wurde im 19. Jahrhundert, genauer gesagt ab 1840, abgelöst und von literaturwissenschaftlichen Prinzipien verdrängt, die auf das ‚Sezieren‘ von Texten ausgerichtet sind. Eben jener Ansatz blieb durch alle Veränderungen der vergangenen 150 Jahre hindurch konstant in der Institution Schule erhalten und wurde im Sinne literaturwissenschaftlicher Interpretationsmuster weiter ausgebaut. Diese Tradition

⁸ Vgl. Haas (2018), S. 30.

⁹ Vgl. Spinner (2012), S. 248.

vermeidet jeglichen handelnden, kreativen und lebensweltlichen Bezug der Leser*innen im Zusammenhang mit Literatur und versteht das Lesen als Ausbildung der Lesefertigkeit, die durch Reflexion über das Gelesene erreicht werden soll. Unter dem theoretischen Einfluss von Platon galten die Leser*innen im Zuge des Literaturunterrichts nicht mehr als aktiv und produktiv, sondern treten als zu Bildende dem Kunstwerk als etwas Unantastbarem gegenüber.

Dass ein solches striktes Autonomiepostulat in der Schule bei der Vielfalt an unterschiedlichen Schüler*innen im Sinne der kognitiven Herangehensweisen schlicht und ergreifend nicht zielführend sein kann, ist aus heutiger Sicht der Forschung unumstritten.¹⁰

Als Lehrer und Lehrerinnen müssen wir uns immer wieder ins Bewußtsein rufen, daß literarische Texte für Leser und Leserinnen oder für die Inszenierung auf der Bühne, nicht aber für die Interpretation in der Schule geschrieben wurde.¹¹

Aber auch Philosophen dieser Zeit widersetzen sich der Vorstellung, dass ein Produkt der Kunst als etwas Unwiederholbares gilt, nur weil die Spuren des Prozesses der Arbeit nicht erkennbar sind. Die fertige Gestalt eines Werkes kann dadurch den falschen Anschein erwecken, dass Rezipient*innen niemals selbst so etwas schaffen könnten.¹²

Wie bereits erwähnt stand insbesondere das 19. Jahrhundert ganz und gar nicht im Zeichen einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit Literatur in der Schule. Dies änderte sich im 20. Jahrhundert und ging mit dem Beginn der Kunsterziehungsbewegung einher. Die Kunsterziehungsbewegung war der Ausgangspunkt für einen Umgang mit literarischen Texten, der auf aktive und produktive Auseinandersetzung setzte. Der neue Leseunterricht stand für einen Kunstgenuss, der die Schüler*innen zum Reden, Hören und Nachahmen ermutigen sollte und die passive Denkweise außen vor ließ. Zweifellos durchsetzen konnten sich diese Ansätze der Literaturdidaktik erst in den 1980er-Jahren, davor wurden sie zwar punktuell aufgenommen, jedoch vom ‚kritischen Lesen‘ in den 70er-Jahren und den damit verbundenen lehrerzentrierten Verfahren beherrscht.¹³

Dennoch kamen erste neue Ansätze, die das Geistreiche im Kind und im Jugendlichen akzentuierten, bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zuge der Reformpädagogik auf. Eines der prägendsten Beispiele für Produktionsorientierung in der Literaturdidaktik dieser Zeit ist das Werk „Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden.“ von Otto Karstädt, das 1912 erstmalig veröffentlicht wurde. Karstädt lehnte einen Unterricht, der nur auf ein Frage-Antwortspiel der Schüler*innen ausgerichtet war, strikt ab. Diese und ähnliche Haltungen findet man in zahlreichen jüngeren Veröffentlichungen zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Der

¹⁰ Vgl. Haas (2018), S. 30-32.

¹¹ Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 136 (1996), S. 22.

¹² Vgl. Haas (2018), S. 33.

¹³ Vgl. Ebd., S. 32-34.

Nationalsozialismus war maßgeblich dafür verantwortlich, dass die Ansätze der Handlungsorientierung und der entsprechenden Lehrerfrage zurückgenommen wurden. Zu jener Zeit waren Attribute wie Selbstständigkeit und Kreativität unerwünscht, stattdessen pochte man auf Unterordnung und Folgsamkeit.

Als erster Wegbereiter der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik in der Nachkriegszeit kann Robert Ulshöfer genannt werden, denn im Zentrum seines hochangesehenen Werks „Methodik des Deutschunterrichts“ steht insbesondere das Fortsetzen und Verfassen literarischer Texte, wie etwa Fabeln, Gedichte und Kurzgeschichten.¹⁴ „Produktives Denken, kreatives Schaffen und planendes Handeln“¹⁵ waren die Leitziele für Schreibübungen, die Ulshöfer entwickelte. Mit diesen Eckpfeilern begründete er neben dem sachlichen Schreiben vor allem das literarische Gestalten. Diese Form des Produzierens war für Ulshöfer nicht nur als Instrument zur Interpretation geeignet, sondern diente auch dem Verständnis der anzutreffenden Form des Textes.¹⁶

Mit diesem Werk verwies Ulshöfer unmissverständlich auf die Tradition der Gelehrtschule, die im 19. und 20. Jahrhundert verloren gegangen sei. Seine Idee eines Schreibunterrichts sind klare Arbeitsanweisungen, mit Hilfe derer das Aneignen eines Handwerkzeugs für die literarische Gestaltung möglich gemacht werden kann.¹⁷

2.2 Rezeptionsästhetik

Den stärksten Einfluss auf die Etablierung eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes in der Literaturdidaktik verzeichnet die Rezeptionsästhetik.¹⁸ Ausgangssituation der Rezeptionsästhetik ist die Kritik an der hermeneutischen Herangehensweise an literarische Texte, die von der Verschmelzung von Leser*in und Text ausgeht. In der Hermeneutik geht es um die Wahrheit des Textes und um die Vereinigung des Lesers/der Leserin mit dem Text und seinem Sinn. Die Rezeptionsästhetik schlägt eine ganz andere Richtung ein. Der rezeptionsästhetische Ansatz rückt die Leser*innen und deren individuelle Tätigkeit im Umgang mit literarischen Texten in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dieser Grundgedanke verdrängt hermeneutische

¹⁴ Vgl. Spinner (2012), S. 249.

¹⁵ Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Klett: 1974. S. 153.

¹⁶ Vgl. Ulshöfer (1974), S.153.

¹⁷ Vgl. Spinner (2012), S. 249-250.

¹⁸ Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 175-176.

Verschmelzungsvorgänge wie sie einst Gadamer vorgeschlagen hat und besteht auf die wissenschaftliche Erforschung von Sinn und Bedeutung im Akt des Lesens.¹⁹

*Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckte Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt. Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint.*²⁰

Für Wolfgang Iser spielen für den Begriff der Rezeptionsästhetik vor allem zwei Orientierungen eine tragende Rolle, womit nicht von jener Einheitlichkeit gesprochen werden kann, die auf den ersten Blick zu erwarten ist. Einerseits ist der Ansatz der Rezeption gemeint, andererseits jener der Wirkung. Die beiden Orientierungen bilden zentrale Forschungsansätze in der Rezeptionsästhetik und sind zwar eng miteinander verbunden, heben sich aber dennoch in vielen Bereichen voneinander ab. Die Rezeptionsästhetik kommt dann in ihrem vollen Ausmaß zur Entfaltung, wenn die beiden unterschiedlich ausgelegten Konzepte in Beziehung zueinander gesetzt werden.²¹

Rezeption und Wirkung definiert Iser folgendermaßen:

*Rezeption im strengeren Wortgebrauch nimmt die Phänomene dokumentierter Textverarbeitung in den Blick und ist folglich in starkem Maße auf Zeugnisse angewiesen, in denen sich Einstellungen und Reaktionen als bedingende Faktoren für die Aufnahme von Texten bekunden. Gleichzeitig aber ist der Text selbst eine Rezeptionsvorgabe und damit ein Wirkungspotential, dessen Strukturen Verarbeitungen in Gang setzen und bis zu einem gewissen Grade kontrollieren.*²²

Erste Anregungen zu dieser Herangehensweise an literarische Texte kamen von deutschen Universitäten in den 1960er-Jahren, die sowohl politisch als auch wissenschaftsgeschichtlich bedingt waren. Die 60er-Jahren markieren in der Betrachtung der Literatur das Ende der Hermeneutik, denn zu dieser Zeit drängte sich stärker denn je die Frage nach der Besonderheit des Überlieferungsgeschehens auf. In der literaturwissenschaftlichen Diskussion rückte das Problem ins Bewusstsein, dass für ein Werk viele unterschiedliche Interpretationen zulässig waren und nicht eine allgemein gültige Auslegung des Textes vorherrschen konnte. Bis zu diesem Zeitpunkt war man auf der Suche nach der ‚wahren‘ Interpretation, vermeintliche Fehlleistungen unterlagen dann differenzierten Interpretationsansätzen. Diese hermeneutische Betrachtung von Texten, die vornehmlich auf die Intention des Autors sowie auf die Botschaft des Werkes gerichtet ist, wurde in den Hintergrund gedrängt. Die neuen rezeptionsästhetischen Fragestellungen ließen jedoch die hermeneutischen nicht verschwinden, sondern bildeten sich in Abgrenzung zur Hermeneutik. Das klassische Interesse an der Intention des Textes selbst hat das Interesse an der Rezeption hervorgebracht. Die hermeneutische Befragung des Textes darf nicht einfach aus dem Blick verschwinden

¹⁹ Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2016. S. 61-62.

²⁰ Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Konstanz: Universitätsverlag 1970. S. 7.

²¹ Vgl. Iser (1994), S. I-IV.

²² Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink 1994. S. I.

oder gar vergessen werden, denn sie ist Teil des Überlieferungsgeschehens und bildet einen in der Vergangenheit sinnvollen Weg der Interpretation, der nun jedoch etwas ins Abseits gestellt wird. Der Grund für die Änderung im Überlieferungsgeschehen lag in der Erfahrung der Moderne sowie in der Studentenrevolte. Ein wesentlicher Punkt der modernen Literaturbetrachtung war die Frage nach der Wirkung der Texte und nicht mehr nach der Bedeutung. Dementsprechend klar positionierte sich die Moderne gegen die bis dahin vorherrschenden Eckpfeiler der klassischen Kunst: die Harmonie der Figuren, Tropen und Schichten eines Werkes, die Versöhnung sowie die Anschauung der Vollkommenheit.

Der Orientierungswechsel der Literaturtheorie weg von der Botschaft und Bedeutung eines Textes hin zur Wirkung und Rezeption war vor allem der politischen Situation geschuldet, denn durch die Abkehr von einer einzigen, allgemein gültigen Interpretation wurde ein Streit der Interpretationen entfacht, der dann für ideologiekritische Entlarvungen von Relevanz war.

Die Rezeptionsästhetik bündelte das Forschungsinteresse, das vornehmlich der Aufnahme der Texte, den textverarbeitenden Strukturen der Rezipient*innen sowie der Funktion literarischer Texte in ihrem Kontext galt, und verstand diese Probleme immer im Zusammenhang miteinander.²³

Rainer Warning definiert die Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Forschungsrichtung, in deren Zentrum die Untersuchung von Bedingungen, Prämissen und Resultaten der Begegnungen von Werk und Adressat*in steht. Dieses Interesse an der Wirkung und der Aufnahme eines Werkes unterscheidet die Rezeptionsästhetik weitgehend von der Produktions- und Darstellungsästhetik. Diese Unterscheidungsmerkmale müssen an sich nicht gleich nur der Rezeptionsästhetik zugeschrieben werden. Im Strukturalismus und insbesondere in der Semiotik gibt es wissenschaftstheoretische Paradigmen, die ganz entscheidend die Bedingungen des klassischen Kunstbegriffs anzweifeln; so wird im Basismodell der Semiotik neben dem Sender und der Botschaft immer schon eine dritte Komponente, nämlich jene des Empfängers, angeführt.²⁴

2.3 Theorie der Unbestimmtheitsstellen

Die bedeutendsten Einflüsse auf die Etablierung der Theorie von Leerstellen und Unbestimmtheitsstellen können Wolfgang Iser und Roman Ingarden zugeschrieben werden.

²³ Vgl. Iser (1994), S. I-IV.

²⁴ Warning, Rainer: Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis. München: Fink 1994, S.9.

Der polnische Philosoph Roman Ingarden entwickelte bereits 1930 Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Erzählschichten und Rezeptionsspielraum. Sein Buch „Das literarische Kunstwerk“ wurde jedoch erst im Jahr 1968, als die erste Übersetzung des Werks vorlag, in der Forschung populär und anerkannt.

Roman Ingarden stellt neun allgemeine Behauptungen über den wesenseigenen Aufbau eines literarischen Kunstwerks auf. Ingarden leitet die Behauptungen mit folgendem Satz ein: „Das literarische Werk ist ein mehrschichtiges Gebilde.“²⁵ Die verschiedenen Schichten eines literarischen Werks ergeben einen inneren Zusammenhang, welcher erst die formale Einheit des ganzen Werkes bildet. Neben den Schichten eines literarischen Werks spricht Ingarden auch von einer geordneten Aufeinanderfolge der Teile eines Werks, die Sätze, Satzzusammenhänge und Kapitel bilden. Des Weiteren spricht Ingarden von einer Gegenüberstellung von literarischem Kunstwerk und dessen Konkretisationen, welche erst durch das Erfassen eines Betrachters oder einer Betrachterin, beispielsweise bei einer Lesung oder Aufführung im Theater entstehen. Neben dem Begriff des ‚mehrschichtigen Gebildes‘ ist auch von dem Begriff des ‚schematischen Gebildes‘ im Zusammenhang mit dem literarischen Werk die Rede.

Im Unterschied zu seinen Konkretisationen ist das literarische Werk selbst ein schematisches Gebilde. Das heißt: manche seiner Schichten, insbesondere die Schicht der dargestellten Gegenständlichkeiten und die Schicht der Ansichten, enthält ‚Unbestimmtheitsstellen‘ in sich. Diese werden in den Konkretisationen zum Teil beseitigt.²⁶

Die Art und Weise der Beseitigung der Unbestimmtheitsstellen definiert Roman Ingarden weiter wie folgt:

Die Unbestimmtheitsstellen werden in den einzelnen Konkretisationen auf die Weise beseitigt, daß an ihre Stelle eine nähere oder weitere Bestimmung des betreffenden Gegenstandes tritt und sie sozusagen ‚ausfüllt‘. Diese ‚Ausfüllung‘ ist aber nicht durch die bestimmten Momente dieses Gegenstandes hinreichend bestimmt, kann also im Prinzip in verschiedenen Konkretisationen noch verschieden sein.²⁷

Ingarden fasst weiter zusammen, dass das literarische Werk ein schematisches Gebilde ist und aus einigen Schichten besteht, von denen, insbesondere die gegenständliche Schicht, eine Reihe von Unbestimmtheitsstellen innehaben. Gemeint sind damit all jene Stellen in einem Werk, wo die Eigenschaften der beschriebenen Gegenstände oder gegenständlichen Situationen nicht eindeutig durch die auftretenden Sätze bestimmt werden können. Der polnische Philosoph verdeutlicht dies mit einem Beispiel aus dem Werk „Buddenbrooks“ von Thomas Mann. Würde die Augenfarbe des Konsuls Buddenbrook im Werk nicht explizit erwähnt werden (was Ingarden nicht überprüft hat), dann wäre diese Stelle überhaupt nicht bestimmt. Nichtsdestotrotz kann aufgrund des

²⁵ Vgl. Ingarden (1994), S. 42.

²⁶ Ebd., S. 43.

²⁷ Ebd., S. 43.

Kontextes, dass der Konsul ein Mensch war, daraus geschlossen werden, dass er irgendeine Augenfarbe haben muss, weshalb diese Unbestimmtheitsstelle gefüllt werden müsste.

Die Seite oder Stelle des dargestellten Gegenstands, von der man auf Grund des Textes nicht genau wissen kann, wie der betreffende Gegenstand bestimmt ist, nenne ich eine ‚Unbestimmtheitsstelle‘.²⁸

Dabei kann von sehr vielen Unbestimmtheitsstellen in einem literarischen Werk ausgegangen werden, denn dargestellte Dinge, Personen oder Vorgänge enthalten immer Unbestimmtheitsstellen. Diese Stellen reichen von Gegenständen bis zu ganzen Zeitbereichen der beschriebenen Menschen, da der Text, auch wenn er noch so ausführlich und detailreich erzählt wird, für gewöhnlich nur Andeutungen machen kann. Man weiß also nur, wann die betreffenden Menschen existierten, was sie aber in dieser Zeit erlebten oder taten, darüber schweigt der Text. Die Existenz der Unbestimmtheitsstellen ist jedoch nicht zufällig, sondern für jedes literarische Werk notwendig.

Es ist nämlich nicht möglich, mit Hilfe einer endlichen Zahl Wörter, bzw. Sätze, auf eindeutige und erschöpfende Weise die unendliche Mannigfaltigkeit der Bestimmtheiten der individuellen, im Werk dargestellten Gegenstände festzulegen; immer müssen irgendwelche Bestimmtheiten fehlen.²⁹

Ingarden verwendet also die Unbestimmtheitsstellen zum einen dafür, dass der intentionale Gegenstand des Kunstwerks von anderen Gegenstandsbestimmungen abgehoben wird und zum anderen dafür, dass die Konkretisation des Werkes gelingen kann. Weiters sind die bereits erwähnten schematischen Gebilde besonders relevant für den Betrag der Unbestimmtheit.³⁰

Je mehr ein Text seinen Darstellungsraster verfeinert, und das heißt, je mannigfaltiger die schematisierten Ansichten sind, die den Gegenstand des Textes entwerfen, desto unverkennbarer wächst dessen Unbestimmtheit.³¹

Es kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass Roman Ingarden den Leser*innen zur Aufgabe gemacht hat, die relevanten Unbestimmtheitsstellen zu ermitteln. Des Weiteren stellt er die Rezipient*innen vor die Entscheidung, welche der Stellen ausgefüllt werden sollen und welche zu belassen sind. Der Leser oder die Leserin kann durch adäquate Konkretisation der relevanten und tatsächlich auszufüllenden Unbestimmtheitsstellen die Rekonstruktion des Textes bewältigen.³²

Wolfgang Iser beschreibt im Vorwort seines einflussreichen Werkes „Der Akt des Lesens“, dass „ein literarischer Text seine Wirkung erst dann zu entfalten vermag, wenn er gelesen wird“,

²⁸ Ebd., S. 44.

²⁹ Ebd., S. 45.

³⁰ Vgl. Iser (1994), S. 268.

³¹ Ebd., S. 269.

³² Vgl. Ingarden (1994), S. 42-45.

weshalb in seinem Werk vor allem das Lesen und die Analyse des Lesevorgangs im Zentrum der Überlegungen steht.³³

Iser entwickelte das Konzept der Leerstellen weiter, indem er bei der Definition der Unbestimmtheit literarischer Texte nicht mehr nur von Merkmalen dieser Texte selbst ausgeht, sondern entschieden von einer Wirkungsbedingung spricht. Seiner Ansicht nach muss der Lesevorgang im Zentrum der Analyse stehen, da für ihn ein Text erst dann zum Leben erweckt wird, wenn er gelesen wird. Diese Notwendigkeit, dass sich der Text erst durch die Betrachtung der Lektüre entfaltet, kann damit belegt werden, dass sich einmal gefundene Bedeutungen wieder verändern können, obwohl die Buchstaben und Wörter des Textes gleich bleiben. Demzufolge ist für Iser das Werk selbst nicht bedeutungstragend, weshalb die „Kunst der Interpretation“³⁴, also die Verborgenheit der Bedeutung im Text selbst, als obsolet betrachtet werden kann.³⁵

*Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt.*³⁶

Die Leerstellen spielen für Iser die entscheidende Rolle bei der Appellstruktur der Texte. Er leugnet zwar nicht, dass literarische Texte eine historische Grundlage besitzen, diese bildet jedoch kein Alleinstellungsmerkmal. Dies könne dadurch festgemacht werden, dass die Rezeption literarischer Werke aus vergangenen Epochen ein Gefühl der Zugehörigkeit erzeuge, als ob das Vergangene wieder Gegenwart sei. Dieser Eindruck entstehe durch die Aktualisierung des Textes im Zuge der Lektüre, wobei der Text immer auch den Spielraum für Aktualisierungsmöglichkeiten gewähren muss, damit ein historisch bedingter Eindruck zur Gegenwart werden könne.³⁷

3 Handlungs- und Produktionsorientierung

Im folgenden Kapitel soll es darum gehen, wie ein Literaturunterricht auf Basis der eben erwähnten rezeptionsästhetischen Vorgaben aussehen muss, wenn dieser primär auf einen Leser oder eine Leserin als erweiterten Autor abzielt, welcher oder welche im Sinne des Autors mit diesem Text handelnd umgehen kann und ihn verändern und ausbauen kann. Zuallererst wird auf die Möglichkeiten der Umsetzung eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eingegangen. Im Weiteren werden die pädagogischen Hintergründe erläutert, die maßgeblich für die

³³ Vgl. Iser (1994), S. 7.

³⁴ Ebd., S. 228.

³⁵ Vgl. ebd., S. 228-229.

³⁶ Ebd., S. 229.

³⁷ Vgl. ebd., S. 230.

Umsetzung des Konzepts verantwortlich sind. Anschließend folgt eine detaillierte Skizze handlungsorientierter sowie produktionsorientierter Verfahren, die vor allem auf Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner zurückgehen.

Novalis spricht im Zusammenhang mit dem umfassenden didaktisch-methodischen Konzept von „Lesen als freie[r] Operation“³⁸ und meint damit ganz unterschiedliche Tätigkeiten, die als verbindendes Element den freien Zugang und die freie Annäherung der Lesenden an einen Text haben. Die Leser*innen literarischer Texte entscheiden sich selbst für die Art der Beschäftigung und Annäherung an den Text, eng verknüpft mit ihrem geistig-emotionalen Zustand. Genau damit ist die grundlegendste Bestimmung für den Begriff ‚handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht‘ genannt: Texte in andere Medien, Ausdrucksformen und Situationen hinein zu übersetzen, sie zu verändern, zu modifizieren, zu variieren oder sie zu verfremden – gesamt gesehen zwar als etwas Gemachtes wahrzunehmen, aber auch als Möglichkeit der Veränderung zu verstehen, produktiv und handelnd mit Texten umzugehen, auf jegliche realisierbare Art und Weise darauf zu reagieren. Das ist nur ein grober Auszug der Vielfalt an möglichen Aufgabenstellungen in einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten. In diesem dritten Kapitel wird eine ganze Reihe an Auflistungen möglicher Verfahren im Zuge eines systematischen Methodenkatalogs präsentiert.

