Günter Waldmann

Schneider Verlag
Hohengehren

Deutschdidaktik
aktuell 1

Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht

Deutschdidaktik aktuell

Hrsg. von Günter Lange · Karl Schuster · Werner Ziesenis

Band 1

Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht

Grundriss einer produktiven Hermeneutik
Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle

von

Günter Waldmann

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Deutschdidaktik aktuell

Herausgegeben von Günter Lange

Umschlaggestaltung: Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.d-nb.de‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0277-8

12. unveränderte Auflage

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler, 2020

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber IX

Vorwort XI

Einleitung 1

1 Theorie 3

1.1 Der literarische Text: Texttheoretische Überlegungen 3
(s. Phasenmodell 2.1.1 u. Katalog 4.1.1)

1.2 Der literarische Autor 1: Produktionsästhetische Überlegungen 7
(s. Phasenmodell 2.1.4 u. Katalog 4.1.4)

1.3 Der literarische Autor 2: Differenztheoretische Überlegungen 10
(s. Phasenmodell 2.1.3 u. Katalog 4.1.3)

1.4 Der literarische Leser 1: Überlegungen zum Lesen 13
(s. Phasenmodell 2.1.1 u. Katalog 4.1.1)

1.5 Der literarische Leser 2: Rezeptionsästhetische Überlegungen 16
(s. Phasenmodell 2.1.2 u. Katalog 4.1.2)

1.6 Der literarische Leser 3: Überlegungen zur literarischen Erfahrung 19
(s. Phasenmodell 2.1.4 u. Katalog 4.1.4)

1.7 Zum Verstehen literarischer Texte: Modellskizze einer literarischen Hermeneutik 21

2 Didaktik 27

2.1 Didaktisches Phasenmodell literarischen Textverstehens: Grundriss einer produktiven Hermeneutik 27

2.1.0 Mögliche Vorphase: Spielhafte Einstimmung in literarische Texte 28
(dazu Literaturspiele 4.1.0)

2.1.1 1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte 30
(dazu aktive und produktive Verfahren 4.1.1)

2.1.2 2. Phase: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte 32
(dazu produktive Verfahren 4.1.2)

2.1.3 3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte 33
(dazu produktive Verfahren 4.1.3)
2.1.4 4. Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten 36
(dazu produktive Verfahren 4.1.4)
2.2 Allgemeine didaktische Überlegungen zum produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht 38
2.2.1 Produktiver Umgang mit Literatur als Erfahrung . . 39
2.2.2 Produktiver und analytischer Umgang mit Literatur 41

3 Konzepte 43

3.1 Eigenes literarisches Schreiben – Skizze seiner Geschichte und Entwicklung 43
3.2 Produktiver Umgang mit Literatur im gegenwärtigen Literaturunterricht 46
3.2.1 Konzepte zwischen kreativem Schreiben und produktivem Textumgang 46
3.2.2 Vorschläge und Modelle zum produktiven Umgang mit den einzelnen literarischen Gattungen und Textsorten 50
3.3 Einzelne Konzepte produktiven Literaturumgangs im Unterricht 52
3.3.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht für alle Schüler: Gerhard Haas 52
3.3.2 Emotionale und imaginative Vergegenwärtigung literarischer Texte im Unterricht: Kaspar H. Spinner . . . 54
3.3.3 Produktive Erfahrung von Literatur im Unterricht: Günter Waldmann 56
3.3.4 Rezeptionspragmatik und Literaturunterricht: Harro Müller-Michaels 57
3.3.5 Rezeptionelles Handeln mit Literatur im Unterricht: Gerhard Rupp 58
3.3.6 Analyse und Produktion beim Umgang mit Literatur im Unterricht: Karlheinz Fingerhut 60

