

Rahmen

richt

linien

Sekundarstufe I  
Deutsch  
SI-D

Der Hessische  
Kultusminister





---

Herausgegeben vom ASTA der PHN, Abteilung Göttingen (SHB/MSB)

Sommersemester 1973

Druck: Druckzentrum ASTA der PHN, Abteilung Göttingen, 3400 Göttingen, Waldweg 26

-keine Veröffentlichung im presserechtlichen Sinne, nur für den internen Gebrauch  
an der PHN bestimmt-

Vc ~~10~~ (A, W)



### Abkürzungen

Primarstufe	Pr
Sekundarstufe I	SI
Sekundarstufe II	SII
Deutsch	D
Neue Sprachen	NS
Englisch	NS/E
Französisch	NS/F
Russisch	NS/R
Latein	L
Griechisch	Gr
Gesellschaftslehre	GL
Sachunterricht	SGL
— Aspekt Gesellschaftslehre —	
Polytechnik	P
Mathematik	M
Physik	Ph
Biologie	B
Chemie	Ch
Sachunterricht	SNT
— nat.-wiss.-techn. Aspekt —	
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	Mu
Sport	Sp
kath. Religion	R (k)
ev. Religion	R (ev)

AUSGESCHIEDEN

26.01.15  
H

### Inhaltsverzeichnis

Allgemeines Lernziel: Förderung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit .....	5
Arbeitsbereich „Sprachliche Übungen“: mündliche und schriftliche Kommunikation .....	10
A. Mündliche Kommunikation .....	10
I. Lernzielzusammenhang .....	10
— „Richtiges Sprechen“ und Verwendungssituation	
— Schwierigkeiten einer Kommunikationsdidaktik	
— Vorläufige Formulierung von Lernzielen	
— Bedingungen der Realsierung	
II. Anregungen zum Unterricht .....	13
1. Hinweise zur Umsetzung der Lernziele unter den gegenwärtigen schulischen Bedingungen .....	13
2. Vorschläge für die Zuweisung „kleinerer Unterrichtseinheiten“ zu den Klassenstufen .....	14
3. Hinweise zur Verwendung des Tonbandes .....	16
III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele .....	17
B. Schriftliche Kommunikation .....	18
I. Lernzielzusammenhang .....	18
— Ableitung aus Verwendungssituationen	
— Geforderte Fähigkeiten	
— Problem der Kreativität	
— Problem der Darstellungsformen	
— Problem der Beurteilung	
— Aufgabenstellungen	
— Zum Problem der Rechtschreibung	
II. Anregungen zum Unterricht .....	25
1. Zuweisung der Aufgaben zu den Klassenstufen ....	25
2. Schriftliche Kommunikation im Zusammenhang mit Projekten .....	28
3. Kreatives Schreiben .....	33
4. Erläuterungen zu „Grundzüge der Rechtschreibung“	42
III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele .....	45



UNTERSCHIEDLICH

Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ .....	46
I. Lernzielzusammenhang .....	46
— Theoretische Vorüberlegungen	
— Fragen an Texte	
II. Anregungen zum Unterricht .....	50
1. Hinweise zur Arbeit mit	
a) Werbebriefen („Sehr geehrte Redaktion“) .....	50
b) Comics .....	53
c) Queneau „Stilübungen“ .....	56
2. Zur Gliederung des Lernprozesses — Zuweisung der Aufgaben zu den Klassenstufen .....	59
III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele .....	64
Arbeitsbereich „Reflexion über Sprache“ .....	65
I. Lernzielzusammenhang .....	65
— Sprachverwendung als Gegenstand der Reflexion	
— Sprache im Kommunikations- und Handlungszusammenhang	
— Ausgangspunkt: Reale Spracherfahrung der Schüler	
— Rolle der Systembeschreibung von Sprache in Sekundarstufe I	
— Beziehungen von „Reflexion über Sprache“ zu den anderen Arbeitsbereichen	
II. Anregungen zum Unterricht .....	67
1. Themenkreise .....	67
2. Vorschläge zur Konzipierung von Projekten .....	70
3. Vorschläge zur Konzipierung „kleinerer Unterrichtseinheiten“ .....	73
III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele .....	76
Unterrichtsorganisation/Integration der Arbeitsbereiche ..	77
I. Zuweisung der Aufgaben zu Lerngruppen .....	77
II. Unterrichtsorganisation .....	78
III. Integration der Arbeitsbereiche .....	79
— Integration der Arbeitsbereiche	
— Schematische Darstellung: Zuweisung der Arbeitsbereiche zu den Klassenstufen, Ergebnisteststellung	
— Vorschläge zur Konkretisierung	

### Allgemeines Lernziel

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit<sup>1)</sup> der Schüler zu fördern.

In diese Formulierung gehen Vorstellungen ein, die traditionell die Aufgaben des Deutschunterrichts auch schon bestimmten; sie führt diese Vorstellungen weiter, differenziert und verändert sie. Diese Vorstellungen verbanden sich mit den Begriffen „sprachliche Bildung“ und später „Erweiterung der sprachlichen Kompetenz“. Die Kritik der Didaktik an den Inhalten, die mit diesen Begriffen zum Ausdruck gebracht werden, geht von einem Verständnis von Sprache und Sprechertätigkeit aus, das diese nicht isoliert, sondern als Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge und damit gesellschaftlicher Prozesse sieht. Um schon in der allgemeinsten Formulierung der Aufgaben des Deutschunterrichts auf diesen Zusammenhang zu verweisen, wird der Ausdruck „Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ verwendet.

Wenn der in der didaktischen Diskussion noch viel gebrauchte Begriff „Erweiterung sprachlicher Kompetenz“ in den Richtlinien verwendet wird, so wird er verstanden als Erweiterung der Fähigkeit, sich in umgangssprachlicher Kommunikation als realer Sprecher-Hörer mit anderen zu verständigen. Davon ist die „Kompetenz“ des idealen Sprecher-Hörers zu unterscheiden, der „in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von . . . grammatisch irrelevanten Bedingungen . . . nicht affiziert wird.“<sup>2)</sup>

Wie bisher läßt sich diese Aufgabe nur erfüllen, wenn der Unterricht am Sprachverhalten der Schüler anknüpft. Zur Beschreibung dieses Sprachverhaltens setzte die Theorie des Deutschunterrichts es in Beziehung zu alterspsychologischen Begriffen („Altersmundart“), zu sozialgeographischen Kategorien (Regionalsprachen/Mundarten) und zu gesellschaftlichen Einschätzungen unterschiedlicher Sprachverwendungen (Jargon, Umgangssprache, Hochsprache). Die erweiterten Erkenntnisse der Sozialwissenschaften, als deren Teil sich die Sprachwissenschaft ausdrücklich versteht, liefern uns heute sehr viel differenziertere Beschreibungskategorien für das

<sup>1)</sup> Die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze werden im Materialenteil „REFLEXION ÜBER SPRACHE“ dokumentiert.

<sup>2)</sup> Noam Chomsky, Aspekte der Syntaxtheorie, Ffm., 1969, S. 13. „Kompetenzerweiterung“ meint dagegen in den Richtlinien stets die Erweiterung der Fähigkeit zur Sprachverwendung und zur Reflexion auf Sprachverwendung. Dabei bleibt die Vielzahl der Faktoren berücksichtigt, die die linguistische Theorie ausblendet, wenn sie „die Grammatik einer Sprache . . . als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers“ (Chomsky, a.a.O., S. 15) zu erfassen versucht.



reale Sprachverhalten. Sie liefern uns weiter die Methoden, die Zusammenhänge zwischen solchen Kategorien und gesellschaftlichen Interessen zu begreifen. Insbesondere ermöglichen diese sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse die Einsicht in folgende Zusammenhänge:

- Mit dem Erlernen der Sprache in der jeweiligen sozialen Bezugsgruppe haben die Schüler zugleich schichtenspezifische Formen der Verständigung und des Sozialverhaltens erlernt.
- Sie haben damit auch ein gesellschaftlich vermitteltes Verständnis von sich und ihrer Umwelt erworben.
- Öffentliche und private Konflikte drücken sich in der Regel auch in Sprache aus. Das Sprachverhalten der Schüler ist darum nur im Zusammenhang mit diesen Konflikten zu verstehen.
- Sprache ist u. a. auch ein Mittel zur Verschleierung und Unterdrückung von Konflikten, und andererseits liefert sie Möglichkeiten zur Lösung dieser Konflikte. Das Sprachverhalten der Schüler ist darum als Bestandteil dieser privaten und öffentlichen Konflikte zu interpretieren.

Wie bisher hat die Schule die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu differenzieren und sie zum „richtigen“ Sprachverhalten anzuleiten. Diese Anleitung wurde bisher verstanden als Einübung in die „Hochsprache“. Dabei wurde davon ausgegangen, daß nur eine den Normen der „Hochsprache“ gemäße Sprachverwendung störungsfreie Verständigung innerhalb der „Sprachgemeinschaft“ sichere.

Die Begriffe „Hochsprache“ und „Sprachgemeinschaft“ bedürfen der Erläuterung. In den bisherigen Lehrplänen und in den Sprachbüchern ist „Hochsprache“ von Mundarten und anderen Formen von Regionalsprachen unterschieden und wertend von Umgangs-, Gassen- und anderen Formen negativ eingeschätzter Sprachen abgesetzt worden. Dieser Begriff von „Hochsprache“ enthielt einerseits die Vorstellung von einer Sprache, die überregionale Kommunikation sichern sollte, andererseits die Vorstellung von einer besonders normgerechten, reinen Ausprägung der deutschen Sprache. Daß die Schule besondere Aufgaben zur Sicherung überregionaler Kommunikation zu erfüllen habe, konnte bis zur Verbreitung der Massenkommunikationsmittel als notwendige Aufgabe begriffen werden. Diese Aufgabe stellt sich heute der Schule nicht oder nur in einem sehr abgeschwächten Sinn. Die Rede von der besonders normgerechten, reinen Ausprägung der deutschen Sprache in der „Hochsprache“ wird unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in zweifacher Weise problematisch: sie übersieht, daß diese „Hochsprache“ bislang stets eine Gruppensprache gewesen ist, die als verbindliche Sprache durchgesetzt und bei der Schichtung der Gesellschaft als Mittel zur Stabilisierung dieser

Schichtung benutzt worden ist; sie übersieht, daß „die deutsche Sprache“ ein aus dem realen Sprachverhalten erschlossenes Konstrukt ist, das je nach den ausgewählten Sprechertätigkeiten, die als empirisches Ausgangsmaterial der Untersuchung dienen, anders ausfällt. — In die Rede von der „Hochsprache“ geht fast regelmäßig die von der „Sprachgemeinschaft“ mit ein. Dieser Begriff scheint zunächst nur ein Ordnungsbegriff, der die Sprecher einer bestimmten Sprache bezeichnet und der andeutet, daß diese Sprecher miteinander kommunizieren. So herausragend nun auch die Bedeutung der Sprache in soziokultureller Hinsicht ist und so sehr diese sich darum zur Charakterisierung und Gliederung von Menschengruppen zu eignen scheint, so legt der Begriff „Sprachgemeinschaft“ eine Vorstellung von Homogenität der Sprecher einer Sprache nahe, die stärker als andere Merkmale diese Menschengruppen charakterisiert; sie deckt damit bestehende Unterschiede, Gegensätze, Widersprüche, die sich ja auch in der Sprache äußern, zu. Für eine Kommunikationsdidaktik werden aber gerade solche Unterschiede, Widersprüche und Gegensätze wichtig. Die Kommunikationssituation der gegenwärtigen Gesellschaft wird — soweit dies für den Deutschunterricht unmittelbar bedeutsam ist — durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Schichtenspezifische Sprachverwendungen markieren Kommunikationsgrenzen innerhalb dieser Gesellschaft.
- „Hochsprachliche“ Sprachverwendung ist eine, wenn auch sicher nicht die wichtigste Voraussetzung für den Zugang zu den als erstrebenswert angesehenen Positionen in dieser Gesellschaft.
- Die Interpretationsmuster für die Deutung öffentlicher und privater Erfahrungen, die durch die Sprache der Massenkommunikationsmittel nahegelegt, bestätigt oder auch initiiert werden, verdecken weithin die realen Kommunikationsgrenzen und verhindern die Einsicht in deren Ursachen.

Folglich kann die Aufgabe der Schule, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu differenzieren und sie zum „richtigen“ Sprachverhalten anzuleiten, nicht als Einübung in die „Hochsprache“ verstanden werden. Handelt die Schule dennoch so, dann bedeutet dies für eine Gruppe von Schülern eine konsequente Weiterentwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit innerhalb ihres schichtspezifischen Erfahrungsebens, für die weitaus größere Zahl der Schüler dagegen den Zwang, neue Formen der Verständigung, des Sprach- und Sozialverhaltens, der Interpretation von Erfahrungen zu erlernen.

Diese Ungleichheit der Chancen hat zur Forderung nach kompensatorischer Spracherziehung geführt. Sie wurde zunächst so verstanden, daß bei derselben Zielsetzung, nämlich Einübung in die Hochsprache, die Schule durch besondere Fördermaßnahmen die



unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler ausgleichen müsse, und zwar so, daß die der „Hochsprache“ ferner stehenden Schüler an diese besser und effektiver herangeführt werden müßten. Diese Forderung wurde sozialpolitisch (im Sinne von formaler Chancengleichheit) und sprachwissenschaftlich (kognitive Leistungen sind an eine elaborierte Sprache gebunden, diese wiederum nur in der „Hochsprache“ verwirklicht) begründet. Die didaktische Diskussion hat die Unzulänglichkeit dieser Auffassung erwiesen. Sie übersieht,

- daß mit der unreflektierten Einübung in die Normen der „Hochsprache“ die meisten Schüler von ihren Herkunftsgruppen entfremdet werden;
- daß den meisten Schülern die Wahrnehmung und Versprachlichung ihrer Sozialerfahrungen und Interessen erschwert wird;
- daß ihnen die Möglichkeit genommen wird, an die eigenen Erfahrungen anknüpfend, soziale Ungleichheiten zu erkennen, sie auszusprechen und damit kommunizierbar zu machen;
- daß ihnen die über die Hochsprache vermittelten Normen und Wertvorstellungen als fraglos gültig erscheinen, obwohl diese keineswegs einfach mit den von den Normen des Grundgesetzes, Art. 3 und 20 GG, geforderten gesellschaftlichen Entwicklungszielen identisch sind;
- daß die Gleichsetzung von „Hochsprache“ mit elaborierter Sprache sprachwissenschaftlich unhaltbar ist und gesellschaftspolitisch zur Sicherung der bestehenden Zustände beiträgt.

Zusammenfassend lassen sich die Aufgaben des Deutschunterrichts von diesen Voraussetzungen her wie folgt beschreiben: Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern. In die Konkretisierung dieser Formulierung muß die Analyse der gesellschaftlichen Situation der Bundesrepublik eingehen, die die Kommunikationsvorgänge bedingt. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, daß die bestehenden Kommunikationsgrenzen Ausdruck gesellschaftlicher Unterschiede, Gegensätze und Widersprüche sind. Eine Schule, die sich den vom Grundgesetz geforderten Entwicklungszielen verpflichtet weiß, muß die Schüler in den Stand setzen, diese Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für ihr eigenes Leben und für die Entwicklung dieser Gesellschaft zu begreifen. Damit wird die notwendige Voraussetzung einer bewußten und verantwortlichen Parteinahme für diese Entwicklungsziele geschaffen.

Das macht einen Unterricht erforderlich,

- der alle sprachlichen Übungen so organisiert, daß ein Nachdenken über die Funktion des Geübten im gesellschaftlichen Zusammenhang möglich, angeregt und verwirklicht wird;

- der nicht nur an das jeweilige sprachliche Ausgangsverhalten verschiedener Schüler und Schülergruppen anknüpft, sondern die Schüler zur Wahrnehmung und Versprachlichung ihrer Sozialerfahrung führt, die dieses Ausgangsverhalten bestimmt;
- der die bei dieser Arbeit notwendig auftretenden Sprachnormenkonflikte als Ausdruck grundlegender gesellschaftlicher Konflikte versteht und behandelt.

Diese Forderungen schließen nicht Übungen aus, die die Schüler in den Stand setzen, im Sinne der etablierten Sprachnorm zu sprechen und zu schreiben. Denn es ist notwendig, die Schüler so vorzubereiten, daß sie in ihrem privaten, beruflichen und öffentlichen Leben nicht an den z. Zt. bestehenden Kommunikationsbarrieren scheitern. Ein solcher Unterricht erfordert eine enge Zusammenarbeit des Faches Deutsch insbesondere mit den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und mit denjenigen Fächern, in denen ebenfalls Kommunikationsprobleme erörtert werden.

Um diesen Unterricht auf vorläufige Weise genauer beschreiben zu können, ist der Deutschunterricht in drei Arbeitsbereiche untergliedert worden:

- Sprachliche Übungen: Mündliche und schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten
- Reflexion über Sprache



## Arbeitsbereich

### Sprachliche Übungen: Mündliche und schriftliche Kommunikation

#### A. MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

##### I. Lernzielzusammenhang

Zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehört die planvolle Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache

Aspekte, unter denen diese Aufgabe bisher gegliedert wurde, sind z. B. lautreines Sprechen, Einübung in „Grundformen“ des Gesprächs (wie Rede, Dialog, Arbeitsgespräch), grammatikalisch richtiges Sprechen. Das sich darin ausdrückende Verständnis der Aufgabe gründet in der Auffassung, daß die bereits entfaltete Sprachfähigkeit der Schüler unter dem Gesichtspunkt einer als vorbildhaft verstandenen Hochsprache und eines als vorbildhaft verstandenen Katalogs von Formen ihres Gebrauchs einer methodisch organisierten Schulung und Verbesserung bedarf. Dabei lösen sich in der Praxis die Formen vom situativen Kontext und verselbständigen sich zu rein schulischen Übungsformen.

Tatsächlich zeigt sich aber, daß bei der Auswahl der verschiedenen Möglichkeiten von Sprachverwendung solche Übungsformen nahegelegt werden, die darauf abzielen, die widersprüchlichen individuellen Erfahrungen und Meinungen der Schüler im Unterrichtsprozeß zu harmonisieren (z. B. Erziehung zum „sachangemessenen Sprechen“, zur „partnerschaftlichen Toleranz“, zum „zuchtvollen Reden“, zum „freien mündlichen Ergebnisaustausch“). Ausgeklammert bleiben solche Möglichkeiten der Sprachverwendung, die auf Situationen zielen, in denen es auf Durchsetzung von individuellen und Gruppeninteressen, auf Austragung von Konflikten etc. ankommt.

Werden solche Situationen zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, so verbietet es sich, „Erziehung zum richtigen Sprechen“ zu verstehen als Einübung in einen Sprachgebrauch, dessen Funktionen im gesellschaftlichen Prozeß unreflektiert bleiben.

„Richtiges Sprechen“ muß demgegenüber verstanden werden als Bestandteil einer Strategie zur Wahrnehmung solcher Interessen, die den Entwicklungszielen und Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft angemessen sind. Darum wird zur Benennung dieses Bereichs statt der vorbeisteten Begriffe der Ausdruck „mündliche Kommunikation“ verwendet.

Allerdings steht die Konkretisierung einer „Didaktik der sprachlichen Kommunikation“ noch in den Anfängen. Sie hätte zur Klärung der Lernzielvoraussetzungen z. B. zu fragen,

- wie sich gesellschaftliche Verhältnisse (Herrschaft, Widersprüche, Konsens, Konflikt) im Sprachgebrauch spiegeln;
- wie sich die unterschiedliche Sozialisation von Schülern in ihrem Sprachgebrauch spiegelt und durch welche sprachlichen Muster die Wahrnehmung eigener Interessen gehindert oder gefördert wird;
- wie Schule auf unterschiedlichen Sprachgebrauch eingeht;
- wie sich das überkommene Rollenverständnis des Lehrers in der sprachlichen Kommunikation auf den Schüler auswirkt.