Geduld und Zurückhaltung ist in einem produktiv-handelnden Literaturunterricht seitens der Lehrkraft oberstes Gebot, denn nur so können auch kognitive Prozesse und Ergebnisse angestoßen werden. Auch über das Erzielen von Ergebnissen lässt sich streiten, denn auch in diesem Unterricht können leere Beschäftigungen auftreten, wie in jedem anderen Unterricht auch, jedoch ist diese Passivität trotzdem einer Unterrichtsgestaltung vorzuziehen, die rein auf das Reden einzelner Schüler*innen abzielt, denn so haben alle Lernenden zumindest die Chance, aktive Textarbeit zu betreiben. Im Mittelpunkt steht nicht so sehr das ‚Herausfinden‘ der Aussagen des Textes, sondern vielmehr die Förderung eines lebenslangen Leseinteresses mithilfe der Klassenlektüre. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht versteht sich nicht als Problemlöser aller didaktischen und methodischen Probleme im Deutschunterricht. Er stellt für sich jedoch den Anspruch, die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden mithilfe einer ganzheitlichen Annäherung an Texte zu beanspruchen. Vor allem langsame, stille und introvertierte Schüler*innen profitieren von diesem Umgang mit Literatur enorm.³⁹

³⁸ Haas (2018), S. 39.

³⁹ Vgl. Haas 2018, S. 39, 42.

Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner beschreiben in dem 1994 veröffentlichten Artikel „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ detailliert eine Vielfalt an Methoden, die im Zuge eines offenen, aktiv-produktiven Unterrichts eingesetzt werden. Dabei unterscheiden sie grundlegend zwischen textproduktiven Verfahren, welche zur Produktionsorientierung gezählt werden und szenischen, akustischen und visuellen Gestaltungen, die als Handlungsorientierung klassifiziert werden können.⁴⁰ Eine strikte Abtrennung der Begriffe ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Produktionsorientierung‘ kann nicht vorgenommen werden, da sich die beiden Ansätze an vielen Stellen berühren, was zu terminologischen Schwierigkeiten führt. Aus diesem Grund führt die vorliegende Arbeit auch immer den Doppelbegriff ‚handlungs- und produktionsorientierter Unterricht‘ an, wobei für die Analyse der Aufgabenstellungen eine Trennung thematisiert wird, die im Zuge eines systematischen Methodenkatalogs vorab erläutert wird. Beide Ansätze resultieren aus den gleichen literaturtheoretischen Überlegungen (Kap. 2) und verfolgen einen ähnlichen pädagogischen Ansatz.⁴¹

Da dieser Ansatz aus den 1990er-Jahren stammt, hat sich seither einerseits die Art und Weise der Rezeption von Literatur mitunter verändert, andererseits sind auch die Möglichkeiten, mit Literatur handlungs- oder produktionsorientiert zu verfahren, vielfältiger geworden. Obwohl im Unterricht zwar die gedruckte Form von Literatur weiter vorherrschend ist, werden insbesondere Texte in ihrer medialen Erscheinungsform immer bunter. Bei jungen Leser*innen erfreuen sich beispielsweise Computerspiele, die auf komplexen literarischen Narrativen aufgebaut sind, immer größer werdender Beliebtheit. In diesem Zusammenhang kann etwa auf die Fan Fiction hingewiesen werden, wo kooperativ digital an Texten gearbeitet wird, indem Fans von literarischen Werken selbst Texte kreieren, die eine fortgeführte oder alternative Handlung zu den Originalwerken aufweisen. In der mündlichen Auseinandersetzung kann vor allem der Slam Poetry genannt werden. Aber nicht nur Erscheinungsformen unterlaufen Veränderungen, sondern auch die Möglichkeiten des Umgangs mit Literatur haben sich seit der Etablierung des Konzepts weiterentwickelt. Zum einen erleichtern Textverarbeitungsprogramme erheblich den Umgang mit Texten und Textfragmenten, zum anderen kann eine Präsentationssoftware den Lernenden dabei helfen, ihre bearbeiteten Texte grafisch darzustellen oder eine Collage aus einer Kombination von visuellen und akustischen Elementen zu inszenieren. Besondere Relevanz in Bezug auf neue Medien weist der Einsatz des Smartphones auf, welcher den Lernenden eine vielfältige Bearbeitung auf allen Ebenen (visuell, akustisch, szenisch) ermöglicht. Darüber hinaus können die Schüler*innen über soziale Medien ihre Ergebnisse präsentieren, kommentieren und zur Diskussion stellen, wodurch eine

⁴⁰ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 17.

⁴¹ Vgl. Haas (2018), S. 43-44.

Anschlusskommunikation initiiert werden kann. Wie an diesem Beispiel erkennbar ist, verschwimmen hier die Grenzen von digitaler und realer Welt, was zu einer inszenierten Intertextualität führt. Literarische Figuren unterschiedlicher Texte können plötzlich auf sozialen Netzwerken miteinander kommunizieren. Hierbei soll der Fokus nicht auf die realistische Kommunikation zweier Figuren untereinander gelegt werden, vielmehr geht es um die Möglichkeit eines Textvergleiches, der insbesondere vom Innenleben der Protagonisten bestimmt ist. Es gibt weitaus mehr Möglichkeiten als die genannten, wie beispielsweise Blogs oder Wikis. All jene haben eines gemeinsam, nämlich den starken Lebensweltbezug sowie die konkrete Möglichkeit der Publikation. Dadurch ist es auch möglich, dass beliebte Formate der Handlungs- und Produktionsorientierung, wie etwa der Tagebucheintrag, teilweise oder vollständig abgelöst werden, das Konzept bleibt jedoch gleich.⁴²

3.1 Pädagogisch-psychologische Begründung

Die Literaturdidaktik setzt sich seit jeher mit Lehr- und Lernprozessen auseinander, die Schüler*innen im Umgang mit Literatur fordern, fördern und unterstützen sollen. Im zweiten Kapitel wurden bereits handlungs- und produktionsorientierte Verfahren dargestellt, die bis ins 17. und 18. Jahrhundert zurückreichen. Über Jahrhunderte hinweg war das Verfassen von poetischen Texten nach strikten Vorgaben in der Schule weit verbreitet. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kamen neuere genieästhetische Vorstellungen auf, die die literarische Kreativität in einem Widerspruch zur Regelpoetik sahen. Ab diesem Zeitpunkt beschränkte sich der Literaturunterricht auf die Rezeption von Texten. Die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts war dann ausschlaggebend dafür, dass die schöpferische Tätigkeit des Individuums ins Zentrum rückte, wodurch die Kinder und Jugendlichen mit vielen Verfahren in Berührung kamen, die dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht von heute ähnelten. Ein Unterschied lag jedoch darin, dass die Zielsetzung dabei der Schreibdidaktik zuzuordnen war und nicht der Literaturdidaktik.⁴³

In den 1960er-Jahren etablierte sich die erste ‚Didaktik der Literatur‘, die sich mit der Literaturwissenschaft auseinandersetzte.⁴⁴ Seit den 1970er-Jahren spielen im Unterricht viele Verfahren, die der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik zugeordnet werden können, eine

⁴² Brand, Tilman: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 276 (2019), S. 6-7.

⁴³ Vorst, Claudia: Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Lang 2007. S. 42-51.

⁴⁴ Vgl. Dawidowski (2016), S. 18.

entscheidende Rolle. Der enorme Einfluss der Rezeptionsästhetik auf die Etablierung dieser Literaturdidaktik wurde bereits im Kapitel 2.2 intensiv beleuchtet, dennoch sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik für die pädagogische Umsetzung des Konzepts der Handlungs- und Produktionsorientierung eine wichtige Rolle spielt. Durch die Beteiligung der Lesenden eines Textes an der Sinnbildung gelangt die Rezeptionsästhetik zur Einsicht, dass die Lesenden zu Koproduzenten des Textes werden, wodurch individuelle Verstehensweisen von Schüler*innen Anerkennung finden und bereits das lesende Verstehen als produktive Leistung verstanden wird. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht geht ausgehend vom rezeptionsästhetischen Ansatz einen Schritt weiter und unterstützt die aktive Sinnbildung der Schüler*innen mit aktiven und produktiven Aufgabenstellungen.⁴⁵

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass schon seit dem 17. Jahrhundert Verfahren im Umgang mit Literatur, die dem handlungs- und produktionsorientiertem Ansatz entsprechen, Beachtung finden und bis Mitte des 19. Jahrhunderts dominant sind, dann jedoch von anderen Vorgehensweisen abgelöst wurden.

Didaktische Ansätze tauchen im Zuge von Modernisierungsbewegungen in der Literaturdidaktik auf und verschwinden Jahrzehnte später wieder. Dieser bunte Wechsel der Entwürfe unterrichtlichen Handelns ist per se nichts Neues. Es gibt jedoch auch in der Theoriediskussion des Literaturunterrichts bei all dem Wandel Konstanten, die ohne Einschränkungen über mehr als 150 Jahre bestanden geblieben sind, nämlich die vollkommene Dominanz des kognitiven Vorgehens. Dieser Ansatz, der des Primats von Erkenntnissen und Wissen bei der Bestimmung des Unterrichts, lässt vorrangig jene Schüler*innen dominieren, die wortgewandt und schnell ihre Antworten parat haben. Dabei bezieht sich diese Art des Literaturunterrichts mit Schwerpunkt auf das literarische Objekt und weniger bis gar nicht auf das Subjekt des Lektüreprozesses, wodurch das Erlebnis der Sinne durch die Literatur weitgehend vernachlässigt wird.⁴⁶

Nicht wenige Lehrer*innen kritisieren gegen Ende des 20. Jahrhunderts, dass es immer mehr schwache Schüler*innen gebe, die den Anforderungen der immer komplexer werdenden Stoffgebiete nicht mehr gerecht werden können. Es wurde in diesem Kontext sogar der Begriff ‚andersbegabt‘ eingeführt, der den Begriff ‚dumm‘ abmildernd ersetzen sollte. Der Sprachdidaktiker Artur Kern stellte sich diesen behaglichen Äußerungen entgegen und sprach in diesem Zusammenhang von einer pädagogisch unzulässigen statischen Fixierung. Diese ‚schwachen‘ und ‚andersbegabten‘ Lerner*innen seien lediglich vom Lernfortschritt der Klassenkameraden übereilt worden und bekämen im weiteren Unterrichtsverlauf schlichtweg nicht mehr die nötige Zeit, diesen

⁴⁵ Vgl. Spinner (2012), S. 312.

⁴⁶ Vgl. Haas (2018), S. 7.

Lernrückstand aufzuholen. Deshalb führt er den Begriff ‚langsamer Lerner‘ ein, der im Gegensatz zu dem Begriff ‚schwach‘ nicht diskriminiert und Möglichkeiten mit sich bringt, den Lernenden weiterzuhelfen und zu entwickeln.⁴⁷ Mit diesem beschriebenen Phänomen haben sich Didaktiker so gut wie nie beschäftigt. Einerseits wird dieses Problem den Psycholog*innen und Pädagog*innen zugeschoben, andererseits wird analog zu den frustrierten Lehrer*innen Schulter zuckend argumentiert, dass es eben Begabte und Unbegabte gäbe, was nicht veränderbar sei. Die Schule stellte die Frage nicht, auf welche Weise diesen Kindern und Jugendlichen geholfen werden könne, um auch sie aktiv in den Unterricht mit einzubinden. Dabei steht fest, dass jene Schüler*innen, die am herkömmlichen kognitiven und verbal ausgerichteten Gesprächsunterricht nicht teilhaben können, auf keinen Fall eine Minderheit darstellen, die vernachlässigbar ist, sondern den größeren Teil einer gewöhnlichen Schulklasse ausmachen. Es wird jedoch oft der Fehler gemacht, dass die kleine Gruppe der Dominanten, Sprechfreudigen und intellektuell Schnellen von Lehrpersonen zur Norm erhoben wird.⁴⁸ Lehrpersonen müssen Alternativen im Unterricht bieten können, um auch den ‚langsamen‘ Schüler*innen gerecht zu werden und dieser Weg zur Intellektualität kann nur über die emotionale Intelligenz führen.⁴⁹

Diese Kritik war der Ausgangspunkt für den Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Gerhard Haas stellt in seinen Aufsätzen „Textkombination als Form der Interpretation“⁵⁰ und „Interpretation durch Schreibgestaltung“⁵¹ erste Versuche dar, Kognition und sinnhafte Erfahrung miteinander zu verbinden. Im erstgenannten Werk wird ein Verfahren vorgestellt, das bis heute im Sinne eines produktionsorientierten Literaturunterrichts in der Schule Verwendung findet. Das Verfahren der Zeilenkombination ermöglicht sowohl schnellen und verbal gewandten als auch langsamen und stillen Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit Prosatexten, indem sie in Zeilen oder Abschnitte zerlegte Gedichte rekonstruieren. Dabei muss die produktive Aufgabenstellung nicht unbedingt lauten, das Original wiederherzustellen. Es kann auch das Ziel sein, ein individuelles Gedicht entstehen zu lassen, das eine für die Lernenden plausible Ganzheit darstellt. Entscheidend für die Lehrperson ist, dass alle Lösungen gleichwertig in unterschiedlichsten Weisen behandelt werden, wodurch für jene Kinder und Jugendliche, die im konventionellen Unterrichtsgespräch auf der Strecke bleiben, eine intensive Auseinandersetzung mit

⁴⁷ Vgl. Haas (2018), S. 15-16.

⁴⁸ Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus Werner / Stückrath Jörn (Hg.): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 92-93.

⁴⁹ Vgl. Haas (2018), S. 15-16.

⁵⁰ Haas, Gerhard: Textkombination als Form der Interpretation. In: Westermanns pädagogische Beiträge 1971a, H. 9, S. 473-481.

⁵¹ Haas, Gerhard: Interpretation durch Schreibgestaltung. In: Westermanns pädagogische Beiträge 1971b, H. 9, S. 540-548.

Literatur gewährleistet werden kann. Durch diese Methode wechseln die Schüler*innen von der Rolle der passiven Zuhörer*innen in die Rolle der aktiven Gestalter*innen. Sie betrachten den Prosatext nicht mehr als statisches Gebilde, sondern als realen Gegenstand, der durch das Umstellen von Versen individuell und subjektiv umgeformt werden kann. Ein weiterer positiver Effekt, der infolgedessen bei den Lernenden ausgelöst wird, ist die Bewusstseinsentwicklung für dichterische Formen, Reime und ästhetischen Figuren.⁵²

Die Position des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts versteht sich jedoch nicht als vollständige Korrektur traditioneller, kognitiver sowie analytischer Vorgaben, sondern zielt vielmehr auf die Wendung des Verhältnisses von Objekt und Subjekt im Lektüreprozess, welche auf pädagogische sowie psychologische Fundierung zurückgreift. Mit dieser Umkehr geht ein grundlegender Methodenwechsel einher, der infolgedessen das Ziel von Literaturunterricht teilweise neu definiert.⁵³ In den Verfahren dieses Ansatzes steht in einem ersten Schritt nicht die Texterschließung im Vordergrund, sondern die Textbegegnung. Diese Textbegegnung ermöglicht zunächst die aktiv-produktive und emotionale Auseinandersetzung mit dem Primärtext. Infolgedessen führt sie notwendigerweise auch in eine analytische Texterschließung hinein. Es ist dennoch ausdrücklich festzuhalten, dass insbesondere in unteren Schulstufen ‚nur‘ die aktive, emotionale und spielerisch-interesseweckende Textbegegnung das Unterrichtsziel sein kann, um dadurch die Lernenden zum Lesen zu motivieren.⁵⁴

Ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht stellt die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses in den Vordergrund, ganz nach dem Motto „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“⁵⁵. Dabei werden neben den geistlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lerner*innen auch andere Zugänge durch die Produktionsorientierung gefördert, wie etwa affektive und sinnenhafte.⁵⁶

Ein weiterer Einflussfaktor, der in der pädagogischen Diskussion erheblich auf die spätere Ausformulierung des handlungs- und produktionsorientierten Konzeptes einwirkte, war der Kreativitätsbegriff, der von der amerikanischen Forschung der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts ausging. Durch spielerische Methoden, wie etwa das Malen eines Bildes zu einer Kurzgeschichte oder das Bauen eines Standbildes zu einer ausgewählten Stelle eines Gedichtes und Kreativität beim Umgang mit literarischen Texten können sich die Schüler*innen Texte auch ohne Analyse aneignen und diese interpretieren. Des Weiteren ermöglicht diese Art der Zugänge in hohem Maße eine Individualisierung des Unterrichts und eine innere Differenzierung nach persönlichen Interessen, ganz im Sinne der Forderung der Didaktik. In diesem Zusammenhang nennt Kaspar H. Spinner

⁵² Vgl. Haas (2004), S. 93-94.

⁵³ Vgl. Haas (2018), S. 7.

⁵⁴ Vgl. Haas (2004), S. 95.

⁵⁵ Dawidowski (2016), S.196.

⁵⁶ Vgl. Dawidowski (2016), S. 196.

den Begriff des ‚analogen Denkens‘, der im Gegensatz zum analytischen Denken einen abbildhaften Zugang zur Welt hat.⁵⁷

Der handelnde und produktive Umgang mit Texten ist also aus vielerlei Hinsicht ein geeigneter und begründeter Prozess, denn alleine schon die vielen unterschiedlichen Varianten, die Autoren im Laufe der Entstehung und Überarbeitung eines Textes erzeugen, sprechen gegen die Annahme eines allgemeingültigen und unveränderbaren Textes.⁵⁸ In eine ähnliche Kerbe schlägt der amerikanische Sprachwissenschaftler und Leseforscher Kenneth S. Goodman.

*Was ein Leser kennt, wer er ist, welche Wertmaßstäbe er hat und welche Interessen und Ziele er verfolgt, dies alles spielt eine vitale Rolle für den Leseprozess. Daraus folgt, dass das Verständnis und das Verstehen des einen Lesers in Bezug auf einen bestimmten Text sich von dem eines anderen unterscheiden muss. Sinn und Bedeutung sind letztendlich Sache des Lesers.*⁵⁹

Goodman geht von in diesem Standpunkt aus noch einen Schritt weiter und bringt den Begriff des ‚zweifachen‘ Textes ins Spiel und stellt fest, „dass der Leser parallel und in enger Beziehung zum publizierten Text einen weiteren konstruiert. Es gibt somit so viele [unterschiedliche] Texte eines publizierten Textes, wie es Leser gibt, die ihn lesen.“⁶⁰

Nichtsdestotrotz wurde der Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wie jeder andere aufkommende Ansatz stark kritisiert. Kritiker*innen und Gegner*innen wollen dem Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vor allem die didaktische Begründung und Legitimation absprechen.⁶¹ Scharfer Gegenwind weht den Didaktikern des Konzepts der Handlungs- und Produktionsorientierung von Elisabeth K. Paefgen entgegen. Die Deutschdidaktikerin fordert einen Literaturunterricht, der dem Lösen von Mathematikaufgaben ähneln soll, denn nur so bleibe „Literaturunterricht weiterhin ein ernst zu nehmender Lerngegenstand“.⁶² Der literarische Text wird Paefgen zufolge als Denkaufgabe, intellektuelle Herausforderung und sprachliches Problem verstanden, das gelöst werden soll.⁶³ Weiters ist Paefgen der Meinung, dass das Ziel eines in ihrem Sinne idealen Literaturunterrichts nicht das Werben von Lesern sei.⁶⁴

⁵⁷ Vgl. Spinner (2003), S. 177-178.

⁵⁸ Vgl. Haas (2004), S. 95.

⁵⁹ Goodman, Kenneth S.: Lesen – ein transaktionaler Prozess. In: Holle, Karl (Hg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Universität Lüneburg 1997, S. 184.

⁶⁰ Ebd., S. 166.

⁶¹ Vgl. Haas (2018), S. 8.

⁶² Paefgen, Elisabeth K.: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 1999, H. 7, S. 26.

⁶³ Vgl. ebd., S. 26.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 30.

Diesem theoriegestützten Argument Paefgens nimmt Gerhard Haas entschieden den Wind aus den Segeln, indem er davon spricht, dass Leser*innen in den meisten Fällen erst gewonnen werden müssen. Dementsprechend sind die in der Grundschule gelernte Technik des Lesens, die Lesefer-tigkeit und die Lesebereitschaft unterschiedliche Qualitäten. Laut Haas ist empirisch belegbar, dass ein Lese- und Literaturunterricht, wie ihn Paefgen beschreibt, „über die Köpfe vieler Schüler völlig hinweggeht, [...] Leseinteressen weder geweckt noch aufgebaut werden“.⁶⁵

Ein weiterer Kritikpunkt geht von Michael Kämper-van den Boogaart aus, der den Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht als didaktisches Black-out beschreibt und auch den Unterrichtsertrag in Frage stellt. Gerhard Haas spricht im Zusammenhang mit dieser Kritik von Unmut und einer Abwehrreaktionen des Kritikers ohne zufriedenstellenden Begrün-dungen. Haas ist sich jedoch dessen bewusst, dass das theoretische System eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts durchaus Lücken und Brüche enthält, vor allem im Zusammenhang mit den poststrukturalistischen Literaturtheorien, da lediglich eine Übereinstim-mung mit bedeutungsvollen Aspekten einiger Literaturtheoretiker dieser Zeit konstatiert wird und auf einen vollständigen Entwurf literaturtheoretischer Begründung verzichtet wird. Das bedeutet, dass der Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts aus der Praxis heraus entwickelt wurde, jedoch auch auf ein theoretisches Gerüst zurückgreift. Den Mittelpunkt dieser Didaktik bildet die implizite Analyse, die von einer reflektierten Erkenntnis ausgeht, welche sinnhaft vermittelt wird und sich erst durch das produktive Tun entwickelt und herausbildet.⁶⁶

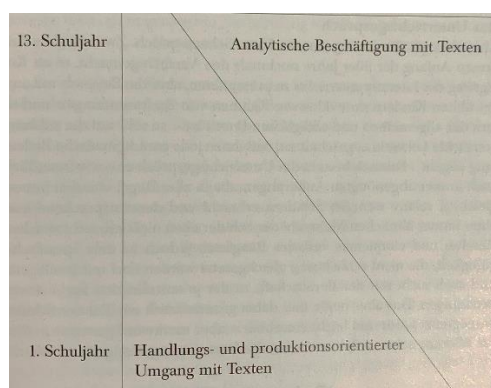


Abbildung 1: Verhältnis von handlungs- und produktionsorientierten und analytisch-kognitiven Verfahrensweisen im Laufe der Schuljahre⁶⁷

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, nimmt einerseits der handlungs- und produktionsorientierte Um-gang mit Texten im Laufe der Schullaufbahn ab, andererseits nimmt die analytische Beschäftigung zu. Im Sinne von Gerhard Haas bedeutet das für die vorliegende Arbeit, dass sich der Umgang mit

⁶⁵ Haas (2004), S. 96.

⁶⁶ Vgl. Haas (2018), S. 9-11.

⁶⁷ Vgl. Ebd., S. 47.

literarischen Primärtexten großteils mit der Analyse beschäftigt, jedoch auch die handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Literatur einen erheblichen Stellenwert – vor allem am Beginn der Oberstufe – hat.

Für eine produktionsorientierte Didaktik spielt das Verhältnis von produktivem, aktivem Handeln und kognitivem, analytischem Vorgehen im Unterricht eine große Rolle. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen setzen teilweise analytische Prozesse im Unterricht voraus und thematisieren diese nicht, da diese lang tradierte Form des Unterrichts noch immer maßgeblich in Bildungs- und Lehrplänen verankert ist und daher auch umgesetzt wird. Diese kognitiven und analytischen Bestandteile eines Unterrichts können einerseits ergänzend zu handlungs- und produktionsorientierten Methoden eingesetzt werden, andererseits implizieren viele dieser Verfahren bereits kognitive Muster, denn gerade bei der Gestaltung individueller Lernsituationen im Sinne eines offenen Unterrichts ergeben sich kognitive Prozesse bei den Schüler*innen.

