

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

10
**LAND
BRANDENBURG**



Vorläufiger Rahmenplan

Deutsch

Gymnasiale Oberstufe

Sekundarstufe II

4001.92

Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 085 X

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

**LAND
BRANDENBURG**



Vorläufiger Rahmenplan

Deutsch

Gymnasiale Oberstufe

Sekundarstufe II

Vorläufiger Rahmenplan
des Landes Brandenburg

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Heinrich-Mann-Allee 107, O-1561 Potsdam
Juni 1992

Autorinnen und Autoren:

Claudia Boden, Gerhard Güldner, Harald Neudorf, Detlef Redmann,
Roswitha Röpke, Frank Schindler

Koordiniert im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB),
O-1720 Ludwigsfelde - Struveshof
verantwortlich: Walther Fekl

Georg-Eckert-Institut
für Internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

92/2797

Herstellung und Verlag:

Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH
Karl-Liebknecht-Straße, O-1574 Potsdam, Telefon 9 76 23 01, Telefax 9 76 23 09

Aus dem ersten Schulreformgesetz für das Land Brandenburg

§ 1 Recht auf Bildung

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes durch das öffentliche Schulwesen gewährleistet.
- (2) Die Fähigkeiten und Neigungen des Kindes sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsgang. Der Zugang zu den schulischen Bildungsgängen steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Leistung und Bildungsbereitschaft unabhängig von Herkunft sowie der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern offen.

§ 2 Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele

- (1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen. Sie verwirklicht die in der Landesverfassung verankerten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele. Dazu gehört insbesondere die Erziehung zur Bereitschaft zum sozialen Handeln, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zum friedlichen Zusammenleben der Völker und zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt sowie zu der Fähigkeit und Bereitschaft, für sich allein und gemeinsam mit anderen Leistung zu erbringen.
- (2) Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Sie wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen. Sie gewährt die gleichberechtigte Bildung und Erziehung hinsichtlich der Geschlechter und der kulturellen Herkunft. Sie vermeidet, was die Empfindungen Andersdenkender verletzen könnte. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden.

**Verwaltungsvorschriften
über die Rahmenpläne für schulische Bildung
im Land Brandenburg
(Rahmenplan VV)
vom 24. April 1992**

Auf Grund der §§ 22 und 75 Absatz 4, Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz-1. SRG) vom 28. Mai 1991 (GVBl. S. 116), in der Fassung des Gesetzes vom 20. Dezember 1991 (GVBl. S. 694) bestimmt die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport:

1. Rahmenplan

Für den Unterricht in der Grundschule, Sekundarstufe I und Gymnasialen Oberstufe gelten die in der Anlage aufgeführten Rahmenpläne.

Die Veröffentlichung der Rahmenpläne erfolgt in den Schriften "Vorläufiger Rahmenplan" des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

Die Rahmenpläne werden in der Brandenburgischen Universitätsdruckerei gedruckt und können dort käuflich erworben werden (Anschrift: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH, Karl-Liebknecht-Straße, O-1574 Golm).

2. Aufbewahrung

Die Vorläufigen Rahmenpläne sind in den Bestand der Schulbibliotheken aufzunehmen und dort zur Einsicht bzw. Ausleihe verfügbar zu halten.

3. Überleitungsbestimmung

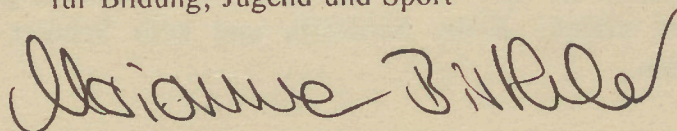
Mit dem Inkrafttreten dieser Verwaltungsvorschriften treten die entsprechende Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Hinweise und Empfehlungen außer Kraft, die zum Schuljahr 1991/92 durch Verwaltungsvorschrift vom 22.08.1991 in Kraft gesetzt wurden.

4. Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschriften treten am 10. August 1992 in Kraft.

Potsdam, den 24. April 1992

Die Ministerin
für Bildung, Jugend und Sport



Marianne Birthler

Der vorliegende Rahmenplan wurde durch die im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport bekanntgemachten und vorstehend abgedruckten Verwaltungsvorschriften in Kraft gesetzt.

Vorwort

Ein Schuljahr auf der Grundlage veränderter rechtlicher Grundlagen, neuer Inhalte und Rahmenbedingungen liegt hinter uns.

Die Arbeit mit neuen Rahmenplänen und Lernmitteln, das Erfassen und Umsetzen einer in den wesentlichen Punkten neuen pädagogischen Konzeption stellte an Lehrende und Lernende große Anforderungen. Dabei wurden beachtliche Erfolge erzielt.

Im oftmals schwierigen Schulalltag kann es allerdings durchaus geschehen, daß wichtige Grundsätze aus dem Blick geraten, daß durch die Fülle der Aufgaben und Anforderungen die Orientierung für das Wesentliche verloren geht. Deshalb ist es auch zu Beginn des Schuljahres 1992/93 sicherlich nicht überflüssig, an das, was sich bewährt hat, zu erinnern:

- Die Achtung der Würde des Kindes gebietet seine ständige Ermunterung und Befähigung zum selbständigen und eigenverantwortlichen Handeln. Dies geht nicht, ohne immer wieder erneutes Vertrauen in das Kind zu setzen und demokratische Verhältnisse an der Schule für Lehrende und Lernende zu wahren.
- Schulbildung ist als Teil einer umfassenden Menschenbildung zu verstehen und zu gestalten. In diesem Sinne ist die Schule mitverantwortlich dafür, daß möglichst alle Schülerinnen und Schüler Wesen und Wert der Demokratie begreifen, die Untrennbarkeit von Frieden und Gerechtigkeit sehen, sowie Verantwortung beim Erhalt der Natur zu übernehmen bereit sind.
- Aus diesem übergreifenden Anliegen der Schule ergeben sich Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung im engeren Sinne:
 - ° Wenn Frontalunterricht schon nicht völlig vermieden werden kann, so ist er doch durch andere Lernformen zu ergänzen.
 - ° Beim Lernen müssen Kopf, Herz und Hand der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, ansonsten laufen wir Gefahr, in die Nähe kognitiver Kopflastigkeit zu geraten, die vielen Lehrerinnen und Lehrern aus der DDR-Schule noch in ungueter Erinnerung ist.
 - ° Leitprinzip für den Fachunterricht kann nicht das Bemühen um Einhaltung der Wissenschaftssystematik sein, sondern fächerübergreifendes Denken und Handeln sollte so gut und oft wie nur irgend möglich gefördert werden. Gute Bedingungen dafür ergeben sich z.B. bei der Arbeit an schülerorientierten Projekten.
 - ° Durch das exemplarische Lernen und deutlich geringeren Stoffumfang haben sich Freiräume ergeben, die von allen Lehrerinnen und Lehrern so sinnvoll wie nur irgend möglich auszufüllen sind, z.B. durch die differenzierte Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder mit Schülergruppen, durch die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten und durch die Festigung der Kenntnisse.

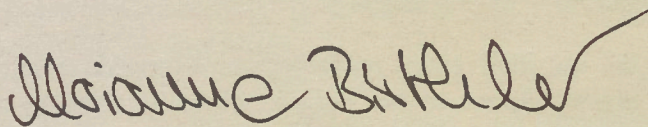
Wenn diese Leitlinien das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer bestimmen, ist ein großer Schritt dafür getan, daß sich Schulangst und Schulverdrossenheit nicht ausbreiten können.

Für nahezu alle Unterrichtsfächer der Grundschule, Sekundarstufe I und gymnasialen Oberstufe stehen nun mit Beginn des Schuljahres 1992/93 völlig neue Pläne zur Verfügung.

Das neugeschaffene Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB) trug die Verantwortung für die umfangreichen Arbeiten bei der Rahmenplanentwicklung. Einbezogen wurden dabei viele Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer, denen in nicht geringem Umfang Hilfe durch Lehrerinnen/Lehrer und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler aus alten Bundesländern zuteil wurde. Beachtung fanden ebenso Erfahrungen Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer, die im zurückliegenden Schuljahr mit Rahmenplänen gesammelt wurden.

Dafür gebührt allen Beteiligten Dank und Anerkennung.

Für das neue Schuljahr wünsche ich Ihnen Kraft und schöpferische Phantasie beim Einsatz Ihrer pädagogischen und fachlichen Kompetenz.



Marianne Birthler

Ministerin für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

Inhalt

I. Leitlinien

- | | | |
|----|--|----|
| 1. | Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung | 9 |
| 2. | Die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe | 13 |

II. Vorläufiger Rahmenplan für das Fach Deutsch

- | | | |
|-------|---|----|
| 1. | Aufgaben und Ziele | 17 |
| 2. | Grundsätze der Unterrichtsgestaltung | 19 |
| 2.1 | Entscheidungen bewußt treffen | 19 |
| 2.2 | Vielfältige Handlungsmöglichkeiten schaffen | 21 |
| 3. | Umgang mit dem Rahmenplan | 22 |
| 3.1 | Rahmenplan und Unterrichtsgestaltung | 22 |
| 3.2 | Aufgaben der Fachkonferenz | 23 |
| 4. | Organisationsformen | 24 |
| 4.1 | Einführungsphase | 24 |
| 4.2 | Qualifikationsphase | 25 |
| 4.2.1 | Grundkurs | 26 |
| 4.2.2 | Leistungskurs | 27 |
| 5. | Lernbereiche | 27 |
| 5.1 | Umgang mit Texten | 27 |
| 5.1.1 | Umgang mit fiktionalen Texten | 29 |
| 5.1.2 | Umgang mit nicht-fiktionalen Texten | 32 |
| 5.1.3 | Umgang mit Texten der Medien und der modernen Kommunikationstechnik | 33 |
| 5.1.4 | Kriterien für die Textauswahl | 35 |
| 5.2 | Mündliche und schriftliche Kommunikation | 36 |
| 5.2.1 | Gespräche führen/Diskutieren | 37 |
| 5.2.2 | Referate halten/Sich in freier Rede äußern | 37 |
| 5.2.3 | Über Texte schreiben | 38 |
| 5.2.4 | Produktives Gestalten | 39 |
| 5.2.5 | Techniken wissenschaftlichen Arbeitens anwenden | 40 |
| 5.3 | Reflexion über Sprache | 40 |
| 5.3.1 | Sprache in Kommunikationprozessen | 42 |
| 5.3.2 | Sprachvarietäten | 42 |
| 5.3.3 | Veränderung von Sprache | 42 |
| 5.3.4 | Zusammenhang von Sprache und Denken | 43 |

6.	Unterrichtsvorhaben	43
6.1	Unterrichtsvorhaben in der Einführungsphase	43
6.1.1	Basiskurs	43
6.1.2	Profilkurs	44
6.2	Unterrichtsvorhaben in der Qualifikationsphase	45
6.2.1	Lernbereich „Umgang mit Texten“	45
6.2.2	Lernbereich „Mündliche und schriftliche Kommunikation“	46
6.2.3	Lernbereich „Reflexion über Sprache“	46
7.	Leistungsbewertung	47
7.1	Allgemeine Grundsätze	47
7.2	Kriterien für die Leistungsbewertung	48

I. LEITLINIEN

1. Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung

Mit diesem Teil der Leitlinien werden den Lehrerinnen und Lehrern und insgesamt den an Schule Beteiligten Ideen, Vorstellungen und Begründungszusammenhänge vermittelt, die auf einen Unterricht orientieren, in dem die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Geschehens stehen.

Diese Leitideen verstehen sich als fächer- und stufenübergreifende didaktische Überlegungen. Sie dienen den Rahmenplankommissionen als Arbeitsorientierung. Darüber hinaus sollen sie den Lehrerinnen und Lehrern ein Instrumentarium erschließen, das sie in die Lage versetzt, die Rahmenpläne kritisch zu prüfen und in schulinterne Lehrpläne umzusetzen. Im besten Falle finden sich diese Ideen in den unterrichtsbezogenen Texten des Rahmenplans wieder. Es kann aber auch sein, sie stehen in einem produktiven Widerspruch zu einigen Formulierungen.

Im folgenden werden einige didaktische Grundbegriffe für den Unterricht entfaltet:

Schülerorientierung

Die Praxis von Unterricht kann sich in vielfältiger Weise an den Schülerinnen und Schülern orientieren, z. B. durch die Erörterung der vorhandenen Interessen, durch darin begründete Modifikation der Inhalte, bei der Ausarbeitung von mittel- oder längerfristigen Arbeitsplänen, in der gemeinsamen Bewertung von Unterrichtsergebnissen.

Dabei muß das Mißverständnis zurückgewiesen werden, Schülerorientierung bedeute, den Schülerinnen und Schülern den Unterricht selbst zu überlassen oder allein deren Interessen zu bedienen. Fragen, Probleme, Interessen und Erfahrungen der Lernenden sollten, wo immer möglich, Ausgangspunkt, nicht aber ausschließlicher Inhalt des Unterrichts sein. Auch schülerorientierter Unterricht muß über den Status quo hinausführen, neue Sichtweisen lehren, Verengungen auflockern, erweiterten Informationserwerb unterstützen.

Schülerorientierung heißt auch, den Schülern didaktische Kompetenz zuzutrauen, sie in die Planung und Gestaltung von Unterricht nach Möglichkeit einzubeziehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen gegebenenfalls lernen, sich stärker zurückzuhalten und weniger "lenkend" einzugreifen.

Handlungsorientierung

Zahlreiche Lerntheorien stützen die Idee, Unterricht so zu gestalten, daß die Schülerinnen und Schüler vielseitig - geistig, körperlich und psychisch - tätig werden sollen, weil die Entwicklung des Denkens an direkte Erfahrungen gebunden ist. Diese Forderung ist nicht schon erfüllt, wenn man das Handeln an einzelne Fächer oder in Sondersituationen delegiert, z. B. an die Schulgartenarbeit, das Basteln im Sachunterricht, den Arbeitslehreunterricht und das darstellende Spiel.

Die Handlungsforderung bezieht sich im Kern auf das praktische und geistige Tätigwerden der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Das kann die Erkundung im Rahmen eines Ökologieprojekts ebenso sein wie die Befragung älterer Menschen im Zeitgeschichtsunterricht. Handeln bedeutet in diesem Sinne: Beobachten, Vergleichen, Bedenken aber auch Verändern und Herstellen. Das Handlungsgebot macht es deshalb auch erforderlich, daß die Schülerinnen und Schüler den Sitzplatz, die Klasse, die Schule zeitweise verlassen, um Informationen und Erfahrungen zu sammeln, Erkenntnisse zu gewinnen.

Problemorientierung

Problemorientierter Unterricht geht von (meist aktuellen) Problemstellungen in Natur, Kultur und Gesellschaft aus, die Anlaß zu Fragen, zu Unsicherheit und Zweifel, zur Analyse und zur Stellungnahme geben. Das kann z. B. eine Statistik über das Waldsterben ebenso sein wie die Mietpreiserhöhung in der Region, das Schleifen eines Denkmals wie der Bau einer Umgehungsstraße, das Doping-Problem oder die finanziellen Aufwendungen für die Restaurierung und den Erhalt des NS-Konzentrationslagers in Auschwitz. Die Chance des problemorientierten Unterrichts liegt in der - wahrscheinlich kontroversen - Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler.

Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht im wesentlichen darin, Hilfen beim Formulieren von Fragen und Voten, in der Bereitstellung von Literatur und Material zu geben und fachwissenschaftlich orientierte Problemanalysen und Argumentationsmethoden vorsichtig anzubahnen. Problemorientierung sollte also nicht als Abarbeiten von Problemlösungsschritten verstanden werden, das kreatives Denken eher erschwert. Fachwissenschaftliche Systeme oder gesicherte Ergebnisse der Wissenschaften sind weniger geeignet, problemorientiertes Lernen zu inszenieren.

Ganzheitlichkeit

Auf Ganzheit, auf den ganzen Menschen und auf eine ganzheitliche Sichtweise auf das Anzueignende haben schon viele pädagogische Theorien aufmerksam gemacht. Daß es sich dabei um ein Ideal handelt, das schwer zu realisieren ist, wurde hinreichend klar.

Was kann heute ganzheitlich sein? Das bedeutet zunächst einmal, die Verengung des Bildungsbegriffs auf das Intellektuelle, Rationale zu überwinden. Auch das, was gefühlt wird, was sinnlich oder seelisch wahrgenommen wird, ist für Lernprozesse zunehmend wichtig. Wahrnehmungen und Gefühle sollten für emanzipatorische Prozesse nicht mehr unterschätzt werden.

Ganzheitliches Lernen verträgt sich nicht mit stundenlangem Sitzen, mit dem Aneignen ausschließlich kognitiver Arbeitsschritte wie Durchlesen, Berichten, Argumentieren. Ganzheitlichkeit ist heute vor allem ein Problem der gemeinsamen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern in einer Weise, in der sich jeder als Mensch "ganz" - nicht nur mit seinen Kenntnissen - zur Gel-

tung bringen kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, die Welt aus vielen Perspektiven, mit kontroversen Einschätzungen in Erfahrung zu bringen und sich darüber zu verständigen.

Ganzheitlichkeit meint aber auch Bildungsziele wie die Vermittlung von Verantwortungsbewußtsein, das Erkennen der Vernetzung von Handlung und Wirkung bei Eingriffen in natürliche oder soziale "Ganzheiten" (z.B. bei Verkehrsplanungen, Wechselwirkungen zwischen Ökologie und Ökonomie). Befördert werden diese übergeordneten Bildungsziele durch eine Planung von Unterricht, in dem die affektiven, kognitiven und instrumentellen Lernziele gleichberechtigt für die Lernschritte geplant und realisiert werden. Zum anderen geschieht das durch fächerübergreifenden Unterricht.