4 Verfahren 62

4.1 Systematischer Katalog produktiver Verfahren des Literaturumgangs 62
(zum didaktischen Phasenmodell 2.1)

4.1.0 Literaturspiele 63
(zur Vorphase des Phasenmodells 2.1.0)
4.1.0.1 Literaturspiele zur Lyrik 63
4.1.0.2 Literaturspiele zum Erzählen 65
4.1.0.3 Literaturspiele zum Drama 68
4.1.1 Aktives und produktives Lesen – teilweise veränderter – literarischer Texte 68
(zur 1. Phase des Phasenmodells 2.1.1)
4.1.1.1 Aktives Hören und Sehen von Texten 68
4.1.1.2 Aktives Lesen von Texten 69
4.1.1.3 Visualisierendes Lesen von Texten 70
4.1.1.4 Antizipatives Lesen von Texten 70
4.1.1.5 Aktives und produktives Lesen von veränderten Texten 71
4.1.1.6 Rekonstruierendes Lesen von veränderten Texten 71
4.1.1.7 Rekonstruierendes Lesen von vermischten Texten 72
4.1.1.8 Ergänzendes Lesen von Texten mit getilgten Textteilen 72
4.1.2 Produktive Konkretisation literarischer Texte 73
(zur 2. Phase des Phasenmodells 2.1.2)
4.1.2.1 Darstellende Konkretisation von Texten . . . 73
4.1.2.2 Visuelle Konkretisation von Texten 73
4.1.2.3 Konkretisation der Handlung von Texten . . 74
4.1.2.4 Konkretisation der Figuren von Texten . . . 74
4.1.2.5 Konkretisation von Zeit und Ort von Texten 75
4.1.3 Produktive Veränderung literarischer Texte 76
(zur 3. Phase des Phasenmodells 2.1.3)
4.1.3.1 Veränderung der Handlung von Texten . . . 76
4.1.3.2 Veränderung der Figuren von Texten 77
4.1.3.3 Veränderung von Zeit und Ort von Texten . . 77
4.1.3.4 Veränderung der Sprachform von Texten 1: Lyrik 78
4.1.3.5 Veränderung der Sprachform von Texten 2: Erzähltexte 78
4.1.3.6 Veränderung der Sprachform von Texten 3: Drama 78

4.1.3.7 Veränderung der literarischen Form von Texten 1: Lyrik 79
4.1.3.8 Veränderung der literarischen Form von Texten 2: Erzähltexte 80
4.1.3.9 Veränderung der literarischen Form von Texten 3: Drama 80
4.1.4 Produktive Auseinandersetzung mit literarischen Texten 81
(zur 4. Phase des Phasenmodells 2.1.4)
4.1.4.1 Produktive Darstellung des Gesamtverständnisses von Texten 81
4.1.4.2 Nachproduktion von Formen literarischer Texte 82
4.1.4.3 Aktualisierung von in der Vergangenheit spielenden Texten 82
4.1.4.4 Umformung von Texten in eine Gegenfassung, Schreiben von Gegentexten 83
4.1.5 Anhang: Freie Produktionsaufgaben zur Erprobung eigenen Schreibens in literarischen Formen 84
4.1.5.1 Schreiben nach textuellen oder inhaltlichen Vorgaben 84
4.1.5.2 Schreiben nach fantastischen Vorgaben und nach Bildern 84
4.1.5.3 Gemeinsames Schreiben literarischer Texte . . 85
4.2 Methodische Überlegungen zum produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht 85
4.2.1 Zum Umgehen mit dem didaktischen Phasenmodell . . 86
– Unterrichtliche Fragen zum didaktischen Phasenmodell 87
4.2.2 Zum Umgehen mit dem systematischen Katalog produktiver Verfahren 88
– Fünf Goldene Regeln zum falschen Gebrauch des Katalogs 88
4.2.3 Zu offenem und von den Schülern selbstorganisiertem produktiven Textumgang 90
– Mini-Katalog von Verfahren produktiven Umgangs mit Erzähltexten für die Hand der Schüler 92
4.2.4 Zum Umgehen mit Schülerproduktionen 93
– Verfahren der Besprechung von Schülerproduktionen 94

5 Modelle 96

5.1 Unterrichtsmodell produktiven Umgangs mit E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ 96

5.1.1 Textanalytische und methodische Vorüberlegungen 96

5.1.2 Hinführung zur Thematik ‘reale’ – ‘fantastische’ Welt 98

A 1: ‘Reale’ – ‘fantastische’ Welt? (1. Phase) . . . 99

5.1.3 Die rationale Sicht fantastischer Ereignisse 100

A 2: Claras Sichtweise: ihr verständiger Brief (2. Phase) 100

5.1.4 Die poetisch-fantastische Sicht von Ereignissen . . . 101

A 3: Nathanaels Sichtweise: seine Dichtung (2. Phase) 102

5.1.5 Die Sicht des Erzählers 102

A 4: Die Sichtweise des Er-Erzählers: Er- statt Ich-Erzählform (3. Phase) 103

5.1.6 Die Mehrperspektivität der Erzählung: Die Leitmotive „Augen“ und „Perspektiv“ 104

A 5: „Augen“, „Perspektiv“ und die Perspektivität der Wirklichkeit (3. Phase) 104