Sie hätte zu suchen nach Formen der Sprachverwendung, Themen und Methoden, die dem genannten Ziel sprachlicher Kommunikation adäquat sind.

Der derzeitige Stand der didaktischen Diskussion läßt folgende vorläufige Formulierung detaillierterer Lernziele zu:

- Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft sollen lernen, unter Wahrung ihrer Bedürfnisse und ihrer Interessen miteinander zu kommunizieren.
- Im Kommunikationsvorgang sollten unterschiedliche Gruppeninteressen verdeutlicht werden.
- Die Schüler sollen erkennen, welchen Bezug die jeweilige Gesprächsthematik zu ihrem sozialen Erfahrungsbereich hat.
- Die Schüler sollen lernen, Formen der Kommunikation hinsichtlich ihrer Funktion und im Hinblick auf das jeweilige Thema kritisch zu reflektieren.
- Die Schüler sollten gegenüber Gesprächsreglementierungen, die nicht ihrem Interesse dienen, sensibilisiert werden.

##### Bedingungen der Realisierung

Eine „Didaktik der sprachlichen Kommunikation“ hätte im Hinblick auf Lehrerbildung und -fortbildung zu prüfen, wie Lehrer in den Stand gesetzt werden können, entsprechend den allgemeinen Lernzielen der Kommunikation Unterricht zu organisieren, insbesondere die in diesem Unterricht auftretenden Konflikte im Unterricht produktiv zu machen.

Im Hinblick auf *Lehrerverhalten* und Lernprozeß ergeben sich folgende Probleme:



- Der Lehrer sollte seine eigenen Interessen und sein Verhalten in der Institution Schule und nicht zuletzt die von ihm verwendete Sprache reflektieren.
- Er sollte Unterricht so zu organisieren versuchen, daß kommunikationsgehemmte Schüler nicht verunsichert werden; das erfordert primär die Berücksichtigung des Zusammenhangs von Leistungsbewertung und Kommunikationshemmung, der auch den Schülern bewußt gemacht werden muß.
- Er sollte den Gruppendruck auf Außenseiter zu dämpfen versuchen.

Neben den oben beschriebenen Schwierigkeiten, die sich aus der Lehrerbildung und einer nur ansatzweise vorhandenen Didaktik der mündlichen Kommunikation für die Umsetzung der Ziele dieses Arbeitsbereichs im Unterricht ergeben, behindern weitere Faktoren diesen Prozeß; z. B.:

- die Klassenstärken erschweren sowohl ein genaues Eingehen auf individuelle und gruppenspezifische Kommunikationsschwierigkeiten als auch eine Organisation des Unterrichts, der möglichst für alle Schüler Gesprächsanlässe schaffen sollte;
- in den meisten Schulgebäuden sind nicht genügend Gruppenräume vorhanden, die die Aufgliederung der Großgruppe (Klasse) in kleinere Arbeitsgruppen erleichtern könnten;
- die an Schule interessierte Öffentlichkeit erwartet vom Unterricht noch immer vornehmlich die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten und ist bislang noch zu wenig eingestellt auf Lernprozesse, die auf Verhaltensänderung abzielen.

Daraus ergeben sich besondere Beurteilungsschwierigkeiten: die herrschende Beurteilungspraxis von mündlichen Schülerleistungen geht vornehmlich von der Intensität und Qualität der Beteiligung der Schüler am Unterricht aus und berücksichtigt zu wenig die Faktoren, die das unterschiedliche Verhalten der Schüler bestimmen.

## II. Anregungen zum Unterricht

### Obersicht:

1. Hinweise zur Umsetzung der Lernziele unter den gegenwärtigen schulischen Bedingungen.
2. Vorschläge für die Zuweisung „kleinerer Unterrichtseinheiten“ zu den Klassenstufen.
3. Hinweise zur Verwendung des Tonbandes.

### 1. Hinweise zur Umsetzung der Lernziele unter den gegenwärtigen schulischen Bedingungen

Folgende Möglichkeiten, die Lernziele im Unterricht ansatzweise zu erreichen, bieten sich an:

Die in den Sprachbüchern enthaltenen Anregungen zur „Gesprächserziehung“ können genutzt werden, wenn dabei beachtet wird, daß diese Anregungen meist formal bleiben und, sofern sie überhaupt Konfliktsituationen vorstellen, diese im Sinne einer harmonistischen Denkweise in Kompromisse auflösen; weiterhin müßte beachtet werden, daß in diese Anregungen gruppenspezifische Überlegungen nicht eingegangen sind.

Die Benutzung der Sprachbücher ist also unter der Voraussetzung vertretbar, daß das in ihnen vorgelegte Material und die dort formulierten Aufgaben im Sinne der oben genannten Einwände ergänzt bzw. bei der Benutzung in Frage gestellt werden.

Es bietet sich an, die Untersuchung von Sprachbüchern zum Thema von Unterricht zu machen. Dabei sollten die Schüler lernen, daß hinter bestimmten unter dem Anschein der Objektivität vorgebrachten Forderungen Interessen einzelner Gesprächsteilnehmer stehen können, die der Durchsetzung der Interessen anderer schaden, z. B.:

- hinter der Forderung, *sachbezogen* zu reagieren, bei der nur die Benutzung eines bestimmten Kodes als sachlich ausgegeben wird, ohne daß die gesellschaftlichen Prämissen dieses Kodes ausgewiesen werden;
- hinter der Forderung, *Meinungen* von *Fakten* zu unterscheiden, ohne daß die Kriterien offengelegt werden, nach denen etwas als Faktum bezeichnet wird;
- hinter der Forderung, *Wesentliches* von *Unwesentlichem* zu unterscheiden, ohne daß verdeutlicht wird, daß die Behauptung, etwas sei wesentlich, vom jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängt;



- hinter der Forderung, *emotionale* und *rationale Argumente* zu trennen, ohne daß diese Unterscheidung auf die jeweilige Situation und Funktion der Kommunikation bezogen wird.

Weitere Themen für Unterricht sollten anknüpfen an die Kommunikationserfahrungen der Schüler aus ihrem primären Sozialisationsbereich und der Schule.

## 2. Vorschläge für die Zuweisung „kleinerer Unterrichtseinheiten“ zu den Klassenstufen

Für die Zuweisung „kleinerer Unterrichtseinheiten“ zu den einzelnen Klassenstufen sind folgende Aspekte bestimmend:

Die Schüler sollen in ihrem Sprachverhalten zunehmend bewußter werden und über zunehmend differenzierte Mittel verfügen lernen; zugleich sollen ihre Fähigkeiten gesteigert werden, affektive Äußerungen aus dem jeweiligen situativen Kontext heraus verstehen zu lernen. Schließlich sollte bei der Themenwahl die Interdependenz der Sozialisationsfaktoren (Familie, Schule, Massenmedien etc.) und ihre Abhängigkeit von ökonomischen Faktoren den Schülern in zunehmendem Maße bewußt werden.

In diesem Zusammenhang sollen die Schüler lernen,

- eigene Einfälle, Beobachtungen, Erfahrungen, Überlegungen zu artikulieren und sie im Lernzusammenhang, d. h. in bezug auf andere Sprecher einzubringen;
- die eigenen Interessen und Vorstellungen sprachlich zu vertreten, sowie fremde Rollen sprachlich zu antizipieren (Identifikation und Distanz);
- fremdes Verhalten zu beobachten und Beziehungen zwischen Sprachverhalten und Aussage aufzudecken (Reaktionen einschätzen lernen);
- die eigenen Interessen sprachlich so zu formulieren, daß andere sie verstehen und antizipieren können;
- auch affektbestimmtes Sprechen als Mittel einzusetzen;
- Informationen weiterzugeben;
- die Interessen unterschiedlicher Adressatengruppen adäquat einzuschätzen;
- die eigene Argumentation sprachlich so anzulegen, daß sie den Intendierten Zielen entspricht (persuasive Funktion);
- die Gesamtsituation adäquat einzuschätzen und im Hinblick darauf eigene Aktionsmöglichkeiten zu prüfen (Priorität von Interessen setzen).

Im folgenden werden Themenvorschläge gemacht, auf welche Weise diese Ziele in „kleinere Unterrichtseinheiten“ umgesetzt werden können:

Klasse 5/6:

1. Motivierung für spontane Mitteilung  
(Inhalte: z. B. Hobbies, Fernsehsendungen)
2. Rollenspiele  
(Inhalte: Autoritätspersonen/Abhängige)
3. Werbung für eine gewünschte Veränderung in der Schule  
(z. B. durch Wandzeitung)
4. Auswertung einer einfachen strukturierten Gesprächsphase  
(Tonbandaufnahme)

Klasse 7/8:

1. Vorbereitung einer Versammlung verschiedener Interessengruppen (z. B. Veranstaltung mit Schülern, Eltern und Lehrern zur Erörterung eines Schulproblems)
2. Rollenspiele  
(Inhalte: Konflikte in „peer-groups“)
3. Auswertung eines komplexeren Gesprächsablaufs  
(Tonbandaufnahme)

Klasse 9/10:

1. Reflexion auf die Lernprozesse im Bereich „Mündlicher Kommunikation“ (z. B. Hat die Schule die Schüler auf die Austragung von Konflikten vorbereitet?)
2. Freie Rede
3. Auswertung eines Diskussionsablaufes  
(Tonbandaufnahme)



### 3. Hinweise zur Verwendung des Tonbandes

Wichtiges Hilfsmittel zur Analyse von Gesprächsabläufen sind Tonbandaufnahmen. Tonbandaufnahmen objektivieren für die Schüler den Gesprächsablauf und bieten so die Möglichkeit distanzierter Aufarbeitung.

Zu fragen ist z. B. im Hinblick auf die Sprecherstrategie:

Wer spricht? Wann? Wie, mit welchen Mitteln bringt sich Jemand ins Gespräch? Nimmt er auf den Vorredner Bezug? Verwendet er zur Anknüpfung kommunikative Leerformeln („Übrigens . . .“, „Ich wollte noch sagen . . .“, „Wenn ich richtig verstanden habe . . .“ u. a.) oder reagiert er provozierend, betont sachlich auf den Vorredner?

Auch Interaktion in einer Klasse muß als macht- bzw. interessenbestimmte Kommunikation begriffen werden. In diesem Zusammenhang muß sowohl das kommunikative Verhalten einzelner wie das von Gruppen beobachtet werden:

Wehrt einer Solidarisierungsangebote ab?

Auf welche Weise findet Gruppenbildung im Gespräch statt (war sie voraussehbar: feste Gruppen in der Klasse)?

Wie unterstützen sich die Gruppenmitglieder — emotional, mit Argumenten (Beobachtung der Intention)?

Worin besteht ihre erkennbare, demonstrierte und tatsächliche Gemeinsamkeit (Gemeinsamkeit aus vorgegebenen Gruppenbindungen im Rahmen der Schulklasse? Gemeinsamkeit durch soziale Herkunft? Gemeinsame Anschauungen, Einstellungstrends? — Beobachtungen an Wortschatz, Sprachstrukturen, Dialekt u. a.)?

Werden Beiträge von einzelnen nicht aufgegriffen? Warum nicht — kein Bezug zum Inhalt, Sprachschwierigkeiten, Isolation in der Klasse?

### III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele

Folgende Materialien sollen gesondert veröffentlicht werden:

1. Theoretische Texte, die die wissenschaftlichen und fachlichen Voraussetzungen des „Lernzielzusammenhangs“ begründen und zur weiteren Diskussion anregen können.
2. Vorschläge zur Konzeption von Unterricht und Unterrichtsbeispielen.
3. Literaturhinweise auf weitere veröffentlichte Unterrichtsbeispiele.

Sie werden als Lehrgangsmaterialien veröffentlicht und sind vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (Reinhardswaldschule) zu beziehen.



## B. SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION

### I. Lernzielzusammenhang

Zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehört weiter die planvolle Übung im schriftlichen Gebrauch der Sprache.

Diese Aufgaben sind bisher vorwiegend unter den Gesichtspunkten des normgerechten und des stilistisch guten Schreibens gesehen worden. Sie wurden wahrgenommen z. B. in Wortschatzübungen („das treffende Wort“) und in der Einübung in einen Kanon von Aufsatzmustern (Erlebnisaufsatz, Sachbericht, Schilderung, Erörterung etc.). Die Kritik an diesem Schreibunterricht richtet sich

- gegen die Verselbständigung der schulischen Muster (Aufsatzarten);
- gegen die fraglos verwendeten und durchgesetzten Norm- und Stilkriterien;
- gegen die vorgebliche Vorrangigkeit der Darstellung gegenüber dem Dargestellten.

#### Ableitung der Aufgaben aus Verwendungssituationen

Ziel einer Neuformulierung der Aufgaben dieses Arbeitsbereichs muß es sein, diese Aufgaben in einem einsichtigen Ableitungszusammenhang zu definieren. Das ist möglich, wenn zunächst nach Verwendungssituationen gefragt wird, in denen heute jeder — unabhängig von berufsspezifischen Anforderungen — zu schreiben hat. Allerdings hat es auf den ersten Blick den Anschein, als ob die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation gegenüber anderen Formen der Kommunikation heute abnehme: Neben privaten Briefen und Karten fällt fast nur noch der Schriftverkehr mit Behörden und Betrieben ins Gewicht. Selbst für die angeführten Situationen scheint in zunehmendem Maße das Ausfüllen von Formularen das Schreiben eigener Texte zu ersetzen. Hieraus den Schluß ziehen zu wollen, in Zukunft in diesem Arbeitsbereich vorwiegend das Ausfüllen von Formularen zu üben, hieße einer sehr verkürzten Auslegung des Begriffs „Verwendungssituation“ das Wort reden. So richtig und für die Schüler hilfreich es ist, daß solche realen Anforderungen berücksichtigt werden, so wenig kann im privaten und öffentlichen Bereich die Rede davon sein, daß die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation generell zurückgeht; teilweise bedient sie sich nur anderer Formen. Richtig ist, daß die Zahl der Menschen gering ist, die im privaten Bereich zu einer differenzierten und die Kommunikation untereinander erweiternden schriftlichen Darstel-

lung ihrer Erfahrungen und Probleme hinreichend motiviert und in die Lage versetzt worden sind. Diese Feststellung kann nicht losgelöst werden von der Tatsache, daß die Zahl derjenigen, die „Öffentlichkeit“ für ihre Erfahrungen, Meinungen, Interessen und Entwürfe herstellen und herstellen können, gering ist, und zwar deshalb, weil die Verfügungsgewalt über die dazu notwendigen Medien in den Händen weniger liegt. In den didaktischen Begriff „Verwendungssituation“ darf deshalb nicht nur eine platte Abspiegelung des bestehenden Zustandes eingehen, er muß vielmehr auch daraufhin definiert werden, was an der bestehenden Situation geändert werden sollte, um erweiterte Möglichkeiten von Selbstreflexion, Selbstvergewisserung und humaner Interaktion freizusetzen. Für das in Frage stehende Teilgebiet des Arbeitsbereichs „Sprachliche Übungen“ bedeutet das: Alle Schüler sollen befähigt werden, die Anforderungen zu erfüllen, die sich aus der gegebenen gesellschaftlichen Situation ableiten lassen und für die bestimmte Möglichkeiten des schriftlichen Gebrauchs von Sprache Voraussetzung sind. Sie sollten aber nicht minder in die Lage versetzt werden, solche Fähigkeiten im schriftlichen Gebrauch von Sprache zu erwerben, die Voraussetzung sind für das Erkennen und Überwinden bestehender Kommunikationsgrenzen und deren gesellschaftlicher Ursachen. Das könnte heißen:

- daß Formen schriftlicher Kommunikation zur Herstellung von „kritischer Öffentlichkeit“ erlernt werden, die nicht abhängig ist von den bestehenden Institutionen und der von diesen gemachten Öffentlichkeit;
- daß die Schüler lernen, die realen Wirkungsbedingungen solcher Formen schriftlicher Kommunikation einzuschätzen, die sich aus der Spannung zwischen Verfassungsanspruch (Art. 5 GG) und Verfassungswirklichkeit ergeben.

#### Geforderte Fähigkeiten

Die Fähigkeiten, Sprache in definierten Verwendungssituationen schriftlich zu gebrauchen, lassen sich unter zwei Gesichtspunkten beschreiben: Es geht einmal um *die Fähigkeit, vorhandene Schreibmuster, wie sie in verschiedenen Lebenssituationen verwendet werden, zu gebrauchen*. Zu denken ist hier an Schriftverkehr mit Behörden, Betrieben etc. Die Schüler sollten durch die Schule darauf vorbereitet werden, den herrschenden Konventionen dieser Schreibmuster entsprechen zu können und sich über die Angemessenheit der Ziel-Mittel-Relation beim Abweichen von dieser Konvention Rechenschaft zu geben.

Es geht zum andern um

*die Fähigkeit, für eigene Erfahrungen, Erkenntnisse und Interessen mit Hilfe von schriftlichen Texten „Öffentlichkeit“ herzustellen*. Diese Forderung geht von zwei Überlegungen aus:



- a) das zunächst nur Gedachte, Vorgestellte wird beim Niederschreiben fixiert, vergegenständlicht, objektiviert und wegen des damit gegebenen Zwangs zur Präzisierung kontrollierbar. Schreiben wird so zu einem Mittel der Selbstreflexion;
- b) aus objektiven und subjektiven Gründen hat, wie oben ausgeführt, in der gegenwärtigen Kommunikationsstruktur unserer Gesellschaft nur eine Minderheit die Möglichkeit, für sich „Öffentlichkeit“ herzustellen. Mit der Einsicht in diesen Sachverhalt stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der Veränderung dieses Zustandes. Sie wird im Hinblick auf diesen Arbeitsbereich präzisiert als Frage nach neuen Formen (z. B. hektographierte Blätter, Plakate, Texte für Kommunikationszentren und Informationsstände, Texte für Straßentheater). Schreiben wird so zu einem Vehikel zur Herstellung von „kritischer Öffentlichkeit“.

#### *Problem der Kreativität*

Solche Zielsetzungen verlangen also die Beherrschung bereits vorfindbarer Muster ebenso wie die Fähigkeit zu deren Veränderung. Dies wirft die Frage nach den Möglichkeiten von Kreativität beim Schreiben auf.

Wenn Kreativität verstanden wird als Fähigkeit, geltende Muster, Konventionen, Normen außer Kraft zu setzen, so können zwei Gefahren, die von diesem verbreiteten Verständnis ausgehen, nicht übersehen werden:

- bleibt der Unterricht bei der Freisetzung individueller Fantasie stehen, so übersieht er, daß Fantasietätigkeit zunächst mehr oder minder eng und auf unterschiedliche Weise an von der erfahrenen und erfahrbaren Umwelt vermittelte Muster gebunden bleibt. Die Möglichkeiten der Fantasie stehen in engem Zusammenhang mit den in einer Gesellschaft gegebenen realen Chancen der Veränderung. Das zu unterschlagen hieße, Fantasie zu einem Wert an sich zu stilisieren und die individuelle Fantasie als vorgeblich freie zu mystifizieren;
- ein freies Spiel mit sprachlichen Elementen (Vertauschung von Adjektiven, verkehrte Welt z. B.) setzt Fantasie frei, bringt aber die so produzierten Texte nicht in den hier anzustrebenden Verwendungszusammenhang ein: Befähigung zur Distanzierung von den Zwängen der bestehenden Kommunikationsstrukturen und damit zu ihrer möglichen Veränderung. Hierzu müssen solche „Spiele“ auch die durch Sprache vermittelten Inhalte und den situativen Kontext ihrer Verwendung einbeziehen.

Diesen Gefahren ist nur beizukommen, wenn in einem längeren Prozeß der Produktion von Texten und Reflexion auf ihre Entstehungs-

bedingungen die Bindung an die bestehenden Kommunikationsstrukturen tendenziell überwunden und statt dessen die Produktion solcher Texte auf das Ziel, humanere Kommunikationsbedingungen herzustellen, gerichtet wird.