Exemplarität

In jeder Einzelwissenschaft werden mehr Fragen bearbeitet, als in einem Unterrichtsfach untergebracht werden können. Es gibt mehr Bilder, mehr Gedichte, mehr historische Ereignisse, mehr soziale Probleme, als die Schulfächer behandeln können. Wer unterrichtet, wählt daher aus, und zwar nach einem Doppelkriterium:

- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für einen größeren Sachzusammenhang sein. Das ist die Frage: "exemplarisch wofür?"
- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für eine Schülergruppe mit vergleichbaren Vorkenntnissen oder Erfahrungen sein. Das ist die Frage: "exemplarisch für wen?"

Und wo bleibt die Systematik? Zunächst im Kopf des Lehrers. Denn: Schüler nehmen die Welt nicht wissenschaftssystematisch wahr. Eine systematische Ordnung fachlicher Inhalte kann für die Schüler am Ende der Schulzeit entstehen. Sie ist erst sinnvoll, wenn Vertrautheit mit fachlichen Methoden, Strukturen und Fragestellungen entstanden ist.

Exemplarisches Lehren und Lernen sind keine Allheilmittel. Auch Überblicke, Zusammenfassungen, Übungen und Wiederholungen haben ihre Berechtigung. Sie sind oft Voraussetzungen oder Abschluß einer exemplarischen Unterrichtseinheit.

Wissenschaftsbezug

Die pauschale Forderung, Unterricht solle auf Wissenschaft bezogen sein, kann recht Verschiedenes meinen. Zunächst geht die Formel vom Wissenschaftsbezug auf die Kritik der sogenannten "Volkstümlichen Bildung" zurück. Demokratische Gesellschaften dürften nicht nach volkstümlich gebildeten Laien und wissenschaftlich gebildeten Experten auseinander fallen. Wissenschaftsorientierte Bildung für alle ist ein wesentlicher Wert einer demokratischen Schule.

Die spezifische Aufgabe der allgemeinbildenden Schule wird aber verfehlt, wenn unter Wissenschaftsbezug fälschlich verstanden wird, Unterrichtsinhalte seien lediglich aus den Fachwissenschaften zu deduzieren, die den Unterrichtsfächern

korrespondieren. Entwicklungsbedingte Weltsicht wird dabei ebenso vernachlässigt, wie Lebensweltbezüge oder geschlechtsspezifische Differenzen. Deswegen spricht mehr dafür, Wissenschaftsbezug an Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaft zu orientieren. Die Schrittfolge des Lehrens und Lernens ist an die Bedürfnis- und Interessenlage der Schülerinnen und Schüler zu binden. Sie wird deswegen von einer innerfachlichen Logik abweichen müssen.

Offenheit

"Offener Unterricht" ist ein Gebot für alle Schularten und -stufen. "Offen" heißt lernen, auf der Grundlage gemeinsam vereinbarter Wochenpläne, der Verbindung vielfältiger Arbeitsformen, des Ineinandergreifens von inhaltlich akzentuierten und sozialen Lernformen, der Berücksichtigung individueller Interessen und Übungsnotwendigkeiten, des Akzeptierens unterschiedlicher Lerntempi, des Wechsels von Einzel-, Partner- und Plenumsarbeit, des Wechsels von diversen Formen der Tätigkeit. Offen bedeutet auch Variabilität im Hinblick auf die Lernorte.

Entdecken kann nur derjenige, der von der Hauptstraße abweicht, der suchen kann, ohne daß einer führt, der über Haupt-, Neben- oder Umwege selbst entscheiden kann. Lernen geschieht nicht auf Einbahnstraßen, mit Zäunen rechts und links, sondern eher in offenen, teilstrukturierten - aber nicht durchstrukturierten - Situationen. Dabei kann man aus der Biologie in die Chemie, aus der Literatur in die Bildende Kunst, aus der Geschichte in die Geographie geraten. Niemand kann auf eigene Faust die Schulfächer abschaffen. Aber niemand muß Zäune errichten.

Differenzierung

Es ist unwahrscheinlich, daß der individuellen Vielfalt des Lernens mit dem Lehren im Gleichschritt für alle gedient ist. Es ist auch unwahrscheinlich, daß die Lernergebnisse aller auf demselben Niveau sind. Wenn das stimmt, dann kann Unterricht nicht allen dadurch gerecht werden, daß stets alle dasselbe tun. Hier entsteht die Forderung nach Differenzierung.

In "arbeitsteiligen" Gruppen können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenformulierung auf die Leistungsfähigkeit einer Gruppe bezogen werden. Bei "arbeitsgleichen" Gruppen können leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler schwächere unterstützen. Die "Partnerarbeit" ist ein Modell für gegenseitige Hilfe. Der "Klassenstar" kann durch die Information über einen nicht von allen bearbeiteten Aspekt des Sachzusammenhangs zusätzlich gefordert werden. Und in einem Plenum, bei einem "Berichtstag", wenn alle einzeln oder in Gruppen ihren Beitrag geleistet haben, wird gemeinsam Bilanz gezogen.

Unterricht, der sich an solchen Prinzipien orientiert, wird dadurch nicht einfacher. Er aktiviert die Schülerinnen und Schüler und macht den Lehrerinnen und Lehrern mehr Arbeit. Solcher Unterricht muß vieles vorbereiten und rechnet bei jeder angenommenen Schrittfolge mit Alternativen. Unterricht kann sich nicht durch zentrale Vorplanung "absichern". Aber Orientierung kann helfen, das Vorgehen, ja auch unkonventionelles Vorgehen, besser zu begründen.

2. Die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe

Strukturmerkmale der gymnasialen Oberstufe

Die gymnasiale Oberstufe im Land Brandenburg wird als einheitlicher Bildungsgang an Gesamtschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren gestaltet. In Brandenburg wird die gymnasiale Oberstufe ohne berufsorientierten Schwerpunkt sowie mit berufsorientiertem Schwerpunkt in den Berufsfeldern Wirtschaft, Technik und Sozialwesen angeboten. Verbindliche Grundlage ist die "Ausbildungsordnung der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg (AO-GOST)".

Im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe ist den Schülerinnen und Schülern die Freiheit eingeräumt, im Rahmen von Pflichtbindungen individuelle Lernschwerpunkte zu setzen.

Die Unterrichtsfächer sind zu Aufgabenfeldern gebündelt, die das Fächerangebot strukturieren. Die Aufgabenfelder sind:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld,
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld,
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die Regelungen der Ausbildungsordnung besagen, daß jedes der drei Aufgabenfelder in allen Schullaufbahnen bis zum Abschluß der gymnasialen Oberstufe einschließlich der Abiturprüfung repräsentiert sein muß. Damit ist der allgemeine Rahmen zur Sicherung von Breite und Einheitlichkeit der individuellen Bildungsgänge abgesteckt und eine allgemeine Grundbildung gesichert. Durch Grund- und Leistungskurse wird das Lernangebot dem Niveau nach strukturiert.

Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag

Auch für die gymnasiale Oberstufe gilt grundsätzlich der Bildungsauftrag von Schule, junge Menschen zu unterrichten und zu erziehen. In der Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Fächer lernen Schülerinnen und Schüler bestimmte Sachverhalte, Fragestellungen, Lösungsmöglichkeiten und Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. In der Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Person und der sozialen Umwelt, mit Fragen von gegenwärtiger und zukünftiger existentieller Bedeutung, lernen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität zu entfalten und sozial verantwortlich zu handeln.

In der schulischen Arbeit sind die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben untrennbar miteinander verbunden. Sie beeinflussen sich wechselseitig und haben in Wissen, Können und Verhalten der Schülerinnen und Schüler ihre gemeinsamen Bezugspunkte.

Gleichwohl läßt sich die schulsche Arbeit in der gymnasialen Oberstufe durch die doppelte Aufgabe akzentuieren,

- den Schülerinnen und Schülern eine wissenschaftsbezogene Grundbildung zu vermitteln und
- Schülerinnen und Schüler zur selbständigen und verantwortlichen Lebensgestaltung zu befähigen.

In dieser Zielrichtung realisiert sich die allgemeine Studierfähigkeit. Mit ihr erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie auch in beruflichen Bereichen anwenden oder in diese Bereiche übertragen können.

Wissenschaftsbezogene Grundbildung

Mit zunehmendem Alter sind junge Menschen in der Lage, komplexe Problemzusammenhänge und Fragestellungen aufzunehmen und durch wissenschaftliche, ästhetisch-praktische bzw. technische Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu erschließen. Aus diesem Grund ist eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsarbeit in der gymnasialen Oberstufe die Vermittlung einer wissenschaftsbezogenen Grundbildung, die sich an den Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaften orientiert.

Schülerinnen und Schüler lernen, planvoll und zielgerichtet zu arbeiten, die Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung gegenstandsangemessen anzuwenden und auf der Grundlage sicherer Kenntnisse Problemzusammenhänge zu reflektieren und zu beurteilen.

In Verfahren des forschend-entdeckenden Lernens gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in grundlegende und fachspezifische Verfahren und Methoden und wenden sie auf Problemsituationen und Fragestellungen selbständig an. Dabei ist zu berücksichtigen, daß unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftsbezogenen Ausbildung das breite Spektrum möglicher Lernwege erhalten bleibt.

Neben der Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften und ihrer Anwendung lernen die Schülerinnen und Schüler, die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und die Gefährdungen der Spezialisierung in den modernen Wissenschaften und in der Technik zu erkennen und kritisch zu beurteilen.

Selbständige und verantwortliche Lebensgestaltung

Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Unterricht befähigt Schule junge Menschen, ihr Leben in bezug zur menschlichen Gemeinschaft und zur Natur selbständig und verantwortlich zu gestalten. Dabei werden sie mit Problemen konfrontiert, die ihre eigenen sowie die Lebenschancen gegenwärtig lebender und zukünftiger Generationen beeinflussen.

Vor dem Hintergrund konkurrierender Modelle individueller Lebensentwürfe und Sinndeutungen, der globalen Bedrohung der Lebensgrundlagen sowie eingeschränkter Lebenschancen für einen Großteil der Menschheit ist es notwendig, junge Menschen in der Schule zur Selbstbestimmung über ihre individuelle Lebensgestaltung, zur Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und zum Einsatz für diejenigen zu erziehen, denen aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten werden.

Die Erziehung zu einer bewußten Lebensgestaltung verlangt ferner von jungen Menschen die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten,

- eigene Interessen und die Interessen anderer sachbezogen zu vertreten,
- nach der Überzeugungskraft und den Grenzen eigener und fremder Begründungen eines Standpunktes zu fragen,
- eigene Positionen und eigene Kritik in das Gespräch mit anderen zur kritischen Prüfung einzubringen,
- eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen, zu sehen.

Unterrichtsorganisatorische und didaktische Voraussetzungen

Die Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages setzt unterrichtsorganisatorische und didaktische Regelungen voraus, die der gymnasialen Oberstufe ihr spezifisches Profil geben.

1. Voraussetzungen für die Verwirklichung der oben dargestellten Unterrichts- und Erziehungsziele liegen zunächst in der Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind insbesondere
 - die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer, die darin begründet ist, daß sie Gleiches oder Ähnliches sowohl zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler als auch zu deren Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beitragen können;
 - die - außer für das Fach Sport geltende - Bündelung des Fächerangebotes in drei Aufgabenfelder;
 - die Gliederung des Unterrichtsangebots in Grund- und Leistungskurse, die die Vermittlung grundlegender bzw. speziellerer wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen erlaubt;
 - die Festlegung von Pflicht- und Wahlbereichen, die eine differenzierte und vielschichtige Realisierungen der inhaltlichen Rahmenanforderungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ermöglichen.

2. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen ferner in der spezifischen Gestaltung der sozialen Beziehungen in der gymnasialen Oberstufe. Dazu gehören insbesondere
- ihre Ausgestaltung als eine Stufe des Übergangs für die Schülerinnen und Schüler aus dem sozialen Lernfeld der Schule in die komplexen Sozialordnungen der Hochschule und der Berufswelt ebenso wie des Übergangs aus dem Sozialstatus des Jugendlichen in den des Erwachsenen;
 - die Ermöglichung sozialen Lernens sowohl unter dem Prinzip der Kontinuität (von Fächern, Kursen, Lehrern) als auch dem der Mobilität (bezogen z. B. auf Fach- und Kurswahlen und die sich aus ihnen ergebende unterschiedliche Zusammensetzung der Lerngruppen);
 - die Sicherung und Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts;
 - die Information, Beratung und pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler.
3. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen schließlich in vielfältigen didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozessen auf der Basis der Erkenntnisse der einschlägigen Fachdisziplinen (vor allem der Fachwissenschaft/Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft). Die dazu erforderlichen Konsensfindungen bzw. Entscheidungen betreffen vor allem die Entfaltung des oben aufgeführten Bildungsauftrages in den einzelnen Fächern der gymnasialen Oberstufe (Aufgaben und Ziele des Faches; Qualifikationen und grundlegende Inhalte, didaktisch-methodisches Konzept; Hinweise zur Leistungsbewertung).

II. Vorläufiger Rahmenplan für das Fach Deutsch

1. Aufgaben und Ziele

Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe bewegt sich im Spannungsfeld von Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung. Er berücksichtigt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Bedürfnisse und Interessen, ihre Fragen und Lebensprobleme, ihre Wertvorstellungen und ihre individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten. Er trägt zur Ausbildung der allgemeinen Studierfähigkeit bei und sichert wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen und zunehmend eigenverantwortliches, in hohem Maße selbstbestimmtes, wissensgeleitetes und methodenbewußtes sprachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dabei knüpft er an die Ergebnisse der Sekundarstufe I an.

Individuelle Selbstverwirklichung, Weltwahrnehmung und soziales Handeln sind an Sprache gebunden. Aufgabe des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I war deshalb, die Verstehens- und Verständigungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie ihre Fähigkeit zu entwickeln, Sprache im Prozeß sozialer Interaktionen und bei der Aneignung kulturellen Handlungswissens zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler haben geübt, sich den gegebenen Umständen und der kommunikativen Absicht entsprechend mündlich und schriftlich angemessen und wirkungsvoll zu äußern. Sie haben begonnen, über Sprache, ihre Formen und deren Funktion in der Verständigung, über ihre Veränderungen und über Sprachvarietäten nachzudenken. An literarisch-künstlerischen, trivialen und Gebrauchstexten haben sie erfahren, daß der Umgang mit Texten Freude bereiten und sie persönlich bereichern kann. Sie haben ihre Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten ausgebildet und gelernt, diese Texte unter vielfältigen Aspekten zu erschließen und selbst Texte zu gestalten.

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe nimmt diese Vorleistungen auf und entwickelt sie zu einer umfassenden sprachlichen Handlungsfähigkeit weiter. Im Hinblick auf die Ausbildung von Studierfähigkeit gewinnt gerade das Verstehen und Verfassen von Texten eine entscheidende Bedeutung. Die wissenschaftliche Lösung von Fragekomplexen erfordert immer auch, Texte zu verstehen und zu verfassen. Dieses sind daher zentrale Sprachhandlungen in allen Jahrgangsstufen. Einen Schwerpunkt des Lernens bildet dabei der Umgang mit literarischen Texten in ihrer Vielfalt - die Literaturkritik, die Massenmedien und die Trivialliteratur eingeschlossen - und damit die Förderung der poetischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

In seiner Gesamtheit ist der Deutschunterricht auch in der gymnasialen Oberstufe weiterhin darauf gerichtet, die Individualität der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Er ermöglicht ihnen, im bewußten Sprachhandeln sich selbst zu erfahren, individuelle Erfahrungen und Interessen differenziert und situationsangemessen zu artikulieren, Originalität und Kreativität im Denken, Handeln und Urteilen zu entfalten. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, sich in ihren Äußerungen und ihrem Sprachverhalten bewußt auf andere einzustellen, mit Sprache sensibel und verantwortungsbewußt umzugehen und sich als sozial verantwortlich zu verstehen. Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe schafft wichtige Voraussetzungen dafür, daß die Schülerinnen

und Schüler ihre Mitbestimmung und Mitverantwortung in der demokratischen Gesellschaft wahrnehmen können. In seinen Gegenständen, Themen und besonders auch in seinen Arbeitsformen fördert er ihr Vermögen und ihre Bereitschaft, Probleme des gesellschaftlichen Lebens wahrzunehmen, Argumentationen nachzuvollziehen, kritisch-wertend zu prüfen und sich dazu selbst zu äußern. Er unterstützt Toleranz, Sachlichkeit, Kritikfähigkeit als wichtige demokratische Werte. Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe entwickelt ein kritisches Bewußtsein für Normen und Werte. Im Umgang mit literarischen und sprachlichen Phänomenen im engeren Sinne werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, angebotene Norm- und Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen, Wertkonflikte zu erkennen und die eigenen Werte zu prüfen und zu problematisieren.