5.1.7 Die Perspektivität des Gesamtvorgangs der Erzählung 105

A 6: „Strafverfahren gegen Coppelius alias Coppola wegen Mordes an Nathanael X.“ (4. Phase) 105

5.1.8 Nathanael und sein Scheitern an der Perspektivität der Wirklichkeit 109

A 7: „Ich, E. T. A. Hoffmann, wähle diese Textfassung des Schlusses, weil . . .“ (4. Phase) . . . 110

A 8: Siegmunds Grabrede auf Nathanael bei dessen Beerdigung (4. Phase) 112

A 9: Mein Brief an Nathanael (4. Phase) 113

5.2 Unterrichtsmodell produktiven Umgangs mit Franz Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ 113

5.2.1 Vieldeutbarer Text und offener Unterricht: Textanalytische und methodische Vorüberlegungen 113

5.2.2 Schreibspiel und Schreibaufgabe zur Einstimmung in den Text: Eigene Erfahrungen mit literarischen Tierbildern – Deutungsrahmen 1 – 116
A 1: Schreibspiel „Du als Tier“ (Vorphase) 116
A 2: „Ich als Tier bei mir zu Hause“ (1./2. Phase) 117
5.2.3 Analytische Vorbereitung der Textarbeit: Kafkas Verhältnis zu seinem Vater – Deutungsrahmen 2 – . . 119
A 3: Kafka als das „Ungeziefer“ seines Vaters: sein „Brief an den Vater“ (1. Phase) 119
5.2.4 Offener oder angeleiteter, dabei produktiver oder analytischer Umgang mit dem Text: Der Käfer Gregor und sein Vater 122
A 4: Ich, der Käfer Gregor: „Liebster Vater . . .“ (2./3. Phase) 122
A 5: Der Käfer Gregor und sein Vater – Textanalyse (3.Phase) 123
5.2.5 Genauere Erkundung der Erzählung und ihrer Erzählform: Darstellung der Erzählvorgänge aus der Sicht der Schwester 126
A 6: „Du, mein Bruder Gregor, du Käfer . . .“: Tagebucheintragungen Gretes (3. Phase) 127
5.2.6 Literarische Zusammenhänge des Textes und seine Einbeziehung in die eigene Lebenswelt oder seine Kritik: Kafkas Erzählung „Das Urteil“ – Ich als der ‘hässliche Käfer’ der Familie / der Brief des Vaters . . 129
A 7: Der mächtige Vater und der selbstständige Sohn: Kafkas Erzählung „Das Urteil“ und die Beziehungen zur „Verwandlung“ (4. Phase) 129
A 8: „. . . und ich (er/sie) war mal wieder für meinen Vater / meine Mutter / die Familie der ‘hässliche Käfer’!“ (4. Phase) 131
A 9: Brief des Vaters (4. Phase) 132
5.2.7 Anhang: Drei Kafka-Texte 132

Anmerkungen 134
Literaturverzeichnis 136
Personenregister 144
Sachregister 147

Vorwort der Reihenherausgeber

Deutschdidaktik aktuell ist eine neue Studienreihe, in der möglichst viele relevante Themen des Faches Deutsch in grundlegenden Monographien behandelt werden.

Alle Bände dieser Reihe besitzen in der Regel eine vergleichbare Struktur. In einem ersten Teil werden jeweils die theoretischen Grundlagen eines Themas dargestellt, und zwar sowohl die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen als auch die entsprechende didaktische Diskussion. In einem zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtspraxis behandelt und, wenn möglich, konkrete Unterrichtsmodelle vorgestellt.