Wenn im Zuge eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes von kognitiven Prozessen gesprochen wird, ist weniger die Festlegung gültiger Interpretationen gemeint, wie sie jahrhundertlang von Lehrkräften gepredigt wurden, sondern es werden viel mehr die kognitiven Muster als Teil eines vielschichtigen Prozesses gesehen, in dem es um subjektive und individuelle Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten geht. Durch diese Verabschiedung von festgelegten Deutungsmustern im Unterricht verändert sich auch die Position und Aufgabe der Lehrperson immens. Lehrer*innen haben hier die Aufgabe, subjektive Leser*innen beim Leseprozess zu begleiten. Es geht nicht mehr darum, die unterschiedlichen produktiven Ergebnisse auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und in eine Richtung zu lenken, sondern darum diese selbst mitzugestalten und die Präsentationen so zu organisieren, dass der Fantasie der Leser*innen genügend Platz geboten werden kann.⁶⁸

3.2 Handlungsorientierte Verfahren nach Gerhard Haas

Handlungsorientierte Verfahren geben Lernenden die Chance, sich aktiv und handelnd mit literarischen Texten auseinanderzusetzen. In diesem Sinne gilt es, „die Möglichkeiten erprobenden Handelns zu nutzen, eigene Vorstellungen in Bild und Film, in Spiel und Tanz umzusetzen, sich

⁶⁸ Vgl. Haas (2018), S. 11-14.

damit als Lesender in das kulturelle Handeln der Gesellschaft einzumischen, in der auch gelesen und dargestellt, gezeigt und kritisch reflektiert wird.“⁶⁹

Die wichtigsten Verfahrensweisen sind szenische, visuelle und akustische Gestaltungen:

Szenische Gestaltungen meinen einen Umgang mit Literatur, der alle Sinne anspricht und über körperliche, geistige und nicht zuletzt visuelle Reize den Zugang zu Literatur für die Schüler*innen greifbar macht. Eine der bekanntesten Methoden ist das szenische Spiel, das von Ingo Schneller und der Theaterpädagogik geprägt wurde.

Visuelle Gestaltungen arbeiten insbesondere mit einem bildlichen Ansatz, der nicht nur die Kreativität fördert, sondern auch eine differenzierte Interaktion mit der Literatur ermöglicht.

Bei den akustischen Gestaltungen geht es vor allem um unterschiedliche Vortragsweisen, beispielsweise einer Meinungsrede. Durch das Hineinversetzen in unterschiedliche Gefühlslagen kommen die Lernenden mit dem literarischen Text auf vielfältige Weise intensiv in Kontakt.⁷⁰

Ein stellvertretendes Beispiel für diese Gruppe an Verfahren ist das eben erwähnte szenische Spiel, das ganz eindeutig das Zusammenspiel verschiedener Sinne zeigt: das Sehen, das Hören, das körperliche Empfinden. Die Realisation dieser Methode obliegt der Lehrperson und ist variantenreich. Die Hauptaussage eines Textes soll beispielsweise von Gruppen aus jeweils sechs Personen pantomimisch dargestellt werden, fünf Schüler*innen arbeiten an der Umsetzung des Bildes, während die sechste Person dem Plenum die Gedanken der Gruppe erläutert. Bereits die Diskussionen und Überlegungen der Gruppenmitglieder untereinander sowie später im Plenum führen in ein Interpretationsgespräch über den Ausgangstext hinein.⁷¹ Eine Kombination der eben genannten Verfahren bildet der audio-visuelle Ansatz. Die wichtigsten Methoden sind das Figurencasting oder das selbstständige Verfilmen, das in höheren Schulstufen zum Einsatz kommt.

Erwähnenswert im Zuge der Digitalisierung sind diejenigen Methoden, die im Kontext der neuen Medien aufgegriffen wurden, teilweise eine Kombination aus handlungs- und produktionsorientierten Verfahren darstellen und als synästhetisch-multimedial bezeichnet werden.⁷²

3.3 Produktionsorientierte Verfahren nach Gerhard Haas

Neben den handlungsorientierten Verfahren wird seit Mitte der 70er-Jahre der Begriff der Produktionsorientierung von Günter Waldmann in die Diskussion eingeführt. Die Grundidee ist dieselbe

⁶⁹ Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer Verlag 2006. S. 120.

⁷⁰ Helten-Pacher, Maria-Rita: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten. In: Begegnung mit Texten in religionspädagogischen Kontexten 20 (2012), S. 4

⁷¹ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 20-21.

⁷² Vgl. Brand (2019), S. 11.

wie bei dem bereits skizzierten Konzept der Handlungsorientierung, sprich die Lesenden müssen aus der Passivität austreten und aktiv Texte verändern und umgestalten. Die Produktionsorientierung vertritt ferner den Ansatz, dass die Schüler*innen stärker antizipatorisch und konstruktiv mit dem Text arbeiten sollen. Das bedeutet, dass sie selbst einen Text gestalten, der aber immer ausgehend von bestimmten Themen, Handlungssträngen oder Personenkonstellationen geschrieben wird. Der produktionsorientierte Literaturunterricht, wie ihn eben Günter Waldmann, aber auch Gerhard Haas vertreten, ist stark an die analytischen Vorgaben der Lehrperson gebunden und dadurch insgesamt weniger offen als der handlungsorientierte Ansatz. Dies lässt sich einerseits dadurch feststellen, dass die Lehrabsicht und der Erkenntnisgewinn durch die bereitgestellten Texte des/der Lehrenden gezielt bestimmt werden, womit den Schüler*innen ein genauer Rahmen produktiven Handelns aufgezeigt wird. Auf der anderen Seite ist das Ziel des produktionsorientierten Literaturunterrichts, die Eigenart und Struktur der Texte durch eine eigene Produktion aufzudecken, wodurch im Zentrum der Bearbeitungen nicht der einzelne Text steht, sondern grundsätzlich Textsorten oder Arten (Detektivroman, Märchen usw.).⁷³

Die produktionsorientierten Verfahren können in vier Kategorien eingeteilt werden, wobei diese teilweise sehr eng miteinander verbunden sind und nicht jede Aufgabenstellung der Schulbücher, die in Kapitel 7 analysiert werden, genau einer produktiven Kategorie zugeordnet werden kann. Die vier Kategorien sind die Konkretisation, Transformation, Restauration und Rekonstruktion. Die Konkretisation sieht Methoden vor, die die Lernenden dazu auffordern, die nicht explizit gegebenen Informationen aus dem Kontext heraus zu erschließen. Eine sehr häufig formulierte Aufgabenstellung ist das Verfassen eines Schlusses, den die Schüler*innen aufgrund der Informationen aus den restlichen Teilen des Primärtextes selbst schreiben können.

Bei der Transformation ist der Ausgangstext die Basis des Verfahrens, von dem aus Paralleltexte oder alternative Textpassagen verfasst werden. Dafür müssen die Lernenden aktiv die inhaltlichen Besonderheiten ändern, was zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Primärtext führt.

Die Restauration ist davon geprägt, dass der Ausgangstext nicht vollständig vorgegeben ist. Entweder er ist in Form eines Lückentextes vorzufinden oder es werden lediglich Teile des Textes zur Verfügung gestellt. Die Schüler*innen sollen bei der Anwendung dieses Verfahrens den Primärtext wiederherstellen. Dies kann einerseits so originalgetreu wie möglich geschehen, andererseits kann die Aufgabenstellung auch so gestellt werden, dass die Lernenden einen eigenen Text mit vorgegebenen Reizwörtern verfassen. Weitere Methoden sind das Ausfüllen lückenhafter Texte oder das Finden von Überschriften zu Texten.

⁷³ Vgl. Haas (2018), S. 43.

Bei der Rekonstruktion geht es ebenfalls um die Wiederherstellung des Ausgangstextes, wobei im Zuge dieses Verfahrens vor allem Texte entflechtet, zerteilte Gedichtzeilen zusammengefügt oder Versgliederungen hergestellt werden.

Im Zuge der Aufschlüsselung der unterschiedlichen produktionsorientierten Verfahren muss festgehalten werden, dass teilweise eine strikte Trennung zwischen zwei Verfahren nicht möglich ist, da naturgemäß auch Mischformen in Aufgabenstellungen in den Schulbüchern zu finden sind.⁷⁴

Anschließend daran erfolgt das Interpretationsgespräch, Diskussionen über die produzierten Gedichte der Kinder und Jugendlichen, aber auch über den Ausgangstext. Die Textinterpretation steht also nicht am Beginn des Unterrichts, wie es etwa ein ‚normaler‘ Lernunterricht vorsieht, sondern ist erst der zweite Schritt, nachdem bereits eine aktive, sinnliche und individuelle Erfahrung stattgefunden hat.⁷⁵

3.4 Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch in der AHS-Oberstufe

Da sich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit mit Themen der Unterrichtsgestaltung und Vermittlung von Lehr- und Lernzielen in der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) beschäftigt, ist es äußerst relevant, sich mit den Lehrplänen auseinanderzusetzen. Lehrpläne bilden in Österreich für Lehrbeauftragte die Grundlage unterrichtlichen Handelns. Diese sind so aufgebaut, dass neben den allgemeinen Bildungszielen und allgemeinen didaktischen Zielen, die für jedes Unterrichtsfach und jede Schulstufe der AHS gelten, für jedes Unterrichtsfach eigene Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze ausgearbeitet wurden.⁷⁶ Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird nur ein kleiner Auszug der für diese Analyse wichtigsten Bereiche aufgegriffen. Dabei spielt vor allem der Bereich der literarischen Bildung eine entscheidende Rolle. Literarische Bildung wird im Lehrplan sowohl im Punkt der didaktischen Grundsätze näher erläutert als auch im Abschnitt der Bildungs- und Lehraufgaben bzw. des Lehrstoffs für jede Schulstufe eigens entworfen. Der didaktische Grundsatz der literarischen Bildung in der AHS-Oberstufe lautet wie folgt:

Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben. Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler

⁷⁴ Vgl. Brand (2019), S. 11.

⁷⁵ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 20-21.

⁷⁶ Rechtsinformationssystem des Bundes: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildenden höhere Schulen, Fassung vom 04.01.2023.

erwecken. Die Komplexität der Texte und die Intensität ihrer Auslotung sind der pädagogischen Situation anzupassen. Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.⁷⁷

Dieser Teilbereich des Lehrplans deckt den Umgang mit Literatur allgemein sehr vielfältig ab. Besondere Relevanz im Zuge dieser Arbeit bekommt der Ausschnitt, dass „mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen“ ist. Genau diese Komponenten werden als bestimmende Leitlinie eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht aufgezählt. Da wie erwähnt Lehrpersonen verpflichtet sind, den Lehrplan umzusetzen, sollte jener Ansatz in jedem Klassenzimmer anzutreffen sein. Auch im Bereich des didaktischen Grundsatzes der Textkompetenz wird erwähnt, dass „eine aktive Auseinandersetzung mit Texten – sowohl emotional als auch argumentativ“ anzustreben sei.⁷⁸

Die beiden Bereiche Bildungs- und Lehraufgaben und didaktische Grundsätze gelten wie erwähnt für alle Schulstufen der AHS-Oberstufe. Hinzu kommt der Lehrstoff, der für jede Schulstufe bzw. für jedes Semester eigens konzipiert ist und teilweise vorgibt, mit welchen Inhalten der Deutschunterricht befüllt werden soll. Diese Inhalte sind jedoch sehr offen formuliert, wodurch sich bei der Umsetzung ein Ermessensspielraum für die Lehrer*innen ergibt. Beim Lehrstoff spielt wiederum der Bereich der literarischen Bildung eine wichtige Rolle, denn in diesem Punkt wird bestimmt, wie mit literarischen Texten umzugehen ist und aus welchen Epochen exemplarische Texte zur Bearbeitung vorgelegt werden. In der fünften Klasse steht vor allem der „persönliche Zugang zu ästhetischen Texten“ und „eigene Leseinteressen“⁷⁹ im Fokus. Interessant scheint dieser Ausschnitt im Hinblick auf einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, da dieser Ansatz genau das ermöglicht, nämlich die persönliche Annäherung des Lesers oder der Leserin an den Text. Besonders Werke aus der Antike sollen herangezogen und im historischen und kulturellen Kontext erfasst werden. Außerdem sind im Zusammenhang mit der Werkpoetik literarische Grundelemente von Relevanz; diese sollen benannt werden. Darüber hinaus soll die Funktion von Erzähler*in und lyrischem Ich erfasst werden. Die sechste Klasse wird unterteilt in zwei Semester, wobei im ersten Halbjahr „ästhetische Texte aus dem Mittelalter, dem Humanismus und der Reformation, im historischen und kulturellen Kontext“⁸⁰ erfasst werden. Außerdem sollen die Schüler*innen „Besonderheiten literarischer Sprache und ihre Verbindung zur Alltagssprache der jeweiligen Zeit erkennen“⁸¹. Genau das ist eines der Ziele der Transformation. Dies

⁷⁷ Rechtsinformationssystem des Bundes (2023), S. 157.

⁷⁸ Ebd., S.157.

⁷⁹ Ebd., S. 158.

⁸⁰ Ebd., S. 159.

⁸¹ Ebd., S. 159.

ist ein produktives Verfahren, welches den Lernenden ermöglicht, ästhetische Besonderheiten zu erkennen und aktiv zu verändern, beispielsweise durch die Aktualisierung oder die Umwandlung in eine andere Textsorte. Im zweiten Halbjahr werden insbesondere die literarischen Texte des Barocks und der Aufklärung zur Bearbeitung ausgewählt.

Wirft man einen Blick auf die Formulierungen des Lehrstoffs der siebenten Klasse, so ergibt sich im Bereich der literarischen Bildung im ersten Semester folgendes Bild:

*[...] ästhetische Texte im historischen, kulturellen und biographischen Kontext erfassen; deutschsprachige Literatur, insbesondere der Weimarer Klassik, der Romantik, des Biedermeier und des Vormärz, anhand ausgewählter Beispiele kennen und sie im Kontext der Weltliteratur sehen.*⁸²

Im zweiten Semester ändern sich die behandelten Epochen:

*[...] ästhetische Texte im historischen, kulturellen, biographischen und psychologischen Kontext erfassen; deutschsprachige Literatur, insbesondere des Realismus, des Naturalismus und des Expressionismus, kennen und sie im Kontext der Weltliteratur sehen;*⁸³

In der achten Klasse wiederholt sich größtenteils der Lehrstoff im Bereich der literarischen Bildung, jedoch stehen in dieser Schulstufe „ästhetische Texte, insbesondere der experimentellen Literatur, der Literatur der Zwischenkriegszeit und des Exils“ im Zentrum des Literaturunterrichts. Hinzu kommt noch die Erfassung „unterschiedliche[r] Wirkungen verbaler, visueller, akustischer Ausdrucksmöglichkeiten“⁸⁴ sowie der Sprachwandel, der auch schon in der siebenten Klasse erörtert wird.⁸⁵

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Lehrplan der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule sehr offen gestaltet ist, wodurch den Lehrpersonen bei der Auswahl der Themengebiete, aber vor allem bei der Art der Aufgabenstellung sehr viel Verantwortung zukommt. Insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts und der Art der Vermittlung von Literatur sind kaum nennenswerte Vorgaben zu erkennen. Erwähnenswert ist jedoch der didaktische Grundsatz der literarischen Bildung, der für die gesamte AHS-Oberstufe gilt und unter anderem vorgibt, mit Texten produktiv und handelnd umzugehen. Dementsprechend führt bei der Umsetzung kein Weg am Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung vorbei.

⁸² Ebd., S. 161.

⁸³ Ebd., S. 162.

⁸⁴ Ebd., S. 163.

⁸⁵ Ebd., S. 163.

4 Vorstellung der Lehrwerksanalyse

In diesem Kapitel wird die Lehrwerksanalyse, das Herzstück der vorliegenden Arbeit, theoretisch vorgestellt. Die in Kapitel 5 durchgeführte empirische Untersuchung der ausgewählten Schulbücher ermöglicht es, Aussagen sowohl über die Häufigkeit als auch Art des Vorkommens handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen im Literaturunterricht zu treffen.

Dabei wird im Kapitel 4.1 näher auf die qualitative Inhaltsanalyse eingegangen. Die qualitative Inhaltsanalyse fungiert in der Lehrwerksanalyse als Untersuchungsmethode, die datenreduzierend und kategoriengeleitet zu einem Ergebnis der Forschungsfrage führen soll. Im Abschnitt 4.2 wird das Kategoriensystem präsentiert, das hohe Relevanz für die Durchführung der Inhaltsanalyse besitzt. Das Kapitel 4.3 widmet sich anschließend dem Material, das aus ausgewählten Schulbuchreihen der AHS-Oberstufe besteht, die allesamt von der Schulbuchkommission in Österreich approbiert sind.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Methode der Analyse der Aufgabenstellungen in den ausgewählten Schulbüchern kann der qualitativen Inhaltsanalyse zugewiesen werden.

Die QIA (qualitative Inhaltsanalyse) ist (a) ein datenreduzierendes, (b) kategorienorientiertes, (c) auch latente Bedeutungen berücksichtigendes, (d) systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von bedeutungshaltigem Material.⁸⁶

Die Datenreduzierung bei der Erfassung des zugrundeliegenden Materials meint, dass nicht alle möglichen Bedeutungsaspekte in die Analyse einfließen, sondern nur die für die Analyse notwendigen. Die Kategorienorientierung unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse von anderen Verfahren in der Hinsicht, dass im Zentrum der Analyse immer ein Kategoriensystem steht, das das Herzstück der Arbeit bildet. Kategorien sind für die Suchstrategien von Relevanz, da durch sie die interessierenden Bedeutungsaspekte aus dem Material herausgefiltert werden und so das Forschungsinteresse maßgeblich im Mittelpunkt steht.

In der vorliegenden Arbeit kann das breite Arbeitsspektrum der qualitativen Inhaltsanalyse nur angeschnitten werden, nichtsdestotrotz wird im Folgenden auf die wichtigen Grundbegriffe

⁸⁶ Heins, Jochen: Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider 2018, S. 303-321.

Auswahleinheit und Analyseeinheit eingegangen, um im nächsten Schritt die relevanten Begriffe Kategorie und Kategoriensystem etwas genauer unter die Lupe zu nehmen.

Auswahleinheiten, auch Sampling Units genannt, bilden in der Inhaltsanalyse die Grundeinheit und unterliegen bestimmten Auswahlverfahren. Diese Verfahren können willkürlich, durch Zufall oder nach Quoten aus der Gesamtheit aller möglichen Untersuchungsgegenstände ausgewählt werden. Die Untersuchungsobjekte richten sich immer nach Art der Analyse und stellen auf diese Weise eine Art physische Einheit dar. Demnach gibt es eine Vielzahl an potenziellen Objekten, wie beispielsweise Zeitungsausgaben, Interviews, Kinderbücher etc. In der vorliegenden Arbeit soll der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht in Schulbüchern untersucht werden, dementsprechend können die einzelnen Schulbücher als Auswahleinheit klassifiziert werden.⁸⁷

Während sich eine Auswahleinheit mit dem Einschluss in die Studie oder dem Ausschluss aus der Studie beschäftigt, geht es beim Begriff Analyseeinheit, auch Recording Units genannt, darum, auf welche Weise die Untersuchungsobjekte in die Inhaltsanalyse einbezogen werden. Eine Auswahleinheit kann gleichzeitig eine Analyseeinheit darstellen; so etwa beim Transkript eines qualitativen Interviews, wo meistens keine Unterkategorien gebildet werden. Häufiger ist jedoch der Fall, dass eine Auswahleinheit mehrere Analyseeinheiten enthält. So auch in der vorliegenden Analyse, wo durch die Schulbücher die Auswahleinheiten bereits festgelegt wurden und die Analyseeinheiten die zu untersuchenden Aufgabenstellungen im Literaturunterricht darstellen. Dementsprechend fallen auf eine Auswahleinheit (ein Schulbuch) mehrere Analyseeinheiten (Aufgabenstellungen im Literaturunterricht). Das bedeutet jedoch auch, dass Analyseeinheiten als Teil von Auswahleinheiten zu betrachten sind und nie über eine Auswahleinheit hinausgehen können.⁸⁸

Eine erfolgreich angewendete qualitative Inhaltsanalyse steht und fällt mit der Kategorienorientierung, die als Hauptdarsteller in der Analyse fungiert. Da die Kategorien die Substanz der Forschung sind, müssen sie genau ausgewählt und definiert werden, denn die qualitative Inhaltsanalyse kann nur so gut sein, wie ihr Kategoriensystem.⁸⁹ Die Kategorien können als Suchstrategien charakterisiert werden, die für die Reduzierung des relevanten Materials zuständig sind und letztendlich die für die Forschung nennenswerten Bedeutungsaspekte aus dem gegebenen Material

⁸⁷ Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa 2018. S. 30.

⁸⁸ Vgl. Ebd., S. 30-31.

⁸⁹ Vgl. Kuckartz (2018), S. 29.

herausfiltern.⁹⁰ Die Bildung von Kategorien ist der essenzielle Baustein jeder geistigen Aktivität. Sie ermöglicht, die Welt wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu ordnen, abstrakte Begriffe zu formen, Vergleiche anzustellen und Entscheidungen zu treffen. Ohne diese fundamentalen kognitiven Prozesse wäre der Alltag nicht erlebbar und die Praxis der Wissenschaft wäre undenkbar.⁹¹ Früh sieht im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse insbesondere den klassifizierenden Charakter von Kategorien:

Der pragmatische Sinn jeder Inhaltsanalyse besteht letztlich darin, unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren. [...] Bei dieser Reduktion von Komplexität geht notwendig Information verloren: Einmal durch die Ausblendung von Mitteilungsmerkmalen, die die untersuchten Texte zwar besitzen, im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsfrage aber nicht interessieren; zum anderen tritt ein Informationsverlust durch die Klassifikation der analysierten Mitteilungsmerkmale ein. Nach angegebenen Kriterien werden je einige von ihnen als untereinander ähnlich betrachtet und einer bestimmten Merkmalsklasse bzw. einem Merkmalstypus zugeordnet, den man bei der Inhaltsanalyse ‚Kategorie‘ nennt.⁹²

Beschäftigt man sich genauer mit der Frage, was eine Kategorie ist, so erhält man sowohl in der Methodenliteratur als auch in der Spezialliteratur keine genaue Antwort. Früh beschränkt sich bei der Frage nach der Definition einer Kategorie darauf, dass prinzipiell eine Kategorie genau definiert werden muss, um sich von einer anderen abzuheben. Wie definitionsbedürftig die jeweilige Kategorie ist, hängt von der Bedeutung der Kategorie ab. Eigennamen sind laut Früh beispielsweise nicht definitionsbedürftig. Bei der Zusammenfassung mehrerer Eigennamen zu einer Kategorie reicht die reine Aufzählung der Namen für eine vollständige Definition. Die Kategorie ‚Bauwerke‘ erscheint hierbei als wesentlich definitionsbedürftiger, weshalb eine Begriffsliste zur genauen Abgrenzung als notwendig erscheint. So können Begriffe wie Haus, Brücke, Gehweg, Stadion, Festzelt etc. zweifellos der Kategorie ‚Bauwerke‘ zugeordnet werden. Dies liegt jedoch im Auge der jeweils Forschenden und ihren Forschungsinteressen, unter welchen sie bestimmte Begriffe ausklammern können und andere wiederum hinzufügen können. Es lässt sich also festhalten, dass eine Kategorie wie die des ‚Bauwerks‘ jedenfalls definitionsbedürftig ist, während andere wiederum eher weniger einer genauen Definition unterliegen müssen.⁹³

4.2 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem stellt das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse dar und ist somit für die vorliegende Forschung ein essenzieller Baustein. Durch ein fundiertes Kategoriensystem wird nicht nur die Intersubjektivität des Vorgehens gewährleistet, sondern auch anderen Forschenden

⁹⁰ Vgl. Heins (2018), S. 304-305.