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe trägt dazu bei, daß die Schülerinnen und Schüler an der sich verändernden gesellschaftlich-kulturellen Praxis teilhaben und aktiv teilnehmen. Das hat vielfältige Aspekte:

Die Schülerinnen und Schüler können Literatur als Leser, Theater-, Film- und Fernsehzuschauer verstehend und genießend aufnehmen; sie können sie sich als Möglichkeit der Selbstfindung produktiv machen. Sie erproben sich im eigenen Verfassen von Texten und im kreativen Gestalten. Sie reflektieren ihren Umgang mit den Medien und mit der modernen Kommunikationstechnik und gestalten ihn vernünftig. Dabei lernen sie, deren Möglichkeiten aber auch Risiken differenziert einzuschätzen. In der Auseinandersetzung mit Texten aus der Gegenwart und der Vergangenheit entwickeln sie ihren Sinn für Geschichte, begreifen ihre eigene Geschichtlichkeit und beurteilen aus dieser Perspektive kulturelle Prozesse der Gegenwart. Hierbei rücken insbesondere Entwicklungen zu einem geeinten Europa und weitere Internationalisierungsprozesse in den Blick, die erfordern, sich den Aufgaben einer von kultureller Vielfalt geprägten Umwelt zu stellen. Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe fördert die Einsicht, daß kulturelle Vielfalt Grundlage kulturellen Fortschritts ist. Er leistet einen besonderen Beitrag zu einem vorurteilsfreien Umgang mit fremden kulturellen Erfahrungen und wirkt gegen jede Form von Diskriminierung.

Darüber hinaus zielt der Deutschunterricht im Ensemble der Fächer in der gymnasialen Oberstufe darauf, bei den Schülerinnen und Schülern Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie, Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu fördern sowie sachgemäße Methoden und die Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten zu sichern. Er bahnt Kenntnis wesentlicher Strukturen, Methoden und Denkformen der Wissenschaften, verbunden mit Einsichten in die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und den Zusammenhang der Wissenschaften sowie ein Verständnis wissenschaftstheoretischer und philosophischer Fragestellungen an und entwickelt die Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden. Dies bedeutet für die Gestaltung der Lernprozesse, daß die Schülerinnen und Schüler

- Fragestellungen und Arbeitsaufträge selbständig entwickeln, Arbeitsvorhaben mitplanen, Ergebnisse und Lösungen darstellen und dabei Originalität und Kreativität entfalten,
- neu erworbene Erkenntnisse in zugehörige Zusammenhänge einordnen und Verfahren des Lernens beurteilen,

- Techniken wissenschaftlichen Arbeits erwerben.

Die hier formulierten Aufgaben und Ziele gelten für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Im Hinblick auf die Förderung einer umfassenden sprachlichen Handlungsfähigkeit lassen sich als Lernbereiche unterscheiden:

- Umgang mit Texten,
- Mündliche und schriftliche Kommunikation,
- Reflexion über Sprache.

Sie sind eng miteinander verbunden, werden aber im Abschnitt 5 getrennt dargestellt, auch um Akzente zu verdeutlichen.

2. Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

2.1 Entscheidungen bewußt treffen

Die Gestaltung des Deutschunterrichts wird primär von den im ersten Abschnitt ausgewiesenen **Aufgaben und Zielen** determiniert. Für ein der gymnasialen Oberstufe entsprechendes Planen und Unterrichten ergeben sich daraus die folgenden grundsätzlichen Erfordernisse:

- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen verschiedener Art, Entwicklung der Fähigkeit, sich sachlich begründet zu entscheiden,
- Anleitung zum selbständigen Lernen und Arbeiten, insbesondere beim Verstehen und Verfassen von Texten,
- Vermitteln von Studiertechniken sowie von Methoden der Literatur- und Sprachwissenschaft, vor allem Methoden der Textanalyse,
- Entwicklung von Problembewußtsein und Diskursfähigkeit,
- Kooperative Arbeitsformen,
- keine zu starke Spezialisierung,
- Hinführung zu (auch fächer-) übergreifenden Fragestellungen.

Entscheidungen über die Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts haben die **neue Rolle der Schülerinnen und Schüler** zu respektieren.

- Ausgangs- und Zielpunkt der Planung und Unterrichtsgestaltung kann deshalb nicht die Verteilung von Stoffen sein, sondern das Schaffen von Entfaltungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler durch aktive, vielfältige Handlungen bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, beim Umgang mit Texten und beim Nachdenken über Sprache.
- Die Schülerinnen und Schüler sind stärker an Entscheidungen mitzubeteiligen, etwa bei der Zielfindung, bei der Auswahl der Texte, bei der Organisation des Unterrichts, bei der Wahl von Analysemethoden, bei der Planung und Durchführung von projektorientierten Lernabschnitten. In diesem Zusammenhang werden Verantwortungsbewußtsein, kritisches Verhalten und Methodenbewußtheit in dem Maße gefördert, wie die Schülerinnen und Schüler lernen, über den Zusammenhang von angestrebtem Ziel, gemeinsam gewähltem Weg und erreichtem Ergebnis kritisch zu reflektieren und daraus Folgerungen für weitere Vorhaben abzuleiten.
- Durch die Planung sind - auch zeitlich - Bedingungen dafür zu schaffen, daß jede Schülerin und jeder Schüler Gelegenheit hat, insbesondere beim Umgang mit verschiedenartigen Texten unterschiedliche Analysemethoden zielgerichtet auszuprobieren und eigene Erfahrungen über die Produktivität und die Grenzen der jeweiligen Methode zu erwerben.
- Schülerorientierter Unterricht legt auch besonderen Wert auf Ergebnissicherung. Das kommt dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe nach Selbstkontrolle entgegen und dient ihrem Bestreben, ein hohes Maß an Effektivität zu erreichen.

Entscheidungen über die Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts haben die spezifischen **Anforderungen sprachlichen Lernens** zu berücksichtigen.

In den Blick rücken der Charakter von Sprache, einschließlich Literatur, als Mittel der Kommunikation und der Erkenntnis sowie die Vielfalt von Strukturen fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte in ihrer kommunikativen Funktion und deren Anforderungen an den Leser/Hörer/Sprecher/Schreiber. In den Blick rücken des weiteren die historische Dimension von Sprache und Literatur sowie der ästhetische Charakter künstlerisch-literarischer Texte. Künstlerisch-literarische Texte sind in ihrer Polyfunktionalität zu begreifen. Sie sind Möglichkeit zur Selbstvervollkommnung und Selbstbestätigung, zur wirkungsvollen Kommunikation über Lebensfragen, über Wissenschaft, Literatur und Kunst und Möglichkeit zur Unterhaltung. Sie bieten weiterhin Möglichkeiten, menschliches Handeln im Spiel auszuschreiten, die eigenen geistigen, emotionalen und volitiven Kräfte, die eigene Kreativität zu erproben. Das verlangt eine entsprechende Unterrichtsgestaltung, einschließlich der systematischen Vermittlung poetischer Formen und Strukturen in ihrer Funktionalität. Das verlangt, daß die Schülerinnen und Schüler produzierend und rezipierend tätig werden.

2.2 Vielfältige Handlungsmöglichkeiten schaffen

Sprachliche Handlungsfähigkeit ist Ausdruck der Individualität der Schülerinnen und Schüler, sie ist Teil der Studierfähigkeit und unverzichtbar im späteren Berufsleben. Sie entwickelt sich im Anwenden von Kenntnissen und Erfahrungen auf immer neue, kompliziertere und komplexere Sachverhalte bei zunehmender Selbständigkeit. Um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, eigenverantwortlich eine aktive Rolle zu spielen, stellt sich die Frage nach Unterrichtsverfahren und Sozialformen des Unterrichts, die diese Rolle begünstigen. Hervorzuheben sind folgende:

- Formen des Gesprächs und der Diskussion im Unterricht sind so zu gestalten, daß eine rational bestimmte, offene und mitmenschlich orientierte Gesprächssituation entsteht, die beispielhaft sein kann für jede Form gemeinsamer mündlicher Verständigung. Das schließt ein, eine grundsätzliche menschliche Akzeptanz zwischen den Gesprächspartnern (Schüler-Schüler, Lehrer-Schüler), Toleranz und kritisches Bewußtsein, wechselnde Gesprächsrollen und eine gesprächs begleitende Reflexion von Ziel, Weg und Ergebnis. Besonders zu nutzen sind natürliche Gesprächssituationen. In die Wahl der Themen sind die sozialen Erfahrungen, Probleme und Widersprüche der Schülerinnen und Schüler, ihre künstlerischen und literarischen Interessen und Bedürfnisse einzubeziehen. Diese Sozialform ist besonders geeignet, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sachlich begründet zu urteilen.
- Gruppenarbeit fördert die Fähigkeit zur selbständigen, arbeitsteiligen und kooperativen Planung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsprozessen.
- Nutzung von Print-Medien oder elektronischen Medien erweitert die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.
- Vorbereitete Einzelbeiträge bieten nicht nur eine methodische Abwechslung. Sie sind stofflich effektiv, und sie sind gewissermaßen Vorformen wissenschaftlicher Tätigkeit und stellen eine wichtige Form vergleichbarer Leistungsbeurteilung dar. Und nicht zuletzt werden damit individuelle Interessen und Bedürfnisse gefördert, die aktivierend wirken können. Dazu gehören: in freier Rede vorgetragene Beiträge oder Kurzreferate (von etwa 5 bis 20 Minuten Dauer), Zusammenfassen von Ergebnissen, Stundenprotokolle u. a.
- Gemeinsame (fächerübergreifende) Projekte, die bisher gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen synthetisieren und Probleme aufwerfen, die weiterer (späterer) Lösung bedürfen, gewinnen an Bedeutung, wenn sie über die Schule hinaus in die Öffentlichkeit wirken. Sprachliche und künstlerische Kreativität fordern und entwickeln Projekte wie eine Schülertheater-Aufführung, öffentliche Lyrik-Lesungen, das Vorstellen eines Autors/Dichters (Werk und Biographie), das öffentliche Vorstellen von Texten, die von den Schülerinnen und Schülern verfaßt wurden.

Bei der Gestaltung des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe sollte folgendes bedacht werden: Letztendlich zählt nicht, was im Unterricht an "Stoff behandelt" wird. Unterricht hat exemplarischen Charakter. Soll dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik Rechnung getragen werden, ist abzuwägen zwischen kursorischen Überblicken über

Stoffe, die bisher oft Gegenstand ausführlicher Bemühungen waren, und Schwerpunkten, die dann in der notwendigen Tiefe erarbeitet werden. Letztendlich zählt, was sich die Schülerinnen und Schüler durch eigene, aktive, vielseitige Handlungen dauerhaft angeeignet haben, was haften bleibt an literarischen und Sachtexten, literatur- und sprachhistorischen Zusammenhängen und Fakten; es zählt, mit welchen Fakten und Zusammenhängen sie fernerhin operieren können, was sie besser beherrschen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Einsichten und Interessen ihre Handlungen künftig bestimmen.

Ein solcher Unterricht läßt sich kaum in einer Abfolge von Einzelstunden zu 45 Minuten realisieren. Gemeinsame Planung und die Verbindung von Reflexion und Produktion erfordern größere Zeiteinheiten. Günstig wäre ein Drei-Stunden-Block für den Grundkurs und Blöcke von jeweils zwei und drei Stunden für den Leistungskurs. Diese Rahmenbedingungen sollten an den Schulen zunehmend geschaffen werden.

3. Umgang mit dem Rahmenplan

3.1 Rahmenplan und Unterrichtsgestaltung

Planen und Gestalten von Deutschunterricht erfordert, Entscheidungen zu treffen, die die Bedingungen an der Schule und in der Lerngruppe berücksichtigen. Der Rahmenplan stellt dazu die Grundlage dar. Er trifft Aussagen zu den Zielen und Aufgaben des Faches, zu den Akzenten in den Lernbereichen und zu komplexen Schülerhandlungen, und er benennt verbindliche Unterrichtsvorhaben.

Unterrichtsvorhaben verstehen sich als Vorgabe für zielgerichtete und zeitlich begrenzte Lernabschnitte. Sie weisen invariante und variable Teile aus und geben eine Akzentuierung eines Lernbereichs obligatorisch vor. Innerhalb eines Kurses werden in der Regel zwei bis drei Unterrichtsvorhaben realisiert. Im Rahmenplan aufgeführte Unterrichtsvorhaben decken nur etwa zwei Drittel des vorhandenen Zeitvolumens für den Deutschunterricht ab. Das verbleibende Drittel steht den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung, um mit der jeweiligen Gruppe je nach den spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler weitere Vorhaben mit eigenen Schwerpunkten zu gestalten bzw. ein Vorhaben weiter auszubauen. Somit wird einerseits ein notwendiges Maß an Obligatorik gesichert, andererseits wird Raum für flexibles methodisches Handeln des Lehrers eröffnet und konsequent schülerorientiertes Vorgehen auch in der gymnasialen Oberstufe ermöglicht.

Unterrichtsvorhaben akzentuieren einen Lernbereich. Damit die drei Lernbereiche im Sinne eines integrativen Vorgehens wechselseitig aufeinander bezogen werden, sind aus den Unterrichtsvorhaben Sequenzen zu bilden. Für die gymnasiale Oberstufe bieten sich zahlreiche Aspekte an, die zur Sequenzbildung geeignet sind, wie das Thema oder Problem, die Textart bzw. Gattung, literarhistorische Epochen, bedeutende Einzeltexte. Favorisiert wird eine themen- bzw. problemorientierte Strukturierung, weil sie am ehesten ermöglicht, auf artikuliert wie auf anzustrebende Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Entscheidend ist, daß anspruchsvolle Themen bzw. Probleme gefunden werden, die ein Dazulernen im Sinne der Ziele des Deutschunterrichts für die

Schülerinnen und Schüler garantieren und die den verbindlichen Unterrichtsvorhaben gemäß sind. Das Thema konstituiert die Sequenz, bestimmt den Hauptaspekt. Das Unterrichtsvorhaben aus einem Lernbereich legt jene Teile der Sequenz fest, die intensiv und aspektreich (auch vom Zeitvolumen her) bearbeitet und geübt werden, zu denen auch akzentuiert Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden. Diesen Teilen werden aus den beiden anderen Lernbereichen - ggf. auch zusätzlich aus dem gleichen Lernbereich - Sprachhandlungen (z.B. das Analysieren und Interpretieren, das Erörtern) und Texte (z.B. Kurzprosa, Lyrik) zugeordnet, damit eine Sequenz entsteht. Anregungen dazu bietet das Kapitel 6. Die "Handreichungen zum Rahmenplan Deutsch - Gymnasiale Oberstufe" werden hierzu weitere Ausführungen anbieten.

3.2 Aufgaben der Fachkonferenz

Der Rahmenplan trifft Vor-Entscheidungen und gibt damit Orientierungen für den schulinternen Lehrplan; er kann ihn aber nicht ersetzen. Der schulinterne Lehrplan ist durch die Fachkonferenz Deutsch unter Beachtung der konkreten Bedingungen an der Schule zu erarbeiten. Dabei sollen u. a. berücksichtigt werden:

- die Interessen der Schülerinnen und Schüler, ihre Fragen und Probleme, ihre Bedürfnisse, ihr Kenntnisstand und ihre Fähigkeiten,
- die kulturelle Tradition der Schule und ihre Ausstattung,
- die spezifischen Möglichkeiten, die das Territorium bietet, wie Bibliotheken, Theater, Clubs,
- fächerübergreifende Vorhaben an der Schule,
- aktuelle Probleme und Anforderungen.

Aufgabe der Fachkonferenz - zumeist klassenstufenbezogener Arbeitsgruppen - ist es auch, Berührungspunkte zu anderen Fächern zu erkennen, Abstimmungen zu treffen und Möglichkeiten eines fächerübergreifenden projektorientierten Unterrichts zu prüfen. Das gilt insbesondere in bezug auf den Kurs "Darstellendes Spiel". Dort, wo er geplant und realisiert wird, sind Abstimmungen - möglichst schon im Vorfeld - dringend erforderlich. Der Fachkonferenz obliegt, einheitliche Regelungen zur Facharbeit auf der Grundlage der AO-GOST zu treffen. Hilfreich kann sein, wenn an der Schule einheitliche Bezeichnungen für grundlegende Sachverhalte festgelegt werden. Dabei sollen den Schülern keine Gewißheiten vermittelt und Begriffe als formaler Lernstoff angeboten werden. Es geht hier um Vereinbarungen zum Zwecke der Verständigung im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens.

Absprachen zu den thematischen Sequenzen und zur Textauswahl durch die Fachkonferenz sind sinnvoll. Die konkreten Bedingungen in der Lerngruppe kennen aber die jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrer am besten. Sie wissen, welche Fragen und Probleme für ihre Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind oder es werden sollten, welche Interessen und Bedürfnisse vorhanden oder zu entwickeln sind, von welchem Kenntnis- und Fähigkeitsstand auszugehen ist. Deshalb sollten generell zu enge Grenzen für ihre Entscheidungen vermieden werden. Gegenseitige Informationen bei Lehrerwechsel sichern Kontinuität und Progression im Lernen.

4. Organisationsformen

Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in eine Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und eine Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12 und 13).

4.1 Einführungsphase

Die Einführungsphase umfaßt Deutsch als Pflichtfach (vier Stunden als Basisfach im Klassenverband oder als Basiskurs) für alle Schüler und zusätzlich Deutsch als Schwerpunktfach (zusätzlicher 2ständiger Profilkurs) für die Schüler, die voraussichtlich Deutsch als Leistungsfach wählen.

Die Einführungsphase hat die **Funktion**, die in der Sekundarstufe I erreichten Lernergebnisse zu festigen und ein relativ einheitliches Ausgangsniveau zu schaffen. Sie gewährleistet die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler und sichert und erweitert die für die Qualifikationsphase notwendigen Arbeitsformen und Methoden. Dazu gehören z. B. ein Instrumentarium, das die Schülerinnen und Schüler befähigt, sich verschiedene Textarten unter den jeweils geeigneten Aspekten zu erschließen sowie ein "Gerüst" als Orientierungshilfe für historische Einblicke.