Deutschdidaktik aktuell plant und bietet Einzelbände:

- zu den Grundfragen der Deutschdidaktik
  (z. B. Schriftspracherwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, projektorientierter Deutschunterricht)
- zur Sprachdidaktik
  (z. B. Grammatikunterricht, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Didaktik des Rechtschreibens)
- zur Literatur- und Mediendidaktik
  (z. B. Drama, Roman, epische Kurzformen, Kinder- und Jugendliteratur, Theater, Zeitung und Zeitschrift, Film und Fernsehspiel im Unterricht)

Dabei können die einzelnen Themen mit Stufenschwerpunkt oder schulstufenübergreifend behandelt werden.

Deutschdidaktik aktuell richtet sich an ein breites Lesepublikum, also nicht vorrangig an Hochschullehrerinnen und -lehrer, sondern vielmehr an Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

An den Beginn dieser Reihe wurde ganz bewusst als Band 1 Günter Waldmanns *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht* gestellt. Das Konzept des *produktionsorientierten Literaturunterrichts* hat eine fast drei Jahrzehnte andauernde Diskussion hinter sich mit zum Teil beeindruckenden Innovationen, die inzwischen allgemein Aufnahme in die Lehrpläne gefunden haben und die auch vielfach schon die Unterrichtspraxis bestimmen.

Wir wissen, dass an der Diskussion viele Literaturdidaktiker beteiligt waren. Aber Günter Waldmann hat mit seinen Beiträgen – es seien hier nur *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts* und seine Monographien *Produktiver Umgang mit Lyrik* und *Produktiver Umgang mit dem Drama* genannt – die Entwicklung entscheidend geprägt.

In der vorliegenden Monographie zieht Günter Waldmann Zwischenbilanz. Sie versichert sich der theoretischen Grundlagen in einem intensiven Diskurs und mündet in die Modellskizze einer *literarischen Hermeneutik*. In der Wissenschaft Bilanz zu ziehen, bedeutet aber auch, die Weggefährten nicht zu vergessen, die bei

aller Unterschiedlichkeit der jeweils vertretenen Ansätze doch in eine ähnliche Richtung zogen. Deren Konzepte eines produktionsorientierten Literaturunterrichts werden ausführlich beschrieben, und Waldmann konnte die Autoren dazu gewinnen, sich in autobiographischen Notizen persönlich vorzustellen.

Der „berühmte systematische Katalog" (Kügler) von 1984 wurde um eine Fülle von neuen Verfahren, die eine Bereicherung für jeden Literaturunterricht bedeuten, erweitert, die nun nicht mehr nur aufgelistet, sondern jeweils auch kurz charakterisiert werden. Waldmann gibt dem Lehrer zudem Hilfen an die Hand, diesen Katalog sinnvoll zu nutzen.

Den Abschluss des Buches bilden Modelle, die aufzeigen, wie vielfältig die produktive Arbeit an literarischen Texten sein kann, und vor allem: dass produktive Verfahren nicht absolut gesetzt werden dürfen, sondern in einem integrativen Zusammenhang mit analytischen Zugriffsweisen gesehen werden müssen.

Die Ausführungen von Günter Waldmann geben dem Literaturunterricht eine fundierte theoretische Basis und können dazu beitragen, die Praxis durch Angebote konkreter Verfahren und Methoden effizient zu verändern.

Bamberg/Göttingen im Sommer 1998 Günter Lange
Karl Schuster
Werner Ziesenis

Vorwort

Dieses Buch war allmählich an der Zeit.

1984 habe ich für das von Norbert Hopster herausgegebene „Handbuch 'Deutsch'" einen Beitrag zum produktionsorientierten Literaturunterricht geschrieben: Nach längerer kritischer Beschäftigung mit Trivialliteratur hatte ich einige Erfahrungen vor allem mit produktivem Umgang mit Lyrik gesammelt (und 1983 auf dem V. Symposium Deutschdidaktik in Ludwigsburg vorgestellt), und der Beitrag bot mir Gelegenheit, meinen produktiven Ansatz in einiger Ausführlichkeit darzustellen und – insbesondere rezeptionsästhetisch – zu begründen.

Seither habe ich das produktive Konzept weiter ausgearbeitet und für den Bereich der Lyrik, des Erzählens und des Dramas Publikationen vorgelegt. Als Theorierahmen reichte dafür die rezeptionsästhetische Begründung bald nicht mehr recht aus. Deshalb habe ich 1987 ein – etwas unkonventionelles – Theoriemodell produktiver literarischer Differenzerfahrung entworfen und gehofft, es würde eine größere Theoriediskussion auslösen, die den produktiven Literaturumgang allgemein fundieren könnte; diese Hoffnung trog. Auch der noch provokantere Versuch, produktive literarische Erfahrung als 'literarische Bildung' zu proklamieren und eine theoretische Diskussion darüber anzustoßen, blieb ziemlich folgenlos.