⁹¹ Vgl. Ebd., S. 31.

⁹² Früh, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK ⁵2004. S. 42.

⁹³ Vgl. Ebd., S. 40.

ermöglicht, die Analyse nachzuvollziehen. Wie bereits erwähnt stößt man in inhaltsanalytischen Standardwerken trotz der Bedeutung der Kategorienkonstruktion und Kategorienbildung nur auf wenige Hilfestellungen dazu.⁹⁴

Das Kategoriensystem bildet die Gesamtheit aller Kategorien und ist das grundlegende Gerüst der qualitativen Inhaltsanalyse. Es beschreibt drei Möglichkeiten der Organisation eines Kategoriensystems: als lineare Liste, als Hierarchie oder als Netzwerk. Die lineare Liste reiht jene Kategorien auf, die sich auf einer Ebene befinden. Die Netzwerkstruktur ist durch die vielfältige Verbindung der Elemente gekennzeichnet. Diese Organisation ist vor allem für das World Wide Web von Bedeutung. Der Großteil der Kategoriensysteme der qualitativen Inhaltsanalyse sind hierarchisch aufgebaut, was auch auf die vorliegende Forschung zutrifft. In einem hierarchischen Kategoriensystem werden die Kategorien in Haupt- bzw. Oberkategorien und Sub- bzw. Unterkategorien unterteilt. Wenn eine Kategorie weiter in kleinere Einheiten gegliedert wird, spricht man von Hauptkategorie oder Oberkategorie, während die darunter liegenden Kategorien als Subkategorien oder Unterkategorien bezeichnet werden. Dieses hierarchische System ermöglicht eine klare Strukturierung und Klassifizierung von Informationen, wodurch komplexe Sachverhalte geordnet und analysierbar werden. Es bietet den Forschenden die Möglichkeit, Daten auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen und erlaubt eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Subkategorien im Kontext der übergeordneten Kategorie. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Hauptkategorie nicht von größerer Bedeutung ist als die Subkategorie, was der Begriff eventuell suggeriert. Weiters besteht die Möglichkeit, dass es in einem hierarchischen Kategoriensystem mehr als zwei Ebenen gibt. Das bedeutet, dass auch Subkategorien von Subkategorien existieren können, während die oberste Ebene immer als Hauptkategorie bezeichnet wird.⁹⁵

Bevor in einem nächsten Schritt das für diese Arbeit entworfene Kategoriensystem vorgestellt wird, soll kurz auf ein Beispiel von Heins eingegangen werden, wie so eine Kategoriensystem auszusehen hat. An dieses Beispiel wird sich auch das Kategoriensystem der vorliegenden Analyse anlehnen.

Die obligatorischen Bestandteile eines Kategoriensystems sind folgende: Kategorienbezeichnung, Definition, Beispiel zur Illustration der Kategorie. Im Beispiel von Heins geht es um das Interesse, worüber die Lernenden parallel zum Unterricht noch sprechen. Angenommen wird dabei, dass sie über die Aktivitäten des kommenden Wochenendes kommunizieren. In diesem Fall sieht ein Kategoriensystem wie folgt aus:

⁹⁴ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz ¹²2015. S. 51.

⁹⁵ Vgl. Kuckartz (2018), S. 38.

Bezeichnung	Definition	Beispiel
Kommendes Wochenende	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn in den Gruppen über das kommende Wochenende und nicht über die Aufgabenbearbeitung gesprochen wird.	„Was machst du am Wochenende? Ich treffe mich mit Freunden aus dem Jugendcamp.“ „Ich werde im Internet Spiele zocken.“

Abbildung 2: Beispiel eines Kategoriensystems nach Heins⁹⁶

In der Regel enthält ein Kategoriensystem mehrere nebeneinanderstehende Oberkategorien, die wiederum in Unterkategorien, sogenannten Subkategorien, gegliedert werden können. Es besteht darüber hinaus die Möglichkeit, Subkategorien gleichrangig zu ordnen. Geht man bei der obigen Kategorie davon aus, dass ‚Kommendes Wochenende‘ die Hauptkategorie bildet, könnten sich daraus die Subkategorien ‚Freunde treffen‘ oder ‚Online Spielangebote nutzen‘ bilden. In diesem Fall kann von einem hierarchisch organisierten Kategoriensystem gesprochen werden.⁹⁷

Für die Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfrage wurde ein Kategoriensystem entworfen, dass die interessierenden Bedeutungsaspekte aus der Fülle an Aufgabenstellung in den Schulbüchern herausfiltert und eine anschließende Interpretation und Bewertung ermöglicht. Die Tabelle in Abbildung 3 zeigt das definierte Kategoriensystem. Die beiden Kategorien ‚Produktionsorientierung‘ und ‚Handlungsorientierung‘ bilden dabei die Hauptkategorien. Aus der Hauptkategorie ‚Produktionsorientierung‘ lassen sich die vier Subkategorien ‚Konkretisation‘, ‚Transformation‘, ‚Restauration‘ und ‚Rekonstruktion‘ ableiten, die allesamt hierarchisch auf einer Ebene angesiedelt sind. Zur Hauptkategorie ‚Handlungsorientierung‘ lassen sich die vier Subkategorien ‚szenisch‘, ‚visuell‘, ‚akustisch‘ und ‚audio-visuell‘ bilden.

Die einzelnen Kategorien und Begriffe des Kategoriensystems wurden bereits in den Kapiteln 3.2 und 3.3 detailliert beschrieben, um eine genaue Zuordnung der Aufgabenstellungen aus den Schulbüchern durchführen zu können. Trotz der umfassenden Erläuterung der Kategorien kann nicht jede formulierte Aufgabenstellung ganz genau einer Kategorie zugeordnet werden. Ein Beispiel dafür ist die Aufgabenstellung im Buch *Ansprechend 7/8* auf Seite 60, wo es darum geht, dass die Schüler*innen eine Passage im Text verdeutlichen und weiter ausführen sollen. Bei der Zuordnung ins Kategoriensystem kommen dafür zwei Kategorien in Frage, die Konkretisation und die Transformation. Für die Konkretisation spricht, dass die Leerstellen im Text aus dem Kontext

⁹⁶ Vgl. Heins (2018), S. 305.

⁹⁷ Vgl. Ebd., S. 305.

erschlossen werden und dadurch eine Ausgestaltung der Handlung stattfindet. Für die Transformation spricht jedoch, dass inhaltliche und ästhetische Besonderheiten aktiv verändert werden, indem alternative Textpassagen verfasst werden. An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass es keine lückenlose Zuordnung zu bestimmten Subkategorien gibt, was aber nicht unbedingt als Problem zu sehen ist. Die Methoden der Konkretisation und Transformation liegen nahe beisammen, immerhin gehen beide von einem vollständig vorhandenen Primärtext aus, der textproduktiv erweitert oder umgestaltet wird, dass sie ohnehin zur Hauptkategorie der Produktion zählen. In einem Punkt der Analyse weiter unten werden die beiden Kategorien gemeinsam angeführt, da beide von einem vollständigen Primärtext ausgehen, im Gegensatz zu den textproduktiven Kategorien Restauration und Rekonstruktion, die als gemeinsamen Ausgangspunkt keinen vollständigen Primärtext haben.

Bezeichnung	Definition	Beispiel
<i>Produktionsorientierung</i>	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn eine Aufgabenstellung eine produktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text fordert.	Eine mögliche Fortsetzung zu einem Text schreiben
Konkretisation	Nicht explizit gegebene Informationen (Leerstellen) eines Textes werden aus dem Kontext erschlossen.	Verfassen eines Schlusses
Transformation	Inhalte oder ästhetische Besonderheiten werden aktiv verändert, zum Beispiel indem sie aktualisiert oder in eine andere Textsorte umgewandelt werden.	Verfassen eines Paralleltextes
Restauration	Der nicht vollständige Primärtext wird möglichst originalgetreu wiederhergestellt.	Text aus Reizwörtern verfassen
Rekonstruktion	Der nicht vollständige Primärtext wird unter Verwendung seiner Einzelteile möglichst originalgetreu wiederhergestellt.	Texte entflechten
<i>Handlungsorientierung</i>	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn eine Aufgabenstellung eine aktive und handelnde Auseinandersetzung mit dem literarischen Text fordert.	Das szenische Spiel
Szenisch	Der Primärtext ist der Ausgangspunkt für den Einsatz von Bewegung, Gestik und Mimik.	Einen Textausschnitt als lebendes Bild umsetzen
Visuell	Der Primärtext oder Textteile werden graphisch oder bildhaft dargestellt und illustriert.	Bilder zu einem Text zeichnen
Akustisch	Der Primärtext wird sprachlich, klanglich oder musikalisch dargestellt und illustriert.	Verschiedene Vortragsweisen ausprobieren
Audio-visuell	Der Primärtext wird in Kombination der genannten Verfahren für Videoproduktionen inszeniert.	Verfilmung eines Textausschnittes

Abbildung 3: erstelltes Kategoriensystem zur Handlungs- und Produktionsorientierung in den Aufgabenstellungen

4.3 Material

In der vorliegenden Arbeit werden die Schulbücher des Faches Deutsch der vier Klassen der AHS Oberstufe (5.-8. Klasse) untersucht. Das untersuchte Material bezieht sich auf drei der größten und einflussreichsten Verlage, die im Bereich des Deutschunterrichts zu den führenden Produzenten in Österreich gehören. Alle Schulbuchreihen sind auf der Liste der approbierten Werke für den Deutschunterricht zu finden. Die Schulbuchreihe Sprachreif wird vom Österreichischen Bundesverlag (ÖBV) entwickelt, Wortwechsel wird vom Verlag Veritas produziert und Ansprechend wird vom Verlag Westermann (E. Dorner) in Auftrag gegeben. Es werden insgesamt elf Schulbücher in die Analyse einfließen, da die Schulbuchreihe Ansprechend lediglich ein Buch für die 7. und 8. Klasse erstellt hat, das jedoch seitenzahltechnisch das Ausmaß von zwei Büchern annimmt.

4.3.1 Sprachreif

Das Buch Sprachreif vom ÖBV ist sehr übersichtlich gestaltet und in unterschiedliche Kapitel untergliedert, die jeweils in sich abgeschlossen sind. Das heißt, dass jedes Kapitel sowohl Literatur behandelt als auch Wert auf die Maturatextsorten legt, denn in jedem Kapitel wird eine andere Textsorte erarbeitet. Des Weiteren arbeitet dieses Buch mit Kompetenzen, die jeweils am oberen Rand jener Seiten platziert sind, die auch wirklich diese Kompetenzen zur Erarbeitung der Arbeitsaufträge abverlangen. Dementsprechend konzentriert sich die Analyse auf jene Aufgabenstellungen in diesem Schulbuch, die dem Punkt der literarischen Bildung zuzuordnen sind, womit eine klar definierte Auswahl möglich gemacht wird.



Abbildung 4: Sprachreif 3

4.3.2 Wortwechsel

Das Buch Wortwechsel vom Verlag Veritas ist ebenfalls in mehrere Kapitel unterteilt, die wiederum jeweils sieben Kapitelabschnitte haben. Wortwechsel nennt die Abschnitte „zum Thema“, „Textzugänge“, „Texte und Kontexte“, „Textsortentraining“, „Sprachreflexion“, „Sprachtraining“ und „Lesetraining“. Diesen Kategorien sind wiederum die unterschiedlichen Kompetenzen zugeteilt, die durch die Absolvierung ausgebaut werden sollen. Die literarische Bildung und literarische Kompetenz ist häufig in den Kapiteln „Textzugänge“, „Texte und Kontexte“ und „Lesetraining“ zu finden. Am Ende jeder Seite sind jene Kompetenzen aufgelistet, die auf ebenjener zur Bearbeitung stehen. Infolgedessen kann genau abgegrenzt werden, welche Aufgabenstellungen für die Analyse aus dem Buch gefiltert werden, denn es werden nur diejenigen Aufträge herangezogen, deren Studium die literarische Kompetenz und Bildung schult. Das bedeutet jedoch auch, dass auf einer Seite mehrere Kompetenzen geschult werden und nicht jede Seite genau einer Kompetenz zugeordnet wird.



Abbildung 5: Wortwechsel 3

4.3.3 Ansprechend

Das Buch Ansprechend vom Verlag Westermann weist einige Unterschiede im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auf, vor allem in der Art der Untergliederung der Kapitel. So arbeitet dieses Buch mit Überthemen, die in den Arbeitsaufträgen und Texten aufgearbeitet werden. Das erste Kapitel im Buch Ansprechend 5 heißt „Idole“. Hier dreht sich alles um Idole und Heldenbilder, diese Themen werden auch in den jeweiligen Texten und Textsorten verkörpert. In diesem Kapitel werden Porträts geschrieben und Interviews durchgeführt, auch das passt zum Thema „Idole“. Am Ende jedes Kapitels befindet sich der Abschnitt „Weiterlesen“, der sich mit literarischen Texten zum jeweiligen Thema beschäftigt. Zum Abschluss des Kapitels stehen eine Reihe von

Arbeitsaufträgen zu Verfügung, wovon einzelne ausgewählt werden können. Darüber hinaus befasst sich ein Kapitel intensiv mit Literatur.

Ähnlich verhält es sich auch im Buch *Ansprechend 6*. Während ebenso am Ende der Themenkomplexe literarische Texte bearbeitet werden, befassen sich drei Kapitel intensiv mit Literatur. Die drei Abschnitte sind jeweils sehr umfangreich und erläutern die Epochen Mittelalter, Humanismus und Reformation, Barock und Sturm und Drang genauer. Des Weiteren werden in einem Kapitel Gedichte genauer unter die Lupe genommen.

Im Schulbuch *Ansprechend 7/8* bleiben zwar die Themenkomplexe vom Aufbau her ident, jedoch fällt am Ende jedes Kapitels der Abschnitt „Weiterlesen“ weg, der literarische Texte zum Thema aufgreift. Stattdessen befasst sich dieses Buch generell sehr umfangreich mit Literatur. Einerseits werden die Epochen Klassik, Romantik, Realismus, neue Sachlichkeit, Exil und Gegenwart intensiv beleuchtet. Andererseits widmet das Schulbuch jeweils ein eigenes Kapitel epischen, dramatischen und lyrischen Texten. Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit Literatur vor allem in der siebenten Klasse kann ein hohes Aufkommen literaturbezogener Aufgabenstellung in diesem Buch verzeichnet werden.

Auch der Ansatz der Aufgabenstellungen variiert zu den anderen beiden Schulbüchern. Während die Bücher *Sprachreif* und teilweise auch *Wortwechsel* so vorgehen, dass die Aufgabenstellungen zeittechnisch mit dem Lehrplan einhergehen, sprich man kann theoretisch jede Aufgabe im Buch lösen, ohne auf Zeitprobleme beim Bearbeiten des Lehrstoffs zu stoßen, bietet *Ansprechend* eine enorme Vielzahl an Aufgaben an, die daher womöglich lediglich als Auswahlmöglichkeit gesehen werden sollen, wodurch es der Lehrperson obliegt auszuwählen, welche Aufträge bewältigt werden sollen.



Abbildung 6: *Ansprechend 7/8*

5 Auswertung und Analyse der Aufgabenstellungen

Das folgende Kapitel ist nach Schulstufen in vier Unterkapitel unterteilt. Es wird im Kapitel 5.1 mit der 5. Klasse der AHS-Oberstufe begonnen. Die Analyse in diesem Abschnitt der Arbeit soll sich mit dem Vergleich der drei unterschiedlichen Schulbücher innerhalb einer Schulstufe beschäftigen. Jedes dieser vier Kapitel beginnt mit einem kurzen Überblick der drei Schulbücher bezüglich der Seitenanzahl literarischer Themen, der Häufigkeit der Aufgabenstellungen hinsichtlich literarischer Primärtexte sowie des Vorkommens handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. Im Anschluss folgt im Kapitel 4.5 ein schulstufenübergreifender Vergleich, der es ermöglichen soll, die drei kompletten Schulbuchreihen miteinander zu vergleichen.

5.1 Fünfte Klasse AHS-Oberstufe

Die drei Schulbücher der fünften Klasse, die der Untersuchung vorliegen, verfügen über insgesamt 275 Aufgabenstellungen, die im Literaturunterricht bearbeitet werden. Diese 275 Arbeitsaufträge gliedern sich wie folgt auf: 72 stammen aus dem Schulbuch Sprachreif 1, 79 aus dem Buch Wortwechsel 1 und 124 aus dem Buch Ansprechend 5. Die hohe Zahl an literarischen Aufgabenstellungen im Schulbuch Ansprechend 5 kann, wie bereits erwähnt, auf die Art des Schulbuches zurückgeführt werden, denn dieses Werk arbeitet mit einem großen Angebot vielfältiger Aufgaben und bietet somit der Lehrperson die Möglichkeit aus diesen Aufträgen im Literaturunterricht auszuwählen. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist jedoch auch, dass das Buch Ansprechend 5 mit Abstand die meisten Schulbuchseiten aufweist, die dem Literaturunterricht zugesprochen werden können. Zwar zählt das gesamte Buch Ansprechend 5 mit 244 Seiten auch insgesamt die meisten Seiten (Sprachreif 1 hat 192 Seiten, Wortwechsel 1 hat 196 Seiten), dennoch ist der verhältnismäßige Unterschied an Seiten, die im Buch Ansprechend 5 Literatur behandeln, um ein Vielfaches höher. Auf 30 von 192 Seiten wird im Schulbuch Sprachreif 1 der Fokus auf Literatur gelegt, was einen prozentuellen Anteil von knapp 16 Prozent ergibt. Auf ein fast identes Verhältnis kommt Wortwechsel 1. Hier werden 33 von 196 Seiten dem Literaturunterricht zugesprochen (knapp 17 Prozent). Im Vergleich dazu sticht das Buch Ansprechend 5 mit 63 von 244 Seiten klar heraus. Das entspricht einem prozentuellen Anteil von 26 Prozent, womit Literatur im Buch Ansprechend 5 mit Abstand den meisten Platz einnimmt.

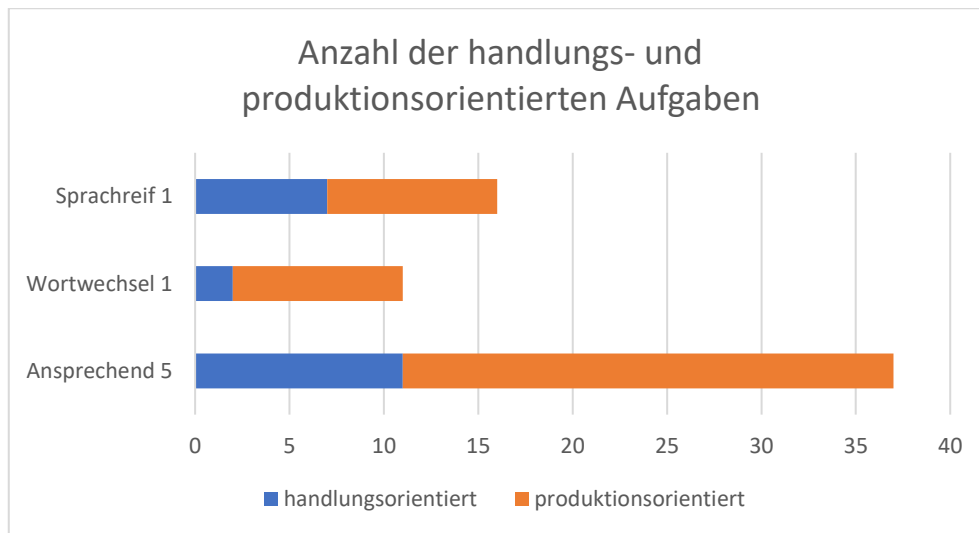


Abbildung 7: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der fünften Klasse

Bei der Betrachtung der Aufgabenstellungen im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ergibt sich folgendes Bild: Im Buch Sprachreif 1 können 16 von 72 Aufgaben dem Konzept zugesprochen werden, was einem prozentuellen Anteil von über 22 Prozent ergibt. Das Schulbuch Wortwechsel 1 stellt 11 von 79 Aufgaben zu Verfügung, die handlungs- und produktionsorientiert gelöst werden. Das Buch Ansprechend 5 weist nicht nur in absoluten Zahlen die meisten Seiten und Aufgabenstellungen auf, sondern auch verhältnismäßig. So entfallen von insgesamt 124 Aufträgen ganze 36 auf das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung. Das entspricht einem prozentuellen Anteil von knapp unter 30 Prozent, wodurch den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, sich bei fast jeder dritten Aufgabenstellung im Literaturunterricht aktiv, handelnd oder produktiv mit Primärtexten auseinanderzusetzen.

In den kommenden Abschnitten werden die Schulbücher einzeln genauer unter die Lupe genommen, um eine detaillierte Aussage über die Häufigkeit und Art der Aufgaben treffen zu können.

Sprachreif 1

Im Buch Sprachreif 1 können wie bereits erwähnt 16 Aufgabestellungen der Handlungs- und Produktionsorientierung zugesprochen werden. Das bedeutet, dass 22 Prozent aller literarischen Aufgaben dem vorgestellten Konzept entsprechen. Dieser Anteil ist als sehr hoch einzuordnen, wie die spätere Analyse noch zeigen wird. Von den insgesamt 16 Aufgabenstellungen werden neun produktionsorientierte und sieben/*en handlungsorientierte Aufträge gezählt. Die neun Aufgaben der Produktionsorientierung teilen sich wie folgt auf die Kategorien auf: Fünf Aufgaben entsprechen

der Kategorie Konkretisation und vier Aufgaben der Kategorie Transformation, womit die beiden Kategorien Restauration und Rekonstruktion leer ausgehen.