#### *Problem der Darstellungsformen*

Wenn vorwiegend die Aufgaben dieses Arbeitsbereiches sich dadurch bestimmen lassen, daß der Schreibende mit den Mitteln der geschriebenen Sprache ein Interesse im Zusammenhang oder in der Auseinandersetzung mit einer Sache realisiert und somit diese Aufgaben dann nur durch reale Verwendungssituationen begründet werden, dann folgt daraus: Die bisher üblichen schriftlichen Übungsformen wie etwa Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Nacherzählung in ihrer strikten, vorwiegend formal und durch die schulische Tradition begründete Sonderung voneinander müssen aufgegeben werden. Sie unterwerfen den Schüler sinnlosen Zwängen in Form ihrer Regeln, deren Funktion nicht einsehbar zu machen ist und deren Verwendung von keinen realen Notwendigkeiten bedingt ist.

Das heißt nicht, daß beim Schreiben Aufgaben nicht mehr vorkommen können, die den bisherigen Formen entsprechen; eine Beschreibung kann in einer bestimmten Verwendungssituation funktional sein ebenso wie die inhaltliche Zusammenfassung eines Textes. Auf diese Funktionalität hin aber muß jede Form der schriftlichen Kommunikation geprüft werden: die Kriterien dafür sind aus der Funktion zu entwickeln und in ihrem Verwendungscharakter deutlich zu machen.

Zugleich sind nur von daher die Kriterien zu ermitteln, mit deren Hilfe bemessen werden kann, inwieweit die Lösung der Aufgaben den Zielvorstellungen adäquat ist.

Ausgehen ist bei der Aufgabenbestimmung von der Motivation, die Schreiben veranlaßt. Einerseits ist sie stärker vom Subjekt, dem Schreibenden, und seinen eher individuellen Bedürfnissen bestimmt, andererseits geht sie aus von eher äußeren Anforderungen, die sich aus realen Verwendungssituationen ableiten lassen.

Im ersten Fall sind die Strategien des Schreibens solche, die die kognitiven Fähigkeiten des Schreibenden fördern und erweitern. Wenn die Beziehung des Gedankens zum Wort ein Prozeß ist und der Gedanke im Wort „erfolgt“ (Wygotski), so kann eine Verschriftlichung der Organisation und Präzision von Gedanken dienen (Strukturierung, Darstellung von Zusammenhängen und Gegensätzen, exakte Begriffsfindung u. ä.). Der Adressat des Ge-



schriebenen ist in diesem Fall vor allem der Schreibende selbst: nachdem er, was im Denken simultan enthalten ist, in der Sprache sukzessiv entfaltet hat, versteht er sich und sein Denken genauer, hat sich selbst vergewissert und kann sich — falls nötig — dann auch anderen besser mitteilen.

Je mehr nun der Anlaß zum Schreiben bestimmt ist durch Anforderungen, die dem Schreibenden äußerlich sind, um so stärker muß er die Ziel-Mittel-Relation bedenken, d. h. er hat sich zu fragen, in welche sprachliche Mittel er das Interesse umsetzt, das ihn dazu motiviert oder zwingt, sich an andere (Adressaten) zu wenden, und wie er am besten sein Ziel erreicht. Hier werden die Strategien des Schreibenden also vorwiegend bedingt sein durch die Realsituationen, die eine Verschriftlichung fordern, und ihre ganz spezifischen Momente: Kommunikationsinteresse, Intention, Gegenstand; gegebene Zeit, gegebener Ort, übliche Form etc. Zugleich wird nun die Frage nach den Adressaten wesentlich, mit denen der Schreibende kommunizieren, die er informieren, auffordern, überreden, verändern, manipulieren, beruhigen, bitten, erfreuen u. a. m. will. Beispiele für den Umkreis solcher Realsituationen sind etwa: ‚Umgang mit öffentlichen Institutionen‘, ‚Arbeitsteilige Kommunikation‘, ‚Konservierung von Daten, Fakten und Zusammenhängen‘, ‚Artikulation von Interessen in der Öffentlichkeit‘.

#### Problem der Beurteilung

Mit solchen Überlegungen sind zugleich — abgesehen von den grundlegenden Problemen der Notengebung — zwei Positionen, die die bestehende Beurteilungspraxis bestimmen, problematisch geworden: Die Frage, ob ein schriftlicher Text den Anforderungen eines „guten Deutsch“ entspreche, muß selbst Gegenstand didaktischer Überlegungen werden. Dieses Kriterium mißt einen Text an einer Vorstellung von Sprache, die diese aus allen Interaktionszusammenhängen herausgebrochen und zu einer separaten Größe vergegenständlicht hat. Zu kritisieren sind die Willkürlichkeiten dieses Stilkanons (nicht: wenn/würde; obwohl/trotzdem etc.<sup>1)</sup>) ebenso wie die realen gesellschaftlichen Auswirkungen dieser Vorstellung, die letztlich dazu dient, ‚freie Entfaltungsmöglichkeiten‘ des einzelnen unnötig einzuschränken, die Verschiedenheit von Erfahrungen über Sprachregelung zu normieren und Spontaneität abzubauen. Denn die verwendeten Normkriterien sind schichtspezifisch bestimmt (Mittelstandssprache), selbst historisch und damit ständigen Veränderungen unterworfen und entsprechen kaum dem realen Sprachverhalten. An ihnen festzuhalten heißt also, unnötigen Zwang auszuüben.

<sup>1)</sup> Ludwig Reiners, Kleine Stiltheorie — Der sichere Weg zum guten Deutsch: „Stilverbot Nr. 17: In wenn-Sätzen und anderen Bedingungssätzen kein würde.“ (dtv 154, S. 56)

Die zweite für die Beurteilungspraxis wichtige Position geht davon aus, daß weniger das Dargestellte als die Form der Darstellung („äußere Form“, „Aufbau“, „Spannung“, „Höhepunkt“, „innere Schlüssigkeit“ u. a.) für die Beurteilung eines Textes von Bedeutung sein soll. Sie erklärt sich einmal aus der Fächerung des gesamten Unterrichts, die dem Deutschunterricht die Aufgaben allein der „sprachlichen Bildung“ zuschreibt, zum anderen ist sie als Konsequenz der verbreiteten Ideologie der Ideologielosigkeit (d. h. des Postulats der inhaltlichen Wertfreiheit, die als „Objektivität“ ausgegeben wird) zu verstehen.

Gegen diese übliche Beurteilungspraxis aber käme es darauf an, den Schülern bei der Artikulation ihrer Erfahrungen, ihrer Ängste und Bedürfnisse behilflich zu sein, um damit die Reflexion auf solche Sozialerfahrungen einzuleiten, die durch das Schreiben eine erste Objektivierung erfahren.

#### Aufgabenstellungen

Aufgabenstellungen sollten einerseits aus dem Lern- und Arbeitsprozeß der Schule selbst erwachsen, wo ihre Notwendigkeit rational begründbar sein muß; andererseits sollten subjekt- und umweltbezogene Bedürfnisse der Schüler zum Anlaß genommen werden. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, daß die subjektiven Bedürfnisse der Schüler weitgehend nicht spontane, sondern vermittelte (und darum nicht ihre objektiven) sind und möglicherweise gerade Zwänge reproduzieren, die sie zu erkennen lernen sollen.

In der Verwirklichung dieser Aufgaben sind sprachliche Produktion und Reflexion über Sprache aufeinander angewiesen.

Anlässe zum Schreiben entstehen so aus:

- Realsituationen (Protokoll, Exzerpt, Bericht etc.)
- einer Mischung aus Real- und Modellsituationen (Schülerzeitung)
- Spielsituationen

#### Zum Problem der Rechtschreibung

Wenn der Deutschunterricht die Aufgabe hat, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern, erscheint das Erlernen der Rechtschreibung demgegenüber als ein sicher wichtiger, aber sekundärer Bereich. Der Stellenwert der Rechtschreibung kann durch folgende Überlegungen beschrieben werden:<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Die folgenden Punkte sind in Anlehnung an Bernhard Weisgerbers „Zehn Thesen zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule“, in: Die Grundschule, 1970/Heft 2, S. 7 ff. formuliert.



- Jede Verschriftlichung stellt im Gegensatz zur gesprochenen Sprache eine konservierende Form von Sprache dar, die stärker norm- und regelgebunden ist und sich langsamer verändert als Sprechsprache.
- Die historische Entwicklung des Schreibens unterlag so vielen Zufälligkeiten, daß eine systematische Behandlung von Rechtschreibung nicht möglich ist.
- Als legitime Funktion von Rechtschreibung kann angesehen werden, Mißverständnisse beim Lesen von Texten zu verhindern. Im Hinblick auf diese Zielsetzung müßten Rechtschreibreformen öffentlich diskutiert werden (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung, Schreiben des s-Lautes, Schreibung von Fremdwörtern, Zeichensetzung (Komma), Kennzeichnung langer und kurzer Vokale).
- Demgegenüber stellt die Rechtschreibleistung für die Öffentlichkeit immer noch den gängigsten Maßstab für die Beurteilung des „Bildungsgrades“ eines Menschen dar. Verstöße gegen die Rechtschreibnormen führen zu ungerechtfertigten Benachteiligungen:
  - + Der Besuch weiterführender Schulen wird erschwert.
  - + Die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen werden geringer.

Daraus folgt, daß die Überbewertung der Rechtschreibung in *Schule* und *Öffentlichkeit* korrigiert werden muß und daß die Schule die Beherrschung der Rechtschreibung nicht zum Kriterium für Eignungsbeurteilungen und Versetzungen machen darf.

Mangelnde Rechtschreibleistungen in der Schule sind bei genügenden sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten kein Grund für die Benachteiligung eines Schülers. Ungeachtet dieser Problematik bestehen jedoch in der Öffentlichkeit die traditionellen Ansprüche fort. Es ist deshalb notwendig, daß die Schüler Grundkenntnisse der Rechtschreibung erwerben, um vor ungerechtfertigten Benachteiligungen geschützt zu sein.

Übungen zur Rechtschreibung lassen sich, wie es um die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als oberstem Ziel geht, nicht gesondert durchführen, sondern sind in die übrige Arbeit zu integrieren. Durch die Einsicht in die historische Bedingtheit der Orthographie soll der Rechtschreibunterricht den Schüler auch zu einer kritischen Einstellung gegenüber der Rechtschreibung befähigen.

Die oben genannten und in den „Anregungen zum Unterricht“ näher beschriebenen Grundkenntnisse sollen am Ende der Sekundarstufe I erworben sein.

## II. Anregungen zum Unterricht

### *Obersicht:*

1. Zuweisung der Aufgaben zu den Klassenstufen.
2. Schriftliche Kommunikation im Zusammenhang mit Projekten.
3. Kreatives Schreiben.
4. Erläuterungen zu „Grundzüge der Rechtschreibung“.

### 1. Zuweisung von Aufgaben zu den Klassenstufen

Die Förderung, jede Form der Verschriftlichung auf ihre Funktionalität hin zu prüfen, die Kriterien dafür aus der Funktion zu entwickeln und in ihrem Verwendungscharakter deutlich zu machen, stellt ein Programm für die didaktische Neuorientierung dieses Arbeitsbereichs dar. Der gegenwärtige Stand der didaktischen Diskussion und der praktischen Erprobung läßt lediglich zu, Ansätze zur Verwirklichung dieses Programms zu beschreiben. Dabei wird auf die Verwendung der herkömmlichen Terminologie verzichtet. Die Benennungen sind vielmehr so gewählt, daß auf den Zusammenhang von Funktion und Form andeutungsweise verwiesen wird (z. B. Textwiedergabe zur Information anderer).

Formen der schriftlichen Kommunikation lassen sich am ehesten bei der *Projektarbeit* in ihrem Funktionszusammenhang einsichtig machen. Darum sollten im Unterricht für Schüler neue Formen des Verschriftlichens zunächst in der Arbeit an Projekten eingeführt werden, bevor sie in gesonderten *Übungsphasen* auch isoliert verwendet werden. Eine besondere Schwierigkeit solcher Übungsphasen besteht darin, daß den Schülern in der Tradition der Sprachbücher meist konfliktneutrale Inhalte vorgestellt werden, damit ihre Aufmerksamkeit auf die Darstellungsprobleme gerichtet bleibt und sie nicht durch den Inhalt abgelenkt werden. Diese Tradition hat zur Ablenkung von relevanten Inhalten ebenso beigetragen wie zur Verdrossenheit der Schüler, sich solchen Übungen zu unterziehen. Diesen Schwierigkeiten kann begegnet werden, wenn in den Übungsphasen die Funktion der Übungen und der geübten Formen stets einsichtig bleibt.

*Formen der schriftlichen Kommunikation* ergeben sich aus

- der Arbeit mit Texten:
  - Textwiedergabe zur Information anderer;
  - Formulierung von Fragen zur Problematisierung von Texten;



- Formulierung von Thesen zur Problematisierung von Texten;  
Ausführung von Thesen (Explikation) zur Problematisierung von Texten;
- der Reflexion auf Lernsituationen  
Analysierende Wiedergabe von Gesprächsabläufen;  
Analysierende Wiedergabe eines Lernabschnitts;  
Analysierende Wiedergabe eines Lernabschnitts mit einem höheren Komplexitätsgrad;
  - aus der Thematisierung der Zweck-Mittel-Relation  
Arbeitsberichte zur Information anderer,  
Entwurf und Ausführung eines Textes zu einem bestimmten Zweck,  
für einen bestimmten Adressatenkreis.

Die Formen der schriftlichen Kommunikation sind in der folgenden Übersicht so angeordnet, daß ein Lernfortschritt im Sinne stärkerer Distanzierung und Differenzierung (Schreiben als Mittel der Selbst-reflexion) und daß ein Lernfortschritt im Sinne zunehmender Klärung und Reflexion der Zweck-Mittel-Relation beim Schreiben von Texten erfolgt (zunehmende Genauigkeit zur Bestimmung des Verwendungszusammenhangs, des Adressatenkreises, der Situation und des Zwecks). In diese Übersicht sind Vorschläge aufgenommen, *wieviele schriftliche Unterlagen* bei der Notengebung berücksichtigt werden sollen.

Klasse 5/6:

Projekte, bei denen die Gruppenleistungen bewertet werden	4
Arbeitsberichte (in der Regel aus der Projektarbeit)	4
Textwiedergaben zur Information anderer	4
Texte aus dem Bereich des Kreativen	2

Klasse 7/8:

Projekte, bei denen die Gruppenleistungen bewertet werden	4
Analysierende Wiedergaben von Gesprächsabläufen	2
Analysierende Wiedergaben von einfach strukturierten Lernabschnitten	2
Textwiedergaben zur Information anderer	2
Formulierung von Fragen zur Problematisierung von Texten	2
Texte aus dem Bereich des Kreativen	2

Klasse 9/10

Projekte, bei denen die Gruppenleistungen bewertet werden	4
Formulierung von Thesen zur Problematisierung von Texten	2

Ausführung von Thesen (Explikation) zur Problematisierung von Texten	2
Analysierende Wiedergaben von komplexeren Lernabschnitten	2
Entwurf und Ausführung eines Textes zu einem bestimmten Zweck und für einen bestimmten Adressatenkreis	2



## 2. Schriftliche Kommunikation im Zusammenhang mit Projekten

Schriftliche Aufgaben im Rahmen von Projekten ergeben sich vorrangig aus den Kommunikationsbedürfnissen der beteiligten Schüler und aus den Zielen des Projekts. Weil Projekte auf reale Verwendungssituationen bezogen sind und selbst solche enthalten, können mit den Schülern Darstellungsformen und Kriterien zur Bestimmung von Darstellungsformen aus vorhandenen Kommunikationsanforderungen entwickelt werden.

Zwei Typen schriftlicher Aufgaben lassen sich unterscheiden:

- a) Texte, die im Rahmen der Projektarbeit entstehen als Notizen, Entwürfe, Arbeitspapiere, Gruppenberichte u. ä. Ihre Funktionen sind
  - schriftliche Fixierung von Gedachtem und Gelesenem zur Selbstvergewisserung;
  - schriftliche Notizen zur Gedächtnishilfe, zur Fixierung eines noch vorläufigen Arbeitsergebnisses;
  - Information der am Projekt mitarbeitenden Schüler, bei denen ein durch die bisherige Arbeit gemeinsames Vorverständnis vorauszusetzen ist und die als Adressaten in ihrem Kommunikationsbedürfnis eindeutig einzuschätzen sind.
- b) Texte, die Mitteilungen an Außenstehende, an Projektadressaten, sind und „Werke“ im Sinne der Projekt-Methode darstellen. Hier ist ein gemeinsam erworbenes Vorverständnis zwischen Schreiber und Leser nicht vorauszusetzen: der Leser muß alle Informationen ausschließlich aus dem Text entnehmen. Das Kommunikationsbedürfnis der Adressaten ist nur vage zu bestimmen und der Adressatenkreis nicht eindeutig festzulegen; schriftliche Texte können Leser haben, für die sie nicht geschrieben sind.

Zwei kurz skizzierte Beispiele sollen die Verschriftlichungsaufgaben im Rahmen der Projektarbeit konkretisieren:

### 1. Beispiel: „Schule“ (Klasse 5/6)

Allgemeines Ziel dieses Projekts ist es, die Schule als Gebäudekomplex und als kommunikativen Erfahrungsbereich der Schüler einem genauer zu bestimmenden Personenkreis vorzustellen. Mögliche Adressaten sind neu in die Schule eingetretene Schüler, gleichaltrige Schüler einer ausländischen Partnerstadt oder Eltern.

Das beim jeweiligen Adressaten zu erwartende Kommunikationsbedürfnis ist einzuschätzen und ihm gemäß die Aufgabenstellung für mögliche „Werke“ zu formulieren. Mögliche Arbeitsprodukte sind:

- Führer in Broschürenform oder in Form einer Klassenzeitung;
- eine kleine Ausstellung oder eine Wandzeitung, mit den Möglichkeiten, andere Medien neben oder in Verbindung mit dem schriftlichen Text einzusetzen.

Dabei ergeben sich als *Anlässe für schriftliche Aufgaben*:

#### a) Für die individuelle Arbeit

Entwürfe einzelner Schüler: Texte für Projektadressaten; z. B.: über Ereignisse des Schulalltags („Das Sportfest der ... -Schule“, „Besuch einer Buchausstellung“, „Wahl des Schulsprechers“ u. ä.)

z. B.: über die Lage der Gebäude, Wege u. ä. („Unser Schulgebäude“, „Wege zur Schule“ u. ä.)

z. B.: Bildunterschriften, Skizzenbeschriftung u. ä.

z. B.: Interviews, Umfragen u. ä.

#### b) Für die Arbeit in Gruppen

z. B.: Protokolle über die Erörterung der Entwürfe als Richtlinien für die Überarbeitung der Entwürfe

z. B.: Berichte über den Stand der Gruppenarbeit: Informationsaustausch zwischen den einzelnen Gruppen, die alle an einem Projekt arbeiten.

z. B.: Integration der Ergebnisse in das „Werk“ (Verifikation des Projekts).

### 2. Beispiel: Das Bild der Schule in unterschiedlichen Texten (10. Klasse)

Allgemeines Ziel dieses Projektes ist es, daß die Schüler in arbeitsteiligem Vorgehen einen Text verfassen, der z. B. vergleichbar ist einem Stichwortartikel in einem literarischen Handbuch zu dem Stichwort „Schule“. Dabei könnten nach Aufstellung eines Arbeitsplanes einzelne Schüler oder Gruppen die ausgewählte Literatur lesen und unter den verabredeten Gesichtspunkten bearbeiten. Bei der Auswertung des bislang Erarbeiteten werden Kriterien bestimmt für die Organisation des Projekts in verschiedene Abschnitte (z. B.: ein Kapitel über die sogenannte „lustige“ Schul-



literatur wie Spoerl, Wolf u. a.). Anschließend wird die Gruppenarbeit weitergeführt, die in die Phase der *Verifikation* übergeht: der Text des Stichwortartikels wird unter möglicher Berücksichtigung eines vorrangig angesprochenen Adressatenkreises fertiggestellt.