Darüber hinaus soll sie die Schülerinnen und Schüler für das Fach Deutsch motivieren (Werbefunktion) und sie auf die Anforderung der Qualifikationsphase vorbereiten, indem sie wissenschaftspropädeutischen Unterricht kennenlernen und zunehmend mitgestalten.

In der Einführungsphase wird das wissenschaftspropädeutische Arbeiten in allen Fächern koordiniert. Sie bietet die Möglichkeit, fächerübergreifende Vorhaben zu realisieren, die genutzt werden sollte. Hier können die Schülerinnen und Schüler nochmals prüfen, ob sie in die gymnasiale Oberstufe wollen und ob sie Deutsch als Leistungsfach wählen.

Der Funktion der Einführungsphase entspricht ihre **inhaltliche Gestaltung**. Sie umfaßt die drei Lernbereiche "Mündliche und schriftliche Kommunikation", "Umgang mit Texten" und "Reflexion über Sprache". Sie werden im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts wechselseitig aufeinander bezogen.

Von den in den drei Lernbereichen verbindlich genannten Unterrichtsvorhaben sind jene zu realisieren, denen eine grundlegende Bedeutung für selbständiges sprachliches Handeln der Schülerinnen und Schüler und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten zuzuweisen ist.

Im **Profilkurs** werden zusätzlich Schwerpunkte aus den Lernbereichen gesetzt, die sich an der späteren Arbeit im Leistungskurs orientieren. Die verbindlichen Unterrichtsvorhaben werden nicht Gegenstand dieses Unterrichts. Hier ist von mindestens zwei eigenständigen Vorhaben auszugehen. Abstimmungen mit dem Basisfach bzw. Basiskurs sind notwendig und sinnvoll.

4.2 Qualifikationsphase

Die Qualifikationsphase besteht aus vier Halbjahreskursen, die organisatorisch als Folgekurse aneinander anschließen. Sie beinhaltet Grundkurse (drei Stunden) und Leistungskurse (fünf Stunden).

In der Qualifikationsphase müssen Kontinuität und Progression im Lernen der Schülerinnen und Schüler gesichert werden. Die Gestaltung des dritten und vierten Schulhalbjahres orientiert sich an den Regelungen in der Abiturprüfungsordnung.

Beiden Kursarten ist ihre grundlegende wissenschaftspropädeutische Bedeutung für die allgemeine Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gemeinsam: Bei der wissenschaftlichen Lösung von Fragenkomplexen spielen das Verstehen und Verfassen von Texten eine besondere Rolle. Texte zu verstehen und Texte zu verfassen ist daher die wichtigste Schülertätigkeit aller Deutschkurse. Zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung gehört auch, daß die Schülerinnen und Schüler für den verantwortlichen Umgang mit der eigenen Sprache Beschreibungskriterien und Beurteilungsmöglichkeiten gewinnen und zum methodisch bewußten, selbständigen Umgang mit Literatur fähig werden. Diesen Anforderungen müssen prinzipiell beide Kursarten entsprechen. Deshalb sind die verbindlichen Unterrichtsvorhaben sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs zu realisieren. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei:

- Texte verschiedenster Art zu verstehen und zu verfassen und mit Literatur und audio-visuellen Medien selbständig, vernünftig und ästhetisch sensibel umzugehen;
- Analyse-, Beschreibungs- und Beurteilungsmöglichkeiten eigener sowie fremder Sprachhandlungen zu erkunden;
- in verantwortlicher Weise sach-, situations-, intentions- und adressatengerecht kommunikativ zu handeln.

Graduelle Unterschiede zwischen den Grund- und Leistungskursen, die in den folgenden beiden Abschnitten dargestellt werden, ergeben sich im Hinblick auf

- die Vielfalt zu behandelnder Texte und die Intensität und den Aspektreichtum der Analyse und Produktion,
- das daraus resultierende fachliche Differenzierungsvermögen,
- die Einblicke in fachspezifische Theorien und deren Genese,
- den Rückgriff auf die Bezugswissenschaften des Faches (z. B. Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft).

Die Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen setzt also bei der jeweils unterschiedlichen Lernsituation der Schülerinnen und Schüler ein (vgl. auch Abschnitt 4.2.2).

4.2.1 Grundkurs

Der Grundkurs darf den Lehrer nicht dazu verleiten, in lehrerzentrierten Unterrichtsformen möglichst viel Stoff zu vermitteln (z. B. durch die Darstellung eines lückenlosen Überblicks über die deutsche Literaturgeschichte). Den Schülerinnen und Schülern wird von vornherein der wissenschaftspropädeutische Wert des Grundkurses, seine grundlegende Bedeutung für ihre Studier- und Berufsfähigkeit und seine Hilfe für ihre Welt- und Selbsterfahrung verdeutlicht. Ihre Bereitschaft, Leseerfahrungen zu sammeln und ihre Lesefähigkeit zu erweitern, wird dadurch gefördert, daß ihnen die Ziele des Unterrichts genannt werden und sie sich bei der Wahl der Themen und Auswahl der Texte beteiligen. Zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit werden vor allem schülerzentrierte Unterrichtsformen praktiziert, besonders in der Absicht, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie gegenseitige Rücksichtnahme einzuüben. Die Lehrerin oder der Lehrer unterstützen das durch die dafür nötigen Hilfestellungen und Vorgaben. Gerade im Deutschunterricht wird die Bereitschaft entwickelt, sich auch auf zunächst fremd erscheinende Vorstellungen einzulassen, auf vorschnelle Urteile zu verzichten und stattdessen in sorgfältiger Betrachtung und Analyse vorzugehen und alternatives Denken einzuüben.

Für die Arbeitsweise des Faches Deutsch ist kennzeichnend, daß Leistungen und Grenzen literatur- und sprachwissenschaftlicher Ansätze nur am konkreten Gegenstand bewußt gemacht und überprüft werden. Es geht also um

- einen möglichst produktiven Umgang mit Gelerntem,
- einen am Gelernten orientierten Umgang mit Theorien,
- einen Einblick in Entstehung, Leistung und Grenzen von Theoriebildung, weniger um die Kenntnis und Anwendung möglichst vieler Theorien.

Folgende Fehlentwicklungen sollten vermieden werden:

1. Unangemessen niedriges Anspruchsniveau:
z. B. Reproduktion hermeneutischer Methoden, ohne daß die Schülerinnen und Schüler deren heuristischer Wert bei konkreter Textarbeit erfahren haben; positivistisch angelegter Überblick über linguistische Beschreibungsverfahren, ohne daß die Schülerinnen und Schüler selbst versucht haben, in Texten isolierbare sprachliche Phänomene systematisch und widerspruchsfrei zu beschreiben.
2. Unangemessen hohes Anspruchsniveau:
z. B. verschleierte Anpassung an Leistungskursanforderungen, indem Literatur-, Sprachtheorie oder Hermeneutik vorrangig behandelt werden; umfangreiche selbständige Ausarbeitungen auf der Basis von Sekundärliteratur als Ausgleich für die geringere Wochenstundenzahl
3. Unterscheidung von Grundkursen, die zum Abitur führen, und solchen, deren Teilnehmer Deutsch nicht als Abiturfach gewählt haben; eine zwischen Grundkurs und Leistungskurs angesiedelte dritte Kursart widerspräche der Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe.

4.2.2 Leistungskurs

Verstehens- und Schreibfertigkeiten werden ebenso intensiv wie in den Grundkursen geübt. Daher gelten die für die Grundkurse genannten Verfahrensweisen auch für die Leistungskurse.

Die Wochenstundenzahl des Leistungskurses erlaubt nicht nur, mehr Texte zu behandeln, die z. B. eine Gattung, ein Problem oder ein Motiv kennzeichnen, sondern sie dient insbesondere einer intensiven Entfaltung und Vertiefung der Verstehensfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Reflexion über hermeneutische Probleme, Wahrheitsanspruch von Deutungen, Sprache als Erkenntnisgegenstand und Erkenntnismedium sowie das Problem der Vermittelbarkeit ästhetischer Erfahrung sind Erweiterungs- und Vertiefungsaspekte für einen Leistungskurs.

Im Leistungskurs beteiligen sich die Kursmitglieder in besonderer Weise an der thematischen Planung, an der Auswahl der verschiedenen Sozialformen des Lernens und an der Textauswahl. Sie werden ferner zur freiwilligen Übernahme von Teilaufgaben oder ergänzenden Beiträgen angehalten. Bei ihnen wird vorausgesetzt, daß sie bereit und fähig sind zu eigener Lektüre neben den im Unterricht behandelten Texten; erwartet wird die Bereitschaft, sich selbständig einen Zugang zur Literatur und zu Phänomenen der Sprache zu erarbeiten. Dafür werden ihnen differenziertere Kriterien für die Zuordnung und Beurteilung von Literatur, erweiterte Kenntnisse der historischen und literarischen Bezüge und ein umfassender Einblick in Literatur vermittelt. Gefordert wird von ihnen höhere Differenziertheit der Argumentation und reflektiertes methodisches Arbeiten. Besonders in fortgeschritteneren Leistungskursen werden den Schülerinnen und Schülern begrenzte Arbeitsaufgaben auch ohne Leitfragen oder Hinweise zur Vorgehensweise gestellt. Die Lehrerin oder der Lehrer nimmt in vielen Phasen des Unterrichts eine beratende Funktion ein. Dies gilt in besonderem Maße bei projektorientierten Unterrichtssequenzen, für die die höhere Stundenzahl des Leistungskurses besondere Voraussetzungen bietet.

Folgende Fehlentwicklungen sollten vermieden werden:

1. Extreme Spezialisierung, die anstelle der geforderten Vertiefung durch Komplexität und Aspektreichtum fachspezifische Einseitigkeit fördert,
2. Stoffliche Überfrachtung,
3. Imitation von Lehrgängen eines Hochschulstudiums.

5. Lernbereiche

5.1 Umgang mit Texten

In der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler erfahren, daß der Umgang mit Texten Freude bereiten und sie persönlich bereichern kann. Sie haben Einsichten in die Vielfalt der Texte und ihre Vermittlungsformen - einschließlich der Texte der Medien

und der modernen Kommunikationstechnik - gewonnen und gelernt, unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu entwickeln und mit Gebrauchstexten, literarisch-künstlerischen und trivialen Texten differenziert umzugehen. Sie haben **Gebrauchstexte** zur sachgerechten Informationsentnahme genutzt und versucht, Aussageabsichten, appellative Intentionen und Interessengebundenheit der Texte zu durchschauen sowie sich kritisch mit angebotenen Standpunkten und ideologischer Argumentation auseinandersetzen. Bei **literarisch-künstlerischen Texten** aus verschiedenen Jahrhunderten haben sie gelernt, individuelle Möglichkeiten des Deutens zu suchen, am Text zu prüfen, den Autor und die für den Verstehensprozeß erforderlichen gesellschaftlich-historischen Entstehungs- und Wirkungsbedingungen einzubeziehen, sich mit dem Angebot des Autors auseinanderzusetzen, eigene Standpunkte zu artikulieren und begründet und sachgerecht zu werten, wobei sie auch Bedingungen des Literatur- und Medienmarktes berücksichtigt haben. Sie haben sich Kenntnisse charakteristischer Gestaltungsmittel der jeweiligen Textsorte und deren Wirkungsweise angeeignet und für eigene Textproduktionen genutzt.

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe knüpft an diese Vorleistungen an, festigt, erweitert und vertieft die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dabei berücksichtigt er die Texte in ihrer Vielfalt sowie in ihrem lebensweltlichen Zusammenhang.

Texte lassen sich nach verschiedenen Aspekten ordnen. Einen Klassifikationsansatz, der eine eindeutige Zuordnung erlaubt, gibt es gegenwärtig nicht, und auch die Bezeichnungen sind vielfältig. Nachfolgend wird unterschieden in fiktionale Texte (poetische, künstlerisch-literarische, triviale usw.), nicht-fiktionale Texte (Sachtexte, Gebrauchstexte, expositorische usw.) und Texte der Massenmedien und Kommunikationstechnik.

Fiktionale Texte sind Texte, die eine eigene Wirklichkeit konstituieren, welche sich ihrerseits auf eine außer ihr liegende Realität bezieht. **Nicht-fiktionale Texte** sind solche, die explizit auf eine außer ihnen vorhandene Realität verweisen, also auch nur in Relation zu ihr verstanden werden können. **Texte der Massenmedien** und der modernen **Kommunikationstechnik** sind fiktionale oder nicht-fiktionale Texte, bei denen die spezielle Vermittlungsform oft zusätzliche Kenntnis, etwa von Gestaltungsmitteln und deren Wirkungsweise verlangt, um verstanden werden zu können.

Der Umgang mit fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten wird wesentlich dadurch bestimmt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Textart identifizieren können. Die Unterscheidung von Textarten gehört zu den gleichsam vorausgesetzten kulturellen Fähigkeiten. Die Gewohnheit, sich an erlernten Mustern zu orientieren - ein "Textmusterwissen" bereitzuhalten - ist eine wichtige Bedingung für das Verstehen und Verfassen von Texten, weil damit wichtige Vorgaben gegeben sind. Sie bewirkt, daß lyrische Texte anders als epische und beide anders als Sachtexte gelesen, verstanden und beurteilt werden. Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe befähigt die Schülerinnen und Schüler weiter, ihre Gewohnheiten im Umgang mit unterschiedlichen Textarten (besonders in der Abgrenzung fiktional/nicht-fiktional) bewußt und kritisch zu prüfen, die Bedeutung der Textart und die Probleme ihres Erkennens zu begreifen, Kriterien für das Erfassen zu diskutieren und sie für Untersuchungen zur Textintention bewußt produktiv zu machen.

Texte bedürfen der Auslegung, der Deutung, der Konstruktion von Sinn, und sie ermöglichen Verständigung mit anderen. In der gymnasialen Oberstufe kommt es darauf an, daß Lehrer und Schüler diesen Prozeß des Verstehens und der Verständigung **gemeinsam bewußt gestalten**. Dabei gilt:

- Texte eröffnen in unterschiedlichem Maße Verstehensspielräume; gerade künstlerisch-literarische Texte in ihrer Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit lassen oft mehrere "richtige" Interpretationen zu, die interessanten Diskussionsstoff bieten;
- Sinnkonstruktion wird maßgeblich durch die Subjektivität des Schülers als Leser geprägt, ohne in Beliebigkeit ausufernd zu dürfen;
- Verstehen reduziert sich nicht auf die Frage, was der Autor mit dem Text sagen will. Mitunter bieten fiktionale wie nicht-fiktionale Texte Möglichkeiten von Sinnkonstruktion, die gegenläufig zu feststellbaren Autorintentionen sind; gerade fiktionale, poetische Texte reduzieren sich nicht auf ermittelbare rationale Ergebnisse. Sie bilden immer eine Einheit von emotionalen, volitiven und rationalen Komponenten, oft bleibt ein "unausschöpfbarer Rest" (Goethe);
- Texte haben eine unterschiedliche Tiefendimension. Bei einigen kann der Verstehensprozeß abgeschlossen werden, weil das mögliche Ergebnis aufgedeckt ist; er kann - wie oft bei literarischen Texten - offen sein, weil neue Aspekte immer wieder eine Weiterführung und Ausdifferenzierung des Verstehens bringen. Notwendig werden Vereinbarungen über die Intensität (Tiefe) des Verstehens, mit der der Verstehensprozeß im jeweiligen Unterrichtszusammenhang beendet werden soll.

5.1.1 Umgang mit fiktionalen Texten

Umgang mit Texten ist Möglichkeit für Emanzipation, für Erweiterung des geistigen Horizonts und der Skala menschlicher Empfindungen, für Entfaltung von Phantasie und Vorstellungskraft, für Selbsterfahrung und Selbstfindung, letztlich für Entfaltung von Individualität. Der kritisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit fiktionalen, insbesondere mit literarischen/poetischen Texten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Deshalb werden schwerpunktmäßig künstlerisch-literarische Texte in ihrer Vielfalt Gegenstand des Unterrichts. Dem ist auch vom Zeitvolumen her bei der Unterrichtsplanung Rechnung zu tragen. Es sind Texte aus der Gegenwart und Vergangenheit - mindestens seit dem 18. Jahrhundert - zu berücksichtigen.

Anzuknüpfen ist an die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler davon, was Literatur ist, welchen Wert sie für das eigene Leben hat und wie mit ihr umzugehen sei.

Auch in der gymnasialen Oberstufe kommt es vor allem darauf an, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Literatur in ihrer Vielfalt zu stabilisieren sowie Freude am Lesen, Hören, Sprechen, Zuschauen und eigenen Gestalten nachhaltig zu fördern. Das gelingt umso mehr, wenn die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit dem literarischen Text als sinnvoll und persönlich bedeutsam erleben. Deshalb ist Wert darauf zu

legen, daß die Schülerinnen und Schüler epische, lyrische und dramatische Texte bewußt und selbständig als Angebot nutzen, über sich selbst und die Welt, in der sie leben, tiefer nachzudenken und den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern. Sie suchen nach Berührungspunkten zwischen den Texten und ihren Lebensfragen, Denkweisen und Empfindungen. Sie prüfen sachlich die vom Autor angebotenen Normen und Wertvorstellungen. Sie lassen sich auch auf neue ungewohnte Sichtweisen ein, setzen sich mit fremden kulturellen Traditionen auseinander und begreifen sie als produktive Möglichkeit, das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu hinterfragen und sich in der Lerngruppe darüber zu verständigen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren im praktischen Umgang mit unterschiedlichen Texten Literatur als Mittel des Genusses, der geistigen Auseinandersetzung mit philosophisch-ethischen und anderen Lebensproblemen. Sie werden angeregt, Literatur als Mittel eigener Gestaltungsversuche zu nutzen.