Analysiert man die Arbeitsaufträge der Kategorie Konkretisation genauer, kann festgestellt werden, dass nahezu alle Aufgaben typisch für die Kategorie sind und dem Entwurf von Haas/Menzel/Spinner⁹⁸ entsprechen. Die Lernenden werden aufgefordert, handelnde Figuren genauer zu charakterisieren oder einen Text zu schreiben, der den literarischen Primärtext konkretisiert. Auch der beliebte Brief aus der Sicht einer Figur findet im Schulbuch Sprachreif 1 Anklang, so wird auf der Seite 149 von den Schüler*innen gefordert, dass sie aus der Perspektive eines Kindes einen Brief an den Vater schreiben sollen. Dabei werden Leitfragen als Hilfestellung zu Verfügung gestellt, um die sogenannten Leerstellen des Primärtextes zu füllen. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden über die Vater-Sohn-Beziehung berichten sollen, welche jedoch im Primärtext nicht näher erläutert wird. Dadurch wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Primärtext auf mehreren Ebenen ermöglicht. Eine weitere Aufgabenstellung beinhaltet das Verfassen eines inneren Monologs. Diese Textsorte wird von Haas/Menzel/Spinner⁹⁹ explizit erwähnt und erfährt vermutlich auch aus diesem Grund immer wieder Zuspruch in den untersuchten Schulbüchern der AHS-Oberstufe, auch wenn diese Textsorte doch eher der Unterstufe zuzuordnen ist. Das Schulbuch Sprachreif 1 bietet auch eine kreative Möglichkeit der Ausgestaltung der Figuren des Primärtextes an. Auf der Seite 145 sollen die Schüler*innen für eine griechische Figur der Antike ein Facebook Profil erstellen. Diese Aufgabenstellung beinhaltet nicht nur die Figurencharakterisierung, sondern schließt auch neue Medien in die Bearbeitung ein. Ein großer Pluspunkt dieser Art der Gestaltung ist der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, der sicherlich eine emotionalere Aufarbeitung von Literatur ermöglicht.

Bei der Betrachtung der vier produktiven Aufgabenstellungen der Kategorie Transformation erhält man ebenso ein für die Kategorie typisches Bild. Zwei Aufgabenstellungen verlangen von den Schüler*innen, einen Paralleltext zum literarischen Primärtext zu verfassen. Ein Paralleltext hat prinzipiell das gleiche Thema und die gleiche Struktur wie der Ausgangstext, jedoch sollen die Schüler*innen Wörter oder ganze Sätze austauschen und selbst füllen. Dabei können die Vorgaben an die Lernenden stark variieren, vom Austausch weniger Wörter bis hin zu einem komplett neu verfassten Text, der sich strukturell und thematisch an den Ausgangstext hält. Das Verfassen von Paralleltexten ist ein gängiges Tool der Kategorie Transformation, wie die Analyse zeigen wird. Ein großer Teil der Aufgabenstellungen dieser Kategorie befasst sich mit Paralleltexten. Im Buch Sprachreif 1 sollen die Schüler*innen einen Auszug aus dem Nibelungenlied in zeitgemäßes

⁹⁸ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 24.

⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 24.

Standarddeutsch umwandeln, indem sie das Satzgefüge ändern. Außerdem wird auf der Seite 175 verlangt, dass ein Primärtext zum Thema Sport so umgeformt wird, dass er inhaltlich zum Verfassen passt, von der Struktur her jedoch nicht verändert wird. Die anderen beiden Aufgaben befassen sich damit, dass die Textsorte verändert werden soll. Dabei soll zum einen eine Geschichte, in der es um Streitigkeiten geht, in ein Streitgespräch transformiert werden und zum anderen eine Protestnote auf Grundlage eines literarischen Monologs verfasst werden. Auch diese Art der Bearbeitung, sprich das Verändern der Textsorte des Ausgangstextes, kommt in allen untersuchten Schulbüchern vor.

Dem Konzept der Handlungsorientierung folgen sieben Aufgabenstellungen im Buch Sprachreif 1: drei szenische, eine visuelle, eine akustische sowie zwei audio-visuelle.

Alle drei szenischen Aufgabenstellungen drehen sich um das Nachspielen gewisser Szenen eines Primärtextes. Andere Schulbücher arbeiten an dieser Stelle noch mit weiteren Aufträgen, die im Anschluss an das szenische Vortragen durchgeführt werden, wie beispielsweise Figureninterviews, das Einfrieren von Szenen oder das Festhalten von Emotionen der Darstellenden. Das Buch Sprachreif 1 belässt es in diesen drei Fällen beim bloßen Spielen der Szenen. Beim Arbeitsauftrag, der der Kategorie der akustischen Gestaltung zugeschrieben wird, geht es um das stimmbetonte und rhythmische Vortragen eines Poetry Slams. Die visuelle Gestaltung dreht sich um das Erstellen eines eigenen Bildes zum Thema konkrete Poesie. Spannenderweise haben zwei Aufträge in diesem Schulbuch einen audio-visuellen Theorieansatz. Spannend deshalb, weil zum einen in der ganzen Schulbuchreihe der Oberstufe Sprachreif nur drei Aufgaben mit diesem Konzept zu finden sind und zum anderen in den letzten Jahren zahlreiche einschlägige fachdidaktische Werke explizit den Einsatz digitaler Endgeräte im Unterricht beleuchten und dementsprechend viele Einsatzmöglichkeiten präsentiert werden. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass nicht nur in der Schulbuchreihe Sprachreif Aufgaben zur audio-visuellen Gestaltung selten sind, sondern auch in den beiden anderen Schulbuchreihen nur wenige Aufgabenstellungen, denen dieses Konzept zugrunde liegt, aufweisen. Bei beiden Aufgabenstellungen im Schulbuch Sprachreif 1 sollen die Schüler*innen ein Gespräch zuerst schriftlich ausformulieren und anschließend der Klasse vortragen. Ein dritter Schüler soll im Zuge dessen die Szene mitfilmen. Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit, die Szene oder den Vortrag auf verschiedenste Aspekte hin zu analysieren. Dieses Konzept ist deshalb so vielversprechend, weil nicht nur die beiden Protagonist*innen beim Vortragen in den Unterricht eingebunden werden, sondern im Anschluss durch die Analyse des Videos allen Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, sich aktiv mit dem Text auseinanderzusetzen. Darüber hinaus soll auch an dieser Stelle wieder der lebensweltliche Bezug der Lernenden erwähnt

werden, denn das Smartphone nimmt einen essenziellen Stellenwert im Leben der Jugendlichen ein.

Wortwechsel 1

Die Analyse von Wortwechsel 1 unterscheidet sich sowohl hinsichtlich der Anzahl an handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsaufträgen als auch der Art. Es können insgesamt elf Aufgabenstellungen klassifiziert werden, die dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung entsprechen. Das entspricht einem Anteil von knapp 14 Prozent aller Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. Das Schulbuch Wortwechsel 1 weist somit klar den geringsten Anteil an aktiven und produktiven Aufgaben im Literaturunterricht von allen drei Schulbüchern auf.

Von den elf Aufgabenstellungen zählen neun zur Produktionsorientierung und zwei zur Handlungsorientierung. Von den neun produktiven Aufträgen ordnen sich vier der Kategorie Konkretisation zu, drei der Transformation und zwei der Restauration. Die Kategorie Rekonstruktion geht auch in diesem Schulbuch leer aus.

Die Aufgaben innerhalb einer Kategorie unterschieden sich kaum. Von den vier konkretisierenden Aufgabenstellungen drehen sich zwei um die Erstellung eines Erzählanfangs. Den Schüler*innen wird dabei das Ende der jeweiligen Geschichte präsentiert. Auf Grundlage dieses Wissens sollen sie dann einen passenden Anfang der Erzählung ergänzen. Auf der Seite 75 werden die Lernenden dazu aufgefordert, einen Brief aus der Sicht einer fiktiven Figur zu verfassen. Es wird also auch in diesem Schulbuch auf den Brief aus der Figurenperspektive als produktive Annäherung an den Primärtext gesetzt. Außerdem können sich die Schüler*innen auf der Seite 71 aus einem ganzen Pool an produktiven Aufgaben für eine entscheiden.

Erwähnenswert bei der Analyse des Buchs Wortwechsel ist die Bezeichnung vieler Aufgabenstellungen, die als handlungs- und produktionsorientiert identifiziert wurden. So werden im Wortwechsel 1 zwei der elf Aufträge als „extra“ angeführt. Unter dem Begriff „extra“ werden Aufgaben formuliert, die den Rahmen einer Unterrichtsstunde sprengen oder zusätzliche Hilfsmittel benötigen. Im Buch Wortwechsel 2 und 3 gibt es zusätzlich die Bezeichnung „kreativ“. Auch für „kreative“ Arbeitsaufträge soll mehr Zeit eingeplant werden. Wie die spätere Analyse der sechsten und siebenten Klasse der AHS-Oberstufe zeigt, werden einige handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen unter genau dieser Bezeichnung angeführt. Es wird der Eindruck erweckt, als wären diese Aufgaben eine Art Zusatz und würden für das Erreichen der traditionellen Ziele des

Literaturunterrichts nicht benötigt werden. Dies würde auch die immer noch existierende Dominanz des traditionellen, kognitiv-analytischen Literaturunterricht unterstreichen.

Die drei transformierenden Aufgabenstellungen drehen sich allesamt um das Verfassen von Paralleltexten. Dabei wird auf der Seite 20 von den Lernenden verlangt, einen Text aus dem 16. Jahrhundert so zu transformieren, dass die heute gültigen Rechtschreibnormen eingehalten werden. Weiters sollen die Schüler*innen einen präsentierten Anfang eines literarischen Primärtextes als Ausgangspunkt nehmen und selbst einen verfassen. Dabei soll der Stil erhalten bleiben. Außerdem soll eine moderne Variante einer Anekdote erstellt werden.

Die beiden Aufgabenstellungen der Kategorie Restauration ähneln sich sehr stark. Einerseits soll mithilfe von Reizwörtern eine Geschichte verfasst werden und andererseits soll ein Text erstellt werden, in dem die im Buch charakterisierten Figuren eine zentrale Rolle einnehmen. Beide Aufgaben werden auch von Haas/Menzel/Spinner¹⁰⁰ explizit angeführt.

Das Buch Wortwechsel 1 präsentiert lediglich zwei handlungsorientierte Aufgabenstellungen, beide sind szenische Gestaltungen. Auf der Seite 101 sollen die Lernenden einen zuvor kreierten, dramatischen Text in der Klasse szenisch umsetzen. Außerdem werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, verschiedenen Figuren- und Erzählperspektiven szenisch umzusetzen. Anreize zur akustischen oder visuellen Gestaltung werden in diesem Schulbuch keine gesetzt. Generell wird kein großes Augenmerk auf die Handlungsorientierung gesetzt.

Ansprechend 5

Das Buch Ansprechend 5 nimmt nicht nur unter den analysierten Werken der fünften Klasse bezüglich der Anzahl handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen im Literaturunterricht ganz klar die Spitzenposition ein, sondern auch hinsichtlich der Betrachtung der kompletten Schulbuchreihen. Insgesamt können im Ansprechend 5 ganze 36 Arbeitsaufträge gezählt werden, die das Konzept einer aktiven Auseinandersetzung mit Literatur verfolgen. Durch die gesamte Anzahl von 124 gezählten Arbeitsaufträgen in den ausgewählten Buchkapiteln der Literatur ergibt sich ein prozentueller Anteil von knapp 30 % an Aufgaben, die der Handlungs- und Produktionsorientierung zugeordnet werden können. Das Buch ist im Vergleich zu den beiden anderen Deutschbüchern, Sprachreif 1 und Wortwechsel 1, nicht nur prozentuell gesehen klar im Vorteil, vor allem aber die tatsächliche Anzahl mit 36 aktiv und produktiv gestellten Aufgabenstellungen übertrumpft die beiden anderen Bücher sehr deutlich. Wie die spätere Untersuchung zeigt, wird

¹⁰⁰ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 24.

der Unterschied der Bücher innerhalb der sechsten, aber vollem der siebenten und achten Schulstufe noch eklatanter ausfallen.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese 36 Aufgabenstellungen genau verteilt sind, nicht nur hinsichtlich der Unterscheidung von Handlungsorientierung und Produktionsorientierung, sondern auch bezüglich der verschiedenen Kategorien des hier verwendeten Systems.

26 Arbeitsaufträge beziehen sich auf die Produktionsorientierung und zehn auf die Handlungsorientierung. Wie bereits in den anderen beiden Schulbüchern zu sehen ist, spielen auch in diesem Buch die produktiven Kategorien Restauration und Rekonstruktion nur eine untergeordnete Rolle, in diesem Schulbuch wurden sie sogar ganz weggelassen.

Bei den 15 produktiven Aufgabenstellungen der Kategorie Konkretisation ist ein klares Bild hinsichtlich der Art der Aufgaben zu erkennen. Einerseits verlangt das Buch insgesamt sieben Mal von den Lernenden, die Figuren oder die Handlung des Primärtextes auszugestalten. Beispielsweise sollen die Schüler*innen auf der Seite 37 einen Dialog zwischen zwei Figuren verfassen, in dem die eine Figur ihren Eltern ihre Einstellung zur Schule und ihre Zukunftsvorstellungen präsentiert. Diese Informationen zur Handlung finden die Lernenden jedoch nicht explizit im Primärtext, sondern sollen aus dem Kontext erschlossen werden. Ein Beispiel für die Ausgestaltung einer Figur findet man auf der Seite 60, wo verlangt wird, dass eine der beiden zentralen Figuren der Geschichte in einem Porträt vorgestellt werden soll. Als Hilfestellungen stehen Leitfragen parat. Andererseits können ganze sechs Arbeitsaufträge dem Brief aus der Figurenperspektive zugesprochen werden. Zwar muss erwähnt werden, dass in der Angabe nicht immer direkt der Brief seitens der Autoren des Schulbuchs verlangt wird, sondern auch mit dem Verfassen von Emails oder Postkarten gearbeitet wird, der Sinn dieser Aufgabe ist jedoch derselbe. So sollen sich die Schüler*innen in die literarische Figur des Ausgangstextes hineinversetzen und sich über Gefühle, Emotion und weitere Handlungsmöglichkeiten Gedanken machen. Ein Beispiel dazu findet man auf der Seite 182. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, ein E-Mail an eine Figur aus dem Primärtext zu schreiben und dabei die Gefühle beim Betrachten eines Hauses zu schildern. Anstelle des E-Mails könnte genauso gut ein Brief stehen, denn die produktiven Merkmale beim Verfassen des Textes ähneln sich doch sehr deutlich. Es ist jedoch sehr positiv zu bewerten, dass das Schulbuch Ansprechend 5 nicht nur das starre Bild des Briefeschreibens präsentiert, sondern auch versucht, neuere Methoden des Austausches anzubieten. Dennoch ist erwähnenswert, dass das Schreiben von E-Mails bereits seit Jahrzehnten geläufig ist und von den Schüler*innen einer fünften Klasse AHS-Oberstufe eher seltener Verwendung findet. An dieser Stelle könnte man neue oder soziale Medien mit in die Betrachtung nehmen. So wäre es denkbar, dass die Lernenden beispielsweise

WhatsApp-Nachrichten verfassen sollen, denn das würde den bereits erwähnten lebensweltlichen Bezug der Jugendlichen miteinbeziehen.

Die verbleibenden beiden, konkretisierenden Arbeitsaufträge befassen sich mit dem Erstellen eines Schlusses zu einem literarischen Ausgangstext und mit einem Tagebucheintrag.

Der produktiven Kategorie Transformation werden elf Aufgabenstellungen zugesprochen. Wie bereits bei der Analyse der beiden anderen Schulbücher spielt auch in diesem Buch der Paralleltext eine essenzielle Rolle. Sechs der elf Aufträge sehen vor, dass die Lernenden durch das minimale Umformen des literarischen Primärtextes in Berührung mit ebendiesem kommen. Die Jugendlichen lernen dabei sich achtsam und detailliert mit Literatur auseinanderzusetzen, denn bei dieser produktiven Aufgabe soll vor allem die Form und Struktur des Ausgangstextes erhalten bleiben.

Die verbleibenden fünf transformierenden Aufgabenstellungen sind durchaus von Abwechslung gekennzeichnet. So soll die Erzählperspektive geändert oder alternative Textpassagen verfasst werden. Außerdem ändern die Lernenden zwei Mal die Textsorte. Auf der Seite 37 sollen die Schüler*innen die Ballade John Maynard von Theodor Fontane in einen Zeitungsbericht umschreiben, der in der „Buffalo Post“ erscheinen könnte. Durch die Umsetzung dieser Aufgabe kommen die Jugendlichen nicht nur in einen intensiven Genuss der Ballade, sondern verbessern gleichzeitig ihre Fähigkeiten, einen Zeitungsbericht zu erstellen.

Auch auf Seiten der Handlungsorientierung lassen sich einige Beispiele der Umsetzung finden. Die elf handlungsorientierten Aufgabenstellungen lassen sich unterteilen in vier szenische, drei visuelle und drei akustische Gestaltungen.

Die handlungsorientierten Aufgabenstellungen zeichnen sich durch Kreativität und Abwechslung aus. Während die szenischen Aufgabenstellungen noch eher eintönig ausfallen, sind die akustischen und visuellen Gestaltungsaufträge vielfältig und einfallsreich.

Bei den szenischen Überlegungen geht es vor allem um das Vortragen von Szenen eines literarischen Ausgangstextes oder von Ausschnitten daraus. Auf der Seite 192 wird erstmals das Standbild umgesetzt. Das Standbild bringt eine ganze Bandbreite an belebenden Elementen in den Literaturunterricht.

Ingo Scheller beschreibt in seinem Werk „Szenisches Spiel“ genau, wie Standbilder im Unterricht eingesetzt werden.

Standbilder sind bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Konstellationen, Beziehungsstrukturen oder Begriffe. Mit Standbildern können erlebte oder vorgestellte Situationen und Personen fixiert, ausgestellt und gedeutet, Handlungsverläufe unterbrochen und verfremdet, Haltungen sichtbar gemacht, Beziehungen und Ereignisse auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden.¹⁰¹

¹⁰¹ Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG 2012. S. 59.

Dabei geht Scheller auf eine ganze Reihe von Verfahren ein, die jeweils unterschiedliche Aspekte und Deutungsmuster hervorrufen.¹⁰² Zu den Verfahren, die am häufigsten in den ausgewählten Schulbüchern zu finden sind, zählt das Unterbrechen von Handlungsverläufen sowie das situationsbezogene Bauen von Standbildern. Bei ersterem entstehen Standbilder dann, wenn Szenen an bestimmten Stellen durch einen Stopp-Ruf unterbrochen werden und die teilnehmenden Schüler*innen in ihren Haltungen erstarren. Anschließend ermöglicht dieses Verfahren unterschiedliche Deutungen. Ingo Scheller führt in diesem Zusammenhang folgende Deutungen an: Haltungen spiegeln, Gedanken und Gefühle erkunden, Einstellungen und Reaktionen erfragen, Stellungnahmen der Beobachter*innen diskutieren. Situationsbezogene Standbilder unterscheiden sich dadurch, dass eine Spielgestalterin die teilnehmenden Lernenden in die gewünschte Position bringt und die Körperhaltung und Gestik so lange formt, bis sie dem vorgestellten Bild entsprechen. Die teilnehmenden Spieler*innen bleiben bis auf die Nachahmung der Mimik passiv. Im Anschluss an das fertige Standbild können Deutungen vorgenommen werden. Dabei spielen vor allem Gefühle und Gedanken eine wichtige Rolle, die auch durch Gespräche mit der Spielleiterin und den teilnehmenden Personen zum Ausdruck gebracht werden.¹⁰³

Bei den drei visuellen Verfahren spielt neben dem aktiven Zeichnen zum literarischen Ausgangstext vor allem das Suchen von passenden Bildern eine bedeutende Rolle. Dadurch wird nicht nur die Kreativität der Schüler*innen gefördert, sondern durch die Verbildlichung der Inhalte des Textes bleibt dieser auch länger im Gedächtnis präsent.

Die akustischen Methoden beschäftigen sich vor allem mit dem Vortragen von Dialogen, Gesprächen oder Szenen. Darüber hinaus wird auch mit musikalischen Akzenten gearbeitet, wie etwa auf der Seite 198. Die Lernenden sollen zu einem Filmausschnitt, der ohne musikalische Hintergrundmusik abgespielt wird, ein passendes Musikstück suchen und anschließend ihre Entscheidung auch begründen. Dies ist ein gelungenes Beispiel für einen fächerübergreifenden Unterricht, da in diesem Fall auch das Unterrichtsfach Musik eine wichtige Rolle für die Erreichung des Unterrichtszieles spielt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass vor allem das Schulbuch Ansprechend 5 versucht, den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz im Literaturunterricht im Buch zu implementieren. Aber auch im Buch Sprachreif 1 findet man in jeder vierten Aufgabenstellung diesen Ansatz. Keine bedeutende Rolle nimmt die aktive und produktive Auseinandersetzung mit Literatur im Schulbuch Wortwechsel 1 ein. Ferner muss angemerkt werden, dass in allen untersuchten Schulbüchern die Aufgaben eher eintönig gestellt werden und nicht auf alle Kategorien

¹⁰² Vgl. Ebd. (2012), S. 59.

¹⁰³ Vgl. Ebd. (2012), S. 59-61.

gleichermaßen verteilt sind. Auch die Handlungsorientierung kommt vor allem in Wortwechsel 1 viel zu kurz.

5.2 Sechste Klasse AHS-Oberstufe

Die drei Schulbücher der sechsten Klasse weisen eine Gesamtanzahl von 417 Aufgabenstellungen auf, die dem Literaturunterricht zugesprochen werden. Von diesen 417 Arbeitsaufträgen können 56 dem Schulbuch Sprachreif 2, 164 Wortwechsel 2 und 197 Ansprechend 6 entnommen werden. Wie bereits in der Analyse der fünften Klasse sticht auch in der sechsten Klasse die hohe Anzahl an Aufgabenstellungen im Literaturunterricht im Buch Ansprechend 6 hervor. Hinzu kommt in der sechsten Klasse die sehr große Anzahl an Aufgabenstellungen im Schulbuch Wortwechsel 2. Das lässt sich damit begründen, dass auch die Seiten, auf denen Literatur behandelt wird, enorm steigen. Werden im Buch Wortwechsel 1 noch 33 Seiten der Literatur zugewiesen, sind es im Wortwechsel 2 schon 87 von insgesamt 212. Das entspricht einem prozentuellen Anteil von 41, womit eine außerordentliche Steigerung wahrzunehmen ist. Außerdem entfallen in diesem Schulbuch auf eine Seite mehrere Kompetenzen und nicht ausschließlich die literarische. Im Buch Sprachreif 2 steht die Literatur auf 26 von 194 Seiten im Fokus (ca. 13 %). Spitzenreiter ist auch in dieser Schulstufe das Buch Ansprechend 6 mit 102 von 244 Seiten und einem prozentuellen Anteil von knapp 42. An dieser Stelle lässt sich also festhalten, dass die Schulbücher Wortwechsel 2 und Ansprechend 6 im Vergleich zur fünften Klasse sehr viel intensiver auf literarische Texte eingehen, während Sprachreif 2 eine leichte Abnahme zu verzeichnen hat. Es können nur Vermutungen angestellt werden, weshalb die Literatur in der sechsten und, wie weiter unten zu sehen ist, auch in der siebenten Klasse vermehrt im Fokus steht, während sie in der achten Klasse dem Schwerpunkt der Maturatextsorten wieder weichen muss, denn weder im Lehrplan der sechsten noch der siebenten Klasse wird festgehalten, dass Literatur vermehrt in den Unterricht eingebunden werden soll. Ein Grund könnte sein, dass in der fünften Klasse einige Themen hinsichtlich der Rechtschreibung und Grammatik aus der Unterstufe wiederholt werden, um alle Schüler*innen einer Klasse auf ein ähnliches Niveau zu bringen, da durchaus einige Jugendliche aus anderen Schulen stammen könnten. Des Weiteren könnte das zunehmende Alter der Lernenden ein Grund für die intensivere Auseinandersetzung mit Literatur in den späteren Klasse sein. Denn für ein grundsolides Verständnis von literarischen Primärtexten sowie für die weitere Bearbeitung und die einhergehende Analyse ist ein gewisses Maß an Allgemein- und Hintergrundwissen der jeweiligen Epoche vorauszusetzen, das mitunter erst in der jeweiligen Schulstufe erlangt wird.