Dabei ergeben sich als Anlässe für schriftliche Kommunikation:

- Notizen zur Lektüre;
- Zitieren, Exzerpieren;
- Herstellen eines kurzen Textes, der die anderen Projektmitarbeiter über die ihnen unbekanntere Literatur unterrichtet, damit mögliche Berührungspunkte zwischen verschiedenen Werken ersichtlich werden können;
- Protokolle über Verständigungsprozesse innerhalb der Gruppen, die auf Gewinnung gemeinsamer Kriterien zielen;
- Kriterien-Zusammenstellungen der einzelnen Gruppen als Diskussionsgrundlage der Gruppen- und Plenumsarbeit;
- Fertigstellen des Artikel-Textes für Außenstehende.

### 3. Beispiel:

Dieses Projekt ist nicht vorrangig unter dem Aspekt schriftlicher Aufgabenstellung beschrieben, sondern zeigt Lernmöglichkeiten im Projekt überhaupt auf. Anlässe zu schriftlichen Aufgaben (Stichwortskizze, Fragenkatalog, Mitteilung über einen Arbeitsverlauf) ergeben sich, wie in den vorherigen Beispielen, aus den Kommunikationsbedürfnissen der am Projekt („Arbeitsbericht“) arbeitenden Schüler. Das Schema traditioneller Aufsatzarten ist auch hier aufgegeben.

Thema: „Studenten“

Fachübergreifende thematische Einheit: Deutsch und Gesellschaftslehre.

Arbeitsbedingungen:

37 Jungen und Mädchen in einer Förderstufe, C-Kurs.

Arbeitszeit:

4 Wochen zu je 9 Stunden.

Arbeitsziele:

- Abbau von Vorurteilen<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Dieses Beispiel beschreibt nur den formalen Ablauf des Projekts. Zur inhaltlichen Problematik siehe „Politische Bildung als Reflexionsprozeß“ (veröffentlicht im Hess. Institut für Lehrerfortbildung).

- Einübung von mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen: Formen des Gesprächs, Erarbeitung der Interviewtechnik, Arbeitsbericht.

Verlauf:

- I. Den Schülern war die Aufgabe gestellt, in verbaler oder bildlicher Form Assoziationen unter dem Stichwort „Der Student“ festzuhalten (1 Doppelstunde).
- II. Bildung von Kleingruppen nach der Qualität der Arbeiten. Innere Differenzierung: 1. Arbeiten rein verbaler Natur; 2. verbal und bildlich; 3. ausdrucksreiche bildliche Arbeiten; 4. ausdrucksarme bildliche Arbeiten. Aufforderung an die Gruppen: „Erklärt euch eure Bilder und Aufsätze!“ (1. Diskussionsstufe).
- III. Von der Gruppe unbeantwortete Fragen werden als Informationsbedürfnis in die Großgruppe eingebracht.
- IV. Der Entschluß, die Studenten selbst zu befragen, führt zur Bildung neuer Kleingruppen. Arbeitsauftrag von der Großgruppe an die einzelnen Kleingruppen: Ausarbeitung von Fragen an Studenten:
  1. über die Freizeitgestaltung,
  2. über Arbeitszeitgestaltung (Versuch der Interviewtechnik) Gruppe 3 und 4 ordnen die Einzelfragen aus den beiden Gruppen.
- V. Befragung von zwei Studenten (Tonbandaufnahme).
- VI. Abhören des Tonbandes in der Großgruppe: Fortführung der Interviewtechnik, Vermutung einseitiger Information führt zu weiteren Diskussionsübungen.
- VII. Kontrollinterview mit der Gegenseite: Dozent. Kleingruppen erarbeiteten Fragenkomplex:
  1. Arbeitshaltung der Studenten,
  2. Politische Haltung der Studenten (Demonstrationen),
  3. Freizeitgestaltung der Studenten.
 Eine 4. Gruppe ordnet die Einzelfragen innerhalb der Fragenkomplexe.
- VIII. Interview mit dem Dozenten in der Großgruppe (Tonbandaufnahme).
- IX. Abhören des Tonbandes: Fortführung der Erarbeitung der Interviewtechnik. Diskussionsübung: Vergleich zwischen Aussage von Studenten und Dozenten.



- X. Ausarbeitung eines Fragenkatalogs, der von Erwachsenen aus dem Bekanntenkreis der Schüler beantwortet werden soll (Was wissen unsere Eltern und Bekannten über Studenten?). Kleingruppen erarbeiten Fragen.
- XI. Erarbeitung eines Interviews: Schriftlich
- Bedenken des möglichen Antwortspielraums,
  - alternative Zusatzfragen,
  - weitere Begründungsfragen.
- XII. Schlußveranstaltung
1. Diskussion in der Großgruppe über Ergebnisse der Befragungen, Abbau von Vorurteilen durch genaue Information, Vergleich des erreichten Informationsstandes mit dem „Aufsatz“ am Anfang des Projekts.
  2. Gliederung zum Verlauf wird gemeinsam erarbeitet, alle Schüler schreiben einen Arbeitsbericht.

### 3. Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben, kann nur heißen, im Schreiben Gegenwürfe bewußt anzu zielen und dabei die Realität (der Sprache, des Ereignisablaufs, der sozialen Beziehungen, der Interpretationsmuster, Ordnungsregeln, Erzählpwänge, Herrschaftszwänge) gezielt außer Kraft zu setzen.

Die Freiheit der Fantasie, ihre antizipatorische und kritische Energie sind nichts Naturgegebenes, sondern müssen vielmehr genauso gefördert werden wie andere Fähigkeiten. Das kann nur in einem längeren Prozeß von gemeinsamer Produktion und Reflexion geschehen. Ohne die gemeinsame Aufarbeitung können Texte, die z. B. auf *Reizwörter* hin geschrieben werden, nur eine sehr begrenzte emanzipatorische Funktion haben. Weshalb, das kann mit Hilfe der abgedruckten Beispiele gezeigt werden, wo triviale Erzählmuster: Liebesroman, Schauerroman, Kriminalroman, Wildwestroman, Heimatroman reproduziert werden. Dabei muß diese Beziehung in der Gruppe aufgearbeitet werden, damit deutlich werden kann, inwiefern die individuellen Produkte auf den überindividuellen Zusammenhang, der die Produktion von Texten bestimmt, verweisen.

Eine zweite Möglichkeit, diesen Zusammenhang herzustellen, könnte sein, *Fantasiertexte* in Gruppen zu produzieren, z. B. indem die Schüler kontinuierlich einen in der Gruppe begonnenen Text auf ungewöhnliche Weise weiterführen und nach seiner Fertigstellung über die leitenden Gesichtspunkte der Fortführung sprechen. Das Ungewöhnliche kann auch darin bestehen, daß die Schüler aufgefordert werden, eine angefangene Geschichte, in der traditionelles Rollenverhalten angelegt ist, in ihrem Interesse weiterzuführen. Die Weiterführung kann offen in der Gruppe geschehen oder in der Weise, daß die Gruppenmitglieder nacheinander ohne Wissen der anderen jeder die Geschichte ein Stück weiterführen. Nach Offenlegung des fertigen Textes können die Gesichtspunkte für die Rollenzuweisung diskutiert werden. Dabei kommen die Gründe für unterschiedliche Lösungen von Konflikten und Situationen zur Sprache, was dazu führt, Hindernisse und Möglichkeiten solidarischen Handelns zu diskutieren.

Von der Methode, über „Reizwörter“ oder „Reizüberschriften“ die Fantasietätigkeit anzuregen, wurde schon gesprochen. Ziel eines solchen Aufsatzes müßte sein, die unbewußte Bindung an vorgegebene Muster bewußt zu machen: So können Anregungen in diesem Bereich auch darin bestehen, daß zu einer *bewußten Veränderung eines Textmusters* aufgefordert wird. Formal geschieht dies zum Beispiel bei R. Queneau. Denkbar ist nun, daß die Schüler im Spiel weniger auf „die Sprache“ als eigenes Zeichensystem



gelenkt werden, sondern eher auf die Inhalte, die von der Sprache konstituiert bzw. übermittelt werden. Indem ein Text verfaßt wird, können die Schüler z.B. ein *kritisches abweichendes Rollenspiel* vorwegnehmen und sich dabei symbolisch von Herrschaftszwängen befreien (Eltern—Kinder, Lehrer—Schüler; im übertragenen Sinn: Veränderung von Rollen in vorgegebenen Texten, Zuendeführen eines Märchens mit anderen Rollenbewertungen — Zerstörung des Märchencharakters — vgl. z.B. Sterntaler — Antimärchen aus Büchners „Woyzeck“ usw.). Wichtig wäre in diesem Zusammenhang aber, daß der symbolische Charakter im Auswertungsgespräch deutlich würde. Das heißt, die Schüler müßten im Blick auf die Realität ihre fiktiven Rollen erläutern, um auf diese Weise reale Probleme in den Blick zu bekommen. Veränderung der Textsorten führt zur Erkenntnis von deren Besonderheit und Enttäuschung der Rollenerwartung zur Erkenntnis der mit einer Rolle gegebenen Ansprüche.

Kreative Texte schreiben kann also nur als Mittel einer umfassenderen Aufklärung, Kreativität nur als Fähigkeit begriffen werden, durch welche die Möglichkeiten der Realitätserkenntnis verbessert werden. Das heißt aber nicht, daß den Schülern während des Schreibens diese Beziehung in jedem Augenblick voll bewußt sein sollte. Diese Rückwirkung darf die Reflexion über spielerische Texte nicht haben; die Aufdeckung der Verbindungen, in denen „freie“ Texte mit vorgegebenen Mustern stehen, darf nicht dazu führen, daß die Schüler nicht mehr „frei“ schreiben können. Das heißt, das Spiel innerhalb bereits geformter Materialien muß als Wert anerkannt werden.

Kreativität ist — (wie immer man sie auch näher bestimmen mag) — eng mit der symbolischen Vorwegnahme abweichenden Verhaltens verbunden. Insofern stehen „freie“ Tätigkeiten, Produktionen immer auch quer zu Anpassungsforderungen der Schule. Die Fähigkeit, ein kritisches Rollenspiel zu fingieren, dürfte mit der Bereitschaft zu abweichendem Verhalten verbunden sein, wobei das reale abweichende Verhalten auch in Verweigerungen, Widerständen gegen schulische Anforderungen und Rollenerwartungen besteht. Die Kreativitätsforschung hat dementsprechend nachgewiesen, daß Kinder mit hohen kreativen Fähigkeiten oft in der Schule Schwierigkeiten haben und daß ihre sonstigen Leistungen unter dem Durchschnitt liegen. Mehr oder weniger wird damit deutlich, daß die Förderung von Kreativität zu einem Konflikt führt, dessen Ursachen darin zu suchen sind, daß Schule als Ausbildungsinstitution Anpassungsfähigkeiten stark fördert und zugleich in einigen Aspekten den Anspruch erhebt, kritisches Verhalten anzuregen. Insofern Kreativität stark mit Innovationsfähigkeit, alternativem Denken und Bereitschaft zu abweichendem Verhalten zusammenhängt, kommt es darauf an, mit der Anerkennung dieses Lernziels auch dessen Bedeutung bei der Bestimmung des Lern-

erfolgs festzulegen. Die Aufnahme spielerischer Texte in den Katalog der Formen, die der Lernzielkontrolle dienen, soll gewährleisten, daß die Fähigkeit, abweichendes Verhalten in einem symbolischen Medium zu artikulieren, den Schülern als Leistung angerechnet wird.

#### Beispiel 1:

#### Reizüberschrift: Der Tag Million

##### Schüleraufsätze Klasse 8

Ein unheimlicher Feuerstrahl steht am Himmel. Er kommt mit ungeheurer Geschwindigkeit auf die Erde zu.

Ein feuriges Gesicht ist auf eine Farm gestürzt. Es entpuppt sich als ein Metallzylinder von ca. 30 m Durchmesser, außerirdischer Herkunft. Als der Deckel sich wie eine Schraube dreht, kriecht aus dem Innern etwas hervor. Es ist wie eine graue Schlange. Überall sind diese Wesen. Man sieht zwei leuchtende Scheiben, es könnten die Augen sein. Ja, es ist wieder ein Gesicht. Jetzt sieht man es deutlich. Es hat ein V-förmiges Maul, von dem Spielchel tropft.

Ein dünner Lichtstrahl erhebt sich aus dem Zylinder. Die Menschen werden von Hitzestrahlen angegriffen und verbrennen.

Etwas bewegt sich in dem Zylinder, kommt hervor, steht auf Beinen. Ein Maschinenmensch kommt auf die Stadt zu. Überall landen jetzt diese Zylinder mit den Maschinenmenschen. Die Menschen werden von den Ungeheuern zermalmt. Es werden Bomben eingesetzt. Schwarzer Giftrauch hüllt die Stadt ein. In wenigen Stunden wird die ganze Stadtbevölkerung ausgerottet sein.

\*

Jed Alon krummte sich zusammen und die Elektroschocks raubten ihm schließlich die letzten Sinne. Er allein hatte es vermocht, den Planeten Erde im Sol-System zu retten. Doch selbst, wenn er es geschafft hätte, aus der „Kittelkammer“ zu entfliehen, er hätte den Tag Million nur verschieben können.

Inzwischen waren die PSI-Menschen von dem seltsamen Stern in Aron schon Millionen Lichtjahre entfernt. Nur noch ein Sprung und sie sind bei der Erde. Es wurde kein Kampf stattfinden, wie man es sich normalerweise vorstellen würde, doch wurden nach einer kurzen Aktion der PSI-Menschen die Erdmenschen keine Chance mehr haben. Sie werden willenlos zu humanoiden Robotern werden. Dann ist der Tag Million gekommen. Eine Million Unbekannte werden die Erde in Besitz nehmen, wie schon so viele Planeten davor. Wenn nichts dazwischen kommt. Aber wer sollte die unheimliche Macht aufhalten, insbesondere wie? Nur einer, Jed Alon, konnte sie aufhalten, aber der konnte seine Fähigkeiten unter den Schocks nicht einsetzen.

\*

Aus einer Nachrichtensendung am Tag Million.

„New York. Heute wurden die letzten Einwohner New Yorks evakuiert. Wie schon vor einer Woche berichtet wurde, ist ein Existieren von Leben in dieser Stadt fast unmöglich geworden, obwohl die Betriebe und Fabriken schon seit einiger Zeit geschlossen sind.“

Die amerikanische Regierung befürchtet, daß im Landesinnern die Situation bald genauso wie in den großen Städten sein wird, da die Betriebe jetzt ihre Fabrikhallen dorthin verlegt haben. Außerdem leben dort jetzt auch die Evakuierten aus den Städten.



Green Bay. Wie uns heute aus Green Bay berichtet wurde, sind in den letzten 6 Monaten mehr Menschen aus den USA ausgewandert, als in den letzten 15 Jahren eingewandert sind. Von den Negern erhielten bis jetzt aber nur 200 das Recht auszuwandern. Man nimmt daher an, daß es in der nächsten Zeit große Aufstände geben wird.

Luxemburg. Wie heute auf einer großen Pressekonferenz bekanntgegeben wurde, kam der Europäische Rat für Umweltschutz zu dem Schluß, daß man in den nächsten 5-10 Jahren mit keiner lebensgefährdenden Umweltverschmutzung zu rechnen brauche. Allerdings müsse man genügend Schutzmaßnahmen treffen, um eine solche Situation für immer zu vermeiden.???

\*

Beispiel 2:

Reizwörter: Feuer, taumeln und ein würdiger Herr

1

Schweigend saßen 5 Apachen um das Lagerfeuer. Sie rauchten und unterhielten sich. Da tritt ein Späher mit Plattfüßen in den Kreis. Alle blicken auf ihn. Er schreit: „Die Feinde“. Alle springen auf. Die Pferde wiehern laut. Der würdigste unter ihnen stolperte über die Kaffeekanne. Da hören sie es pfeifen. Ein harmloser Afrikareisender ging taumelnd und pfeifend daher. Da lachten alle.

2

Dieser Roman spielt sich im Gangsterviertel von London ab. In einer der dunkelsten Nächte des 21. Dezember 1935 ging ein Mann durch den einsamen Park. Es schlug 12 Uhr. Da ertönte ein gellender Schrei, und man hörte nur noch das Aufheulen eines Motors, das sich rasch entfernte. Es herrschte Totenstille und die Wipfel der Bäume wogten sich im Winde. Ein Chevrolet hielt vor dem Haus eines würdigen Herrn. Aus dem Wagen stiegen 5-6 bewaffnete Männer die sich in drei Gruppen teilten. Da eine Explosion. Unter dem Feuer der Maschinengewehre taumelte ein Mann zusammen. Es war Lord Winston. Man erfuhr nie, wer die Täter waren.

3

Ein würdiger Herr saß am Kamin-Feuer. Auf einmal wurde er müde und taumelte zum Feuer und blies ganz morz hinein. Das Feuer aber ging nicht aus. Der Herr legte sich ins Bett und das Feuer ging mit ihm zu Bett. Der Mann und das Feuer erfroren bald darauf.

4

Susanne saß mit ihrem verliebten Axel am Feuer in der Prarie. Da kam ein würdiger Herr angetaumelt. Susanne sprang auf und rief zum Axel: „Dich will ich nicht, ich nehme lieber diesen Herrn!“ Axel antwortete: „Dich will ich nicht, ich nehme lieber die Heidemarie Fichtell!“ So verbrachten sie viele Jahre zusammen in glücklicher Ehe.

5

Als die Uhr im dunklen Park zwölf Uhr schlug, kreischten die Raben und ein Schatten wälzte sich die Dowlingsstreet hoch. Es war der Killer von Manhattan. Sein Boß Jack hatte ihm den Auftrag gegeben, das Haus eines würdigen Herrns anzuzünden. Sein Boß gab ihm als Waffe eine Maschinenpistole mit 8 Magazinen mit. Ein Polizist begegnete ihm und fragte ihn nach seinem Ausweis. Der Killer dachte nicht daran, holte seine Maschinenpistole und feuerte 8 Schüsse auf den Polizist. Der taumelte nur noch und fiel tot um. Der Killer tat ihn achtlos in eine Mülltonne. Dann ging er weiter zu dem Haus des würdigen Herrn. Er zündete das Haus des Lords an und verschauerte die Reste.

6  
Still saßen die Apatschen am Lagerfeuer. Da, ein Schuß ertönt und ein Wächter der Apatschen stürzte von einem Baum und bleibt tot liegen. Dieser Mord erregte die Apatschen. „Aha“, sagte Sam Howkens, „Ich rieche Kiowas“. Er hatte recht, eben wollte sich ein Späher auf Sam stürzen, aber flitzschnell greift er nach einem Gewehr und schleuderte es dem Späher über den Kopf. Nun taumelte der Späher langsam zum Boden und Sam sagte: „Ach, das tut mir aber leid, jetzt hat der Kleine eine Beule bekommen.“ Von dieser Tat wurde auch Old Shatterhand angelockt. Er fragt Sam, was los ist. Da antwortet Sam: „Ach, der Kleine schaut sich nur den Mond an.“

7

Es war Nacht. In dem Haus von dem würdigen Herrn brach ein Feuer aus. In seiner Eile trank er zuviel Schnaps und taumelte in seinem Haus herum. Er stieß sich an der Kaffeekanne, warf 20 Teller herunter, die zerbrachen, ließ überall die Wasserhähne auf, daß die Badewanne überschwemmt war, schrie seine Hauswirtschafterin an, sie solle die Streichhölzer holen und den Papierkorb anstecken. Da kamen aus dem Feuer schwarze Plattfüße heraus, und die nahm der Herr auf seinen Kopf, so daß er nicht mehr sehen kann. Die Hauswirtschafterin tat wie ihr geheißenen. Danach schüttete sie Kaffee mit Ihrer Kanne auf den Fuß. Sie jaulte so, daß man es im Bahnhof hörte. Ein Afrika-reisender vernahm das und begann seine Ohren abzureißen und warf sie ins Feuer.