Das Literaturverständnis der Schülerinnen und Schüler kann auch durch triviale Texte (z. B. Heftromane, Illustriertenromane u. ä.) gefördert werden. Textanalyse verbindet sich hier unbedingt mit Kontexterweiterungen, um den institutionalisierten und normierten Betrieb der Produktion und Distribution bewußt durchschauen zu lernen und Literatur immer auch als Ware zu begreifen. Diese Texte können Anlaß sein, über Phänomene wie Geschmack und Unterhaltung - auch in ihrer historischen Dimension - nachzudenken oder über Fragen des Literaturbetriebs zu diskutieren.

Den Text in seine vielschichtigen kontextualen Beziehungen einordnen

Texte sind das Ergebnis der Arbeit eines Autors bzw. einer Autorin, sie tragen deren "Handschrift". Sie sind aber auch Ergebnis eines jahrhundertelangen geschichtlichen Prozesses. Einsichten in dieses Spannungsverhältnis kennzeichnen maßgeblich den Umgang mit fiktionalen Texten in der gymnasialen Oberstufe. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht deshalb weniger der isolierte Einzeltext, sondern verstärkt der Text in seinen vielschichtigen kontextualen Beziehungen (Beziehungen Wirklichkeit-Autor-Text-Leser-Wirklichkeit und Text-Text). Neben den Beziehungen zu anderen Texten eines Autors, auch anderen Textfassungen und zu Texten anderer Autoren kommt dabei der historischen Dimension der Texte, ihrer Einbettung in ein historisch-gesellschaftliches Umfeld, in Entstehungsumstände und Wirkungsbedingungen besondere Bedeutung zu.

In das Blickfeld der Schülerinnen und Schüler zu rücken sind

- Entstehungsumstände (politische, kulturgeschichtliche, ökonomische),
die Eingebundenheit des Textes in literarische Traditionen (z. B. Formen der Lyrik, Ausprägungen des lyrischen Bildes, Motive),
- die Abhängigkeit von der poetischen Konzeption und den politischen Anschauungen des Autors, die Entstehungsgeschichte des Textes,
- Einschätzungen (ggf. Kontroversen) in der Literaturkritik,

- Berichte über Wirkungen auf reale historische wie gegenwärtige Leser bzw. Lesergruppen.

Von hier aus gewinnt die Beschäftigung mit der literarhistorischen Epoche einen wichtigen Stellenwert. Ziel ist dabei nicht ein formales Literaturwissen. Gefördert werden soll der Spaß am Umgang mit Literatur durch die Einsicht, daß das erworbene Epochenverständnis den individuellen Verstehensprozeß differenziert, ihn u. U. sogar erst ermöglicht. Das schließt Einsichten in Probleme der Periodisierung literarischer Prozesse ein.

Für Einsichten in dieses Spannungsverhältnis von Originalität und Tradition ist die Einbeziehung von Sekundärliteratur (Autorenberichte über den Schaffensprozeß, Poetik, Literaturtheorie, Literaturkritik etc.) sinnvoll und notwendig. Der Umgang mit Sekundärliteratur, von der Beschaffung und Auswahl bis zur Einbeziehung in die Texterschließung sollte zunehmend selbständig erfolgen. Möglichkeiten der Teilnahme an Schriftstellerlesungen, Literatur- und Kunstgesprächen u. ä. sollten unbedingt genutzt werden.

Methodische Kompetenz erweitern

Literarische Texte eröffnen den Schülerinnen und Schülern als Lesern/Sprechern/Hörern und Zuschauern mehr oder minder große Spielräume für individuelle Sinnkonstruktion. Die Verstehensfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden weiterentwickelt, indem sie angeregt werden, Verstehensspielräume bewußt zu suchen, unterschiedliche Möglichkeiten des Deutens und des Dazutuns anzubieten und am Text zu prüfen, auf den Text kreativ zu reagieren und gewonnene Einsichten für eigene Gestaltungsversuche produktiv zu machen. Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre methodische Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten. Sie unterbreiten Vorschläge für die Texterschließung, reflektieren ihren individuellen Verstehensprozeß und seine Bedingungen, machen Verstehenshindernisse - auch Kenntnisdefizite - aus. Sie lernen unterschiedliche Methoden der Texterschließung kennen und prüfen sie in der bewußten Anwendung auf ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen. Dazu gehören die textimmanente Methode und textübergreifende Methoden wie die biographische, die historische, die sozialwissenschaftliche, die rezeptionsästhetische, die psychoanalytische, die geisteswissenschaftliche, die literatursoziologische und die kritisch-hermeneutische. Dabei geht es nicht um Vollständigkeit. Es soll die Einsicht der Schüler gefördert werden, daß es **den** richtigen methodischen Zugang zu einem Text nicht gibt, daß alle Methoden immer nur Antworten auf die dabei gestellten Fragen bringen, also begrenzt sind. Hierbei ist nicht an eine gesonderte Methodensequenz gedacht, in der Texte lediglich Trainingsmaterial liefern und Methoden geübt werden. Die Beschäftigung mit den Methoden ordnet sich in den Umgang mit Texten ein und setzt bei den Verstehensproblemen der Schülerinnen und Schüler an. Sie ist verknüpft mit der Forderung an die Schüler, Vorschläge für das gemeinsame Vorgehen bei der Texterschließung zu unterbreiten und den individuellen Verstehensprozeß zu reflektieren.

Dem Gegenstand gemäÙe Handlungen beherrschen

Mit fiktionalen Texten umgehen können heißt vor allem, dem Gegenstand gemäÙe Handlungen zunehmend sicher, bewußt und selbständig ausführen zu lernen. Deshalb ist es wichtig, daß die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe

- weiterhin epische Texte (bzw. Teile) wirkungsvoll vorlesen, lyrische Texte sprechen und hören, das dialogische und szenische Lesen und das Spielen in unterschiedlichen Formen realisieren;
- verstärkt Texte unter unterschiedlichen Aspekten vergleichen, Texte in übergreifende (biographische, literarhistorische, literaturtheoretische, persönliche) Zusammenhänge einordnen und dabei bereits bekannte Texte aufgreifen;
- Texte unter unterschiedlichen Aspekten erschließen, d. h. den Text beschreiben, erklären, erörtern. Dazu gehört, daß die Schülerinnen und Schüler die Texte in ihrer ästhetischen Dimension begreifen, die ästhetische "Machart", Handschrift des Autors durchschauen, sprachliche und formale Gestaltungsmittel erkennen, ihre Funktion und Wirksamkeit prüfen, gattungskonstituierende Strukturelemente in ihrer spezifischen Ausprägung im Text und in ihrer Funktion entdecken:

Bei epischen Texten u. a.: Erzähler, Erzählperspektive, Erzählweise, Handlungs- und Figurenaufbau, Verhalten und Motive der Figuren;

Bei lyrischen Texten u. a.: lyrisches Subjekt bzw. Balladenerzähler, lyrische Situation, Gestus, lyrisches Bild, Klang, Rhythmus, Metrum, Enjambement, Reim;

Bei dramatischen Texten u. a.: Verhältnis von Text und Bühnenrealisierung, Figurensprache, Monolog, Dialog, Konfliktentwicklung;

- kreativ mit Texten umgehen.

Bevorzugt werden sollten Umgangsformen, die tiefere Einsichten in den Text erbringen und das Literaturverständnis fördern. So sollten Strukturen sichtbar gemacht und nachgestaltet werden, sollten Perspektiven von Figuren übernommen und "Leerstellen" ausgefüllt werden, sollte der Text sprecherisch verfremdet werden, sollten Gegentexte und Trivialisierungen entstehen, sollte der Text weitergestaltet oder in ein anderes Medium transformiert werden (Hörspiel, Video, Bild-Text-Collage etc.).

5.1.2 Umgang mit nicht-fiktionalen Texten

Das individuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler für gesellschaftliche, politische, wissenschaftliche, kulturelle und andere Probleme wird heute oft über nicht-fiktionale Texte geprägt. In einer schnellebigen, wissenschaftsorientierten Welt bieten diese Texte darüber hinaus oft Hilfen für individuelle Wissenserweiterung und lebenslanges selbständiges Lernen.

Im Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe fundieren nicht-fiktionale Texte die unterschiedlichen Sprachhandlungen der Schülerinnen und Schüler und helfen, die Tendenz zu überwinden, daß diese ausschließlich ihr Alltagsverständnis als Basis nutzen.

Nicht-fiktionale Texte werden in zweierlei Hinsicht Gegenstand des Deutschunterrichts. Zum einen sind nicht-fiktionale Texte Sekundärliteratur für den Umgang mit fiktionalen - vor allem künstlerisch-literarischen - Texten. Hierbei haben sie die Funktion,

- Wissen über Poetik und Literaturtheorie als Analysegrundlage bereitzustellen,
- Methoden der Literaturanalyse exemplarisch vorzuführen,
- Anstöße für die kritische Auseinandersetzung (Literaturkritik) zu geben.

Den Schwerpunkt bilden literaturtheoretische und literaturkritische Texte.

Zum anderen kommt ihnen ein eigener Stellenwert zu, sollten gerade diese Texte auch in ihrer Vielfalt Beachtung finden. Nicht-fiktionale Texte - vor allem Texte der alltäglichen Verständigung - nehmen direkten Bezug auf die in ihnen angesprochene Realität. Deshalb muß gerade in der gymnasialen Oberstufe das Herstellen des Textverständnisses prinzipiell verbunden werden mit dem Überprüfen der Argumentationsansätze und -strukturen, mit dem Auseinandersetzen mit der angebotenen Sichtweise und dem kritischen Hinterfragen von Handlungskonsequenzen, bei dem die Schülerinnen und Schüler eigene Standpunkte und Argumente anbieten und die Relevanz des Textes für die Lösung von Problemstellungen beurteilen.

Im einzelnen geht es beim Umgang mit diesen Texten darum, daß die Schülerinnen und Schüler

- die pragmatischen Ziele des Textes aufzeigen und erläutern;
- den Adressatenbezug darlegen;
- die ausgesprochenen Absichten des Autors mit den unausgesprochenen verbinden;
- die Wirkung des Textes in Relation zur Wirkungsabsicht einschätzen;
- die Merkmale der Textart, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Textart und -sorte erkennen und begründen;
- die Normiertheit von Texten als historisch abhängig und veränderbar erkennen;
- Einblicke gewinnen in den Wandel der Beziehungen zwischen Formen gesellschaftlicher Kommunikation, sozialer Strukturen und Formen der Vermittlung.

5.1.3 Umgang mit Texten der Medien und der modernen Kommunikationstechnik

Fiktionale und nicht-fiktionale Texte begegnen den Schülerinnen und Schülern heute nicht mehr nur in traditioneller Form. Fernsehen, Video, Computer sowie Presse, Film, Funk und Theater bringen Texte hervor. Sie können in mündlicher oder schriftlicher Form existieren. Sie können auf der Kombination sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen beruhen oder in rein visualisierter Form vorliegen.

Für ihren Umgang gelten prinzipiell die für fiktionale und nicht-fiktionale Texte bereits dargestellten Anforderungen. Darüber hinaus ergeben sich weitere. Die Texte erscheinen nicht nur in unterschiedlicher medialer Vermittlungsform, sie sind in der Regel - wie auch das Medium Buch - für einen bestimmten Markt gemacht und unterliegen seinen Mechanismen. Gefördert werden soll die Bewußtheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang

mit diesen Texten. Dazu lernen sie, das Funktionieren von Marktmechanismen - besonders von ökonomischen Zwängen - bei der Textproduktion und -rezeption tiefer zu durchschauen und Auswirkungen der jeweiligen medialen Erscheinungsform als ein bewußt genutztes Moment zu begreifen. Sie sollen weiterhin lernen, die spezifischen Bedingungen medialer Textvermittlungsformen zu untersuchen, die Bedeutung dieser Texte im kulturellen Leben sachgerecht und differenziert zu werten und die Ergebnisse für den individuellen Umgang produktiv zu nutzen. Das schließt ein, daß im Deutschunterricht die damit zusammenhängenden spezifischen neuen Möglichkeiten und die Probleme thematisiert und die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über Auswirkungen der Medien auf den Menschen zu reflektieren, über Veränderungen in der menschlichen Wahrnehmung und Erfahrung und im Zusammenleben der Menschen nachzudenken und sich selbst zu beobachten.

Texte aus Presse, Film, Funk, Fernsehen und Theater sind besonders zu untersuchen auf

- die Kombination von Text, Bild, Ton, Gestik und Sprache,
- den Anteil medienspezifischer Zeichen in Relation zu sprachlichen Zeichen.

Entsprechend den technischen Möglichkeiten an der Schule sollten die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Produzenten solcher Texte sammeln. Hier könnten sich besondere Möglichkeiten eines partnerschaftlichen Lernens von Lehrern und Schülern eröffnen.

Folgende Fragen können für den Umgang mit diesen Texten hilfreich sein:

- In welcher Weise hat die textvermittelnde Institution (kommerzielle Buchverlage, Zeitungsverlage, Rundfunk, Fernsehen, staatliche Institution, Interessenverband) bereits aufgrund von Veröffentlichungsstrategien oder im Blick auf bestimmte Kontroll- und Adressatengruppen den Text inhaltlich und formal kalkuliert?
- In welcher Weise haben technisch-ökonomische Vermittlungsbedingungen den Text inhaltlich und formal vorgeformt (Sendezeit, Quantität und Qualität des Medienapparates usw.)?
- Inwieweit bestimmt das Gesamtprofil eines Mediums den Einzeltext mit (Stil einer Wochenzeitung: Einbettung in den Kontext von Nachricht, Werbung, Kommentar; Anpassung an Layout usw.)?
- Welche Normalerwartung hat der Rezipient gegenüber dem textvermittelnden Medium?

Fächerübergreifende Projekte können helfen, tiefere Einsichten in medienspezifische Mittel und Wirkungen zu gewinnen.

Bei der (mündlichen und schriftlichen) Darstellung der Ergebnisse des Umgangs mit fiktionalen, nicht-fiktionalen und Texten der Medien und der modernen Kommunikationstechnik ergeben sich notwendigerweise enge Verknüpfungen mit dem Lernbereich "Mündliche und schriftliche Kommunikation".

5.1.4 Kriterien für die Textauswahl

Auf die Vorgabe eines Literaturkanons wird verzichtet. Folgende Kriterien - sie sind bei den einzelnen Texten unterschiedlich gewichtet - haben sich bei der Textauswahl bewährt:

Thematische Relevanz des Textes

- er beinhaltet philosophisch-ethische Fragen und Lebensprobleme, die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden könnten oder sollten,
- er konfrontiert mit aktuellen oder historischen Norm- und Wertvorstellungen, mit fremden Sichtweisen und Erfahrungen und fordert zur Selbstprüfung heraus,
- er ermöglicht Distanz zur eigenen Lebenswirklichkeit und eröffnet Alternativen zu deren Gestaltung.

Historische Relevanz des Textes

- er ist repräsentativ für einen Autor, für Weltsicht, Weltempfinden und "Handschrift", für eine literarhistorische Epoche oder Stilrichtung, Strömung,
- er ist wirkungs- oder motivgeschichtlich bedeutungsvoll,
- er ermöglicht, daß ein literaturhistorischer Überblick gewonnen werden kann,
- er macht sprachhistorische Wandlungen einsichtig.

Exemplarität des Textes für eine Textart bzw. für wesentliche Erscheinungsformen einer Gattung

- Textart: z. B. Kommentar, Bericht, Reportage, Grundsatzrede, literarische Rezension, Tagebuchnotiz, fachwissenschaftlicher Essay,
- spezifische (historisch ausgeprägte) Form einer Gattung: z. B. aristotelisches/episches Drama, auktoriale/personale Form des Erzählens, bildhaftes Gedicht/ Erzählgedicht,
- er sichert Einsichten in die Vielfalt der Texte und in den Zusammenhang von Weltverständnis, Literaturverständnis und poetischer Eigenart von Literatur.

Text als Anreiz zur Förderung kommunikativer Kompetenz

- er fordert die Schülerinnen und Schüler zu Verstehensanstrebungen heraus,
- er regt zu (mündlichen oder schriftlichen) Stellungnahmen und Erörterungen an,
- er stimuliert die Schüler, kreativ auf den Text zu reagieren.

Exemplarität des Textes in seiner Struktur und kommunikativen Funktion

- er ermöglicht den Nachweis des Zusammenhangs von Textstruktur und Aussageabsicht,
- er regt zu Gestaltungsversuchen nach vorliegendem Strukturmuster an.