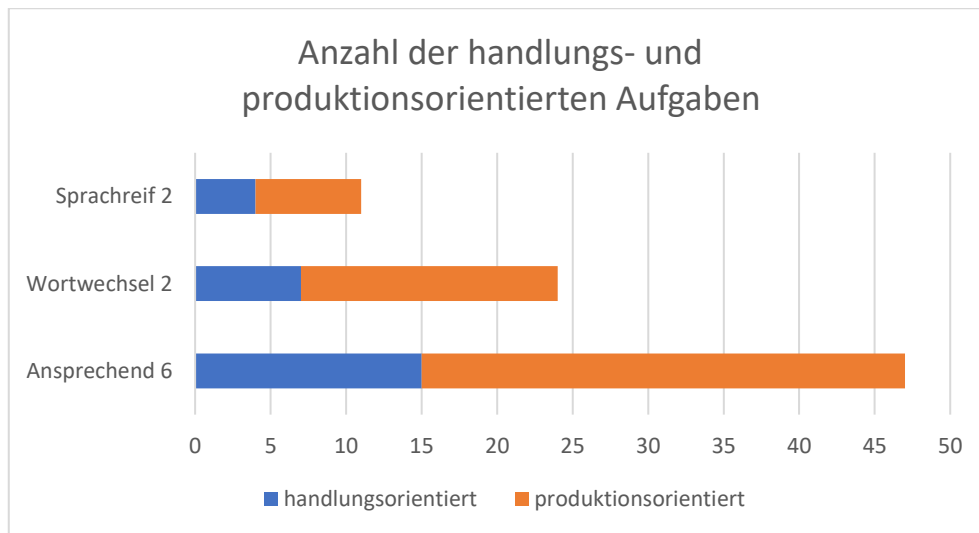


Abbildung 8: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der sechsten Klasse

Von den insgesamt 417 literarischen Aufgabenstellungen entsprechen 81 dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung. Auf das Schulbuch Sprachreif 2 entfallen elf von 56 Arbeitsaufträgen und somit knapp 20 Prozent. Wortwechsel 2 kommt auf 23 handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen (14 %) und Ansprechend 6 auf 47 (24 %). Das bedeutet, dass zwar insgesamt der Anteil an Literatur steigt, die Handlungs- und Produktionsorientierung jedoch einen leichten Rückgang zu verzeichnen hat.

Sprachreif 2

Im Schulbuch Sprachreif 2 sind elf der 56 Aufgabenstellungen im Literaturunterricht auf eine aktive und produktive Bearbeitung ausgelegt. Mit diesem knapp 20-prozentigen Anteil verzeichnet das Buch einen leichten Rückgang gegenüber der fünften Klasse. Die elf Arbeitsaufträge gliedern sich in sieben produktionsorientierte und vier handlungsorientierte. Wie bereits im Sprachreif 1 beschränkt sich die Produktionsorientierung rein auf die beiden Verfahren der Konkretisation und Transformation. Hinzu kommen zwei szenische und zwei akustische Verfahren bei den handlungsorientierten Aufgaben.

Die Art und Weise der vorkommenden produktiven Verfahren ähneln jenen in Sprachreif 1, womit die Autor*innen ihrer Linie treu bleiben. Von den fünf konkretisierenden Aufgaben befassen sich drei mit der Ausgestaltung der Figuren oder der Handlung. Die Jugendlichen beschäftigen sich also produktiv mit der erweiterten Charakterisierung der Figuren, indem sie beispielsweise auf der Seite 175 mithilfe von Zitaten eine Charakterisierung einer literarischen Figur vornehmen sollen.

Außerdem werden sie hinsichtlich des gleichen literarischen Primärtextes dazu aufgefordert, in einem offenen Brief in Kontakt mit der ansässigen Bevölkerung zu treten. Weiters wird auf der Seite 49 die Aufgabe gestellt, ein Minilexikon zu den angeführten Figuren zu erstellen, indem die Schüler*innen bestimmte Kapitel des Volksbuchs ‚Historia von D. Johann Fausten‘ durcharbeiten. Die beiden transformierenden Aufgabenstellungen sind in der Bearbeitung fast identisch. In beiden Fällen werden die Schüler*innen aufgefordert, auf Grundlage des Primärtextes einen eigenen Paralleltext zu verfassen und dabei möglichst wenig an der Struktur zu verändern.

Hinsichtlich der vier handlungsorientierten Aufgabenstellungen zeigt sich das Buch Sprachreif 2 von der kreativen Seite. Den Lernenden wird auf der Seite 22 ermöglicht, in einen szenischen Austausch zu gehen. Dabei sollen sie sich nach dem Lesen der Ballade „Der Handschuh“ ein Video dazu ansehen und danach stumm schalten. Anschließend sollen die Jugendlichen eine Reportage zu den Vorkommnissen beim Ritterfest szenisch darstellen. Um die Szenen noch realistischer darzustellen, können Requisiten wie ein Handschuh verwendet werden. Außerdem kann die Arena des Wettkampfs mit einem Sesselkreis dargestellt und eine passende Hintergrundmusik ausgewählt werden. Die genannten Punkte bieten den Jugendlichen Möglichkeiten, mit Literatur hautnah und auf verschiedenen Sinnesebenen in Kontakt zu treten. Nur eine von vielen Auswirkungen ist das bessere Verständnis des Textes gegenüber traditionellen Analyseverfahren.

Die zweite szenische Gestaltung ist auf der Seite 50 zu finden. Hier werden die Schüler*innen zum Lesen eines Abschnittes aus dem bereits erwähnten Volksbuch von Faust animiert. Im Anschluss daran entwerfen sie ein Drehbuch für diese Szene, wobei auch die Möglichkeit zur Modernisierung besteht.

Zwei Mal werden die Lernenden im Buch Sprachreif 2 aufgefordert, sich akustisch an Literatur anzunähern. Hier sollen die Jugendlichen einerseits ein Minnelied selbst akustisch vortragen. Andererseits sollen sie in Dreiergruppen ein Hörspiel zu einer Eulenspiegelgeschichte entwickeln. Dabei liegt der Schwerpunkt der Bearbeitung nicht auf der Auswahl der jeweiligen Geschichte, sondern vielmehr auf dem Einsatz der Musik und den Geräuschen an der richtigen Stelle. Anschließend folgen die Vorträge der Schüler*innen im Plenum.

Wortwechsel 2

Im Schulbuch Wortwechsel 2 werden 23 handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Zuge des Literaturunterrichts nachgewiesen. Der prozentuelle Anteil gemessen an den gesamten Aufgabenstellungen bleibt zwar gegenüber dem Buch Wortwechsel 1 in etwa auf dem gleichen Niveau von 14 Prozent, dennoch sind die 24 aktiven und produktiven Aufträge positiv zu

unterstreichen. Interessant ist auch, dass mehr als ein Viertel der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen unter den Begriffen „kreativ“ oder „extra“ geführt wird.

Von den insgesamt 23 Arbeitsaufträgen zählen 16 zur Produktionsorientierung und sieben zur Handlungsorientierung.

Bemerkenswerterweise werden Aufgabenstellungen aus allen vier produktiven Kategorien angesprochen. Jeweils zwei davon können den Kategorien Konkretisation, Restauration sowie Rekonstruktion zugeordnet werden. Die Produktionsorientierung in diesem Buch wird von der Kategorie Transformation dominiert, womit sich ganze zehn Aufträge befassen.

Die beiden konkretisierenden Aufgabenstellungen ähneln sich sehr stark. Das Buch verlangt in beiden Fällen das Verfassen eines eigenen Schlusses, der zum jeweiligen literarischen Primärtext passen soll.

Auf der Seite 135 sind zwei restaurierende Verfahren zu finden. Eine der Aufgaben befasst sich mit dem Ausfüllen eines Lückentextes. Die Schüler*innen sind dazu angehalten, die Lücken selbstständig zu füllen. Im Anschluss daran sollen sie den originalen Primärtext von Heinrich Heine recherchieren und die beiden Versionen miteinander vergleichen. Bei der zweiten Aufgabenstellung verschriftlichen die Lernenden ein Gedicht aus Reizwörtern. Das Gedicht soll entweder im Kreuzreim oder im umschließenden Reim verfasst werden.

Beide rekonstruierenden Verfahren, die im Zuge der Analyse vorgefunden werden, verlangen von den Lernenden, dass sie einen literarischen Primärtext in die richtige Reihenfolge bringen. Sie finden den Ausgangstext zerstückelt in bis zu neun Textabschnitten und sollen diesen wieder richtig zusammenfügen. Dabei müssen sich die Schüler*innen nicht nur mehrmals intensiv mit den Textabschnitten beschäftigen, sondern auch gedanklich mit den möglichen Fortsetzungen des Textes auseinandersetzen.

Während sich das Schulbuch in Sachen Verteilung der Aufgabenstellungen auf die Kategorien kreativ und vielfältig zeigt, sind jedoch die Aufträge innerhalb der Kategorie Transformation sehr eintönig erstellt. Von den insgesamt zehn Arbeitsaufträgen der Kategorie Transformation beschäftigen sich neun mit dem Schreiben von Paralleltexten. Zwar muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Art der Aufgaben trotzdem gering variiert, das heißt, dass nicht jedes Mal lediglich ein exakter Paralleltext als Output gefordert wird. Nichtsdestotrotz geht es immer darum, den literarischen Primärtext nachzuahmen und auf diese Weise zu einem eigenen Text zu gelangen. Dabei würde eine Vielzahl an anderen transformierenden Methoden zur Verfügung stehen, die einen ähnlichen Charakter aufweisen und sich trotzdem unterscheiden. Beispiele dafür wären das Verfassen von alternativen Textpassagen, indem die Schüler*innen einen anderen Ausgang der Geschichte wählen oder das Ändern der Textsorte. Eine Alternative ist auf der Seite 40 zu finden, wo

sich die Lernenden zuerst intensiv mit dem Ausgangstext beschäftigen, um anschließend einen eigenen Text mit veränderter Erzählperspektive zu gestalten.

Die sieben Aufgabenstellungen der Handlungsorientierung gliedern sich in zwei visuelle, vier akustische und eine audio-visuelle Gestaltung. Szenische Bearbeitungen zu literarischen Texten werden in dem Buch nicht angeboten.

Ein visueller Auftrag wird unter dem Begriff „extra“ geführt, es soll dafür von der Lehrperson mehr Zeit eingeplant werden. In diesem Fall ist die Bezeichnung hilfreich, denn die Schüler*innen sollen eine Ausstellung mit Figurengedichten gestalten. Dabei können sie selbst aktiv werden und Figurengedichte erstellen oder im Internet und Lexika recherchieren. Dieser Arbeitsauftrag nimmt zwar mehr als eine Unterrichtsstunde in Anspruch, stellt jedoch eine enorme Bereicherung im Umgang mit Gedichten bei den Lernenden dar. Die zweite visuelle Aufgabe ist auf der Seite 166 die Gestaltung eines Bildes einer Figur. Die Jugendlichen sollen ihre eigenen Vorstellungen der Figur, die sie zuerst im Ausgangstext kennenlernen, graphisch darstellen.

Die vier akustischen Gestaltungen gleichen sich grundsätzlich sehr stark. In allen Aufträgen geht es um das Vorlesen von literarischen Primärtexten, wobei insbesondere auf die korrekte Aussprache, auf unterschiedliche emotionale Sprachvarianten oder auf übertriebene Betonung geachtet wird.

Der Beitrag, der zur audio-visuellen Ausarbeitung von Literatur gezählt wird, befasst sich mit dem Verfilmen eines Textausschnittes. Diese Methode ist bei den Schüler*innen äußerst beliebt. Die Jugendlichen können nicht nur ihren Emotionen freien Lauf lassen, sondern auch den Einsatz ihres beliebten Smartphones forcieren.

Ansprechend 6

Das Schulbuch Ansprechend 6 verzeichnet mit 47 handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen die meisten der drei untersuchten Werke. Rund jeder vierte Arbeitsauftrag im Literaturunterricht verfolgt das vorgestellte Konzept. 32 Aufgabenstellungen entsprechen der Produktionsorientierung und 15 der Handlungsorientierung. Hervorzuheben ist an dieser Stelle vor allem die hohe Anzahl an handlungsorientierten Aufgaben. Im Vergleich dazu kommt die gesamte Schulbuchreihe Sprachreif, sprich alle vier Bücher der Oberstufe, auf gerade einmal 14 handlungsorientierte Arbeitsaufträge.

Die 32 produktiven Aufgaben verteilen sich ähnlich wie im Buch der fünften Klasse. Auch in diesem Buch dominieren ganz klar die beiden Kategorien der Konkretisation und Transformation.

Zwei Aufträge nähern sich auf restaurierende Art und Weise an dem literarischen Primärtext an und einer rekonstruierend.

Die elf Aufgabenstellungen der Kategorie Konkretisation sind sehr abwechslungsreich. Fünf Mal wird von den Schüler*innen verlangt, eine Figur oder die Handlung näher auszuführen. Dabei reicht das Spektrum von der klassischen Charakterisierung einer Figur, über eine Rollenbiographie bis hin zu einer persönlichen Nachricht in einem sozialen Netzwerk. Je einmal kommt das Verfassen eines Schlusses und das Schreiben eines Briefes aus der Figurenperspektive zum Einsatz. In drei Fällen sollen die Lernenden einen eigenen Text zum literarischen Ausgangstext verfassen und dabei unterschiedliche Anforderungen erfüllen. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass der Primärtext nicht lediglich in eine andere Textsorte umgeschrieben werden soll, denn dann würde es sich eher um die Kategorie Transformation handeln. Ferner sollen sich die Jugendlichen selbst produktiv an den Ausgangstext annähern, indem sie vorkommende Textstellen erweitern oder konkretisieren. Ein Beispiel ist der immer wieder vorkommende Tagebucheintrag, den die Lernenden aus der Sicht einer Figur unter Einbezug des Ausgangstextes verfassen sollen.

Die 18 vorkommenden Aufgabenstellung der Kategorie Transformation entsprechen dem bereits gezeichneten Bild dieser Kategorie der bisherigen Analyse. Bis auf fünf Aufträge geht es immer um den Entwurf eines Paralleltextes, der in der vorliegenden Arbeit bereits vielfach diskutiert wurde. Die anderen fünf Aufgaben beschäftigen sich mit dem Ändern der Erzählperspektive oder der Textsorte sowie mit dem Erarbeiten von alternativen Textpassagen.

Die 15 handlungsorientierten Aufgabenstellungen sind aufgeteilt auf vier szenische, jeweils fünf visuelle und akustische und ein audio-visuelles Verfahren.

Nicht nur die bereits erwähnte hohe Anzahl an handlungsorientierten Aufgabenstellungen ist positiv hervorzuheben, sondern vor allem auch die Tatsache, dass diese aktiven Arbeitsaufträge vielfältig und einfallsreich gestaltet sind. Die szenischen Überlegungen zeichnen sich nicht nur durch das Vorspielen von einzelnen Szenen aus, sondern auch durch die Bearbeitung in weiterer Folge. Auf der Seite 114 wird von den Schüler*innen verlangt, einen Text in unterschiedlichen Gruppen szenisch umzusetzen. Währenddessen fotografiert eine Gruppe, die nicht gerade in der Szene involviert ist, das Geschehen. Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit, daraus eine Fotogeschichte zu entwerfen und die Bilder mit Bildunterschriften und Sprechblasen zu versehen. Weiters kommt das Standbild zum Einsatz, bei dem der Fokus auf der Betrachtung der Position, Körperhaltung, Gestik und Mimik der Figuren liegt.

Auch die fünf visuellen Gestaltungen sind geprägt von unterschiedlichen Aufgabenstellungen und beschränken sich nicht nur auf das Zeichnen von Bildern. Auf der Seite 40 werden die Lernenden dazu aufgefordert, Pressefotos von Zerstörungen in Kriegsgebieten zu suchen und diese Bilder mit

Zitaten aus einem Gedicht von Andreas Gryphius zu unterlegen. Weitere visuelle Bearbeitungen von literarischen Primärtexten sind das Suchen und Zeichnen von Bildern zum Ausgangstext. Außerdem sollen die Jugendlichen eine Graphik erstellen, die die Figurenkonstellation der vorgefundenen Textstelle des Nibelungenlieds abbildet. Dabei sollen sie auch Aussagen und emotionale und gesellschaftliche Beziehungen der Figuren zueinander mit in die Gestaltung einbeziehen.

Die vier akustischen Gestaltungen sind durch das kategorientypische Auftreten des ausdrucksstarken Vortrages gekennzeichnet. Darüber hinaus besprechen die Schüler*innen die Wirkung des jeweiligen Vortrages. Außerdem werden der Rhythmus und die Sprachmelodie genauer unter die Lupe genommen.

Der audio-visuelle Beitrag auf der Seite 158 steht ganz besonders im Sinne der Handlungsorientierung. Die Jugendlichen produzieren in Kleingruppen einen Handyfilm, der die Darstellung der Natur im ausgewählten Gedicht thematisiert. Die Auswahl des Gedichts erfolgt im Plenum. Weiters wird eine Jury auserwählt, die den Siegerfilm ermittelt und eine Begründung dazu formuliert.

Das abschließende Fazit der Untersuchung der sechsten Schulstufe fällt ähnlich aus wie jenes der fünften Klasse. Abermals kann das Buch Ansprechend, in dem jede vierte Aufgabenstellung im Literaturunterricht im Sinne des Konzepts der Handlungs- und Produktionsorientierung gestellt wird, hervorgehoben werden. Immerhin etwas mehr als 19 Prozent der Aufgaben verfolgen im Buch Sprachreif 2 das Konzept. Wortwechsel 2 fällt mit etwas mehr als 14 Prozent klar ab. Während im Buch Ansprechend 6 handlungsorientierte Aufgabenstellungen noch regelmäßig vorkommen, spielen sie in den anderen beiden Schulbüchern kaum eine Rolle.

5.3 Siebente Klasse AHS-Oberstufe

Die drei untersuchten Schulbücher der siebenten Klasse kommen in den zuvor definierten Kapiteln zusammen auf 431 Aufgabenstellungen, die im Zuge eines Literaturunterrichts behandelt werden können. Von den insgesamt 431 Aufgabenstellungen nimmt das Buch Sprachreif 3 83 Aufträge für sich in Anspruch, Wortwechsel 3 kommt auf 115 und Ansprechend 7 auf ganze 233. Das Buch Ansprechend 7 besteht insgesamt aus 367 Seiten und ist für zwei Klassen konzipiert. Im Inhaltsverzeichnis ist jedoch klar deklariert, welche Kapitel zur siebenten Klasse gehören und welche zur achten, wodurch keine Probleme in der Einteilung der Untersuchung auftreten. Die siebente Klasse ist hinsichtlich des Vorkommens der Literatur die mit Abstand auffallendste, denn sowohl die Aufgabenstellungen als auch die Seitenanzahl verzeichnen einen Höchststand. Im Schulbuch Sprachreif 3 wird auf 37 von 194 Seiten Literatur behandelt, das entspricht einem prozentuellen Anteil von 19. Wortwechsel 3 kommt auf 100 von 212 Seiten und 47 Prozent. Ein ähnliches

Verhältnis von 48 Prozent verzeichnet das Buch *Ansprechend 7/8*, wo die Literatur auf 118 von 246 Seiten im Fokus steht.

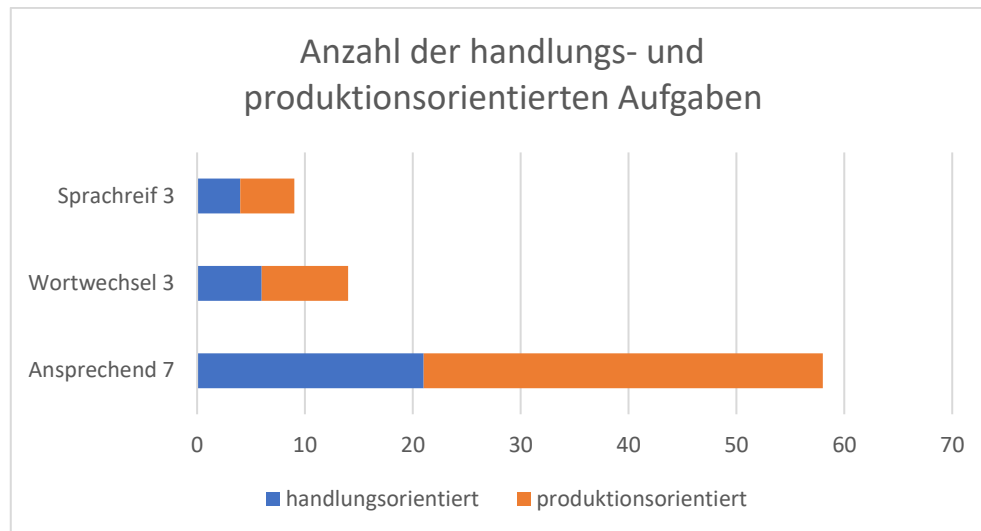


Abbildung 9: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der siebenten Klasse

Wird der Blick nun auf die Aufgabenstellungen geworfen, die dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zugeordnet werden können, zeigt sich ein noch eklatanteres Bild. Im Buch *Sprachreif 3* finden sich in den Literaturkapiteln insgesamt 83 Arbeitsaufträge, von denen lediglich neun dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung entsprechen, was einem Anteil von knapp über zehn Prozent entspricht.

Dem Buch *Wortwechsel 3* können einige Aufgaben mehr im Sinne des Literaturunterrichts entnommen werden, nämlich 115, von denen jedoch ebenfalls nur 14 und damit gut zwölf Prozent einem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz zugeschrieben werden können.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der Analyse des Werks *Ansprechend 7/8*, denn nicht nur die enorme Anzahl an generellen Arbeitsaufträgen sticht hervor. Von den gezählten 233 Aufgabenstellungen in den Literaturkapiteln können ganze 58 dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht angehaftet werden, womit ein Anteil von 25 % erreicht wird. Dementsprechend kann dem Werk bereits an dieser Stelle der Untersuchung eine Art Vorreiterstellung im Zusammenhang mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zugesprochen werden.

Sprachreif 3

Die Untersuchung der Aufgabenstellungen im Buch *Sprachreif 3* zeigt, dass das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung nur selten Anwendung findet. Von den vorgefundenen

83 Aufgabenstellungen, die im Zeichen des Literaturunterrichts stehen, fordern lediglich neun Aufträge die Schüler*innen dazu auf, sich aktiv und produktiv mit dem Primärtext zu beschäftigen. Von diesen neun Arbeitsaufträgen entsprechen fünf dem Konzept der Produktionsorientierung und vier dem handlungsorientierten Ansatz.