8

Burg Lanach: Mitternachts um 12 Uhr. Die Straßen in der schottischen Kleinstadt liegen im Dunkeln. Eulen lassen ihr dumpfes Uhu-Uhu hören. Da sah man einen schwarzen Schatten über den Burghof und in die Folterkammer gehen, nach einigen Minuten ging die Südseite des Schlosses in Flammen auf. Aus der Folterkammer hörte man schrille Schreie, die von dem würdigen Schloßbesitzer stammen. Danach sah man Leddok, den Würger von Schloß Lanach, mit dem Kopf unter dem Arm auf dem Burgfried herumspazieren. Als der erste Mann auf der Burg erschienen war, raschelte es hinter ihm und eine schwarze Gestalt erwürgt ihn. Da erscheint der Schloßbesitzer taumelnd und bricht tot vor Leddok nieder und rief: „Gott verdamme dich.“ Dann war er tot. Es ist nie herausgekommen, wer Leddok war. Man meint, es war sein früherer Diener, den er schlecht behandelt hatte, und der aus Rache das Schloß angezündet hat.

9

Es schwamm einst im Meer,  
ein würdiger Herr.  
Er speite Feuer  
wie ein gresliches Ungeheuer.

Kam ein Schliff,  
so lenkte er es auf ein Riff.  
So sahen ihn die Fischersleute,  
so wünschten sie sich ihn als Beute.

Und kam einer mit großer Heuer,  
so bespukte er ihn mit heißem Feuer.  
Die Fische nahm er aus den Netzen,  
und in die Kähne wollte er Löcher wetzen.

Doch plötzlich kamen Kähne an  
und fingen den frechen würdigen Mann.  
Nun stand er lange vorm Gericht  
und sagte zu allem das wahr ich nicht.



Beispiel 3: Gegenschreiben

Ein Unterricht, der versucht, bei den Schülern die Fähigkeit zum ‚Gegenschreiben‘ zu fördern, d.h. Gegenentwürfe zum Bestehenden zu entwickeln, könnte von folgenden Ansätzen ausgehen:

1. *Textmontagen und -collagen*, aus dem literarischen und künstlerischen Bereich (z. B. I. Bachmann, „Reklame“; H. M. Enzensberger, „Gesetzestexte“; Uwe Timm, „Widersprüche“; P. Schneider, „Ansprachen“; Floh de Cologne, „Profitgeier“ u. a. Texte; — Plakate und Collagen z. B. aus dem Dadaismus, von John Hartfield u. a. m.) könnten als Ausgangsmaterial dienen.

Die unvermittelte Aneinanderfügung von ‚Zitaten‘ unterschiedlicher Bereiche fordert vom Adressaten, daß er diese neu hinterfragt, sie in ihrer scheinbaren Konsistenz aufbricht, in neue Zusammenhänge stellt. Damit ergeben sich für ihn neue Perspektiven für Reflexion und Handeln. Durch die Analyse des vorhandenen Materials erhalten die Schüler Anregungen, selbst solche Textmontagen herzustellen. Als Unterlage könnten ihnen dazu dienen: Schlagzeilen aus der Presse, lyrische Texte, Werbebilder und -bildteile und Werbeslogans, Weisungen aus Schulordnungen, Gesetzestexten, öffentlichen Verboten, Verkehrsregeln. Die unterschiedliche Kombination dieses Materials könnte den Schülern helfen, die Bereiche, aus denen es stammt, kritischer als bisher zu sehen.

Beispiel: 2 Hausordnungen

Hausordnung A

1. Der Mieter erkennt die Hausordnung als für ihn verbindlich an. Ein Verstoß gegen die Hausordnung ist ein vertragswidriger Gebrauch des Mietobjektes. Bei schwerwiegenden Fällen oder bei Wiederholung kann der Vermieter das Vertragsverhältnis ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist kündigen.
2. Das gedeihliche Zusammenleben im Haus setzt voraus, daß von allen Hausbewohnern untereinander und auf die öffentliche Ordnung und Sicherheit weitestgehende Rücksicht geübt und das den Mietern im Rahmen des Vertrages zur Verfügung gestellte Eigentum des Vermieters sachgemäß behandelt wird.
3. Der Mieter hat von den Mieträumen nur den vertragsmäßigen Gebrauch zu machen, sie sorgfältig zu reinigen und gehörig zu lüften.  
Jeder ruhestorende Lärm ist zu vermeiden, besonders durch lautes Türenschlagen, Treppenlaufen, Musizieren usw. Rundfunk- und Fernsehempfang sowie das Abspielen von Schallplatten oder Tonbändern ist grundsätzlich nur in Zimmerlautstärke gestattet.  
Darüber hinaus sind die Mieter verpflichtet zur Unterlassung des Ausschützens und Ausgießens aus Fenstern, von Balkonen, auf Treppentritten usw.  
Unterlassung des Radfahrens auf den Höfen und in den Durchfahrten

Hausordnung B

1. Während deines Aufenthalts bist du verpflichtet, die Hausordnung des Eichenhofs sowie die Anweisungen seiner Mitarbeiter zu befolgen.
2. Zur Hausordnung gehören alle Forderungen der Ordnung, die in einer Gemeinschaft selbstverständlich sind.  
Achte besonders auf folgende Anweisungen:
3. Daß Schmöker, Kofferradios und alkoholische Getränke nicht in den Eichenhof gebracht werden.

A: Auszug aus der Berliner Hausordnung. — B: Auszug aus der Hausordnung eines Erziehungsheimes.

Hausordnungen geben Auskunft über die Phantasien der Besitzer. Die Phantasie wird dazu benutzt, alle denkbaren Lebensäußerungen der Bewohner aufzuspüren, um sie verbieten zu können. Es entsteht eine Art Kunstwerk, ein umgekehrtes Gedicht, in dem die Gebrauchsmöglichkeiten von Freiheit ausgemalt werden und aufgezählt sind unter Rubrik dessen, was zu unterlassen ist.

Vorschläge zur Interpretation: Was kann das „usw.“ (A 3, 3, 5) bedeuten? Welche „irgendwie schädlichen Dinge“ (A, 9) sind vergessen worden? Welche „Veränderung die Mietsache“ (A, 5) fürchtet der Vermieter am meisten? Beschreiben Sie einen Tag aus dem Leben des Mieters, der die Hausordnung einhält.

4. Brennstoffzerkleinern nicht innerhalb der Mieträume, sondern nur an den vom Vermieter bezeichneten Stellen.  
Zum Waschen ist die Waschküche nach den Anweisungen des Vermieters zu benutzen.  
Die Wäsche darf nur auf dem dafür bestimmten Trockenplatz getrocknet werden.  
Teppiche usw. dürfen nur während der zugelassenen Zeiten geklopft werden.  
Ordnungsmäßige Beseitigung von Abfällen und Unrat (Müll, Scherben, Kuchenreste usw.) in (nicht neben) die aufgestellten Müllkästen.
5. Die Unterlassung jeglicher Veränderung der Mietsache, insbesondere die Unterlassung des Einschlagens von Nägeln (Schrauben), Haken usw. in Holzverkleidungen aller Art.  
Blumenkästen dürfen nur mit Genehmigung des Vermieters, die jederzeit widerrufen werden kann, angebracht werden.
6. Darüber hinaus sind die Mieter verpflichtet zur ausreichenden Erziehung und Beaufsichtigung der Kinder.
7. Ordnungsgemäßes Verschlossenhalten der Türen und Fenster bei Unwetter, Nacht und Abwesenheit.
8. Die Vermeidung unnötigen Aufenthalts im Hof, auf Treppen und in gemeinschaftlich benutzten Boden- und Kellerräumen.
4. Daß in den Schlaf-, Klassen- und Arbeitsräumen und auf den Fluren nicht geraucht wird, sondern nur im Tagesraum und im Hof auf der Bank am Waschhaus. Daß Mädchen unter 16 Jahren überhaupt nicht rauchen dürfen.
5. Daß die Wände der Schlafräume nicht mit Bildern beklebt werden.
6. Daß du zur Arbeit die Arbeitskleidung des Eichenhofs anziehst und in den Taschen keine Groschenhefte, Zeitungen und Stielkämme trägst.



7. Daß du ordentlich bekleidet bist.
8. Daß du dich nicht in Krankenzimmern, am Gartentor und Gartenzaun aufhältst oder auf die Treppen setzt, wenn du eine Arbeitspause hast.
9. Beseitigung scharf- und übelriechender, leicht entzündbarer oder sonst irgendwie schädlicher Dinge.
10. Verhütung unbefugter Benutzung von Hauseinrichtungen durch nicht zum Haushalt des Mieters gehörende Personen.
11. Falls der Mieter vor Ablauf des Vertrages ganz oder auch nur zeitweilig auszieht, ist er verpflichtet, die Schlüssel an den Vermieter oder an seinen Beauftragten abzuliefern, und zwar auch dann, wenn er noch Gegenstände in den Räumen belassen hat, jedoch aus Anzahl und Beschaffenheit der zurückgelassenen Gegenstände die Absicht des dauernden Verlassens der Räume zu erkennen ist. In diesen Fällen ist der Vermieter im Interesse des Mietnachfolgers berechtigt, die Mieträume schon vor der endgültigen Raumpfung ausbessern zu lassen und anderweitig zu vermieten, ohne daß der Mieter ein Recht hätte, deshalb die Zahlung der Miete zu verweigern oder bezahlte Miete zurückzuverlangen.
9. Daß du dich während deines Aufenthalts im Eichenhof nicht tätowierst.
10. Daß du dein Geld nicht verleihst und auch deine Sachen nicht verborgst, mit anderen Mädchen tauschst oder an andere Mädchen verkaufst.
11. Du wirst auch Urlaub erhalten, in der Regel jeden zweiten Sonntag, wenn du dich im Eichenhof eingelebt und gut geführt hast und deine Eltern und das Jugendamt einverstanden sind.

Peter Schneider,  
Ansprachen, Berlin 1970,  
S. 46—51

2. *Nicht aus der Zitatmontage* zieht der folgende Text sein provokatorisches Moment. Desillusionierung entsteht hier dadurch, daß die Erwartungshaltung des Lesers irritiert und der Tatbestand dadurch verfremdet wird:

Ich vertrete meine eigene Meinung der Regierung  
Ich habe ein eigenes Modebewußtsein der Modeschöpfer  
Ich mache mir vom Kommunismus mein eigenes Bild des Fernsehens  
Ich entwickle meine eigene Persönlichkeit der Werbung  
Ich verschaffe mir meine eigene Erziehung der Schule  
Ich beweise täglich meine Unabhängigkeit der Presse  
Ich lebe nach meinen eigenen Vorstellungen der Geschäftsleute  
Ich glaube an meinen eigenen Geschmack der Öffentlichkeit  
Ich liebe meine Individualität der Mächtigen

(aus: Floh de Cologene,  
Profitgeier . . ., Bln 71

Experimentieren mit Sprache verliert so für den Schüler den Charakter, nur Selbstzweck zu sein. Gezielt, d.h. im Hinblick auf die Verbalisierung oder auch Decouvrierung bestimmter Interessen werden vorhandene semantische Muster, Normen u. a. durch paradoxe Ergänzungen in Frage gestellt, entlarvt oder zerstört. Das setzt voraus, daß mit den Schülern vorher ein thematischer Rahmen gefunden wird, innerhalb dessen sie jeweils unterschiedliche sprachliche Strategien entwickeln können:

z. B.: Bereich „Schule“

1. Phase: Sammeln von Texten zu diesem Bereich (Schulordnungen, Erlasse, Schüleräußerungen, Abiturreden u. a.)
2. Phase: Experimentieren mit dem vorhandenen Material: Kombination von Textelementen unterschiedlicher Herkunft, o. a.
3. Phase: Präzisierung: Präzisierung der Kritik; Entwicklung einer Strategie für eine (mehrere) Adressatengruppen
4. Phase: Herstellung neuer Montagen, Collagen entsprechend der vorher entwickelten Strategie der Kritik



#### 4. Erläuterungen zu „Grundzüge der Rechtschreibung“

Die Bestimmung der Grundzüge zur Rechtschreibung stößt auf Schwierigkeiten. Deswegen werden in den vorliegenden Erläuterungen lediglich

- Hinweise zur Problematik des Rechtschreibunterrichts gegeben;
- für einige Satzzeichenregeln die Unterscheidung in solche, die als zu den Grundzügen gehörig zu lernen sind, und solche, die nicht zu den Grundzügen gehören, vorgenommen;
- für die Rechtschreibung nur Hinweise zur Groß- und Kleinschreibung und zur Schreibung von -ss und -ß gegeben.

In einer gesonderten Veröffentlichung soll der Versuch unternommen werden, auf der Basis der „Wiesbadener Empfehlung zur gemäßigten Rechtschreibreform“ zu bestimmen, was als Grundzüge der Rechtschreibung gelten kann.

Die Schwierigkeiten, Grundzüge zu bestimmen, liegen einerseits darin, daß durch Lehrpläne eines einzelnen Bundeslandes die notwendige Rechtschreibreform nicht geleistet werden kann. Um aber den Aufwand an Unterrichtszeit und die Gefahren gering zu halten, Rechtschreibfähigkeit zum Kriterium für Schulerfolge werden zu lassen, wird hier der Versuch unternommen, Empfehlungen zu formulieren, welche der bestehenden Rechtschreib- und Satzzeichenregeln in der Schule gelernt werden sollen und auf welche verzichtet werden kann. Andererseits sind diese Schwierigkeiten durch die geltenden Rechtschreib- und Satzzeichenregeln selbst bedingt. Wenn als entscheidendes Kriterium der Zielsetzung für den Rechtschreibunterricht gelten soll, Mißverständnisse beim Lesen von Texten zu vermeiden, dann stellen sich folgende Fragen:

1. Erfüllen die Vorschriften des Duden zur „Rechtschreibung der deutschen Sprache“ diese Bedingungen?
2. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten erwarten die „Abnehmer“ (d. h. die entsprechenden gesellschaftlichen Institutionen) von den Schulabgängern, und wie verhalten sich diese Erwartungen zur Rechtschreibung des Duden?
3. Inwieweit konnte die Schule bisher diesen Anforderungen entsprechen?

zu 1: Daß die Vorschriften des Duden diese Bedingung nicht erfüllen, beweist die Diskussion um die Rechtschreibreform, in der als entscheidendes Argument immer wieder die willkürliche Setzung dieser Vorschriften angeführt wird.

Zum Beispiel B. Weisgerber („Zehn Thesen zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule“):

„Wo die ‚Substantive‘ beginnen (Substantivierungen) und aufhören (‚verblaßte‘ Substantive), ist mit sprachwissenschaftlichen Methoden nicht festzulegen. Also schreiben wir weiterhin zwar ‚radfahren‘ zusammen und klein, aber ‚Auto fahren‘ getrennt und groß. — Für solche Fälle gibt es nur eine unanfechtbare Regel: Substantive schreibt man groß. — Daß es sich bei einem Wort um ein Substantiv handelt, erkennt man daran, daß es groß geschrieben wird.“<sup>1)</sup>

zu 2: Diese Erwartungen lassen sich ablesen an den Prüfungen zum Berufseintritt und -abschluß und zeigen, daß die Vorschriften des Duden hier als strikte Norm zugrunde gelegt werden. Durch die historische Gewöhnung an diese Normen wird häufig Lesbarkeit von Texten in eins gesetzt mit der „richtigen“ Schreibung von Texten (den Vorschriften des Duden).

zu 3: Die Herstellung von lesbaren Texten ist in der Schule bisher vorwiegend verstanden worden als Einübung in die vom Duden vorgeschriebene Rechtschreibung; das zeigt, daß die Schulen trotz aller schon frühzeitig in der wissenschaftlichen Diskussion erhobenen Einwände sich auf die Ansprüche der Abnehmerinstitutionen eingestellt haben. Trotzdem zeigen die immer wieder erhobenen Vorwürfe, daß die Schulen die oben beschriebenen Anforderungen nur sehr bedingt erfüllen können.

Nach dem bisherigen Diskussionsverlauf lassen sich unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Situation „Grundzüge“ vorläufig folgendermaßen beschreiben. Dabei werden Terminologie und Regelangebot des Dudens benutzt<sup>2)</sup>.

##### 1. Zeichensetzung

In diesem Bereich treten Schwierigkeiten vorwiegend bei der Kommasetzung auf. Um die Lesbarkeit von Texten zu sichern, müßten folgende Regeln beachtet werden:

##### *Aufzählung innerhalb von Sätzen*

Der Beistrich steht zwischen Wörtern gleicher Wortart und zwischen gleichen Wortgruppen, wenn sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.

##### *Appositionen*

Der Beistrich trennt den nachgestellten Beisatz ab.

<sup>1)</sup> Dazu auch S. Jäger: Zum Problem der sprachlichen Norm und seiner Relevanz für die Schule, in: Muttersprache 3/71.

<sup>2)</sup> Vgl. Duden, 16. Aufl., S. 18 ff.



### *Satzreihen und Satzgefüge*

Der Beistrich trennt nebengeordnete Hauptsätze, auch wenn sie durch Bindewörter („und, oder, beziehungsweise, weder—noch, entweder—oder“) verbunden sind.

Der Beistrich steht zwischen Haupt- und Gliedsatz (Gliedsatz kann Vordersatz, Zwischensatz oder Nachsatz sein).

Der Beistrich trennt Gliedsätze gleichen Grades, die nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.

Der Beistrich trennt Gliedsätze verschiedenen Grades.

### *Infinitivkonstruktionen*

Die erweiterte Grundform wird in den meisten Fällen durch Beistrich abgetrennt.

Alle die Regeln, die hier nicht aufgeführt sind, werden nicht zu den Grundkenntnissen gezählt.

## **2. Rechtschreibung**

Wenn die Vermeidung von Mißverständnissen das entscheidende Kriterium für die „rechte“ Schreibung ist, dann ist sie von unnötigen nicht zu rechtfertigenden Schwierigkeiten zu entlasten. Deshalb gelten, als zu den Grundkenntnissen gehörend folgende Regeln:

### *Für die Groß- und Kleinschreibung*

Groß schreibt man das erste Wort eines Satzganzen. Das gilt auch für Abkürzungen.

Groß schreibt man nach einem Doppelpunkt das erste Wort einer wörtlichen Rede oder eines selbständigen Satzes.

Groß schreibt man alle wirklichen Hauptwörter.

Klein werden mit Ausnahme der Hauptwörter die Wörter aller Wortarten geschrieben.

Für die beiden Komplexe der s-Schreibung und der „Dehnung“ gibt der Duden keinerlei Regelanweisung; d. h. daß die Schreibung jeweils für das einzelne Wort zu lernen ist. Wir müssen uns deshalb mit dem methodischen Hinweis begnügen, daß diese Komplexe keinesfalls Anlaß zu besonderen Regelübungen werden sollen, sondern daß Rechtschreibung hier beim Lesen und Schreiben von Texten gelernt werden muß. Die Unterscheidung von ss und ß gehört nicht zu den geforderten Grundkenntnissen. Den Schülern sollten grundsätzlich in jeder Situation Wörterbücher zur Verfügung stehen und deren Gebrauch geübt werden.

## **III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele**

Folgende Materialien sollen gesondert veröffentlicht werden:

1. Theoretische Texte, die die wissenschaftlichen und fachlichen Voraussetzungen des „Lernzielzusammenhangs“ begründen und zur weiteren Diskussion anregen können.
2. Vorschläge zur Konzeption von Unterricht und Unterrichtsbeispielen.
3. Literaturhinweise auf weitere veröffentlichte Unterrichtsbeispiele.

Sie werden als Lehrgangsmaterialien veröffentlicht und sind vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (Reinhardswaldschule) zu beziehen.