5.2 Mündliche und schriftliche Kommunikation

In der Sekundarstufe I stand die Förderung der Sprech- und Schreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Lernens in diesem Bereich. Angestrebt wurde eine flexible Sprachhandlungsfähigkeit, die es ihnen erlaubt, sich den gegebenen Umständen und ihren kommunikativen Absichten entsprechend mündlich und schriftlich angemessen und wirkungsvoll zu äußern. Weil eigenes Sprechen als untrennbarer Ausdruck der eigenen Person erlebt und auch von anderen als wesentlicher Ausdruck der Persönlichkeit wahrgenommen wird, galt es, die Sensibilität der Schülerinnen und Schüler für das eigene Sprachverhalten zu fördern. Dazu gehörte, Wirkungen auf andere mitzubedenken, zuzuhören, Äußerungen aufzugreifen, aber auch eigene Interessen zu artikulieren, Stellung zu beziehen, Argumente und Behauptungen vorzubringen, andere zu widerlegen, Kritik angemessen zu äußern und selbst Kritik auszuhalten. Beim Schreiben sollten die Schülerinnen und Schüler die Mitteilungsabsicht und die situativen Bedingungen beachten und insbesondere unterscheiden lernen, für sich selbst, für andere oder stellvertretend für andere zu schreiben. Dabei haben sie geübt, Texte zu planen, zu erarbeiten und zu überarbeiten. Das Rechtschreiblernen war in diese Übungen integriert, wobei die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler besonders gefördert wurde.

Die für die Sekundarstufe I gekennzeichneten Ziele behalten auch in der gymnasialen Oberstufe prinzipiell ihre Gültigkeit. Anknüpfend an die erreichten Vorleistungen entfalten die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Formulierungsfähigkeiten weiter und gestalten Sprachhandlungen situations-, gegenstands- und partnergerecht. Dabei zeichnet sich ihre Arbeitsweise durch größere Selbständigkeit aus. Als neuer Akzent tritt in der gymnasialen Oberstufe hinzu, daß die Schülerinnen und Schüler verstärkt Einsichten in Kommunikationsbedingungen und Kommunikationsvorgänge gewinnen. Dadurch können sie ein bewußtes Sprachverhalten ausbilden.

Der Lernbereich "Mündliche und schriftliche Kommunikation" ist in der Einführungs- und Qualifikationsphase so zu akzentuieren, daß er dem natürlichen Kommunikationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt und dieses fördert. Er erschließt ihnen Wahlmöglichkeiten, stärkt ihr Verantwortungsgefühl in der Kommunikation und gibt ihnen Gelegenheit, ihre Kritikfähigkeit zu erproben und Toleranz zu üben. Damit leistet der Lernbereich einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der kommunikativen Kompetenz, zum Erwerb von Diskursfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler erfahren hier in der eigenen Tätigkeit, wie mit Sprache aufgeklärt, erklärt, informiert, integriert und aktiviert, aber auch verschleiert, verschwiegen, verletzt, isoliert, manipuliert, verführt und diskriminiert werden kann. Dazu werden kommunikationstheoretische Ansätze in den Unterricht ein-

bezogen. Sie werden in der Anzahl begrenzt und stets mit pragmatischen Aufgaben verbunden.

Im einzelnen sollen die Schülerinnen und Schüler folgende Sprachhandlungen ausführen und soweit notwendig reflektieren:

5.2.1 Gespräche führen/Diskutieren

Es sind folgende Handlungen besonders zu akzentuieren:

- Erkennen und Analysieren der Kommunikationsbedingungen und der konstituierenden Faktoren des Gesprächs und der Diskussion: Gesprächs- bzw. Diskussions-thema, Strategien und Redeziele der Teilnehmer, die Situationsgebundenheit der Teilnehmer (z. B. Redezwang), die Umstände der Verständigung (z. B. Mündlichkeit, Störanfälligkeit, Spontaneität), die Beziehungen der Gesprächs- oder Diskussions-partner, der Redestil der Personen, Fremdsprachigkeit;
- Aufeinander-Hören (Ordnen, Vergleichen, Prüfen der Gedankengänge der Partner), sich auf den Kommunikationspartner einstellen
- Anknüpfen an vorher Gesagtes (Ordnen und Auswählen der eigenen Gedanken, unterscheidendes oder verbindendes Verknüpfen, logische Weiterentwicklung, Schlußfolgerung, Widerlegung und Begründung);
- die Auffassungen des Gesprächspartners vorurteilsfrei prüfen und seinen Intentionen gerecht werden, Toleranz üben gegenüber Kommunikationspartnern und gegenüber Mitteilungsformen, die von eigenen Gewohnheiten und Erwartungen abweichen;
- sich einer dem Gegenstand und der Situation angemessenen Sprache bedienen;
- Erfassen von rhetorischen Mitteln, Abschätzung ihrer möglichen Wirkung, zielgerichtete Verwendung.

5.2.2 Referate halten/Sich in freier Rede äußern

Beim Referieren und in freier Rede sollen die Schülerinnen und Schüler sich der Kommunikationsabsicht entsprechend äußern können, wobei insbesondere Formen des Apellierens, Informierens und des Problematisierens zu beachten sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen,

- verbale und nonverbale Mittel angemessen zu verwenden und so zu referieren und sich in freier Rede zu äußern, daß die Aufmerksamkeit der Zuhörer geweckt und erhalten wird,
- Material zu suchen, zu sichten und zu bearbeiten, sich ein eigenes Manuskript auszuarbeiten und zu überarbeiten,

- sich nicht nur Sachwissen anzueignen und wiederzugeben, sondern insbesondere Problembewußtsein zu entwickeln.

5.2.3 Über Texte schreiben

Es ergeben sich enge Verbindungen zum Lernbereich "Umgang mit Texten". Beim Analysieren von Texten werden die den jeweiligen Text konstituierenden Elemente beschrieben und in ihren Leistungen zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Fähigkeit, einen fiktionalen, speziell literarischen Text zu **analysieren**, schließt folgende Handlungen ein:

- Erfassen der den Text konstituierenden Komponenten in ihrer ästhetischen Ausprägung und Funktion sowie der mehrschichtigen Beziehungen zur Wirklichkeit durch eine zunächst oft betont textimmanente Analyse,
- Einbeziehen von außertextlichen Begebenheiten (Autor, seine poetische Konzeption, Entstehungsumstände etc.),
- literaturgeschichtliche und gattungsspezifische Einordnung.

Wesentliche Handlungen für das Analysieren nicht-fiktionaler Texte sind u. a.:

- Erfassen der zentralen Aussage, des Adressaten, der Absicht,
- Beschreibung der Textart,
- Strukturieren des Textes,
- Analysieren der Argumentation,
- Beschreiben sprachlicher Mittel und deren Funktion (Wortwahl, Syntax, Stilfigur) für die Darstellung (Wirkung),
- Beurteilen und Werten des Textes nach unterschiedlichen Kriterien.

Beim **Interpretieren** von Texten werden die Aufgabenstellungen dadurch erweitert, daß der analysierte Text in verschiedenen Kontexten gesehen wird. Dabei sollten beachtet werden:

- Fragen der Historizität des Textes, also seiner historischen (politischen, ökonomischen, kulturgeschichtlichen) Entstehungsbedingungen, seiner Eingebundenheit in literarische Traditionen, seiner Abhängigkeit von dichtungstheoretischen und/oder politischen Anschauungen des Autors, seiner Entstehungsgeschichte;

- Fragen der Wirkung des Textes, also einerseits seiner Rezeptionsgeschichte (seiner Einschätzung in der literarischen Kritik verschiedener Zeiten sowie auch seiner tatsächlichen gesellschaftlichen Wirkung in unterschiedlichen Zeitabschnitten), andererseits seiner aktuellen Wirkung auf den gegenwärtigen Leser (auf den individuellen Leser wie auf bestimmte Lesergruppen oder -schichten).

Es ist auch eine Untersuchung und Darstellung von Teilaspekten größerer Werke möglich, z. B. ein interpretierender Vergleich von Motiven oder die Interpretation einer Szene bzw. eines Romanausschnitts im Zusammenhang mit dem Gesamtwerk.

Beim **Erörtern** sind unterschiedliche Formen möglich. In der gymnasialen Oberstufe steht die schriftliche Problemerkörterung anhand von Texten im Mittelpunkt. Ausgangspunkt sollten nach Möglichkeit umstrittene Sachverhalte oder Problemstellungen sein, zu denen unterschiedliche Stellungnahmen und Wertungen möglich sind, damit der argumentative Klärungsprozeß als Widerstand erfahren werden kann, den zu überwinden die Kritikfähigkeit schult.

Folgende Handlungen sollten bei der Problemerkörterung besonders beachtet werden:

- Verstehen des Inhalts des Textes (Thema, Problem, Hauptgedanken),
- Erkennen des Verwendungszusammenhangs (Absicht des Verfassers, Beschreibung der Situation),
- Erfassen der Struktur,
- Stellungnahme zum Problem (Beurteilung der Aussage des Textes, Begründung des eigenen Standpunktes).

5.2.4 Produktives Gestalten

Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Texten sollen journalistische, essayistische und andere literarische Texte gestaltet werden. Dadurch werden Phantasie und Intuition sowie die Freude am originellen Einfall und dem individuellen, auch konventionelle Normen durchbrechenden Sprachgebrauch gefördert.

Beispiele für Aufgabenstellungen:

- Verfassen kurzer Texte nach analysierten Mustern: Kurzerzählung, Fabel, Parabel, Satire, fiktiver Dialog, Aphorismus, Haiku;
- Veränderung vorgegebener Texte, z. B. durch Perspektivenübernahme, Wechsel der Perspektive, Versetzen von Figuren mit typischen Verhaltens- und Rollenmustern in eine andere Zeit, Verändern oder Durchbrechen von Handlungsverläufen bzw. -mustern, Änderung des Schlusses, Änderung der Sprachform zum Zweck des Parodierens, der Verfremdung, der Aktualisierung.

Neben dem Schreiben für andere sollte das Schreiben als Mittel der Selbstverständigung angeregt und gefördert werden.

5.2.5 Techniken wissenschaftlichen Arbeitens anwenden

Im Zusammenhang mit den oben genannten Sprachhandlungen sind Arbeitstechniken des Informationserwerbs und der Informationsverarbeitung selbständig anzuwenden:

- Zitieren, Konspektieren, Exzerpieren,
- Mitschreiben, Notieren, Protokollieren,
- Zusammenfassen, Schreiben von Annotationen,
- Konzipieren und Gliedern,
- Selbständiges Beschaffen von Primär- und Sekundärliteratur,
- Benutzung von Nachschlagewerken.

In der gymnasialen Oberstufe kommt es insbesondere darauf an, die Schülerinnen und Schüler in das Verstehen fachwissenschaftlicher Texte einzuführen. Entsprechende Sachtexte helfen ihnen bei ihrer Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache und bieten methodische Hilfen für ein selbständiges wissenschaftliches Arbeiten.

In der Qualifikationsphase kann das Erstellen von **Facharbeiten** wesentlicher Ausbildungsbestandteil sein. Dabei kommt es vor allem darauf an, eine wissenschaftliche Arbeit zu planen, Material zu einem Thema zu suchen, zu sichten und zielgerichtet zu bearbeiten; Gliederung und Rohentwurf zu erstellen, die Erstfassung auszuarbeiten und zu überarbeiten.

Um die Schülerinnen und Schüler an wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen, sollten die technischen Möglichkeiten der Schule genutzt werden, z. B. wäre auch der Einsatz von Computern zur Verschriftlichung von Texten denkbar.

Kommunikative Kompetenz schließt die sichere **Beherrschung der Standardsprache** in Wort und Schrift (Orthographie, Grammatik, Semantik) ein. Insbesondere bei der Besprechung schriftlicher Schülerarbeiten werden individuelle Hinweise gegeben und differenzierte Möglichkeiten eröffnet, Defizite in diesem Bereich selbständig weiter abzubauen.

5.3 Reflexion über Sprache

Nachdenken über Sprache fördert die Einsicht der Schülerinnen und Schüler, daß sie in einer sprachlich vermittelten Welt leben, daß sie diese Welt durch Sprache erkennen und mitgestalten können, daß sie ihr Selbstverständnis durch Sprache und in der Auseinandersetzung mit den in Sprache fixierten Traditionen sowie in der sprachlichen Kommunikation mit anderen Menschen finden. Es ist deshalb konstitutiver Bestandteil des Deutschunterrichts.

Das Nachdenken über Sprache setzt entwickelte Denkfähigkeiten voraus, über die die Heranwachsenden erst allmählich verfügen. Deshalb kann der Lernbereich "Reflexion über Sprache" erst in der gymnasialen Oberstufe voll entfaltet werden. Die Schwerpunkte der Sekundarstufe I behalten prinzipiell auch in der gymnasialen Oberstufe ihre Gültigkeit. Anknüpfend an die Vorleistungen werden die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefestigt, erweitert und vertieft. Das gilt insbesondere für folgende Schwerpunkte:

- bei der Erstellung eigener Texte sprachliche Mittel intentionsgemäß, situationsangemessen und den sprachlichen Konventionen oder Normen entsprechend (bzw. bewußt gegen sie verstoßend) einzusetzen, um Redeabsicht und Textwirkung gezielt zu realisieren und die eigene Tätigkeit mit Hilfe gewonnener Einsichten in die Struktur von Sprache, von Bedeutungszusammenhängen und von Texten zu kontrollieren;
- bei der Aufnahme von Texten Zusammenhänge zwischen Sprecher- und Schreiberstrategien, eingesetzten sprachlichen Mitteln und Sprecher- und Schreiberintentionen zu durchschauen und unter Berücksichtigung umfassender Textbedingungen (Normen, historischer und gesellschaftlicher Kontext, Rollenbedingungen, Einzel- und Gruppeninteressen) in Ansätzen zu beurteilen und Rückschlüsse auf textarten- und vefasserspezifische Auswahl sprachlicher Mittel zu ziehen;
- das Funktionieren des Systems Sprache reflektierend zu erfassen und das Überführen von Denkstrukturen in Sprachstrukturen zu begreifen;
- für die Verständigung über Sprache und Kommunikation eine einheitliche Fachsprache zu benutzen (entsprechend der Festlegung der Kultusministerkonferenz).

Darüber hinaus werden neue Akzente gesetzt.

"Reflexion über Sprache" ordnet sich funktional den beiden anderen Lernbereichen "Umgang mit Texten" und "Mündliche und schriftliche Kommunikation" zu, besitzt aber auch relative Eigenständigkeit, weil hier spezifische Problemstellungen thematisiert werden. Zu vermeiden ist:

- daß der Lernbereich in den beiden anderen völlig aufgeht und sein spezifisches Lernpotential sich nicht entfalten kann, weil er ausschließlich spontan, punktuell oder zeitlich verkürzt zur Geltung kommt;
- daß der Lernstoff formal und abgehoben angeboten wird.

Wirksame Motivationen für das Reflektieren über Sprache können in dem Maße geschaffen werden, wie bei der Kommunikation oder beim Umgang mit Texten die Schülerinnen und Schüler auf erklärungsbedürftige sprachliche Phänomene stoßen. In der kritischen Auseinandersetzung mit Sprachhandlungen gewinnen sie Analyse-, Beschreibungs- und Bewertungskriterien und damit Maßstäbe und Impulse für den eigenen Sprachgebrauch. Sie werden sensibel für Sprache und ihre Ästhetik. Sie lernen, über Sprache als Vermittler zwischen Menschen und zwischen Mensch und Welt, über Bedingungen und Faktoren der Sprachverwendung nachzudenken und gewinnen Einsichten in Entstehungs-, Bedeutungs- und Verwendungszusammenhänge sprachlichen Handelns. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler differenzierte Vorstellungen über die Sprache als Zeichensystem, über das Funktionieren des Sprachsystems und seine Leistungen und die historische Dimension der Sprache gewinnen. Sie sollen Sprache als soziales Phänomen und das Verhältnis von Denken, Sprechen und Handeln bewußt reflektieren.

Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird auch dadurch gefördert, daß für die Erklärung sprachlicher Phänomene Theorieansätze der Sprachwissenschaft - insbesondere der Sprachpsychologie, der Sprachsoziologie, der Sprachphilosophie, der Kommunikations- und der Grammatiktheorie - in Auswahl in den Unterricht einbezogen werden. Damit gewinnen die Schülerinnen und Schüler Erklärungsmöglichkeiten, die deutlich über ihr bisheriges (oft Alltags-) Verständnis hinausreichen. Sie erweitern ihre Kenntnisse der Fachsprache und nutzen sie für mündliche und schriftliche Äußerungen über sprachliche Phänomene.

Es können auch populärwissenschaftliche Darstellungen zu Sprachproblemen in den Unterricht einbezogen werden. Das gilt insbesondere dann, wenn andere fachwissenschaftliche Darstellungen ein so spezielles Vokabular enthalten, daß ein unvertretbarer Erschließungsaufwand entsteht.

Teilbereiche von "Reflexion über Sprache" können insbesondere die folgenden sein:

5.3.1 Sprache in Kommunikationsprozessen

- Semantische Felder, Syntax, Textgrammatik; Möglichkeiten zur Erweiterung und Differenzierung des sprachlichen Ausdrucks;
- Komposition und sprachlich-stilistische Struktur von Texten;
- Metakommunikation als Mittel zur Verständnissicherung;
- Kommunikationsstörungen;
- Sprachliche Struktur und Funktion von Definitionen;
- Manipulation durch Sprache;
- u.a.

5.3.2 Sprachvarietäten

- Funktion von Dialekten/Mundarten in literarischen Texten und im realen Leben;
- Verhältnis von Sprache und sozialer Schicht;
- Abgrenzung und Funktion von Umgangssprache - Hochsprache, Standardsprache - Fachsprache;
- u.a.

5.3.3 Veränderung von Sprache

- historischer Bedeutungswandel;
- Bedeutungsentstehung durch sprachliche Strukturen (Ironie, Montagetechnik);
- Entwicklungstendenzen im gegenwärtigen Sprachgebrauch bei Einwohnern in Brandenburg, der Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft;
- Entstehung und Geltungsbereich von Sprachnormen und Konventionen (z. B. Rechtschreibreform);
- u.a.