Die fünf produktionsorientierten Aufgabenstellungen können wiederum unterteilt werden: Drei Aufgaben entsprechen der Kategorie Konkretisation und jeweils eine den Kategorien Transformation und Restauration.

Die drei produktiven Aufgabenstellungen der Kategorie Konkretisation fordern die Lernenden im Sinne des klassischen produktionsorientierten Ansatzes dazu auf, sich intensiv mit dem Primärtext durch die Verfassung von weiteren Texten zu beschäftigen, in diesem Fall durch das Schreiben eines Blogbeitrags, einer Figurencharakterisierung und eines inneren Monologs. Auf diese Art der Auseinandersetzung mit dem Primärtext stößt die Analyse des Öfteren.

Durch den Auftrag des Verfassens einer Fortsetzung des Primärtextes wird der Kategorie Transformation eine Aufgabe zugesprochen.

Die Kategorie Restauration beinhaltet unter anderem die Auseinandersetzung mit dem Primärtext durch die Ergänzung fehlender Informationen in einem Lückentext, was auf Seite 24 im Buch Sprachreif 3 gefordert wird.

Dem Konzept der Handlungsorientierung können vier Aufgaben zugeordnet werden, wobei jede Unterkategorie genau ein Mal vorkommt. Die Aufgabenstellungen sind jeweils typisch für die Kategorien, so sollen die Schüler*innen Szenen nachstellen, Verse laut vortragen und Videos produzieren.

Das Werk Sprachreif 3 bietet einerseits generell eher wenige Aufgaben an, die im Zusammenhang mit Literatur stehen, andererseits stehen diese Aufträge größtenteils im Zeichen des traditionellen Literaturunterrichts, wodurch sehr wenig Platz für eine aktive und produktive Auseinandersetzung mit literarischen Texten bleibt.

Wortwechsel 3

Ein ähnliches Bild wie jenes der Analyse des Werks Sprachreif 3 zeichnet sich bei der Untersuchung des Deutschbuchs Wortwechsel 3 ab. Von den insgesamt 115 Aufgabenstellungen, die in den Kapitel rund um die literarische Kompetenz gezählt werden, zielen lediglich 14 auf eine handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Primärtext ab. Diese 14

Aufgabenstellungen können aufgeteilt werden auf acht produktive und sechs handlungsorientierte Verfahren.

Die Verteilung der acht produktiven Verfahren auf das Kategoriensystem gestaltet sich ähnlich wie jene des Sprachreif 3, wobei die transformierenden Verfahren häufiger in Erscheinung treten. Es lassen sich zwei konkretisierende Verfahren, fünf transformierende sowie ein restaurierendes Verfahren finden. Die Kategorie der Rekonstruktion, wo versucht wird, den nicht vollständigen Primärtext wiederherzustellen, bleibt auch in diesem Werk außen vor.

Werden jetzt die Methoden der jeweiligen Kategorien genauer untersucht, ist auch in diesem Punkt eine enorme Ähnlichkeit mit dem Buch Sprachreif 3 zu erkennen. So werden von den Produzent*innen des Werks als konkretisierende Verfahren ein Blogeintrag und ein innerer Monolog gewählt und als restaurierendes Verfahren kommt auch in diesem Buch der Lückentext zum Einsatz. Vorkommende Aufgabenstellungen, die zur Kategorie Transformation gehören, sind ausschließlich das Verfassen von Paralleltexten, deren Gestaltung sich am Primärtext orientiert.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die eben genannten Methoden sehr beliebt sind und dass Lerneffekt und Nutzen mit Sicherheit bei den Lernenden gegeben sind. Nichtsdestotrotz führen Haas/Menzel/Spinner¹⁰⁴ unzählige andere konkretisierende und restaurierende Verfahren an, die allesamt zumindest genauso effektiv sind, wie die angeführten. Die Frage nach den Gründen für die eindimensionale Auswahl der Aufgabenstellungen kann nur angedeutet werden. Zum einen ist die begrenzte Seitenanzahl der Bücher anzuführen, womit die Hersteller der Werke in ihrem Tun beschränkt sind, ein Beispiel ist ein produktives Verfahren der Restauration, wo es um das Entflechten von drei Gedichten geht, die zu einem Text zusammengefügt wurden. Diese Übung würde den dreifachen Platz im Buch in Anspruch nehmen, als der Lückentext. Zum anderen ist die Umsetzung im Kontext des Deutschunterrichts zu nennen. So ist vermutlich allen Schüler*innen der siebenten Klasse der innere Monolog ein Begriff, wodurch sich die Aufgabe reibungslos umsetzen lässt.

Immerhin sechs Aufgabenstellung konnten dem Konzept der Handlungsorientierung angerechnet werden, wobei vier davon mit visuellen Reizen arbeiten und zwei Aufgaben mit der Akustik spielen.

Der visuelle Ansatz im Buch Wortwechsel 3 beschäftigt sich vor allem mit der graphischen Auseinandersetzung mit dem Text. Drei der vier Aufgabenstellungen fordern eine Zeichnung zu dem Primärtext, um sich auf visueller Ebene mit dem Text zu beschäftigen. Ein Auftrag verlangt von den Schüler*innen die Verbildlichung der Figurenkonstellation eines Werks, womit sich die Lernenden durch die graphische Inszenierung aktiv und kreativ mit dem Primärtext beschäftigen.

¹⁰⁴ Vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), S. 24.

Abschließend kann auch zu diesem Buch gesagt werden, dass der Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht keinen großen Anklang findet. Die traditionellen analytischen und interpretierenden Verfahren im Umgang mit literarischen Texten dominieren das Werk, lediglich zehn Prozent der Aufgabenstellung verlangen eine aktive oder produktive Auseinandersetzung mit dem Primärtext.

Ansprechend 7

Die Tendenz der beiden bereits untersuchten Schulstufen setzt sich auch in der siebenten Klasse fort. Das Buch *Ansprechend 7* verzeichnet 58 Aufgabenstellungen, die das Konzept einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit Literatur verfolgen. Das ergibt einen prozentuellen Anteil von 25 und bedeutet, dass jede vierte Aufgabe handlungs- oder produktionsorientiert gestellt ist. Während sich die Anzahl der beiden anderen Schulbücher sehr rückläufig entwickelt, bleibt die Zahl an aktiven und produktiven Arbeitsaufträgen in diesem Buch konstant hoch.

Während die Verteilung der Arbeitsaufträge auf die beiden Konzepte der Handlungs- und Produktionsorientierung in den ersten beiden analysierten Büchern der siebenten Schulstufe noch eher ausgeglichen war, zeigt sich im Buch *Ansprechend 7* ein deutlicheres Ergebnis zugunsten der textproduktiven Verfahren. 37 der 58 Aufgaben fordern von den Schüler*innen eine produktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Primärtext, während lediglich 21 Aufgaben eine handlungsorientierte Methode zugrunde liegt.

Auch innerhalb der textproduktiven Aufgabenstellungen ist eine eindeutige Tendenz zu Aufträgen zu erkennen, die den Kategorien der Konkretisation und Transformation zuzuordnen sind. 22 der 37 Aufgabenstellungen drehen sich darum, den Primärtext zu konkretisieren, indem nicht explizit gegebenen Informationen aus dem Kontext erschlossen werden. Dabei ist das mit Abstand meistgewählte textproduktive Verfahren der Kategorie Konkretisation die Ausgestaltung einer Handlung oder einer Figur. Die Lernenden sollen sich in die jeweilige Situation versetzen und meistens anhand von Leitfragen versuchen, die Hauptfigur näher zu beschreiben oder generell die Handlung in eine bestimmte Richtung weiter auszubauen. Weiters auffallend im Buch *Ansprechend 7* ist der Umstand, dass sich ganze vier Aufgaben mit dem Verfassen eines Briefes aus der Sicht einer Figur beschäftigen. Neben Leitfragen bietet das Werk auch den Beginn eines Briefes auf der Seite 61 als Hilfestellung an. Außerdem wählen die Autor*innen des Buches den interessanten Ansatz, dass die Lernenden einen Brief an den Autor des literarischen Textes schreiben sollen. Demzufolge sollen die Jugendlichen auf der Seite 51 und 179 dem Autor zunächst ihre Sicht der Geschichte

mitteilen, um in einem nächsten Schritt Fragen zu Textstellen und offen gebliebenen Informationen zu stellen.

Die textproduktiven Verfahren, die der Kategorie der Transformation im Kategoriensystem zugeordnet werden, finden 14-mal Eingang im Werk.

Auch innerhalb dieser Kategorie gibt es im Buch Ansprechend 7 stellvertretende Methoden, die besonders häufig zum Einsatz kommen. Das sind zum einen jene Aufgabenstellungen, die das Ändern der Textsorte fordern, also von den Schüler*innen beispielsweise verlangen, das Theaterstück „draußen tobt die dunkelziffer“ von Kathrin Röggla in eine Reportage über Schulden umzuschreiben. Zum anderen wird oft das Schreiben von Paralleltexten gefordert. Entsprechend dieser Methode werden die Lernenden aufgefordert, einen Text im Stil des vorgegebenen Primärtextes so zu verfassen, dass sich die Art und Weise des Textes nicht verändert, der Inhalt hingegen schon. In allen untersuchten Literaturkapiteln konnte keine einzige Aufgabenstellung nachgewiesen werden, die der textproduktiven Kategorie Restauration entspricht. Auch die Kategorie Rekonstruktion wird bis auf eine Aufgabe komplett außen vorgelassen, womit das Werk Ansprechend 7 eindeutig das Bild aus der Untersuchung der beiden anderen Schulbücher unterstreicht, wo bereits klar die Dominanz der Kategorien Konkretisation und Transformation festgestellt wurde.

Bei den 19 anzutreffenden handlungsorientierten Aufgabenstellungen zeigt sich auch innerhalb der Kategorien ein abwechslungsreiches Konglomerat aus unterschiedlichen Methoden, die vor allem szenische und visuelle Gestaltungen betreffen.

Die drei szenischen Verfahren fordern zwar allesamt eine körperliche Auseinandersetzung mit den Inhalten des Primärtextes, dies jedoch auf unterschiedliche Weise, etwa als reines szenisches Spiel oder mit der Methode des Einfrierens einer Situation, wodurch gleich im Anschluss genau über das vorgefundene Standbild im Plenum diskutiert werden kann.

Die sieben visuellen Verfahren drehen sich vor allem um das aktive Zeichnen zu einem literarischen Ausgangstext und das Suchen von passenden Bildern. Diese visuellen Ansätze können den Schüler*innen dabei helfen, abstrakte Konzepte greifbarer zu machen und das Verständnis zu vertiefen.

Akustisch betätigen sich die Lernenden vor allem mit dem Vortragen von Dialogen, Gesprächen und Szenen.

Zusammenfassend kann im Zuge der Analyse des Deutschbuches Ansprechend 7 im Gegensatz zu den beiden anderen Werke durchaus von einer Umsetzung der Konzepte der Handlungs- und Produktionsorientierung die Rede sein. Zwar ist gerade hinsichtlich der textproduktiven Aufgabenstellung eher eine Monotonie zu erkennen, nichtsdestotrotz sind durch die enorme Anzahl an

Arbeitsaufträgen unterschiedliche Herangehensweisen zu finden. Vor allem die handlungsorientierten Fragestellungen sind sehr vielfältig in ihrer Auseinandersetzung mit den literarischen Ausgangstexten.

5.4 Achte Klasse AHS-Oberstufe

Insgesamt weisen die drei analysierten Schulbücher der achten Klasse 345 Aufgabenstellungen auf, die im Literaturunterricht behandelt werden. Von den 345 Arbeitsaufträgen entfallen 45 auf das Buch Sprachreif 4, 186 auf Wortwechsel 4 und 114 auf Ansprechend 8. Wirft man einen Blick auf die Anzahl der Seiten, auf denen Literatur im Mittelpunkt steht, wird das Bild der bisherigen Analyse fortgesetzt. Sprachreif 4 behandelt auf 21 von 130 Seiten Literatur (16 %). Wortwechsel führt zwar in der absoluten Zahl an Seiten das Ranking mit 69 von 180 Seiten vor dem Buch Ansprechend mit 59 von 120 Seiten an, jedoch ist der aussagekräftigere prozentuelle Wert mit 38 geringer als jener von Ansprechend 8 mit 49.

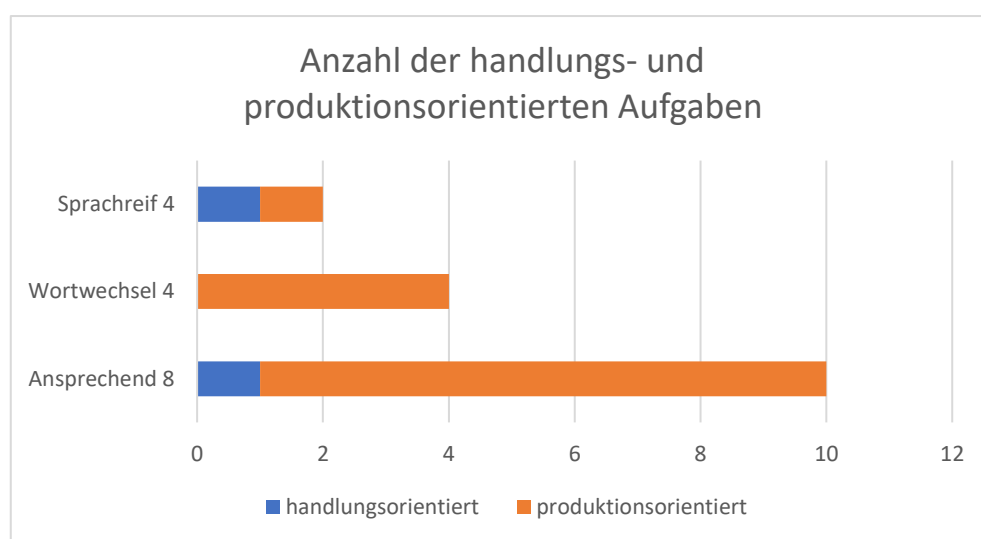


Abbildung 10: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der achten Klasse

Bei der Untersuchung der Aufgabenstellungen im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zeichnet sich ein Bild ab, das von enormer Rarität geprägt ist. Im Schulbuch Sprachreif 4 verfolgen drei von 45 Aufträgen das Konzept (6 %). Im Wortwechsel 4 bieten vier Aufgaben eine aktive oder produktive Auseinandersetzung mit Literatur (2 %). Im Buch Ansprechend 8 spielt die Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht mit zehn von 114 Aufgaben (9 %) die bedeutendste Rolle in der Untersuchung.

In den kommenden Abschnitten wird wie gewohnt auf die Art der Aufgabenstellungen geblickt. Darüber hinaus wird jedoch versucht, Gründe für das besonders geringe Vorkommen von handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen in der achten Schulstufe zu erläutern.

Sprachreif 4

Das Schulbuch Sprachreif 4 bietet insgesamt 45 Aufgabenstellungen im Literaturunterricht an. Von diesen 45 Aufgaben entsprechen lediglich drei dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung. Auf den Seite 54-56 werden die Lernenden dazu aufgefordert, zum einen den Roman „Ich nannte ihn Krawatte“ von Milena Michiko Flašar und zum anderen die Reportage „Schauplatz Japan: Die Unfähigkeit, allein zu bestehen“ zu lesen. Anschließend folgen sowohl einzelne Aufträge zum Roman, indem die Schüler*innen im Internet zu unterschiedlichen Formen der Buchkritik recherchieren sollen als auch zur Reportage, wo die Jugendlichen gewisse Ursachen erschließen sollen. Auf der Seite 55 beschäftigen sich die Lernenden transformierend mit den beiden Texten. Dabei sollen sie eine Reportage über eine Figur schreiben, die in dem Roman „Ich nannte ihn Krawatte“ vorkommt. Die Besonderheit liegt jedoch darin, dass die Reportage Teil der erzählerischen Wirklichkeit des Romans sein soll. Des Weiteren verfassen die Schüler*innen einen inneren Monolog dieser Figur, der zu einem Zeitpunkt vor dem Beginn des Romans liegt. Anschließend gestalten die Jugendlichen ein Hörspiel daraus, wo vor allem auf Stimme, Betonung und Wirkung geachtet wird. Erwähnenswert ist in dieser Hinsicht der Fakt, dass die Seiten 54-56 als Sonderseiten im Buch ausgewiesen sind. Es wird seitens des Verlages nicht näher erläutert, was unter den Sonderseiten zu verstehen ist. Es wird so jedoch der Anschein erweckt, als wären diese drei Seiten nicht unbedingt notwendig, um die lehrplanmäßigen Ziele im Unterricht zu erreichen.

Wortwechsel 4

Im Buch Wortwechsel 4 spielt die Literatur eine wichtige Rolle, stehen doch 186 literarische Aufgabenstellung zur Auswahl. In diesen Arbeitsaufträge werden die Schüler*innen jedoch nur vier Mal dazu aufgefordert, sich produktiv mit dem literarischen Ausgangstext auseinanderzusetzen. Auf eine handlungsorientierte Auseinandersetzung wird verzichtet. Drei dieser vier Aufgaben befinden sich auf der Seite 36 und befassen sich mit dem Roman „Die Liebhaberinnen“ von Elfriede Jelinek. Es wird ein Textauszug als Hörtext präsentiert und anschließend sollen die Lernenden eine Reihe von Aufgaben sowohl schriftlich als auch mündlich lösen. Dabei stehen unter anderem auch drei produktionsorientierte Aufgabenstellungen zur Auswahl, die allesamt der Kategorie

Konkretisation zuzuordnen sind. Zum einen sollen die Jugendlichen ein Interview mit einer Figur aus dem Roman führen, die später in einer modernen Frauenzeitschrift veröffentlicht werden soll. Zum anderen werden sie dazu angehalten, einen Tagebucheintrag aus der Sicht dieser Figur zu schreiben, der ihr Leben 20 Jahre später beschreibt. Außerdem sollen die Schüler*innen eine andere Figur in der Form eines Steckbriefs schreiben.

Der vierte produktive Arbeitsauftrag befindet sich auf der Seite 39 und beschäftigt sich transformierend mit einem Gedicht von Paul Fleming, indem die Lernenden Ratschläge aus dem Gedicht in aktualisierter Sprache der Gegenwart formulieren sollen.

Ansprechend 8

Im Vergleich mit den anderen beiden Schulbüchern ist zwar auch in dieser Schulstufe das Buch des Verlags E. Dorner der klare Spitzenreiter im Vorkommen handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen, jedoch ist eine eindeutige Abnahme im Vergleich mit den anderen Schulstufen des gleichen Buches zu erkennen. Während in den ersten drei Klassen der Oberstufe zwischen 24 und 30 Prozent aller literarischen Aufträge dem vorgestellten Konzept entsprachen, sind es in der Abschlussklasse nur noch knapp neun. Auch die Aufteilung der Aufgabenstellungen auf die Handlungs- und Produktionsorientierung ist sehr ungleich, so beschäftigen sich neun Aufgaben produktiv und nur eine handlungsorientiert mit dem Primärtext.

Die neun produktionsorientierten Aufgabenstellungen lassen sich untergliedern in drei konkretisierende und sechs transformierende Verfahren.

Die drei Aufgabenstellungen sind typisch für die Kategorie der Konkretisation. So müssen die Schüler*innen zu Figuren in einem Gedicht kurze Porträts verfassen, einen Tagebucheintrag aus der Sicht einer Figur schreiben sowie einen Begleittext und ein Vorwort zu einem Gedicht erstellen.

Sehr monoton und eintönig fallen die sechs transformierenden Aufträge aus. Hier werden die Lernenden ganze fünf Mal angeleitet, Paralleltexte zu verfassen, die sich jeweils nur sehr gering unterscheiden. Entweder sollen die Jugendlichen den Inhalt, die Struktur, Anfang oder Ende des Textes ändern oder eine weitere Strophe eines Gedichts anfertigen. Auf der Seite 272 wird gefordert, eine Strophe komplett umzuschreiben, indem sowohl der Ton des Gedichts verändert wird als auch der Inhalt und auftretende Figuren ausgetauscht werden.

Eine handlungsorientierte Annäherung an den Ausgangstext findet audio-visuell statt, denn die Jugendlichen sollen ein Liebesgedicht aus der Sammlung in einer Multimediashow präsentieren und mit Musik, Bild und Ton arbeiten.

Es stellt sich an dieser Stelle nun die Frage, warum in der achten Schulstufe die Zahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen derartig rückläufig sind.

Die Stundentafel der Oberstufe im Fach Deutsch beträgt insgesamt mindestens elf Wochenstunden über die vier Jahre hinweg, jedoch werden immer dann zwölf Wochenstunden gehalten, wenn keine schulautonome Lehrplanbestimmung besteht. Diese zwölf Wochenstunden sind dann gleichmäßig auf die vier Jahre aufzuteilen, wonach in jeder Schulstufe drei Wochenstunden Deutsch unterrichtet werden. Das bedeutet auch, dass die achte Schulstufe die gleiche Anzahl an Wochenstunden im Unterrichtsfach Deutsch aufweist wie die anderen drei Schulstufen zuvor.

Der Lehrplan wurde bereits im Kapitel 3.4 intensiv beleuchtet und soll an dieser Stelle nur kurz thematisiert werden. Im siebenten Semester, also am Beginn der achten Schulstufe, fällt die Beschreibung der literarischen Bildung ähnlich aus wie in den sechs Semestern zuvor. Im achten und letzten Semester der AHS-Oberstufe ist ein weitaus geringeres Ausmaß an Lehrplanformulierungen in allen Teilbereichen des Unterrichtsfaches Deutsch zu erkennen, so auch in den für die vorliegende Arbeit relevanten Bereichen der literarischen Bildung und Werkpoetik. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Unterricht der achten Schulstufe, die mit der schriftlichen Reifeprüfung endet, früher abschließt als die anderen Stufen, da der Unterricht je nach Termin der Reifeprüfung bereits im Mai enden kann.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist jedoch die Tatsache, dass Literatur auch in dieser Schulstufe ein ähnliches Ausmaß annimmt, wie in den Schulstufen fünf bis acht, das kann aus der Schulbuchanalyse entnommen werden. Die Anzahl an Aufgabenstellungen im Literaturunterricht ist mit 345 weitaus höher als beispielsweise in der fünften Klasse. Die Gründe für das geringe Vorkommen von handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen im Literaturunterricht der achten Schulstufe können nur angedeutet und interpretiert werden. Fakt ist, dass in den ausgewählten Schulbüchern in der gesamten achten Schulstufe beobachtet werden kann, dass das Hauptaugenmerk auf der Vorbereitung auf die Reifeprüfung liegt. In Sprachreif 4 wird in jedem Kapitel sowohl die schriftliche als auch die mündliche Matura behandelt, wodurch andere Themen kürzertreten. In Wortwechsel 4 wird neben dem Textsortentraining, das in jedem Kapitel stattfindet und die Schüler*innen auf die Maturatextsorten vorbereitet, in eigenen Abschnitten die mündliche Matura, die Präsentation der vorwissenschaftlichen Arbeit und die Kompensationsprüfung unter die Lupe genommen. Das Schulbuch Ansprechend 8 weicht am geringsten von dem Aufbau der vorherigen Schulstufen ab, es werden lediglich am Ende des Buches auf 15 Seiten die Maturatextsorten vorgestellt.