## Arbeitsbereich

### Umgang mit Texten

#### I. Lernzielzusammenhang

Wenn man davon ausgeht, daß der Deutschunterricht nicht dem Erwerb spezieller literarischer Kenntnisse oder der Einführung in einen nationalen Kanon wertvoller Dichtung dienen soll, dann geht es in diesem Arbeitsbereich darum, den Anspruch und die Bedeutung unterschiedlicher Texte im gesellschaftlichen Leben zu bestimmen. Das bedeutet nicht Ausschluß von Literatur, sondern eine Neubestimmung ihres Stellenwertes.

Die Frage: mit welchen Texten müssen sich die Schüler mit Rücksicht auf ihre gegebene und zu erwartende Lebenssituation beschäftigen, und mit welchen sollten sie sich beschäftigen — führt dazu, Texte im Hinblick auf ihre Verwendungszusammenhänge zum Gegenstand von Unterricht zu machen. Das bedeutet: bei der Textauswahl muß zugleich eine kritische Bestimmung der Schülerbedürfnisse stattfinden und geprüft werden, auf welche Weise die Beschäftigung mit einer Textsorte der Emanzipation dienen kann. Im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ sollen die Schüler also lernen, Texte richtig zu rezipieren und zu verwenden. Richtig bedeutet dabei, daß sie erkennen, welche Absicht ein Text verfolgt und auf welche Weise die Absicht im Text gegenwärtig ist. Dazu müssen sie lernen, die in einem Text gegebenen Informationen aufzunehmen und distanziert darzustellen, die Besonderheiten der Textstruktur zu bestimmen und die Intentionen des Textes mit Bezug auf die sprachlichen Mittel konkret zu benennen. Im Verlauf dieses Arbeitsvorgangs kommt es zu einer kritischen Stellungnahme, in welcher die Textbetrachtung in den ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Ereigniszusammenhang führt, der den realen und historischen Hintergrund für den jeweiligen Text darstellt.

Bei dem Versuch, die Intentionen eines Textes zu erschließen und die Offenlegung oder Verschleierung des Gebrauchszusammenhangs als einen Aspekt seines Sinns, seiner Bedeutung, zu begreifen, zeigt sich, daß es unterschiedliche Formen der Einwirkung auf Handeln durch Texte gibt und daß Texte sich nach dem Grad der symbolischen Vermittlung ihrer Handlungsanweisung unterscheiden lassen: von der Direktheit der Kaufanweisung im Werbeslogan bis zu den komplizierten Bewegungen, mit denen bestimmte Formen der l'art pour l'art den Leser von der Erinnerung an die reale Welt befreien wollen.

In diesem Zusammenhang spielt die Unterscheidung von fiktiven und nichtfiktiven Texten, der Gegensatz von Gebrauchstexten und Dichtung traditionell eine Rolle. Aus der Perspektive der bisherigen Zielbestimmung des Arbeitsbereichs kann diese Unterscheidung aber nicht grundlegend für ein Curriculum dieses Bereichs werden. Es geht vielmehr darum, etwa durch die Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Gebrauch, der seit seiner Entstehung von einem poetischen Text gemacht worden ist, den vielschichtigen Verwendungszusammenhang deutlich zu machen, in dem Dichtung steht, und die emanzipatorischen Möglichkeiten eines Textes jeweils zu diskutieren. Eine solche Aufgabenstellung führt sowohl bei historischen wie aktuellen, einfachen wie komplizierten, fiktiven und nichtfiktiven Texten über die Textanalyse in einen Zusammenhang von Rezeption, Wirkung und Geltung.

Der Erwerb von Gattungskategorien, die Erarbeitung einer Typologie, kann nicht Ziel des Unterrichts sein; vielmehr kommt es darauf an zu klären, auf welche Weise die Gattungen wandelbare Muster darstellen, durch welche die Auseinandersetzung mit der Realität festgelegt wird.

Entsprechend dem Entwicklungsstand der technischen Medien werden viele Schüler weniger mit gedruckten als über Fernsehen, Radio, Film gesendeten Texten konfrontiert. Das bedeutet, daß der Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ die Auseinandersetzung mit den Medien einschließt.

Die folgenden Fragen sollen dem Lehrer eine Hilfe für die Planung und Strukturierung seines Unterrichts bieten. Allerdings würde es dem wichtigen Lernziel, die Schüler zu selbständigem Lernen hinzuführen, widersprechen, wenn der Lehrer diese Fragen direkt im Unterricht stellte.

1. Welche Informationen enthält der Text?<sup>1)</sup>  
Sind sie ihm unmittelbar — durch Entschlüsselung — zu entnehmen?
2. Wann, wo, wie kommen solche Texte vor? Versuche, die Situation so genau wie möglich zu erschließen bzw. zu rekonstruieren.
3. Wodurch unterscheidet sich der eine Text vom anderen? Was sind seine besonderen Strukturmerkmale?

Das bedeutet: Kategorien zur Beschreibung der Textstruktur und ihrer Eigenart erwerben (Beachtung der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Ebene und deren Interdependenz).

<sup>1)</sup> Der Begriff Text bezieht sich nicht nur auf Gedrucktes, sondern auch auf die Produktionen von Fernsehen, Film und Radio.



Zum Beispiel: Welche Rolle spielen Metaphern (Attribute, Adjektive usw.) bei der Konstituierung des Sinns, der Absicht, des Interesses eines Textes? Zu welchen Bereichen von Realität setzen sie eine Aussage, eine Feststellung in Beziehung (materieller Gehalt einer Metapher und eines Bezugsfeldes, z. B. Natur-Mythologie, Natur-Moral, Technik-Moral, Technik-Mythologie (Tierwelt), Krieg-Naturereignis usw.; „arbeitsame Biene“; „brüllende Maschine“ ...)?

Steht dieses Merkmal in Widerspruch zu anderen Aspekten des Textes, etwa: Metapher contra direkte, theoretische Aussagen über gesellschaftliche Funktion von Technik?

4. An wen richtet sich der Text? Läßt sich die Adressatengruppe genau, nicht genau bestimmen? Wird sie direkt angesprochen, oder muß man sie rekonstruieren? Wie kann man die Adressatengruppe eines Textes rekonstruieren? Was erfährt man aus dem Text? Welche Informationen braucht man noch?
5. Woran (an welchen Merkmalen) kann man erkennen, in welchen Verwendungszusammenhang ein Text gehört?
6. Wir wirken sich traditionelle Gattungsschemata (Superstrukturen) im Text aus (Strukturierung der Fabel, Charakter des Konflikts ...)? Wird durch Gattungsforderungen der Spielraum der Handlung, der Ausschnitt aus einem fiktiven oder nichtfiktiven gesellschaftlichen Ganzen eingeschränkt?
7. Wie hängt „der Sinn“, „die Bedeutung“ eines Textes mit der Verwendungssituation zusammen?
8. Wie genau kann man den Zweck eines Textes bestimmen?
9. Was ist unter Absicht eines Textes zu verstehen? In welchem Sinne ist ein Text Ausdruck kollektiver Interessen und Verhältnisse?
10. Wie steht das, was ein Text durch sich selbst sagt, mit dem, was der Autor zu diesem Problem meint, zusammen?
11. Enthält der Text Informationen über den Autor und dessen gesellschaftliche Situation, Position (biographische Angaben, schichtenspezifischer Kode, Wortschatz ...)?
12. Welche Fragen legt ein Text nahe? Welche Rolle spielen diese Fragen im gesellschaftlichen Leben?
13. Von welchen Fragen lenkt der Text ab? (z. B. die Mythologie und Metaphorik in Industrie- und Arbeiterdichtung von der industriellen Kapitalverwertung und Naturbeherrschung; zu verstehen als Reflex der gesellschaftlich vermittelten Beziehung des Arbeiters zu den Maschinen.)

14. Was müßte man wissen, um den Sinn eines Textes besser verstehen bzw. bestimmen zu können?

Was müßte man zusätzlich wissen, beobachten, untersuchen, können, um den Text angemessen zu benutzen? (z. B. Kenntnisse in Textlinguistik, Literaturgeschichte, Allgemeine Geschichtenspezifischer Kode, Wortschatz ...)?  
von Wirkung und Absicht ...).

15. Wozu fordert der Text auf — primär zu Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderung, Operationen, Empfindungen? Zu welchen Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderungen, Operationen, Empfindungen fordert er auf? (Operationen mit den Textelementen? ...)
16. Hat die Beschäftigung mit dem Text Folgen für mich
  - a) In der Schule?
  - b) außerhalb der Schule?
17. Legt er nahe, daß man seinen Sinn und Zweck im Gespräch mit anderen (mit wem? In welchen Situationen? außerhalb der Schule? ...) zu klären versucht, oder geht es ihm eher darum, einen zu vereinzeln?
18. Wem nützt der Text, in welchen Situationen?  
Wem könnte er unter welchen Voraussetzungen schaden? Wieviel Spielraum bietet der Text für die Interpretation?
19. Wer fühlt sich möglicherweise durch den Text herausgefordert, bestätigt, in seinen Interessen geschädigt, gestützt, in seinen Gefühlen verletzt?
20. Wo finde ich Texte, die dem gegebenen ähnlich sind? Läßt sich seine Zugehörigkeit zu einer besonderen Textsorte leicht oder schwer bestimmen? (Trivilliteratur, Wissenschaft, Populärwissenschaft, journalistischer Text, Reportage ...).
21. Gibt es bestimmte, festgelegte Orte für seine Veröffentlichung (Kommunikationskanal): Zeitungen, Bücher, Hefte, Festschriften, Gesetzbuch, wissenschaftliche Zeitschriften ... ?
22. Gibt es eine Wissenschaft, Institution, Behörde ..., die sich im besonderen mit der Auslegung der jeweiligen Textsorte beschäftigt?
23. Welche Situationen und Anlässe sind denkbar, in denen ich selbst einen solchen Text schreiben könnte?



## II. Anregungen zum Unterricht

### Obersicht

#### 1. Hinweise zur Arbeit mit:

- a) Werbebriefen („Sehr geehrte Redaktion“)
- b) Comics
- c) Queneau „Stilübungen“

#### 2. Zur Gliederung des Lernprozesses — Zuweisung der Aufgaben zu den Klassenstufen.

### 1. Hinweise zur Arbeit mit:

#### a) „Sehr geehrte Redaktion!“ — Werbebriefe

Ein solcher Text könnte als Initialtext verwendet werden. Die Schüler werden mit dem konfrontiert, ohne daß ihnen der Kontext oder irgendwelche Erläuterungen gegeben werden. Zulässig ist nur die Frage: Was ist das für ein Text? Ziel ist, daß sich aus der unmittelbaren Konfrontierung Fragen, Vermutungen, Thesen, Beobachtungen ergeben, bei deren Bearbeitung die Möglichkeiten der Textanalyse exemplarisch geklärt werden.

Von der Sache her können sich folgende Fragen und Richtungen des Lernprozesses entwickeln. Dabei sagt die Reihenfolge ihrer Aufzählung nichts über den wünschenswerten Ablauf des Lernprozesses. Er soll soweit wie möglich von den Schülern bestimmt werden.

- Wie kann man den Gebrauchszusammenhang eines Textes bestimmen? Wieweit ist der Verwendungszusammenhang textimmanent zu fassen („Rätselform“ der Aufgabenstellung; detektivische Tätigkeit)? Welche Fragen lassen sich ohne Kenntnis des Fundortes, Kontextes nicht beantworten? Welche Bedeutung hat die Beantwortung dieser Fragen für die Bestimmung des „Sinns“ dieses Textes?
- Der Text führt in den Zusammenhang von Fiktion und Realität. Fingiert wird ein Brief; die Fiktion ist ein Mittel der Werbung für ADLER-Schreibmaschinen. Untersucht werden muß: mit welchen sprachlichen und ideologischen Mitteln wird hier geworben? Sprachliches Mittel ist die Wahl einer Gebrauchsform, durch die eine unmittelbare Beziehung zum Leser hergestellt wird; dazu kommt die Fiktion einer „gefährlichen“ Situation des Schreibers ebenso wie die öffentliche und politische Bedeutung des Inhalts . . . Funktion des ‚Humors‘ . . .

- Was heißt bei einem solchen Text richtige Rezeption? Wann hätte man seinen Sinn und Zweck verstanden?

Wenn man erkannt hätte, daß es sich um einen Werbetext handelt, oder erst, wenn man erkannt hätte, wie hier über die Ansprache chauvinistischer und imperialistischer Affekte geworben wird, und geklärt hätte, unter welchen gesellschaftlichen und historischen Voraussetzungen eine solche Kombination möglich wurde?

Soll das Lernziel nicht formal bleiben, muß der ideologische Kern des Textes herausgearbeitet werden.

- (im Zusammenhang mit den anderen Briefen). Wodurch unterscheiden sich die einzelnen Briefe, was ist ihnen gemeinsam? Wie ist die „stilistische“ Wandlungsfähigkeit des Autors zu erklären? Woran orientiert er sich bei der Abfassung der Briefe? Erkannt werden müßte, daß er sich an „sozialen Rollen“ orientiert ( . . . deren Merkmale, . . . deren Bewertung . . . Welche sprachlichen Mittel stehen mit welchen sozialen Rollen in Verbindung?).

Indem die Schüler selbst einen Text problematisieren, wird die Gefahr vermieden, daß der Lehrer über die Eingabe von Fragen einen wichtigen Lernschritt verhindert.

Zur Erläuterung der „BRIEFE“ wird im folgenden der gesamte editorische Kontext mitgeteilt:

#### Zwölf Briefe, von Edmund Edel mit Zeichnungen von Finetti, 1912

Den Freunden und Gonnern unserer ADLER Schreibmaschine gewidmet — Berlin im November 1912

- Inhalt:
1. Meyer, der Kriegsberichterstatler an die Redaktion des L. A.
  2. Gitta von Rabenschwarz (Backfisch) an Fredy, den Primaner
  3. Mazzi Bukko Bim, der Kongoneger an den deutschen Reichskanzler
  4. Leutnant von Prüllwitz an seinen Freund von Witzbrüll
  5. Fritz Luftikus (Aviatiker) an die Redaktion der B. Z.
  6. Fritz Müller, Strohwitwer an seine liebe Frau in Franzensbad
  7. Der Nordpolfahrer Mr. Jakes an die Geographische Gesellschaft
  8. Gutachten, der Professor Mikroskopsky
  9. Fri. Lilly, aus St. Moritz an Fri. Fiffi, in Oberhof
  10. Willi, der Volontär an seinen Papa, den Fabrikdirektor
  11. Fri. Dolly (Schauspielerin) an Herrn Bumke, Borsianer
  12. Fri. Mieze Schulz (Tippraulein) an Herrn Otto Lehmann, Kommiss

Wir bitten Sie höflichst, die einzelnen Briefe aufzubewahren und sind bereit, ihnen nach Erscheinen des letzten Briefes eine entsprechende KUNSTLERISCHE SAMMELMAPPE kostenlos zur Verfügung zu stellen. ADLERWERKE Die umstehend angeführten, von EDMUND EDEL verfaßten Briefe, mit Zeichnungen des Kunstmalers von FINETTI, lassen wir Ihnen in regelmäßigen kurzen Zwischenräumen kostenlos zugehen. ADLERWERKE

Tripolitanien, am Rande der Wüste



Sehr geehrte Redaktion!

Sie reden so! Sie sitzen gemütlich im warmem Zimmer und können wenigstens die Heizung abstellen, wenn es zu heiss wird. Wer stellt hier in der Wüste die Heizung ab? Wissen Sie was ein Monsun ist? Wissen Sie, was es heisst, ohne ein Glas Pilsner Berichte zu schreiben über Sachen, die man nicht zu sehen bekommt und von denen man so wie so nichts versteht!

Als ich gestern Nacht zu meiner Wohnung durch die Strassen dieses Nestes spazierte, pfliffen die Italienischen Kugeln nur so um mein wertes Haupt herum. Ich danke für diese Art italienischer Nacht. Aber das hat mich nicht abgehalten, sofort an meine Adlerschreibmaschine zu stürzen (bevor diese Macçaroni-Italiener sie vielleicht noch plündern) um auf der Terrasse vor meinem Hause Ihnen diesen Brief zu tippen.

Eben als ich fast fertig bin, schlägt eine Granate vor mir nieder. Sie hat das Haus demoliert und meinem Diener Hassan den Kopf abgerissen. Und der Kerl sollte mir die Adlermaschine in die Transportkiste packen, weil ich morgen auf einem Kamel einen Erkundungsritt machen wollte. Ich will im Sattel auf der Adlerschreibmaschine schreiben, damit Sie den Bericht schnellstens erhalten können. — — —

Entschuldigen Sie diese Löcher.  
Die Italiener schiessen jetzt  
auf meine Schreibmaschine.  
Rette sich wer kann.

Ihr schwergewiprüfter  
L. Meyer

23. 3. 1912

Mein lieber süsser Goldfredyl!

Wie geht es Dir, Fredyl? Ich bin in solcher Angst, weil Du heute mittag nicht auf der Elektrischen warst, als ich vom Literaturcircle kam — ach, weisst Du, ist das langweilig, die ollen Dichter! Hast Du nachsitzen müssen? Oder braucht Ihr das in der Prima nicht mehr...?

Du, ich habe ganz vergessen, dass ich eigentlich nicht so indiscret schreiben darf, weil ich mit der Schreibmaschine schreibe, die „sichtbare Schrift“ hat. Um Gottes Willen, wenn einer unsere Briefe sieht!!! Aber Papa hat gestern eine entzückende Adlerschreibmaschine bekommen (himmlisch, sage ich Dir, Fredyl) und ich habe heimlich darauf probiert. Den ersten Brief erhältst Du natürlich.

Von jetzt ab tippe ich Dir nur noch meine Gefühle. Ganz modern, was? Und die Adlerschreibmaschine ist so herzig, dass ich am liebsten den ganzen Tag daran sitzen möchte. Ich glaube, Papa wird mich noch als seine Sekretärin engagieren. Aber erst soll ich noch die ollen Dichter aller lernen. Pfui!!!

Du, vergiss nicht, morgen um 5 Uhr auf dem Tennisplatz.

Auf Wiedersehen, Fredychen!

Deine Dichliebende  
Glitta

5. 4. 1912

Serr geertes Massa Reichskanzler!

Ich mich seer freuen, dass unser schönes Land Congo ist nun deitsch. Wir spreken und schreiben schon deitsch und saken Euch unseren besten Tank, dass Ihr so gern uns genommen, anstatt das schlimme Marokko. Bei uns ist viel schöner und heisser. Und so grosses Sumpf, dass kann ganzes Deitschland darin versaufen. Jetzt kommen sovial Kisten aus Deitschland an wo alle hibsche Sachen drin sind für uns zu Colonisieren. Aber das Beste, was geschickt ist, ist von Adlerwerke die wunderhibsche Schreibmaschine, die immer tipp tipp macht. Wir sitzen jetzt alle im Urwald und machen tipp tipp. Und das ist gut, weil wir damit die böse Schlafkrankheit vertreiben. Nur die vlielen Orang Utangs steeren uns, weil sie immer von den Bäumen auf uns mit Frich-

ten werfen. Und die Tsetsefligen piken immer auf die Buchstaben. Wir verschreiben uns dann. Lieber guter Massa Reichskanzler, bitte lassen Sie alle Affen und Tsetsefligen im Congo teehten und das weite Sumpf austrocknen, weil wir uns so auf Soldatenexerzieren freien. Dann wird Congo seer schönes Exerzierplatz fier Parade und vielleicht Luftkurort fier Berliner.

Griessen Sie die lieben Lantsleute in Deitschland und schreiben Sie auch an mir. Aber bitte mit Adlerschreibmaschine, weil ist bestes Maschine.