5.3.4 Zusammenhang von Sprache und Denken

- Sprache und Weltbild;
- Spracherwerb und intellektuelle Entwicklung;
- Sprache und Computer;
- u.a.

6. Unterrichtsvorhaben

Bei der Planung ist zu bedenken, daß jedes Unterrichtsvorhaben (ca. 20 Stunden) mit Sprachhandlungen und/oder Texten aus den anderen Lernbereichen zu verbinden und damit eine Integration der Lernbereiche zu gewährleisten ist. Es werden (thematische) Sequenzen gebildet.

Die verbindlichen Unterrichtsvorhaben decken nur etwa zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit ab. Über das verbleibende Drittel können die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend den Ausgangsbedingungen in ihre Lerngruppen frei verfügen. Absprachen der Fachkonferenz sind möglich.

6.1 Unterrichtsvorhaben in der Einführungsphase

6.1.1 Basiskurs

Ein Unterrichtsvorhaben zu einer wichtigen **Epoche** der deutschen Literatur als Beispiel und in Abgrenzung zu anderen Epochen

Möglichkeiten:

- Romantik: Thema Naturerlebnis, internationaler Charakter der Romantik, philosophische Ideen, romantische Literaturauffassung und Literaturkritik, poetische Konzeptionen ausgewählter Autoren, Nutzung romantischer Sprachklischees in Schlager und Werbung, Kontrast zum Naturerlebnis in moderner Lyrik, eigene Schreibversuche, evtl. auch Parodie und Satire oder Romantik-Rezeption, z.B. Ch. Wolf, "Kein Ort. Nirgends"
- Eine andere Epoche in ähnlicher Weise.

Ein Unterrichtsvorhaben zur **wissenschaftlichen Aufbereitung von Informationen** mit Informationsbeschaffung (Bibliotheksnutzung u.a.), mit verschiedenen Formen der Informationsvermittlung an unterschiedliche Adressaten, mit der Entwicklung von Thesen und mit Ergebnissicherung

Themen können u.a. aus folgenden Bereichen gewählt werden:

- Literatur und Öffentlichkeit (Wertung von Literatur),
- Wirkung von Medien,
- Sprache und Normen (z.B. Rechtschreibreform).

Ein Unterrichtsvorhaben zum **Schreiben über Texte** mit der Analyse fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte, der Nutzung von Möglichkeiten auch des produktiven Gestaltens sowie der öffentlichen Dokumentation der Ergebnisse.

Ein Unterrichtsvorhaben zur **appellativen Einwirkung auf andere** unter Nutzung literarischer Formen wie Essay, Satire, Parodie oder negative Utopie sowie öffentlicher Publikationsformen und der Medien, mit eigenen Schreib- und/oder Redeversuchen

Genutzt werden könnten z.B. Texte von Arntzen, Schnurre, Thurber, Tucholsky, Huxley, Wells, aktuelle Kabarett-Texte usw.

Der Lernbereich "Reflexion über Sprache" soll in der Einführungsphase vor allem in seiner Funktionalität wirksam werden. Ein verbindliches Unterrichtsvorhaben wird nicht vorgegeben. Im Rahmen der o.g. Vorhaben sind vielfältige Möglichkeiten dafür zu nutzen bzw. auch zu schaffen, daß die Schülerinnen und Schüler akzentuiert (und nicht zeitlich verkürzt) über eigene und fremde Sprachhandlungen reflektieren und sich bei der Bezeichnung der Sachverhalte der Fachsprache bedienen, soweit es für die Präzision der Verständigung notwendig ist.

6.1.2 Profilkurs

Die Unterrichtsvorhaben des Basiskurses werden nicht Gegenstand des Unterrichts im Profilkurs. Abstimmungen sind notwendig und sinnvoll.

Möglich wären u.a. folgende Vorhaben:

Literarische Spurensuche

Erkundungen zu Autoren, die im Bezug zum Schulort oder zur näheren Umgebung standen bzw. stehen, mit Vorstellung ihrer Werke, Diskussion ihrer poetischen Konzeption, Befragungen bei Einwohnern u.ä. Das könnte z.B. de Bruyn, Fontane, Gorki, Huchel, Kleist, Ch. Wolf betreffen.

Literatur in der DDR

Möglich wären u.a. Vorhaben zu folgenden Themen:

- die DDR - ein Leseland!?
- Autoren wie Braun, Heym, Huchel, Hacks, Kant, Müller, Seghers, Ch.Wolf, aber auch Biermann, Johnson, S.Kirsch, Kunert, Loest;
- Literarische und literaturpolitische Konzeptionen; mögliche Beispiele: Bitterfelder Weg, Internationaler Schriftstellerkongreß "Berlin - ein Ort für den Frieden" (1987), X. Schriftstellerkongreß

Motivgeschichtliche Untersuchungen

z. B. Faust-Motiv, Don-Juan-Motiv, Romeo-und Julia-Motiv, mit Diskussion zum Motiv-Begriff und zur Rolle von Motiven in der Literatur.

Manipulation durch Sprache

-z. B. unter Einbeziehung des Romans "1984" von G.Orwell

Umgang mit Literatur im 3. Reich

Mögliche Themen u.a.:

- Faschistische und affirmative Literatur,
- Bücherverbrennung, "innere Emigration" und Exil.

6.2 Unterrichtsvorhaben in der Qualifikationsphase

Nachfolgende Unterrichtsvorhaben sind für die Grund- und Leistungskurse verbindlich. Die Abfolge können die Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit den Kursteilnehmern festlegen.

6.2.1 Lernbereich "Umgang mit Texten"

Ein Unterrichtsvorhaben zum Drama und seiner Entwicklung

Möglichkeiten u.a.:

- Das Bürgerliche Trauerspiel von Lessing bis Ibsen, eigene Inszenierungsversuche und Rezensionen, ggf. in Abstimmung mit dem Kurs "Darstellendes Spiel",
- Das Bild der Jugend im Drama, von Shakespeare ("Romeo und Julia") über Schiller ("Die Räuber") bis zur Gegenwart (z.B. Plenzdorf, "Die neuen Leiden des jungen W."), mit Untersuchungen zur Jugendsprache.

Ein Unterrichtsvorhaben zum Roman und seiner Entwicklung

Möglichkeiten u.a.:

- Der Schelmenroman von Grimmelshausen bis Grass, unter Berücksichtigung von Literaturkritik und Verfilmungen,
- Das Bild der Frau im Roman, von Fontanes "Effi Briest" bis Ch.Wolfs "Kassandra", mit vergleichender Betrachtung von trivialen und Werbetexten sowie themenrelevanten Zeitungstexten.

Ein Unterrichtsvorhaben zur **Lyrik** und ihrer Entwicklung

Möglichkeiten u.a.:

- Politische Aussagen und Bekenntnisse in der Lyrik, vom Mittelalter (z.B. Walther von der Vogelweide) über den Vormärz bis hin zur "Wende" in der DDR und zur Gegenwart, mit eigenen Schreibversuchen,
- Das Bild in der Naturlyrik von der Klassik bis zur Moderne, mit Untersuchungen zum Bild-Begriff und der Nutzung von lyrischen Bildern und Metaphern (Sprachbildern) als Muster für eigene Schreibversuche.

Ein Unterrichtsvorhaben zum **nicht-fiktionalen Text** und seiner Entwicklung (z.B. Werbetexte, politische Reden und Programme, Gesetzestexte)

Mögliche Themen u.a.:

- Recht und Gerechtigkeit, z.B. unter Einbeziehung von Fabeln und Parabeln (Schnurre, Arntzen, Brecht),
- Reisen, unter Verwendung von Werbeprospekten, Reisebeschreibungen u.ä., mit Diskussion der Abgrenzung von fiktionalem und nicht-fiktionalem Text.

6.2.2 Lernbereich "Mündliche und schriftliche Kommunikation"

Ein Unterrichtsvorhaben zur **Verständigung und Diskussion**

z. B. Diskussion mit anderen über ein aktuelles Thema, mit der Analyse der Kommunikationsbedingungen und der konstituierenden Faktoren des Gesprächs und der Diskussion, mit freier Rede und Redebeiträgen und mit der bewußten Gestaltung der Kommunikationssituation.

6.2.3 Lernbereich "Reflexion über Sprache"

Ein Unterrichtsvorhaben zur Entfaltung der **historischen Dimension** von Sprache

Möglichkeiten:

- Sprach- und Bedeutungsentwicklung der Geschlechterrollen in der Liebeslyrik vom Mittelalter bis heute, mit eigener Textgestaltung,
- die Entwicklung der Anredeformen (z.B. die Anredepronomen Du und Sie, unter Nutzung von Dramen wie Lessings "Minna von Barnhelm" oder Heinrich Leopold Wagners "Die Kindermörderin").

Ein Unterrichtsvorhaben zur Entfaltung von **Sprachvarietäten und Stilebenen**

Möglichkeiten:

- Im Zusammenhang mit dem Drama von Hauptmann bis heute, unter Einbeziehung weiterer Dialekt-Texte und mit eigenen Schreibversuchen,
- Auflehnung durch Sprache, z.B. Jugendrevolten (Schillers "Räuber", Sprache verschiedener Jugendszenen heute).

Ein Unterrichtsvorhaben zur Thematisierung des **Zusammenhangs von Sprache und Denken**

Möglichkeiten:

- Kindersprache,
 - Fremdsprachen und Fremdsprachenerwerb,
 - Zweisprachigkeit,
- mit entsprechenden Diskussionsveranstaltungen und "Expertenbefragungen".

7. Leistungsbewertung

7.1 Allgemeine Grundsätze

Die Leistungsbewertung im Fach Deutsch hat auch in der gymnasialen Oberstufe die Funktion, die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und damit motivierend, orientierend und unterstützend zu wirken. Zensuren sind keine errechneten Größen, sondern relative Einschätzungen. Sie geben Informationen über den Leistungsstand des Schülers bzw. der Schülerin innerhalb einer Gruppe (Kurs, Jahrgangsstufe). Für Lehrerinnen und Lehrer sind sie auch eine Rückmeldung über den Unterrichtserfolg. Die Leistungsbewertung ist Bestandteil der Planung und Gestaltung des Unterrichts und beruht auf intersubjektiven, im Unterricht vermittelten Maßstäben.

Der Begriff der Leistung bezieht sich insbesondere auf folgende von den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA 1979 bzw. 1989) genannte Anforderungsbereiche:

- Im Anforderungsbereich I geht es um die Wiedergabe von Wissen im gelernten Zusammenhang, d.h. vor allem um die Kenntnis von Fachbegriffen, Methoden und Modellen und deren Anwendung in einem durch Übung bekannten Zusammenhang.
- Im Anforderungsbereich II geht es um
 - * das selbständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte in einem durch Übung bekannten Zusammenhang;
 - * die selbständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen.

- Im Anforderungsbereich III geht es darum,
 - * begründete Schlüsse aus der durchgeführten Analyse oder Problemerkörterung zu ziehen,
 - * Wertungen vorzunehmen und zu begründen,
 - * das eigene Vorgehen kritisch zu beurteilen.

Die **Leistungsbeobachtung** erfolgt permanent und berücksichtigt auch den Prozeß des Lernens. Das schließt punktuelle Leistungsüberprüfungen nicht aus, die innerhalb eines Lernprozesses Fortschritte markieren können. Vermieden werden sollten unangesagte Überprüfungen zum "Stoff" der letzten Stunde.

Leistungsbereiche sind die mündlichen, schriftlichen und unterrichtspraktischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Klausuren. Die über die Klausuren hinausgehenden Leistungen werden in einer Note "Sonstige Mitarbeit" zusammengefaßt. Klausuren sind schriftliche Leistungen. Empfohlen wird, daß bei der Endnote im Zweifelsfall die "Sonstige Mitarbeit" den Ausschlag gibt. Die EPA sind bei der Bewertung zu berücksichtigen, verbindlich sind die Regelungen in der AO-GOST sowie in der Abiturprüfungsordnung für das Land Brandenburg (bei Redaktionschluß in Vorbereitung). **Bezugspunkt** für die Leistungsbewertung sind die in den drei Lernbereichen gekennzeichneten Anforderungen.

7.2 Kriterien für die Leistungsbewertung

Im Rahmenplan verbindlich vorgegebene Kriterien sind durch die Fachkonferenz entsprechend schulinterner Bedingungen zu konkretisieren. Es bleibt Aufgabe der Fachlehrerinnen und -lehrer, entsprechend den Bedingungen in ihren Lerngruppen weitere Konkretisierungen vorzunehmen. Die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülerinnen und Schülern im Unterricht verständlich und einsichtig gemacht. Sie ergeben sich aus dem Unterrichtsprozeß.

Bewertungskriterien sind:

- Kenntnis und Verständnis der behandelten Gegenstände,
- Originalität und Kreativität,
- Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Selbständigkeit im Umgang mit Arbeitsmethoden und -techniken.

Bewertung der laufenden Kursarbeit ("Sonstige Mitarbeit")

Bewertet werden sämtliche Beiträge zum Unterricht. Sie können in mündlicher, schriftlicher oder unterrichtspraktischer Form vorliegen.

Für die Bewertung der **mündlichen** Beiträge werden vor allem folgende Kriterien herangezogen:

- Stetigkeit der Mitarbeit,
- Erfassen von Aufgaben/Gegenständen,
- Selbständigkeit beim Lösen der Aufgabe, beim Auffinden von Problemen und Erarbeiten von Lösungswegen,
- Mitwirkung an der Unterrichtsplanung, auch Projektplanung,

- Tragweite des Beitrages (fördert die Diskussion, bietet eine komplexe Lösung etc.),
- Förderung von Interaktionsprozessen,
- sprachliche Angemessenheit.

Bei der Einschätzung von umfangreichen (bis ca. 15 Minuten), vorbereiteten mündlichen Leistungen wie z. B. Referaten, Diskussionsbeiträgen etc., werden sowohl die Verstehens- als auch die Darstellungsqualitäten berücksichtigt. Folgende Kriterien werden herangezogen:

- das sachlich richtige Verständnis der Aufgabe und der auszuwertenden Literatur etc.,
- die fachwissenschaftlichen Qualitäten,
- die Tiefe der Quellenverarbeitung,
- die Problemsicht,
- Sicherheit und Selbständigkeit in den Wertungen,
- Angemessenheit und Originalität der sprachlichen Darstellung.

Schriftlich vorliegende Beiträge können sein: Teiluntersuchungen von Texten, knappe Erörterungen, produktive Entwürfe, wie Essay, Rezension, Teilbeiträge zu einer Gruppenarbeit, Unterrichtsprotokolle u. a. m.

Die Anfertigung des schriftlichen Beitrages kann im Unterricht oder in Hausarbeit erfolgen. Bewertungskriterien sind:

- Erfassen der Aufgabenstellung und Erfüllen der damit verbundenen Anforderungen,
- Sachbezogenheit der Darstellungsform,
- Erfüllen der Ansprüche, die die vorgegebene oder gewählte Textart stellt (Normgerechtigkeit bzw. bewußt dagegen verstoßend),
- gedanklicher Aufbau (Gliederung erkennbar, Argumentationsstrategie, Textverknüpfung etc.),
- Selbständigkeit (Originalität im Denken und Kreativität im Darstellen).

Bewertung im projektorientierten Unterricht und bei Projekten

Die Bewertung soll den individuellen Stärken und Neigungen der Schülerinnen und Schüler differenziert Rechnung tragen. Sie bezieht sich auf folgende Aspekte, wobei auch nur ein Aspekt herangezogen werden kann:

- Strukturierung der Aufgabe, Planung der Arbeit,
- Engagement, Mitarbeit, soziale Orientierung,
- Dokumentation der Arbeitsergebnisse.

Klausuren

Es müssen alle Aufgabenarten geübt worden sein, die im schriftlichen Abitur verlangt werden könnten. Die EPA von 1979 wie der EPA-Entwurf von 1989 nennen im einzelnen:

- die Textanalyse anhand von
 - * fiktionalen und
 - * nicht-fiktionalen Texten,

- die Problemerkörterung
 - * anhand von Texten,
 - * ohne Text mit fachspezifischem Thema,
 - * unter Vorgabe einer Kommunikationssituation.

Klausuren müssen aus der Unterrichtsarbeit hervorgehen. Fragestellungen und Ergebnisse des Unterrichts sollen aufgegriffen und weiter entwickelt werden. Die Aufgabenstellung muß eindeutig formuliert sein, Umfang und Art der Anforderungen unmißverständlich erkennen lassen, fachspezifische Bearbeitung ermöglichen und Raum für Selbständigkeit der Bearbeitung bieten. Die Aufgabenstellungen und Textvorlagen sollen auch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nachdenkenswert und anregend erscheinen.

Die Klausuren bestehen aus untersuchenden, erörternden und produktiven Darstellungen. Dabei ist die Selbständigkeit und Originalität im Umgang mit der Aufgabenstellung besonders zu gewichten. Bei den untersuchenden und erörternden Darstellungen spielen der Aufbau, die begründete und differenzierte Darlegung des Inhalts sowie die begriffliche Klarheit eine entscheidende Rolle. Die schriftlichen Ergebnisse der produktiven Aufgaben werden - je nach Aufgabenstellung - nach vereinbarten oder vorgegebenen Kriterien des Gestaltens beurteilt.