So war das Feld produktiven Textumgangs durch viele, u. a. auch meine Publikationen zwar ganz gut bestellt, blieb seine allgemeine theoretische und didaktische Begründung aber eher kärglich. Und da mein Konzept ja weniger auf kreatives Schreiben allgemein als auf produktiven Literaturumgang, also auf Literaturunterricht zielt, in dem es vor allem um die Vermittlung des Verstehens von Literatur: von literarischen Texten geht, war das Fehlen eines hermeneutischen Theorierahmens mit plausiblen didaktischen Modellen unterrichtlicher Organisation produktiven Textverstehens, den auch sonst niemand lieferte, allmählich ein wirkliches Defizit.

Daher habe ich gerne das Angebot der Herausgeber angenommen, für die neue Reihe des Schneider Verlags „Deutschdidaktik aktuell" einen Band zu schreiben, in dem ich den produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht literaturtheoretisch, hermeneutisch und didaktisch begründen und auf dieser Basis methodisch – u. a. mit einem umfangreichen 'Katalog' der Verfahren – darstellen kann.

Herzlichen Dank sage ich für kritische Lektüre des Textes und wichtige Anregungen den Herausgebern, insbesondere Karl Schuster, für großzügige und sorgfältige Betreuung des Buchs dem Verlag, vor allem Rainer Schneider, für freundliche Geduld mit meiner Schaffensfreude und liebe Pflege meiner Arbeitskraft meiner Frau Hilde Waldmann und schließlich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Seminare und Schreibwerkstätten in vielen Jahren, die es mir ermöglichten und die mir dabei halfen, produktive Verfahren des Literaturumgangs zu erkunden und zu erproben.

March bei Freiburg, im Juli 1998 Günter Waldmann

Einleitung

Literatur, poetische Literatur, stellt das große Angebot unserer Kultur an den Einzelnen dar, unbekannte Gefühls- und Fantasiewelten kennen zu lernen und neue emotionale, imaginative und ästhetische Erfahrungen zu machen, unerprobte individuelle wie gesellschaftliche Möglichkeiten zu erkunden und seine Selbst- und Welterfahrung zu erweitern und zu vertiefen. Der gewichtige und schwierige Auftrag der Schule, des Literaturunterrichts, ist, Schülerinnen und Schüler dahin zu bringen, dies Angebot nutzen zu können. Viel kommt dabei darauf an, Verfahren zu wählen, die die Schülerinnen und Schüler wirklich zur Literatur hin und zu eigener Aneignung literarischer Texte führen. Dafür besonders wichtig – und zudem der Literatur vor allem gemäß, außerdem eine Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf den Weg zu eigenem Schreiben in literarischen Formen zu bringen – sind produktive Verfahren des Literaturumgangs.

Die Vorteile der Verwendung produktiver Verfahren im Literaturunterricht etwa für die Auflockerung des Unterrichts, für die Motivation der Schülerinnen und Schüler und die Förderung ihrer Kreativität, für ihre intensivere Eigenerfahrung literarischer Texte oder für ihre literarische Sensibilisierung sind so evident, dass produktiver Literaturumgang heute zum üblichen Repertoire vieler Lehrerinnen und Lehrer und weithin zur Normalität des Deutschunterrichts gehört. Inzwischen wurde auch in zahlreichen Publikationen eine Fülle von produktiven Verfahren vorgestellt. So nützlich das an sich ist, bringt es doch auch Probleme mit sich:

Es liegen gegenwärtig nicht wenige Konzepte kreativen Schreibens bzw. produktiven Literaturumgangs mit ganz unterschiedlichen produktiven Verfahren vor, die im Einzelnen meist sehr verschiedenen Zwecken dienen. Es ist ein großer Unterschied, ob ein produktives Verfahren der Kreativität des Schreibenden oder der spielhaften Annäherung an einen Text oder seinem aktiven Lesen oder seiner subjektiven Konkretisation oder seiner textuellen Erarbeitung oder der persönlichen Auseinandersetzung mit ihm dient. Die meisten produktiven Verfahren, sofern sie auf das Verstehen literarischer Texte zielen, sind nur für bestimmte Zwecke der unterrichtlichen Arbeit mit einem literarischen Text funktional und für viele andere völlig unfunktional. Werden sie dennoch für diese eingesetzt, leisten sie nichts für das Verstehen des Textes und sind günstigenfalls kreatives Spiel und bloßer Spaß oder werden ungünstigenfalls zum aktionistischen Selbstzweck.