Ihr neuer Mitbirger

Mazzi Bukko Bim, der grosse Congo Sumpfbuder

## b) Comics — in Verbindung mit visueller Kommunikation

### Initialphase des Unterrichts

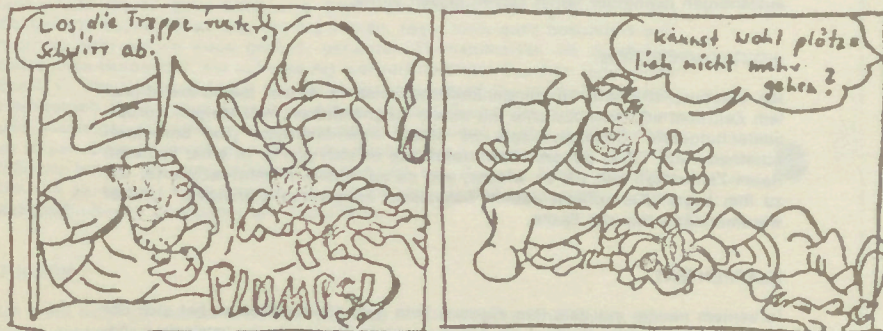
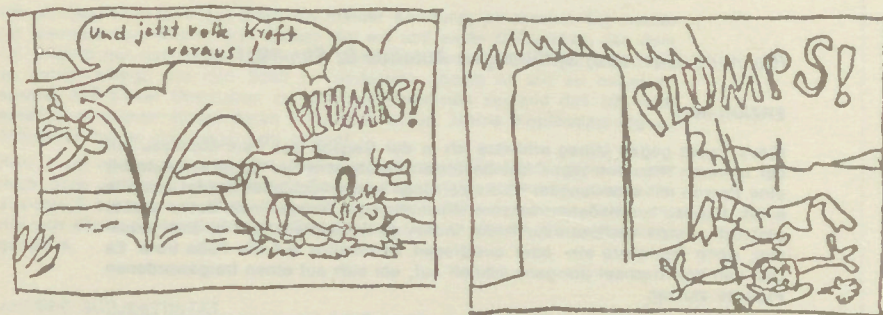
Oberlegungen, wie das vertraute Medium Comic strips den Schülern fremdgemacht werden könnte, um Motivation für die Arbeit mit diesen Texten zu provozieren, könnten an folgendem ansetzen: Die Text-Bild-Kombinationen konstituieren immer wieder stereotypen Rollen und Gegenrollen, die in bestimmten Handlungs- und Reaktionsmustern sich darstellen und von immer gleichen Motiven bewegt werden. Es gilt zu zeigen, inwieweit diesem Mechanismus ebenso festgelegte Rollenerwartungen im Leser entsprechen.

Um dies zu erreichen, könnten die Schüler angeregt werden, leere Sprechblasen in einer ihnen vorgelegten Bildreihe mit eigenen Texten zu füllen; z. B.: Bilder zeigen brutale Handlungen gegenüber Figuren, die den Aggressoren unterlegen sind. Die Originaltexte und Geräuschangaben schwächen das Dargestellte durch sadistische und ironische Bemerkungen der Überlegenen ab, der Leser wird zum Lachen gezwungen; Reflexion über die Ursache der Brutalität wird verhindert.

Die meisten Schüler werden in ihren Texten diese Erwartungen einlösen und ähnlich aggressive Texte produzieren. Diese wären jetzt nicht dem Originaltext zu konfrontieren, um daran unterschiedliche Sprachtechnik zu demonstrieren, sondern einem Text, der die Unterlegenen sprechen läßt, deren Reaktionen verbal zu fassen versucht (vgl. Beispiel S. 54). Von dieser Diskrepanz ausgehend ließen sich Fragen formulieren und die vom Heft beabsichtigte Identifikation des Lesers mit den Stärkeren durchschaubar machen; ließen sich sadistische Momente in ihrer verschleienden Funktion erkennen. Das Gespräch müßte versuchen, die Fragen, warum Rollenerwartungen eingehalten, von wem und wo sie evtl. durchbrochen wurden, zu klären, wobei die Situation der Schüler und deren sozialer Bedingungs Zusammenhang mit analysiert werden müßte.

Ein ähnlicher Lernzusammenhang als Eingangsphase des Unterrichts könnte erzielt werden, wenn Schülern vom Lehrer konzipierte, kurze Comic-Handlungen vorgelegt werden, deren Schlußphase





1) In einem Fall lauteten die Schülertexte zum 2. Bild der 1. Reihe: „Au! Au!“, zum 2. Bild der 2. Reihe: „Au! Au! Meine Knochen!“, zum 2. Bild der 3. Reihe: „Komm, war doch nicht so schlimm!“

1) Vgl. dazu „Diskussion Deutsch“ 1971, H. 6, S. 351 ff.

entweder fehlt oder diametral den gängigen Handlungsschemata widerspricht. Die Schüler werden zu dem einheitlichen Ergebnis ihrer „Schlüsse“ Stellung nehmen und Unbehagen und Enttäuschung über den anderen ungewohnten Ausgang äußern wollen (Fortgang vgl. oben).

Von hier aus wären dann die Inhalte der Comics, d. h. Rollenverhalten, Handlungsverläufe und deren gesellschaftspolitische Implikationen zu analysieren.

#### Comic-Geschichten ohne Schluß

##### 1. Tibor – Held des Dschungels

Tibor und seine Freunde, die Gorillaherde, wollen den Schatz bergen, den der Häuptling des Bergstammes seiner Tochter hinterlassen hat. Doch der heimtückische Onko, der Medizinmann des Stammes, der den Häuptling haßt, ist mit dem Lageplan des Schatzes geflohen. Tibor weiß nur, daß das Versteck des Schatzes im dichten Dschungel sein muß, Korak, der Anführer der Affen, bahnt ihm den Weg. Plötzlich gibt der Boden unter Tibors Füßen nach. Ohne daß er seine Freunde, die Gorillas, noch rufen kann, fällt er in eine tiefe Erdspalte. Wie konnte er sie übersehen? Eine Falle? – Nachdem er sich besonnen hat, bemerkt er Fußspuren und geht ihnen nach. – Er kann nicht sehen, wie aus dem Dunkel hinter ihm eine Gestalt schattenhaft auftaucht und ihm lautlos folgt...

##### 2. Superman

Der große Verbrecher King-Cong ist geflohen. Superman, der gerade unerkannt im Polizeipräsidium arbeitet, wird über Funk gerufen, die Suche einzuleiten. Sein Superblick entdeckt King-Cong an einem einsamen Strand, wo dieser mit dem Geheimagenten eines anderen Planeten, dem gefürchteten Kryton, zusammentrifft. Er hört – mit Supergehör – den Plan der beiden, die Penstick-Bank auszurauben. King-Cong soll das Geld erhalten, wobei Kryton ihm helfen muß; dafür wird er Kryton wichtige Informationen über die Erde liefern. Doch bevor Superman sein Supergehirn einschalten kann, um die Ausführung des Planes zu verhindern, trifft ihn ein Strahl, der ihn minutenlang denkfähig macht. Kam er von Kryton?...

#### Aus den Schülerschlässen

##### zu 1:

Tibor findet den Schatz und gibt ihn der Häuptlingstochter.

Onko wird niedergeschlagen.

Tibor war gerettet.

Tibor gewinnt und tötet Onko.

Tibor kann sich losreißen und fesselt und knebelt Onko.

Aber Tibor und seine Freunde siegen. Die Gegner sind tot, und der Schatz ist gerettet.

Sofort beginnt ein großer Kampf. Zuletzt gelingt es Tibor, seinen Angreifer doch noch unschädlich zu machen.

##### Zu 2:

Superman handelt blitzschnell.

Mit unermesslicher Kraft kann sich Superman in Sicherheit bringen.

Superman überführt King-Cong.

Superman fängt die Verbrecher.

Superman greift ein und macht die Räuber unschädlich.



*Verfremdeter Schluß der Tibor-Handlung*

... Tibor geht ängstlich weiter. Plötzlich fällt ein Stein. Ist etwa noch jemand hier in der Erdspalte? Doch schon stürzt sich eine Gestalt auf Tibor, überwältigt ihn leicht und fesselt ihn. Hilflos bleibt er am Boden liegen. Ob Onko weiß, daß er den Lageplan nur haben wollte, um selbst an das Gold des Schatzes zu gelangen? Dann hätte er den Dschungel verlassen können. Da — schon wieder Schritte. Tibor horcht gespannt. Ob Onko zurückkommt? Ja, es ist der Medizinmann, der vor Tibor stehenbleibt, ihm die Fesseln abnimmt und ihm mitteilt, daß der Schatz des Häuptlings in Sicherheit und im rechtmäßigen Besitz der Häuptlingstochter sei. Tibor könne ihn nicht mehr rauben. Voll Haß auf Onko über die Entdeckung seines Plans schwört Tibor Rache. Zunächst flieht er vor dem Medizinmann.

c) Queneau „Stilübungen“

Lernzielzusammenhang:

Eine Unterrichtsreihe, die zu Beobachtungen an Sprache in ihren unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen auffordern will (Zeitungssprache, Gedicht, Werbeanzeige u. a.), könnte mit der Lektüre einiger Texte von Queneau beginnen. Die Trivialität des Ausgangstextes bei Queneau läßt sehr schnell die Frage bei den Schülern aufkommen, was diese Umformungen denn sollten, warum der Autor derart mit der Sprache „spiele“. Die Schüler werden dabei verschiedene Sprachmuster als bekannt ausmachen und sie bestimmten Situationen, Gebrauchszusammenhängen zuordnen können. Schwierigkeiten werden auftauchen bei Texten, die nicht unmittelbar „verwendet“ werden können, da Inhalt und Sprachmuster divergieren. Hier könnte man die Schüler in evtl. geäußerten Urteilen unterstützen, daß dies „Quatsch“, „Spielerei“ sei, und dies zum Ansatzpunkt nehmen, den formalen Charakter der vorgegebenen Texte zu durchbrechen. Man sollte die Schüler an dieser Stelle anregen, selbst einen für sie wichtigen Ausgangstext zu schreiben — am besten in Gruppen —, um daraus „Stilübungen“ zu entwickeln. Das hat zur Folge, daß die Schüler an unterschiedlichen Medien und Sprachmaterialien ihres Erfahrungsbereiches Entdeckungen und Beobachtungen machen und verschiedene Sprachmuster als konstitutiv für bestimmte Anwendungsbereiche erkennen und beschreiben lernen. Die Diskussion der Schülerarbeiten müßte dazu führen, daß erkannt wird, wie vorgegebene Sprachmuster eine Veränderung ihrer Aussage bewirken, wie sie von Formeln und Floskeln der Sprache eingeschränkt werden, so daß bestimmte Äußerungen nicht mehr möglich sind; ein amtlicher Brief läßt z. B. emotionale Ausbrüche, konfliktreiche Schilderungen nicht mehr zu. Anschließend müßte sich hieran der Fragenkomplex, wessen Interessen jeweils solche festgelegten Sprachmuster dienen, welche Möglichkeiten, diese zu durchbrechen, es gibt, und welche Folgen das haben kann.

Die Erfahrung, daß nicht allen Queneau-Texten eine reale Gebrauchssituation zugeordnet werden kann, führt zu der Frage, worin dann der Sinn, die Bedeutung dieser Texte bestehen könnte, d. h. zu der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion fiktiver Texte. Wodurch signalisiert ein Text, daß er fiktiv ist? Worin besteht dann seine Beziehung zu dem Handlungszusammenhang, dem wir sofort Realität zuzubilligen bereit sind? Welchen Zweck kann das sprachliche Erzeugen von „möglicher Wirklichkeit“ haben? In welcher Beziehung stehen solche Texte zu Utopien? Lenken sie von den gesellschaftlichen Konflikten ab, oder bereiten sie ihre Lösung vor? Unter welchen Bedingungen geschieht das eine und unter welchen das andere? Es kann nicht um die Beantwortung dieser Fragen gehen, sondern um die Erkenntnis des Problemzusammenhangs von literarischer Produktion.

*Raymond Queneau, Stilübungen Autobus S; Ffm 1961*

ERZÄHLUNG

Eines Tages gegen Mittag erblickte ich in der Gegend des Parc Monceau auf der hinteren Plattform eines fast besetzten Autobusses der Linie S (heute 84) eine Person mit sehr langem Hals, die einen mit geflochtenen Kordel anstelle eines Bandes umrandeten weichen Filzhut trug. Dieses Individuum stellte plötzlich seinen Nachbarn zur Rede, indem es behauptete, daß er ihm jedesmal, wenn Fahrgäste ein- oder ausstiegen, absichtlich auf die Füße trete. Es gab den Wortwechsel übrigens schnell auf, um sich auf einen freigewordenen Platz zu stürzen.

Zwei Stunden später sah ich es vor der Gare Saint Lazare in eifriger Unterhaltung mit einem Freunde wieder, der ihm anriet, den Ausschnitt seines Überziehers zu verkleinern, indem es den obersten Knopf von Irgendeinem zuständigen Schneider höher setzen lassen sollte.

WORTKOMPOSITION

Ich autobusplattformte ko-mengenähnlicherwise in einem luecio-merldionalem Zeitraum und nachbarlichte mit einem langhalslichen, rotznasigen Kordel-umdenhutgetüm. Selbiges sagte zu einem Irgendanonym: „Sie anrempelscheinen mich.“ Dies ausgestoßen, freiplatze es sich glerig. In einer späteren Raum-Zeitlichkeit sah ich es wieder, wie es mit einem X saint-lazarierte, der zu ihm sagte: „Du solltest deinen Oberzieher knopfvollständigen.“ Und er warumerklärte ihm die Sache.

KLAPPENTEXT

In seinem neunten, mit dem ihm eigenen Brio behandelten Roman hat sich der berühmte Romancier X, dem wir schon so viele Meisterwerke verdanken, befleißigt, nur gut gezeichnete und in einer für alle, Große und Kleine, verständlichen Atmosphäre handelnde Personen zu gestalten. Die Intrige dreht sich also um die Begegnung des Helden dieser Geschichte in einem Autobus mit einer ziemlich rätselhaften Person, die mit dem Erstbesten Streit anfängt. In der Schlußphase sieht man dieses mysteriöse Individuum, wie es sich mit größter Aufmerksamkeit die Ratschläge eines Freundes, Magister des Dandytums, anhört. Das ganze vermittelt einen charmanten Eindruck, den der Romancier X mit seltenem Glück kraftvoll geschildert hat.



## GENAUIGKEITEN

In einem 10 m langen, 3 m breiten und 6 m hohen Autobus der Linie S rief um 12.17 Uhr, gerade als er 3 km 600 m von seinem Ausgangspunkt entfernt und mit 48 Personen beladen war, ein 27 Jahre, 3 Monate und 8 Tage altes, 1,72 m großes und 65 kg schweres Individuum männlichen Geschlechts, das einen 35 cm hohen Hut trug, dessen Kalotte von einem 60 cm langen Band umgeben war, einen 48 Jahre, 4 Monate und 3 Tage alten Mann, der 1,68 m maß und 72 kg wog, mit Hilfe von 14 Wörtern an, deren Vortrag 5 Sekunden dauerte und auf unfreiwillige Platzverschiebungen von 15 bis 20 mm anspielten. Dann ließ es sich etwa 1,10 m weiter nieder.

57 Minuten später befand es sich etwa 10 m vor der Gare Saint-Lazare, am Eingang für den Vorortverkehr, und lustwandelte dort auf einer Strecke von 30 m mit einem 28jährigen Kameraden, Größe 1,70 m, Gewicht 71 kg, der ihm in 15 Wörtern den Rat erteilte, einen Knopf von 3 cm Durchmesser um 5 cm in Richtung des Zeniths zu versetzen.

## DIE SUBJEKTIVE SEITE

Ich war gar nicht so unzufrieden mit meiner Kleidung, an diesem Tag heute. Ich wollte einen neuen, recht kecken Hut ein und einen Oberzieher, von dem ich wirklich nur das Beste dachte. Vor der Gare Saint-Lazare X getroffen, der es darauf anlegt, mir den Spaß zu verderben, indem er mir zu beweisen suchte, daß dieser Oberzieher zu weit ausgeschnitten sei und daß ich noch einen zusätzlichen Knopf daran anbringen sollte. Meine Kopfbedeckung zu kritisieren hat er allerdings nicht gewagt.

Kurz zuvor hatte ich auf elegante Weise einen alten Fliegel fertiggemacht, der sich doch jedesmal, wenn beim Ein- oder Aussteigen jemand vorbeikam, absichtlich brutalisierte. Dies trug sich in einem jener unsauberen Autobus zu, die sich genau zu der Stunde mit Populus anfüllen, in der ich sie zu benutzen gedenke.

## ANDERE SUBJEKTIVITÄT

Im Autobus – auf der Plattform – stand heute eine von diesen Rotznasen neben mir, wie sie zum Glück heutzutage nicht mehr fabriziert werden, andernfalls würde ich zu guter Letzt eine davon umbringen. Diese jedenfalls, ein Bengel von sechszwanzig, dreißig Jahren, regte mich ganz besonders auf, nicht so sehr wegen ihres großen, gerupften Truthahnhaals als durch die Natur ihres Hutbandes, ein auf eine Art überfruchtbarbonees Fädchen reduziertes Band. O, der Drecksack! Wie hat der mich angewidert! Da zu dieser Stunde Hochbetrieb im Autobus herrschte, nutzte ich das Gedränge, das beim Ein- und Aussteigen entstand, aus, um ihm meine Ellenbogen kräftig in die Rippen zu stoßen. Doch bevor ich mich dazu entschloß, ihm ein wenig auf die Schweißfüße zu treten, um ihm Beine zu machen, ist der Bursche feige gekniffen. Um ihn zu ärgern, hätte ich ihm auch noch gesagt, daß an seinem zu weit ausgeschnittenen Oberzieher ein Knopf fehle.

## ZOGERN

Ich weiß nicht genau, wo sich das abspielte ... in einer Kirche, einer Mülltonne, einem Beinhaus? Einem Autobus vielleicht? Dort war ... aber was war dort noch? Eier, Teppiche, Rad eschen? Skelette? Ja, aber noch mit ihrem Fleisch dran und lebendig. Ich glaube, das wars. Leute in einem Autobus. Aber einer davon (oder zwei) fiel auf, ich weiß nicht mehr recht durch was. Durch seinen Größenwahn? Durch seine Schmierigkeit? Durch seinen Trübsinn? Besser ... genauer ... durch seine Jugend, geschmückt mit einer langen ... Nase? Kinn? Daumen? nein: Hals, und einem seltsamen Hut, seltsam, seltsam. Er fing Streit an, ja, das ist es, mit einem anderen Fahrgast

zweifellos (Mann oder Frau? Kind oder Greis?). Das ging so aus, also, das endet damit, auf irgendeine Art und Weise zu Ende zu gehen, wahrscheinlich durch die Flucht des einen der beiden Gegner.

Ich glaube, es war dieselbe Person, der ich wiederbegegnete, aber wo? Vor einer Kirche? Vor einem Beinhaus? Vor einer Mülltonne? Mit einem Kameraden, der ihm wohl irgend etwas erzählte, aber was, aber was, aber was?

## ÜBERRASCHUNGEN

Wie waren wir auf dieser Autobusplattform zusammengedrückt! Und wie albern und lächerlich dieser Junge aussah! Und was macht er? Setzt er sich doch auf einmal in den Kopf, mit einem gutmütigen Menschen zanken zu wollen, der – so behauptet er! dieser Geck! – ihn anstößt! Und darauf weiß er nichts besseres zu tun, als rasch einen frei gelassenen Platz einzunehmen! Anstatt ihn einer Dame zu überlassen!

Zwei Stunden später, na, raten Sie mal, wem ich vor der Gare Saint-Lazare begegne? Dem selben Süßholzraspler! Im Begriff, sich modische Ratschläge geben zu lassen! Von einem Kameraden! Nicht zu glauben!