Besonders auffällig im Buch Wortwechsel 4 ist geringe Anzahl von Aufgabenstellungen, die unter dem Punkt „kreativ“ oder „extra“ geführt werden. Wie bereits in der Analyse der Schulbücher des Verlags veritas erwähnt, werden unter diesen Begriffen Aufgaben dargestellt, die das Ausmaß einer Unterrichtsstunde überschreiten und für die eventuell Hilfsmittel benötigt werden. Unter diesen Begriffen wurde eine Vielzahl an aktiven und produktiven Aufgabenstellungen präsentiert, auch drei der vier produktiven Aufträge im Wortwechsel 4. Während im Wortwechsel 3 noch ganze 22 Aufträge unter den Begriffen „extra“ und „kreativ“ gelistet sind, kommt im Schulbuch Wortwechsel 4 lediglich fünf Mal der Punkt „extra“ auf, auf „kreativ“ wurde komplett verzichtet. Das erweckt den Eindruck, der sich durch die komplette Analyse des Buches zieht. Aufgaben unter diesen Begriffen sind für das Erreichen der Lernziele und für die Umsetzung des Lehrplans nicht besonders relevant und können weggelassen werden, wie etwa im Buch Wortwechsel 4 zu sehen ist. Im Umkehrschluss kann daraus geschlossen werden, dass auch die handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen als für die Erreichung der Lernziele im Literaturunterricht nicht unbedingt notwendig erachtet werden, immerhin entstammt ein Drittel aller aktiven und produktiven Aufgaben in der Schulbuchreihe Wortwechsel aus den Kategorien „extra“ und „kreativ“.

5.5 Schulstufenübergreifender Vergleich

In diesem Abschnitt folgt ein schulstufenübergreifender Vergleich der drei untersuchten Schulbuchreihen. Dieses Kapitel ermöglicht einerseits einen Vergleich der Schulbuchreihen und andererseits auch innerhalb der jeweiligen Lehrwerke. Dadurch ist nachvollziehbar, welches Schulbuch in welcher Klasse das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung am besten umsetzt. Außerdem wird ein Blick auf den prozentuellen Durchschnitt der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen in der gesamten Oberstufe der jeweiligen Schulbuchreihe geworfen, wodurch eine Aussage bezüglich der relativen Häufigkeit der Auseinandersetzung der Lernenden mit der vorgestellten Methode getroffen werden kann.

	Sprachreif	Wortwechsel	Ansprechend
5. Klasse	22,2	13,9	30,6
6. Klasse	19,6	14,6	23,9
7. Klasse	10,9	12,2	24,9
8. Klasse	6,6	2,2	8,8

Abbildung 11: Prozentuelle Häufigkeit der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen gemessen an der Gesamtzahl der Literaturaufgaben eines Schulbuchs

Die Tabelle der Abbildung 7 zeigt die prozentuelle Häufigkeit der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen gemessen an der Gesamtzahl der Literaturaufgaben eines Schulbuchs. Diese tabellarische Auflistung ermöglicht sowohl einen sehr guten Vergleich der Schulbücher innerhalb einer Schulstufe als auch zwischen den Schulbuchreihen. Es lässt sich eindeutig feststellen, dass das Schulbuch Ansprechend in jeder Schulstufe im Vergleich zu den anderen beiden Büchern gemessen an der jeweiligen Gesamtzahl der Aufgabenstellungen im Literaturunterricht die höchste Prozentzahl an handlungs- und produktionsorientierten Aufträgen erreicht. Während sich der Vorsprung in der fünften und sechsten Klasse beim Buch Sprachreif noch bei 8,4 und 4,3 Prozentpunkten hält, wächst er vor allem in der siebenten Klasse auf über 12 Prozentpunkten an. Im Vergleich zum Buch Wortwechsel beträgt der Vorsprung in der fünften Klasse 16,7 Prozentpunkte und in der sechsten 9,3. Die Schulbücher Sprachreif 3 und Wortwechsel 3 verzeichnen in der siebenten Klasse einen enormen Rückgang an handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen, während Ansprechend 7 auf einem konstant hohen Niveau von fast 25 Prozent bleibt.

Ein interessantes Ergebnis liegt auch im Vergleich der gesamten handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen der jeweiligen Schulbuchreihe in der Oberstufe vor. Dabei wird der Anteil der aktiven und produktiven Aufgaben an der Gesamtzahl an literarischen Aufgabenstellungen berechnet. Dieser Vergleich ist deshalb sinnvoll, weil in vielen Schulen das Schulbuch in der vierjährigen Schullaufbahn nicht gewechselt wird. Das heißt, entschließen sich die Deutschlehrer*innen in der fünften Klasse für das Schulbuch Sprachreif, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass über die gesamten vier Jahre Oberstufe im Fach Deutsch dieses Buch zum Einsatz kommt. Die Schulbuchreihe Sprachreif verzeichnet insgesamt 256 Aufgabenstellungen, die dem Literaturunterricht zugeordnet werden können. Von diesen 256 Aufträgen entsprechen 39 dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung. Das ergibt eine prozentuelle Häufigkeit von 15 %. Die Schulbuchreihe Sprachreif entwirft dementsprechend in den vier Schulbüchern der AHS-Oberstufe lediglich jede siebente Aufgabenstellung handlungs- oder produktionsorientiert. In diesem Vergleich schneidet die Schulbuchreihe Wortwechsel noch schlechter ab. Nur etwa jede zehnte Aufgabenstellung im Literaturunterricht der vier Schulbücher befasst sich aktiv oder produktiv mit dem Ausgangstext. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass vor allem in der achten Schulstufe das vorliegende Konzept kaum vorkommt, wodurch das Ergebnis etwas verzerrt wird. Lässt man das Buch Wortwechsel 4 außen vor, so kommen die restlichen drei Schulbücher jeweils auf knapp 14 Prozent.

Auch in diesem Vergleich ist die Schulbuchreihe Ansprechend der klare Spitzenreiter. Von den insgesamt 668 literarischen Aufgabenstellungen setzen 152 das Konzept der Handlungs- und

Produktionsorientierung um, was eine prozentuelle Häufigkeit von knapp 23 Prozent ergibt. Das bedeutet, dass die Lernenden bei jeder vierten Aufgabe in der Oberstufe mit dem Konzept in Berührung kommen.

An dieser Stelle soll auch nochmals auf die Abbildung 1 aus Kapitel 3.1 eingegangen werden, die das Verhältnis von handlungs- und produktionsorientierten und analytisch-kognitiven Verfahrensweisen im Laufe der Schuljahre zeigt. Diese Abbildung wurde bereits intensiv erläutert und zur Diskussion gestellt. Anhand dieser Abbildung kann zwar das Verhältnis von einer analytischen Beschäftigung mit Texten und eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten nicht in Prozenten angegeben werden, dennoch ist klar ersichtlich, dass zwar die analytische Beschäftigung im Verlauf der Schuljahre stark zunimmt, dennoch selbst im 13. Schuljahr kein Alleinstellungsmerkmal besitzt. Vergleicht man nun diese Abbildung mit dem Vorkommen handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen in den untersuchten Schulbüchern, so ist zu erkennen, dass alle drei Schulbuchreihen im Verlauf der Oberstufe eine Abnahme verzeichnen. Es stellt sich nun die Frage, ob einerseits der Verlauf der Abnahme gerechtfertigt ist und andererseits die handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen in einem angemessenen Verhältnis zu analytischen Beschäftigungen steht.

Die Schulbuchreihe Sprachreif startet mit einem angemessenen Verhältnis von etwa 22 % in der fünften Klasse, verzeichnet dann aber bis in die siebente Klasse einen starken Rückgang um elf Prozentpunkte auf 10,9 %.

Die Schulbuchreihe Wortwechsel hat einen nahezu konstanten Verlauf der prozentuellen Häufigkeit über die ersten drei Jahre der AHS-Oberstufe zu verzeichnen. Zwischen 12 und 14 % der Aufgabenstellungen bieten einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten an. Die Reihe Ansprechend setzt vor allem in der fünften, sechsten und siebenten Klasse das Konzept häufig um. Vor allem die siebente Klasse sticht mit knapp 25 % heraus.

Alle Schulbücher verzeichnen in der achten Klasse einen enormen Rückgang, in dieser Schulstufe wird kein besonders großer Wert mehr auf die Umsetzung des vorliegenden Konzepts gelegt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen im Verlauf der Oberstufe abnehmen und durchaus mit dem Verlauf der Abbildung 1 zu vergleichen sind. Bei der Beantwortung der Frage, ob die Schulbücher das Konzept in genügendem Ausmaß und wie in Abbildung 1 umsetzen, muss ein differenziertes Bild gezeichnet werden. Die Schulbuchreihe Ansprechend setzt das Konzept in allen Klassen vorwiegend um, vor allem in den ersten drei Klassen der Oberstufe ist das Niveau sehr hoch. Beim Schulbuch Sprachreif entsprechen die fünfte und sechste Klasse in etwa dem Niveau, dass die Abbildung 1 fordert. In

der siebenten und achten Klasse ist die Häufigkeit der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen eindeutig zu niedrig. In der Schulbuchreihe Wortwechsel ist das Niveau vor allem in der fünften und sechsten Klasse enorm niedrig, sollte entsprechend der Abbildung 1 in diesen Schulstufen die Häufigkeit aktiv und produktiver Aufgaben bedeutend höher sein. In der achten Klasse spielt das Konzept keine Rolle mehr.

6 Conclusio und Ausblick

Im letzten Kapitel soll einerseits der theoretische Teil der Arbeit kurz zusammengefasst werden, andererseits auf die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Schulbuchanalyse eingegangen werden, indem nochmals kurz die Ergebnisse veranschaulicht werden. Diese Visualisierung ermöglicht es auch, Aussagen im Hinblick auf die eingangs gestellte Forschungsfrage zu treffen. Außerdem soll sich ein Teil des Abschnittes mit den Fragen beschäftigen, die nach der einhergehenden Untersuchung offen bleiben, um einen Blick auf weitere Forschungsfragen werfen zu können. Abschließen soll die Arbeit ein kurzes persönliches Resümee, um die Bedeutung der Analyse für mich als Lehrperson zu verdeutlichen.

Der Literaturunterricht, der auf handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Texten abzielt, existiert bereits seit dem 17. und 18. Jahrhundert. Mitte des 19. Jahrhunderts folgte dann die Trendumkehr. Im Mittelpunkt dieses Literaturunterrichts, dessen Dominanz 150 Jahre lang andauerte, stand das Zerlegen und Interpretieren literarischer Texte unter der Einhaltung literaturwissenschaftlicher Interpretationsmuster. Erst in den 1980er-Jahren konnte sich der moderne handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht unter dem Einfluss der Rezeptionsästhetik wieder nachhaltig behaupten. Insbesondere Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner plädieren für eine intensive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit literarischen Ausgangstexten, weshalb sie eine Vielzahl an handlungs- und produktionsorientierten Verfahren entworfen haben, die im Literaturunterricht umgesetzt werden sollen. Haas/Menzel/Spinner¹⁰⁵ merken zwar an, dass die traditionelle analytische Auseinandersetzung mit Primärtexten im Verlauf der Schullaufbahn zwar zunimmt, dennoch nie ein Alleinstellungsmerkmal besitzen darf (Abb. 1 in Kapitel 3).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen in den ausgewählten Schulbuchreihe Sprachreif, Wortwechsel und Ansprechend. Um dies herauszufinden, wurden alle literaturbezogenen Aufgabenstellung untersucht und die Häufigkeit handlungs- und produktionsorientierter Aufträge gezählt.

¹⁰⁵ Vgl. Haas (2018), S. 47.

Das Schulbuch *Ansprechend* kann an dieser Stelle hervorgehoben werden, immerhin präsentiert es in jeder untersuchten Schulstufe die meisten Aufträge des Konzepts. Im Durchschnitt entspricht mehr als jeden fünfte Aufgabenstellung in der Schulbuchreihe der Oberstufe dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung, beginnend bei mehr als 30 Prozent in der fünften Klasse, knapp 25 Prozent in der sechsten und siebenten Klasse und 9 Prozent in der achten Klasse.

Beim Blick auf die absoluten Zahlen wird ein noch eklatanteres Bild deutlich. Die Schulbuchreihe *Ansprechend* kommt bei der Auswertung der Aufgaben auf insgesamt 152 Aufträge, die eine handlungs- oder produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Primärtext von den Lernenden fordern. Wie bereits im Kapitel 4.3 erläutert bietet zwar *Ansprechend* insgesamt mehr Aufträge an, als überhaupt zeittechnisch durchgeführt werden können, nichtsdestotrotz ist der enorme Abstand zu den anderen beiden Schulbuchreihen hervorzuheben.

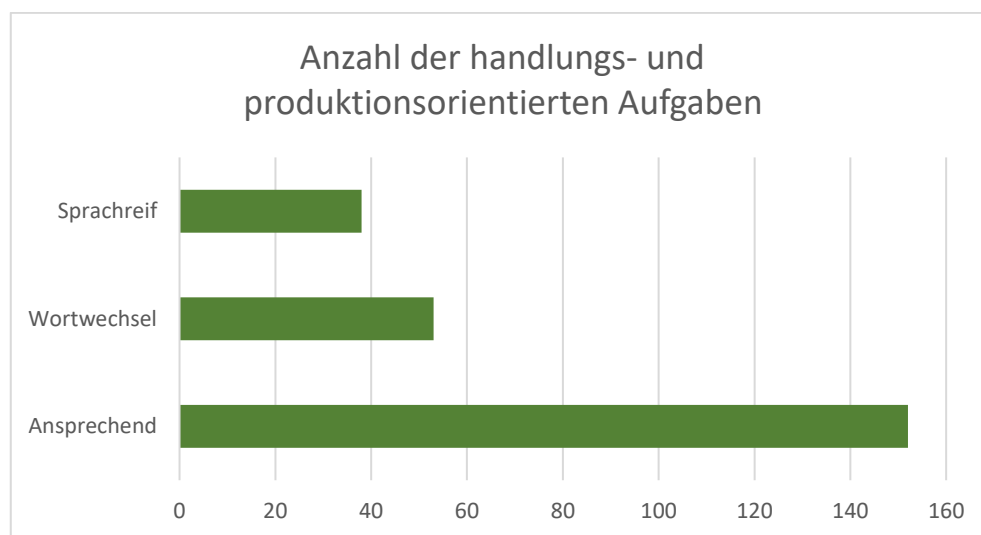


Abbildung 12: gesamte Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben

Im Buch *Wortwechsel* können 53 handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen nachgewiesen werden. Während bei der prozentuellen Häufigkeit gemessen an den gesamten Aufträgen in den Literaturkapiteln noch das Buch *Sprachreif* vor *Wortwechsel* liegt, so zeichnet sich hinsichtlich der absoluten Zahlen ein etwas anderes Bild ab. *Sprachreif* kommt insgesamt lediglich auf 38 Aufgaben, die dem vorgestellten Konzept entsprechen. Der geringere Prozentsatz ist auf die Vielzahl an Aufgabenstellungen zurückzuführen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage muss differenziert erfolgen, denn die drei untersuchten Schulbuchreihen präsentieren sich sehr unterschiedlich. Im Schulbuch *Ansprechend* spielt die Handlungs- und Produktionsorientierung nach Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner eine wichtige Rolle. Es werden dabei zu den meisten behandelten Literaturthemen aktive

und produktive Arbeitsaufträge angeboten, wodurch die Lehrperson in den meisten Fällen die Möglichkeit bekommt, die Lernenden handlungs- oder produktionsorientiert mit den Primärtexten zu konfrontieren. Beim Blick auf die Schulbuchreihe Sprachreif muss dahingehend unterschieden werden, welche Schulstufe betrachtet wird. Das Ergebnis der fünften und sechsten Klasse der AHS-Oberstufe kann als noch zufriedenstellend eingestuft werden, da rund jede fünfte Aufgabenstellung im Literaturunterricht das Konzept umsetzt. Anders verhält es sich in der siebenten und achten Klasse, wo der Anteil an handlungs- und produktionsorientierten Aufträgen eindeutig zu gering ausfällt. Außerdem sind auch die absoluten Zahlen an aktiven Aufgaben vor allem in den letzten drei Schulstufen ernüchternd, nur 11, 9 bzw. 2 Aufgabenstellungen nähern sich aktiv oder produktiv an den Ausgangstext an. Das Buch Wortwechsel schneidet insbesondere in puncto prozentueller Häufigkeit schlecht ab. Besonders in der fünften und sechsten Klasse sollte der Anteil handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben bedeutend höher sein. Bei der Betrachtung der absoluten Zahlen kann an dieser Stelle etwas der Wind aus den Segeln genommen werden, da in der sechsten und siebenten Klasse doch einige Aufgabenstellungen dem Konzept entsprechen, womit die Lehrkraft die Möglichkeit hat, genau diese Aufträge in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Die vorliegende Analyse bietet die Möglichkeit, mögliche weitere Forschungsansätze zu verfolgen. Ein interessanter Forschungsansatz ist die Sichtweise der Lehrer*innen. Man könnte der Frage nachgehen, inwiefern Lehrpersonen handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Literaturunterricht überhaupt umsetzen. Aufgrund des geringen Vorkommens solcher Aufgaben in den Schulbüchern könnte es den Anschein machen, dass Lehrkräfte das vorliegende Konzept erst gar nicht verfolgen. Welche Rolle spielt die eigene Sozialisation mit Literatur der Deutschlehrer*innen. Viele aktuelle Lehrkräfte sind in ihrer eigenen Schulzeit bestimmt mit der traditionellen, analytischen Herangehensweise an literarische Primärtexte konfrontiert worden, daher besteht die Möglichkeit, dass diese Lehrpersonen mitunter diese Traditionen weitervermitteln wollen.

Aus der Sicht der vorliegenden Untersuchung wäre auch das Verhältnis der Aufgabenstellungen in der Unterstufe spannend zu verfolgen.

Nicht zu vernachlässigen ist die Sichtweise der Schulbuchautor*innen. Mögliche Fragestellungen könnten wie folgt lauten: Warum entwerfen Autor*innen Schulbücher für das Unterrichtsfach Deutsch, indem sich die Mehrheit der literarischen Aufgabenstellung mit der Analyse von Primärtexten beschäftigt. Welche Rolle spielt dabei die vorgegebene Seitenanzahl hinsichtlich der Art der Aufgabenstellung?

Abschließend fällt mein persönliches Resümee zwiegespalten aus. Positiv erwähnen möchte ich die Vielzahl an handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen in der Schulbuchreihe Ansprechend, die es ermöglicht, literarische Primärtexte auf unterschiedlichste Weise zu erschließen. Auch das Buch Sprachreif setzt das Konzept vor allem in den ersten beiden Klassen der Oberstufe gut um.

Auf der anderen Seite fällt das Ergebnis der anderen beiden Schulstufen im Sprachreif sowie der gesamten Reihe Wortwechsel ernüchternd aus. Weiters enttäuschend ist die Eintönigkeit der Aufgabenstellung durch fast alle Schulbücher hindurch.

Für meinen Unterricht bedeutet die Untersuchung der Schulbücher, dass ich mich bei der Umsetzung des Konzepts nicht auf die Aufgabenstellungen in den Schulbüchern verlassen kann. Als Lehrperson ist man ohnehin darauf angewiesen, welches Schulbuch vom gesamten Fachkollegium ausgewählt wird, denn nur selten kann eine Lehrkraft nur für die eigene Klasse ein anderes Schulbuch bestellen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass ich für mich selbst als Lehrperson verantwortlich bin, das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts im Deutschunterricht umzusetzen, um nicht nur lehrplankonformen sondern auch abwechslungsreichen Literaturunterricht anbieten zu können.

7 Literaturverzeichnis

Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer Verlag ²2006.

Brand, Tilman: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 276 (2019), S. 4-11.

Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2016.

Goodman, Kenneth S.: Lesen – ein transaktionaler Prozess. In: Holle, Karl (Hg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Universität Lüneburg 1997, S. 145-186.

Haas, Gerhard: Textkombination als Form der Interpretation. In: Westermanns pädagogische Beiträge 1971a, H. 9, S. 473-481.

Haas, Gerhard: Interpretation durch Schreibgestaltung. In: Westermanns pädagogische Beiträge 1971b, H. 9, S. 540-548.

Haas, Gerhard / Menzel Wolfgang / Spinner Kaspar H.: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 123 (1994), S. 17-25.

Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus Werner / Stückrath Jörn (Hg.): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 91-103.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 2018.

Heins, Jochen: Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider 2018, S. 303-321.

Helten-Pacher, Maria-Rita: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten. In: Begegnung mit Texten in religionspädagogischen Kontexten 20 (2012), S. 4-6.

Ingarden, Roman: Konkretisation und Rekonstruktion. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis. München: Fink ⁴1994, S. 42-70.

Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Konstanz: Universitätsverlag 1970.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink ⁴1994.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa ⁴2018.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz ¹²2015.

Paefgen, Elisabeth K.: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 1999, H. 7, S. 24-35.

Rechtsinformationssystem des Bundes: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildenden höhere Schulen, Fassung vom 04.01.2023.

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 136 (1996), S. 22.

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG ⁶2012.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor ⁵2003, S. 175-189.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag ⁶2012, S. 247-257.

Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Klett: 1974.

Vorst, Claudia: Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Lang 2007.

Warning, Rainer: Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis. München: Fink ⁴1994, S. 9-41.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis von handlungs- und produktionsorientierten und analytisch-kognitiven Verfahrensweisen im Laufe der Schuljahre	19
Abbildung 2: Beispiel eines Kategoriensystems nach Heins	30
Abbildung 3: erstelltes Kategoriensystem zur Handlungs- und Produktionsorientierung in den Aufgabenstellungen.....	32
Abbildung 4: Sprachreif 3.....	33
Abbildung 5: Wortwechsel 3.....	34
Abbildung 6: Ansprechend 7/8	35
Abbildung 7: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der fünften Klasse	37
Abbildung 8: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der sechsten Klasse	46
Abbildung 9: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der siebenten Klasse	52
Abbildung 10: Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der achten Klasse	57
Abbildung 11: Prozentuelle Häufigkeit der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen gemessen an der Gesamtzahl der Literaturaufgaben eines Schulbuchs	61
Abbildung 12: gesamte Anzahl der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben.....	65

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz kann als Gegenpol zu der im Unterrichtsgespräch dominierenden Textanalyse und Textinterpretation gesehen werden, die bis in die Mitte der 1980er Jahre vorwiegend im Literaturunterricht zum Einsatz kamen. Im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht werden die Schüler*innen selbst handelnd und produktiv tätig, indem sie Texte ergänzen und umschreiben, Fotos erstellen oder eine szenische Interpretation darstellen. Mittels eines Kategoriensystems werden Aufgabenstellungen in den ausgewählten Schulbüchern klassifiziert und anschließend einer Analyse unterzogen. Die Ergebnisse der Analyse skizzieren in überwiegendem Maße ein Bild der Rarität hinsichtlich vorkommender handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellung, obwohl die wissenschaftlichen Fachdiskussion klar für eine Umsetzung des Konzepts plädiert.