Wenn es deshalb darum geht, im Literaturunterricht nicht nur kreative Spiele zu spielen, was fraglos seinen Wert hat, sondern literarische Texte produktiv zu verstehen, dann ist es wichtig, die verschiedenen Möglichkeiten produktiven Textumgangs mit ihren unterschiedlichen Leistungen dafür zu spezifizieren und zu sortieren, vor allem aber ein *didaktisches Modell literarischen Verstehens* zu entwickeln, das die einzelnen Momente des Textverstehens als unterrichtliche Phasen der Textarbeit ausweist und diesen Phasen die verschiedenen produktiven Verfahren, so wie sie spezifisch und funktional für die Einrichtung der jeweiligen unterrichtlichen

Verstehensprozesse sind, zuordnet. Erst so lässt sich für die Lehrerinnen und Lehrer abschätzen, wann für den unterrichtlichen Verstehensprozess welche produktiven Verfahren sinnvoll sind und was sie für das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler leisten. Ein solches didaktisches Modell literarischen Verstehens im Unterricht mit der Zuordnung der produktiven Verfahren zu seinen einzelnen Phasen zu liefern, ist der Anspruch des vorliegenden Buchs.

Es entwickelt zunächst aufgrund literaturtheoretischer Überlegungen zum literarischen Text, Autor und Leser ein allgemeines Konzept literarischen Verstehens: liefert die Modellskizze einer *literarischen Hermeneutik* (Kap. 1). Dieses allgemeine hermeneutische Modell bezieht es dann als *didaktisches Phasenmodell* literarischen Textverstehens auf den Unterricht. Es gilt für jeden Literaturunterricht, doch werden vor allem die produktiven Verfahren dargestellt, die den einzelnen Phasen zugeordnet sind: das Buch bringt so den *Grundriss einer produktiven Hermeneutik* (Kap. 2). Danach werden die unterschiedlichen gegenwärtigen *Konzepte* produktiven Literaturumgangs beschrieben, die meist Verfahren für bestimmte Phasen des Textverstehens entwerfen (Kap. 3). Das folgende Kapitel bringt dann einen umfangreichen *Katalog* mit 166 – hermeneutisch und didaktisch begründeten – produktiven Verfahren, die den einzelnen unterrichtlichen Phasen des didaktischen Phasenmodells zugeordnet sind (Kap. 4). Schließlich enthält das letzte Kapitel zwei *Unterrichtsmodelle* produktiven Umgangs mit zwei Erzählungen, E. T. A. Hoffmanns „Sandmann“ und Kafkas „Verwandlung“, an denen u. a. die Verwendung des Phasenmodells, der Umgang mit ungewohnten produktiven Verfahren und das Wechselspiel von produktiven und analytischen Zugriffen vorgeführt wird (Kap. 5).

Es geht insgesamt vor allem darum, dass die Schülerinnen und Schüler produktiv mit den literarischen Texten, die sie verstehen sollen, umgehen, also selbst – und gegebenenfalls auch selbstständig – in literarischen Formen schreiben. Dies Schreiben ist ganz durch den literarischen Gegenstand, auf den es sich bezieht, bestimmt; es ist kein ‘Schreiben überhaupt’, wie es Gegenstand einer umfangreichen Schreibforschung ist (etwa Antos / Krings 1989; Baurmann / Weingarten 1995; Feilke / Portmann 1996). Deshalb gehe ich den produktiven Umgang mit Literatur auch nicht vom allgemeinen Prozess des Schreibens bzw. schulischen Schreibens her an (so Paefgen 1996), sondern von seiner eigentlich prägenden Komponente: von der Literatur, zu der er sich schreibend verhält bzw. durch die er bei eigenem Schreiben in literarischen Formen bestimmt ist.