Die Korrektur der Lehrerinnen und Lehrer (Randnotizen, Schlußkommentar) muß den Schülerinnen und Schülern die Bewertung transparent machen und ihnen eine deutliche Hilfestellung geben, welche Defizite schwerpunktmäßig aufzuarbeiten sind. Bei den Klausuren sind die Regelungen der Abiturprüfungsordnung des Landes Brandenburg heranzuziehen.

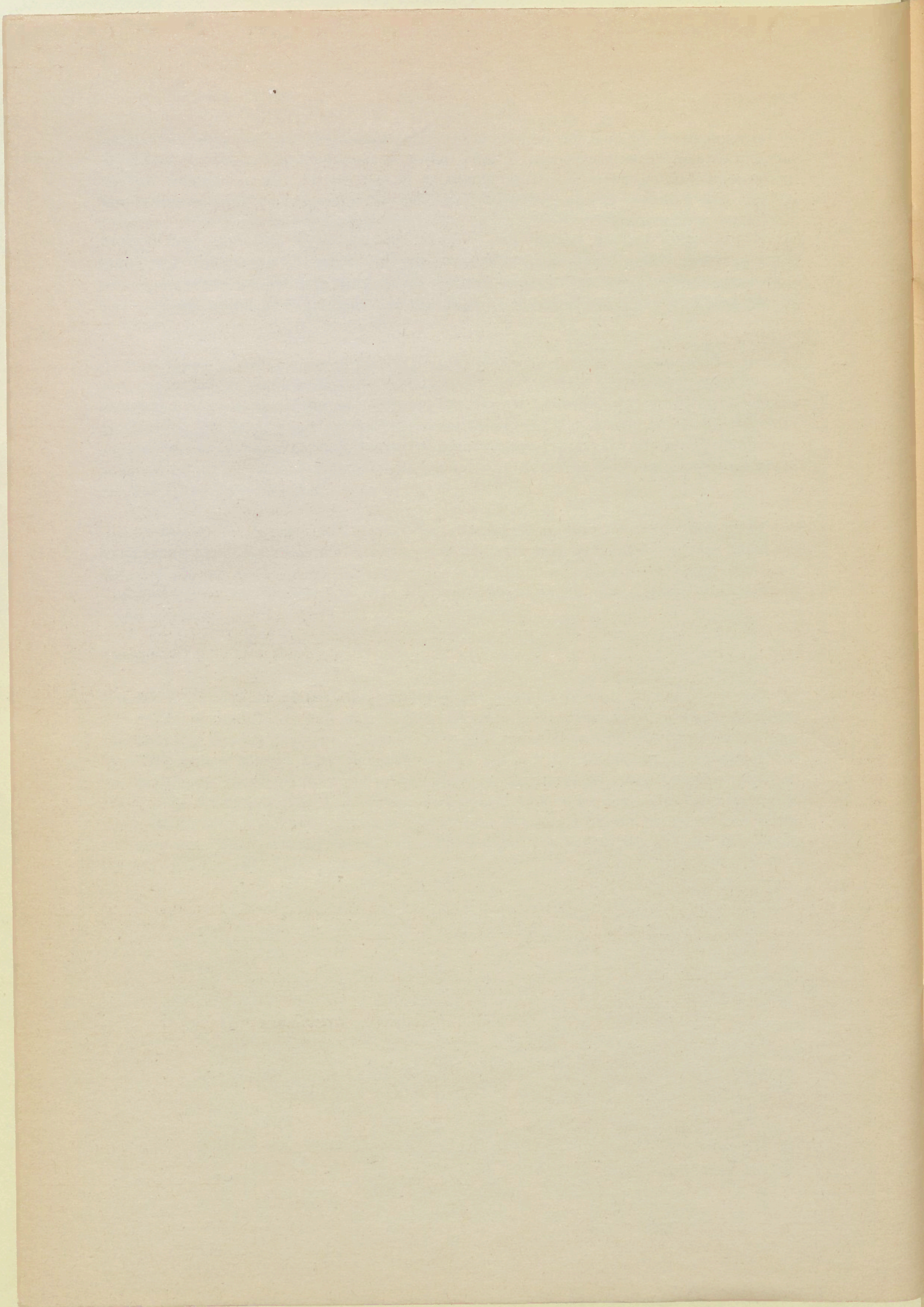
Facharbeiten

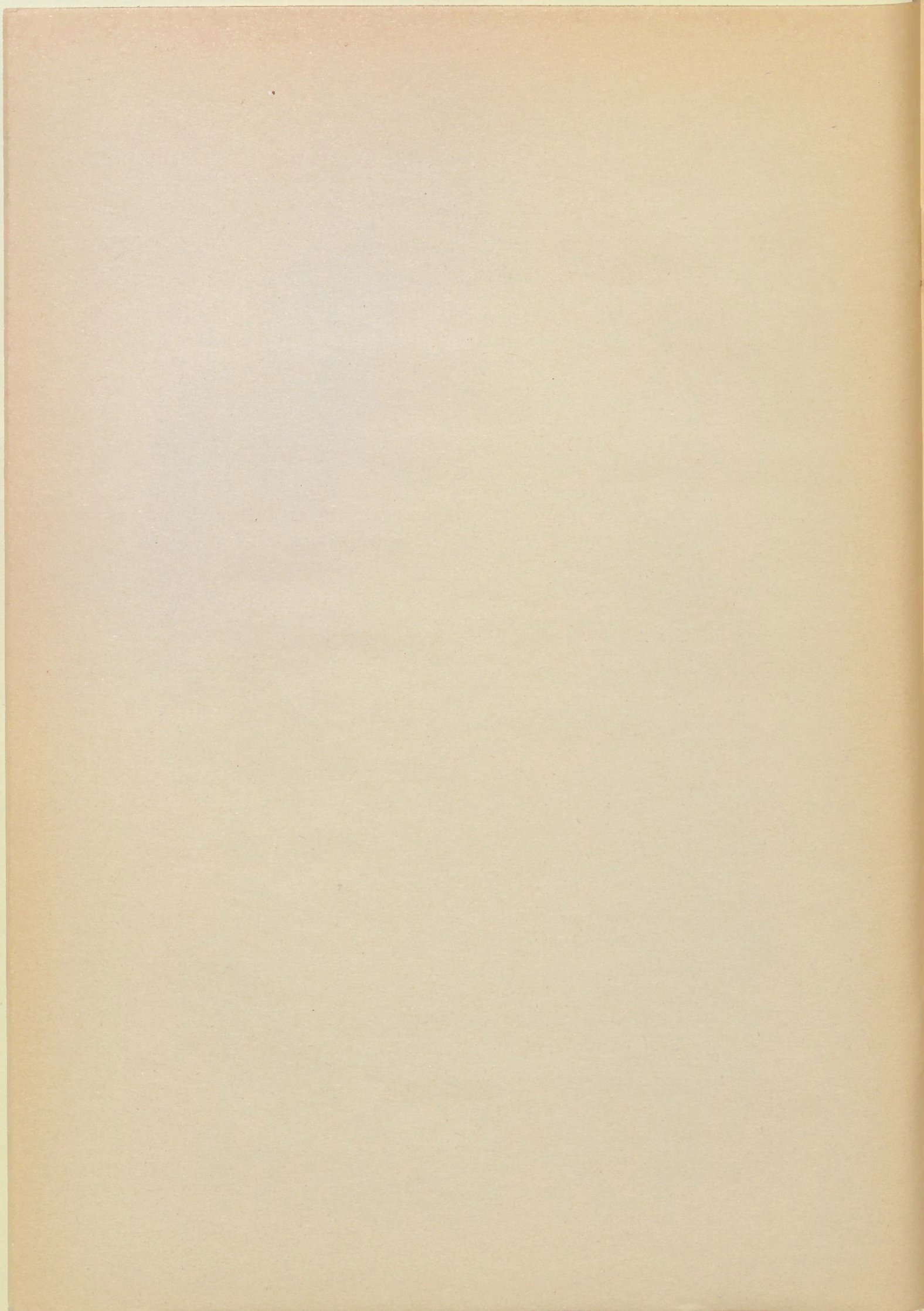
Gemäß § 18 der AO-GOST kann anstelle der zweiten Klausur im Leistungsfach im Schulhalbjahr 12/II oder 13/I eine Facharbeit geschrieben werden. Die Facharbeit soll grundsätzlich Fragestellungen aus dem Unterricht aufnehmen und das Ergebnis der Unterrichtsarbeit ergänzen oder modifizieren. Es sei auf die Möglichkeit verwiesen, als Facharbeit im Deutschunterricht auch kreative Gestaltungen wie Inszenierungsvorschläge für ein Drama oder Teile davon, selbstgeschriebene Parallel- oder Gegentexte zu einem fiktionalen oder expositorischen Text oder Ähnliches gelten zu lassen. Es bleibt Aufgabe der Fachkonferenz, einheitliche Regelungen zur Facharbeit auf der Grundlage der AO-GOST an der Schule zu sichern.

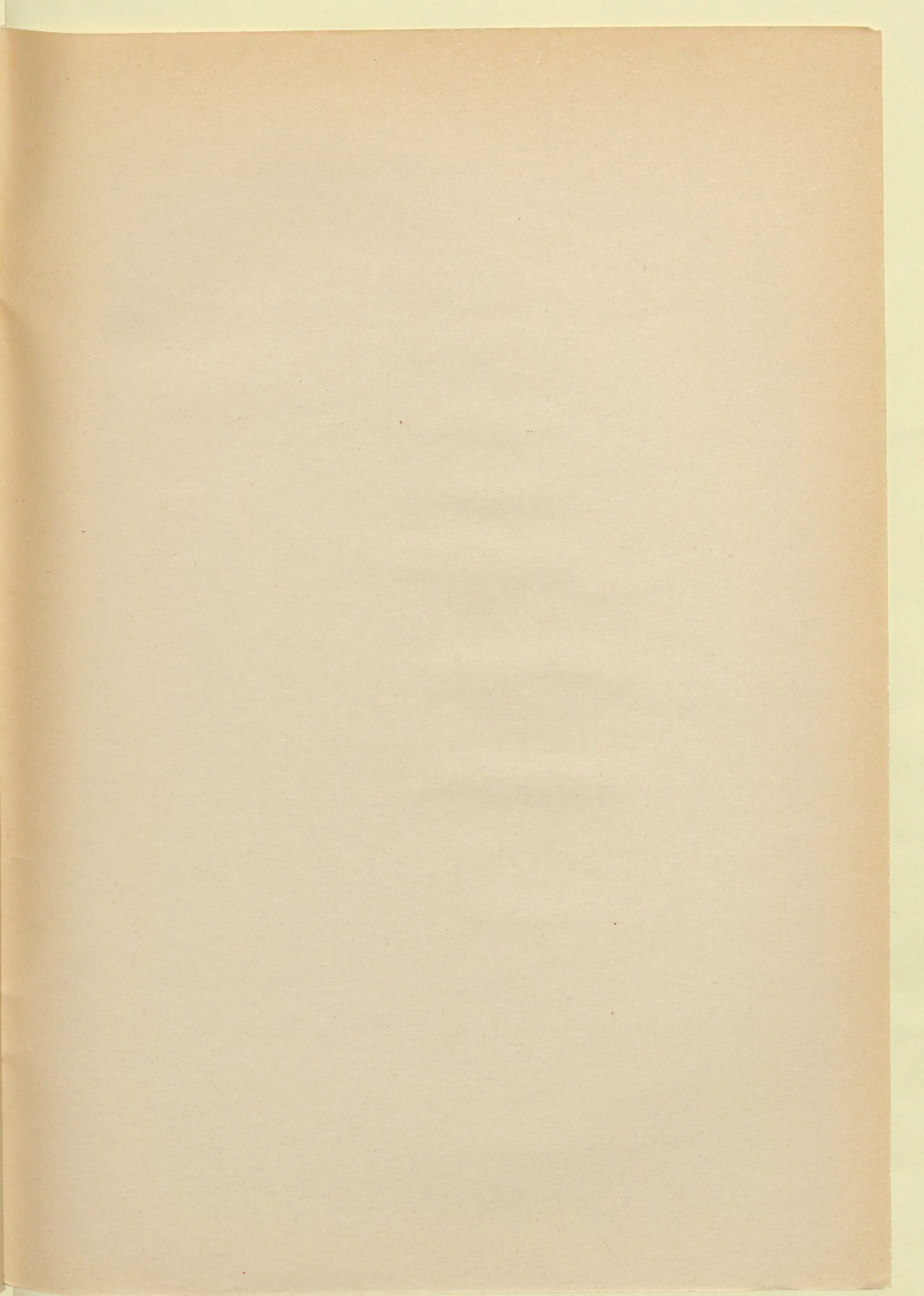
Hinweise

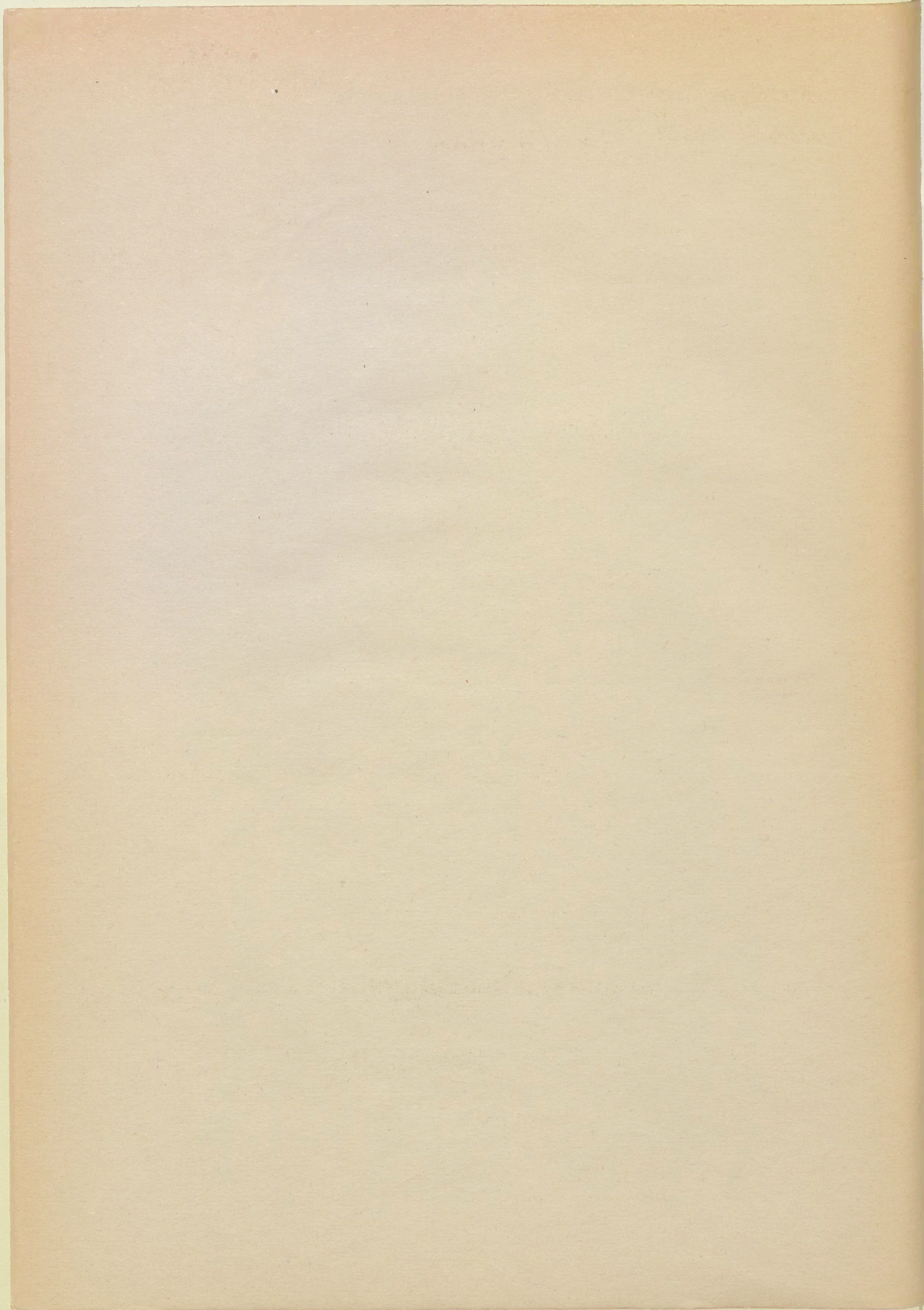
Im Deutschunterricht muß der normgerechte Sprachgebrauch bei allen Leistungsbewertungen mit zum Kriterium werden. Einzelheiten dazu entscheidet die Fachkonferenz unter Berücksichtigung der Abiturprüfungsordnung. Zu sichern ist, daß einheitliche Auffassungen über den Einfluß von grammatischen und orthographischen Normverstößen auf die Zensierung bestehen.

Beim Sprechen literarischer Texte (Gedichtrezitation, Vorlesen, szenisches Spiel) und beim kreativen Umgang mit Texten sollen vor allem Spaß und Freude am eigenen Gestalten gefördert und daher besonders Originalität und Engagement belohnt werden.









Brandenburg
Vorläufiger Rahmenplan. Deutsch
Gymnasiale Oberstufe, Sekundarstufe II
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Kumi, Potsdam, 1992.

SB 92/2797

S.O.

Lehrplan

1

18.08.1992

6

Verlag und Versand: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH
Karl-Liebknecht-Straße (Landeshochschule), O-1574 Golm
Telefon 9 76 23 01, Telefax 9 76 23 09

Einzelbestellungen können nur beim Verlag vorgenommen werden.
Preis des Einzelheftes 7,95 DM incl. Porto, Versand und Mwst.