## AUDITIV

Toffend und knatternd knirschte der S an den geräuschlosen Bürgersteig heran. In b-Moll verkündete die Posaune der Sonne den Mittag. Die Fußgänger, kreischende Dudelsäcke, schrien ihre Nummern. Einige stiegen um einen halben Ton höher, das genügte, um zu den singenden Arkaden an der Porte Champerret zu gelangen. Unter den keuchenden Auserwählten befand sich auch eine Klarinettenrohre, der das Unglück der Zeiten menschliche Form und die Perversität eines Rosenkranzes gegeben hatte, die es ihr ermöglichte, auf ihrer Pauke ein Instrument zu tragen, das einer Gitarre glich, die ihre Saiten zu einem Gürtel zusammengelochten hatte. Plötzlich bricht inmitten der Mollakkorde der unternehmungslustigen Fahrgäste und der zustimmenden Fahrgastinnen und des blökenden Zitterns des habgierigen Schaffners eine burleske Kakophonie los, in der sich der Zorn der Baßgeige mit der Gereiztheit der Trompete und der Heldenangst des Fagotts mischt.

Dann, nach Seufzer, Stille, Pause und Doppelpause, bricht die triumphierende Melodie eines Knopfes los, der im Begriff ist, sich auf die oberste Oktave zu schwingen.

## 2. Zur Gliederung des Lernprozesses – Zuweisung der Aufgaben zu den Klassenstufen

Bei dem Versuch, aus dem Lernzielzusammenhang „Umgang mit Texten“ Prinzipien zu gewinnen für die Gliederung des Lernprozesses im Durchlauf der Jahrgangsstufen, ergeben sich Schwierigkeiten. Sie bestehen darin, daß nach der Kritik an der traditionellen Entwicklungspsychologie und dem begründeten Abgehen von der Gattungslehre als Gliederungsprinzip ein neuer Strukturierungsprozeß beschrieben werden muß. Dabei treten Faktoren in den Vordergrund, deren Wirkungszusammenhang noch nicht genügend erforscht ist. Geklärt werden müßte z. B., wie soziales, kognitives und emotionales Lernen am besonderen Gegenstand (Texten) für



Individuen in schulischen Lerngruppen unter den gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen stattfinden kann.

Die folgende Zuordnung von Lernzielen und Unterrichtsgegenständen (Projekt) orientiert sich mehr oder minder pragmatisch an den komplexen Fähigkeiten, die am Ende des Lernprozesses „Umgang mit Texten“ stehen sollen, und versucht, Schwerpunkte zu setzen, durch welche diese Ziele sukzessiv erreicht werden können.

Wenn am Ende des Lernprozesses die komplexe Fähigkeit stehen soll!), die besonderen Strukturmerkmale von Texten als Ausdruck einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation begreifen zu können, dann muß dafür gesorgt werden, daß mit der Einsicht in die vielfältige Besonderheit von Textstrukturen und Textsorten die Aufklärung über die vielfältigen Verwendungszusammenhänge verknüpft wird.

Im folgenden Gliederungsschema gehen wir davon aus, daß zuerst gelernt werden muß, daß Texte nicht für sich stehen und in isolierender Betrachtung ihr Sinn verfehlt wird. In einer Bibliothek (vgl. Projekt) z.B. stellt sich der Verwendungszusammenhang (pragmatischer Aspekt) ebenso wie die Vielfalt von Textsorten und Literaturformen zum Gebrauch systematisiert dar. In der Aufarbeitung von empirischem Material über Lesegewohnheiten entwickelt sich eine erste Vorstellung von der Benutzung von Texten (Leserstatistiken) und dem Zusammenhang von sozialer Lage, Lesemöglichkeiten und -gewohnheiten. Damit ist für die folgende intensivere Beschäftigung mit einzelnen Texten (Konzentration auf semantische und syntaktische Aspekte) die Garantie gegeben, daß sich in dieser Phase des Lernprozesses nicht falsche Vorstellungen von der Autonomie und dem Wert von Texten verfestigen. Das heißt natürlich nicht, daß in einem Lernabschnitt auf den jeweils ergänzenden Gesichtspunkt verzichtet werden darf.

Im weiteren Verlauf nimmt dann das Verständnis für den Zusammenhang sukzessiv zu, in welchem einzelne Texte durch ihre besondere semantische und syntaktische Struktur (dazu gehören auch Ausprägungen des Gattungscharakters) auf Verwendungssituationen verweisen, bzw. kollektive und individuelle Interpretationen, Vorstellungen, Meinungen ausdrücken. Dies führt sowohl zu einer differenzierten Fähigkeit der Textanalyse als auch zur Erkenntnis von immer vielfältigeren Vermittlungsweisen zwischen Texten und Situationen (Wirkungsgeschichte, Funktion von Literatur in der Gesellschaft, Wirkungsweise von Medien . . .).

Bei der folgenden Gliederung spielt die Situation der Lernenden insofern eine besondere Rolle, als auf ihre Probleme, Motivation, mögliche Vorurteile und Interessen Rücksicht genommen wird. Die Beschäftigung mit Texten darf auch als besonderer Lernprozeß

<sup>1)</sup> Vgl. Lernzielbeschreibung, S. 52.

nicht vom allgemeinen Prozeß der Sozialisation gelöst werden. Umgang mit Texten hat deshalb auch das Ziel, die Möglichkeiten zur Veränderung von Situationen durch Interpretation bzw. Produktion von Texten sichtbar zu machen und einzuüben.

Die schematische Darstellung versucht den zunehmenden Komplexitätsgrad graphisch mitzuvollziehen: Die für das Lernen wichtige Isolierung der einzelnen Aspekte wird im Verlauf des Arbeitsprozesses sukzessive aufgegeben.



<p>5/6</p>	<p>a) Anerkennung aller Texte als möglicher Unterrichtsgegenstände (Ansätze zur Normenkritik)                  b) Erkenntnis der Vielfalt von Texten und Verwendungszusammenhängen (Situationen)                  Beispiel: Bibliothek (s. Materialien)                  Lesebuchgliederung (Schüler prüfen: Was fehlt?) (s. Materialien)</p>	<p>Beschäftigung mit einzelnen Texten, die nach folgenden Kriterien ausgewählt werden sollen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sie sollen am eigenen sozialen Erfahrungsbereich der Schüler anknüpfen und sie befähigen, diesen kritisch zu verarbeiten (vgl. „soziales Lernen“ im Bereich Gesellschaftslehre)</li> <li>2. Anlaß dafür sollen unterschiedliche Texte bieten (Jugendzeitschriften, Lesebuch, Fernsehen, Schallplatten)</li> <li>3. Erreicht werden soll dabei ein erstes Verständnis für die Besonderheit einzelner Texte, wobei die Reflexion auf die semantischen Aspekte vorrangig ist:</li> </ol> <p style="padding-left: 40px;">Handlungszusammenhänge                  Informationsentnahme                  Wortfelder</p> <p>Beispiele: Themenbezogene Texte (fiktiv — nicht fiktiv)                  — Außenseiter — Vorurteile                  — Identifikationsangebote in Jugendbüchern                  — Comics (s. Anregungen)                  — Weisungen</p>
------------	---	---

Pädagogische Hochschule  
 Niedersachsen  
 Abteilung Braunschweig  
 Deutsche Sprache und Literatur  
 und ihre Didaktik  
 33 Brdunschweig, Bültenweg 74/75

Bedingungen für die neuen Lernschritte: Erreichung der vorangegangenen Lernziele

<p>7/8</p>	<p>Erkennen des Zusammenhangs von Texten und Situationen (Wie und wodurch sind Texte auf Situationen bezogen? Wie wird die Darbietungsform von Absichten bestimmt? Wer „spricht“ in einem Text? Wie zeigt sich und worin besteht der unterschiedliche Anspruch der verschiedenen Texte?) vgl. Fragenkatalog S. 54 ff.</p> <p>Beispiele: — Queneau (s. Anregungen)                  — Ein Projekt, das an einem sozial relevanten Gegenstand ansetzt und den Unterschied einzelner Textsorten thematisiert:                  Projekt Arbeit                  Projekt Sport (s. Materialien)                  — Lyrik — Projekt (s. Materialien)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Erwerb von textanalytischen Kategorien geht zusammen mit dem Erwerb von Kategorien zur Strukturierung „sozialer Situationen“ (s. FR Gesellschaftslehre)</p> <p>Konzentration auf die Analyse von komplexen Textstrukturen (Zusammenhang von semantischen und syntaktischen Aspekten)                  Weiterentwicklung von Kategorien zur Textbeschreibung:                  Analyse der Funktion von Metaphern, Satz-schemata, Wortfeldern (historische Dimension) in ihrem Zusammenhang                  Kritische Aneignung von Gattungsbezeichnungen</p> <p>Beispiele: „Ganzschrift“                  Juristische Texte (s. Materialien)                  Werbebriefe (s. Anregungen)</p>
------------	--	---

Bedingungen für die neuen Lernschritte: Erreichung der vorangegangenen Lernziele

<p>9/10</p>	<p>Analyse von Texten im sozialen Zusammenhang                  Probleme des Kulturbetriebs und möglicher emanzipatorischer Gebrauch von Texten.                  Anm.: Kritischer Umgang mit Literatur muß in einer Wechselbeziehung mit den Problemen der je eigenen sozialen Lage stehen (Problemzusammenhang wird von der sozialen Zusammensetzung der Lerngruppe vorgegeben — Hauptschulabschluss: Berufsperspektive Arbeiter; dagegen 10. Klasse Gymnasium)                  Aus dieser Zielsetzung ergeben sich Forderungen (Kriterien) an die Auswahl von Texten, an denen geübt werden soll:                  Lernen wie Situation, Interesse, Absicht durch den Zusammenhang verschiedener Aspekte eines Textes (Stil) wirksam werden (Zusammenhang von pragmatischen, semantischen und syntaktischen Aspekten)                  Beispiel: Gedichte — Verwendungszusammenhang (s. Materialien)</p>
-------------	--



### III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele

Folgende Materialien sollen gesondert veröffentlicht werden:

1. Theoretische Texte, die die wissenschaftlichen und fachlichen Voraussetzungen des „Lernzielzusammenhangs“ begründen und zur weiteren Diskussion anregen können.
2. Vorschläge zur Konzeption von Unterricht und Unterrichtsbeispielen.
3. Literaturhinweise auf weitere veröffentlichte Unterrichtsbeispiele.

Sie werden als Lehrgangsmaterialien veröffentlicht und sind vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (Reinhardswaldschule) zu beziehen.

### Arbeitsbereich

#### Reflexion über Sprache

##### I. Lernzielzusammenhang

In diesem Arbeitsbereich sollen Schüler befähigt werden, zu erkennen, daß Sprache in Kommunikations- und Handlungszusammenhängen realisiert wird und diese selbst mitkonstituiert. Sie sollen dadurch befähigt werden, aus der passiv-rezeptiven Rolle dessen, der unkritisch sprachlich Kodiertes aufnimmt und Sprachmuster affirmativ verwendet, wie er sie vorfindet oder „lernt“, in die Rolle dessen zu wechseln, der Ursachen, Mittel und Wirkung sprachlicher Prozesse und ihre wechselseitigen Beziehungen erkennen und entsprechend handeln kann: Sprachanalyse und -reflexion zielen also unter pragmatischem Aspekt immer auf die jeweilige Sprachverwendung in ihren sozialen Zusammenhängen.

Indem die Schüler sprachliche Äußerungen untersuchen, lernen sie die Sprache als Summe „eingefrorener“ sozialer Erfahrungen lesen; d. h. sie lernen, die Sprachverwendung ihrer gegenwärtigen Umgebung begreifen und in ihren historischen Vermittlungen kritisch zu analysieren:

- als Ausübung von Herrschaft, wie sie sie am Sprachverhalten in ihrer engeren Umgebung erfahren, nicht zuletzt im Unterricht;
- als schichtspezifische Sprechweisen, die die formal zugestandenen Sozialchancen einschränken;
- als ideologische Verschleierung in den verschiedensten Bereichen;
- als Manipulation, wie sie in den Massenmedien praktiziert wird.

In der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Praxis werden Möglichkeiten humanerer Sprachverwendung sichtbar. Die Schüler sollten lernen, wie die Realisierung solcher Möglichkeiten in der gegenwärtigen Situation eingeleitet werden könnte. In solchen Zusammenhängen könnte Sprache erkannt werden als Mittel

- zur Information, die Alternativen zeigt und dem Informierten Entscheidungsmöglichkeiten offen läßt;
- zur offenen Darlegung von Interessen;
- zum rationalen und kontrollierten Austrag von Konflikten;
- zur Solidarisierung, um Interessen gegen die kritisierte Praxis durchsetzen zu können.



Ausgangspunkt für „Reflexion über Sprache“ ist also stets die Spracherfahrung der Schüler. Vor allem Kommunikationskonflikte, das Problem der Sprachnorm und bestehende Kommunikationsgrenzen (Schicht-, Regional-, Fachsprachen) sollten untersucht werden. Dabei sollen die Bedingungen, unter denen kommunikative Prozesse ablaufen, in ihrem soziokulturellen Kontext erkannt werden. Dafür ist die Beschreibung der linguistischen Struktur eine wichtige Voraussetzung, doch bleibt die Systembeschreibung stets im Dienst einer Reflexion von realer Sprachverwendung, d. h. der pragmatische Aspekt steht im Vordergrund.

Es ist nicht Aufgabe des Bereichs „Reflexion über Sprache“, eine vollständige Systembeschreibung von Sprache, nach welcher Theorie auch immer, zu liefern. Die Aneignung eines linguistischen Begriffsinstrumentariums und linguistischer Beschreibungsverfahren durch die Schüler ist erforderlich, soweit sie für die Untersuchungen der Sprachverwendungen benötigt werden.

Die Kenntnis linguistischer Verfahren und Ergebnisse ist darüber hinaus Voraussetzung für kontrastiven Sprachunterricht; sie ist unerlässlich für die Analyse von Texten; die im Arbeitsbereich „Sprachliche Übungen“ beschriebenen Aufgaben verweisen auf Sprachverwendungssituationen, für die all das gilt, was zum Arbeitsbereich „Reflexion über Sprache“ gesagt wurde.

Ob die angeführten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in der Sekundarstufe I vermittelt werden, dort besser in einem systematisch aufgebauten Kurs (Kommunikationstheorie, Zeichentheorie, Pragmalinguistik, Grammatik) oder je nach Bedürfnis erworben werden, kann bei dem gegenwärtigen Stand der didaktischen Diskussion nicht entschieden werden.

## II. Anregungen zum Unterricht

### Vorbemerkung

Die gesonderte Beschreibung eines Arbeitsbereichs „Reflexion über Sprache“ erfolgt, weil sich neben dem Nachdenken über Sprache im Funktionszusammenhang mit den Aufgaben der beiden anderen Arbeitsbereiche hier gesonderte Unterrichtseinheiten darstellen lassen, die das Nachdenken über Sprache zur speziellen Aufgabe haben. Die Anregungen zum Unterricht beziehen sich ausschließlich auf solche Einheiten.

### Obersicht:

1. Themenkreise.
2. Vorschläge zur Konzipierung von Projekten.
3. Vorschläge zur Konzipierung „kleinerer Unterrichtseinheiten“.

### 1. Themenkreise

Vier Themenkreise werden für diesen Arbeitsbereich vorgeschlagen:

1. Sprachnormenprobleme
2. Umgangs- und fachsprachliche Kodierung
3. Die Kommunikationsbedingungen der Schule
4. Beschreibungsprobleme der Sprache als System.

#### Zu 1:

Die Schüler unterliegen — wie bereits in der Primarstufe — in der gesamten Sekundarstufe I einem Korrekturprozeß ihrer mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung. Es ist darum geboten, die Normen, die diesen Korrekturprozeß bestimmen, zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. So kann erreicht werden, daß an die Stelle blinder Anpassung an die herrschenden Normen der Sprachverwendung ein Prozeß tritt, in dem die Schüler die Bedingungen und Ziele der Normenbildung und -durchsetzung erkennen und dabei die sich in ihnen ausdrückenden Interessen aufdecken. Das hilft ihnen, die gesellschaftliche Bedeutung eigener und fremder Normverletzungen einzuschätzen.

#### Zu 2:

Der an den einzelnen Wissenschaftssprachen orientierte gefächerte Unterricht verwendet diese Sprachen entweder in Form einer „erweiterten natürlichen Sprache“ oder in Form streng formalisierter Systeme, ohne die Syntax, Semantik und Pragmatik dieser



Sprachen zu verdeutlichen und vor allem ohne die Beziehungen zu der natürlichen, der Umgangssprache, herzustellen. So sieht sich der Schüler von 45 Minuten zu 45 Minuten vor wechselnden, separaten Kodierungsaufgaben, die er blind, d. h. ohne Bewußtsein zu erfüllen hat. Die Erweiterung umgangssprachlicher Kompetenz und das Erlernen systematischer Wissenschaftssprachen vollzieht sich in einer unkoordinierten Weise. Es ist zu vermuten, daß nicht wenige Schüler sich in den objektiven Fallstricken dieser systematischen Unsystematik verheddern. Mit dem vorgeschlagenen Themenkreis wird der Versuch unternommen, den Schülern Einsichten in die verschiedenen Funktionen von Umgangs- und Fachsprachen zu vermitteln und die unterschiedlichen Kodierungsanforderungen bewußt zu machen.

Zu 3:

Wenn es die grundlegende Aufgabe des Deutschunterrichts ist, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern, so liegt es nahe, das den Schülern gegebene soziale Erfahrungsfeld *Schule* im Zusammenhang mit anderen Sozialisationsinstanzen zum Gegenstand der Reflexion zu machen und zu untersuchen, wie die Kommunikationsbedingungen der gegenwärtigen Schule sich sprachlich repräsentieren. So gewinnen die Bemühungen, Unterricht auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit hin zu organisieren, einen für die Schüler einsichtigen realen Bezugsrahmen.

Zu 4:

Die Erörterung von Beschreibungsproblemen der Sprache als System hat im Grammatikunterricht der Schule eine lange Tradition. Da der Fremdsprachenunterricht ausdrücklich keine grammatischen Vorkenntnisse erwartet, entfällt eines der gängigsten Begründungsargumente für diesen Themenbereich. Auch eine Steigerung der Sprachkompetenz durch solche Beschreibungsversuche kann nicht unmittelbar erwartet werden.

Die didaktische Begründung für diesen Themenbereich ist vor allem darin zu sehen, daß die Analyse von Zeichensystemen in der Schule zunehmend wichtig wird, weil die hochgradig arbeitsteilig organisierte Gesellschaft ihre Kommunikationsbedürfnisse nur über differenzierte Zeichensysteme befriedigen kann. Der Sprache kommt unter diesen Systemen eine besondere Bedeutung zu.

#### *Verteilung der Themenkreise auf die Klassenstufen*

Drei der vier Themenkreise sollten in Projekten erarbeitet werden.

Folgende Anordnung wird vorgeschlagen:

Klassen 5/6: Projekt „Sprachnormenprobleme“

Klasse 7/8: Projekt „Umgangs- und fachsprachliche Kodierung“

Klassen 9/10: Projekt „Beschreibungsprobleme der Sprache als System“

Für diese Anordnung sprechen folgende Gründe:

Über das Problem der Sprachverwendungsnormen sollte so früh als möglich nachgedacht werden, weil nur so der Sprachkorrekturprozeß für die Schüler transparent wird. Das zweite Projekt sollte in derjenigen Klassenstufe bearbeitet werden, in der die Ausfächerung des Unterrichts einen Höhepunkt erreicht. Für die Zuordnung des 3. Projekts zu den Abschlußklassen der Sekundarstufe I spricht vor allem die Überlegung, daß Systembeschreibungsversuche in diesen Klassen sehr viel zeitökonomischer unternommen werden können als das in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I der Fall ist, in denen bislang grundlegende Kenntnisse in der Grammatik vermittelt wurden.

In diesen Projekten werden nicht alle der vielfältigen Probleme der Themenkreise berücksichtigt werden können. Die nicht erörterten Probleme und der nicht für ein Projekt vorgeschlagene Themenkreis „Kommunikationsbedingungen der Schule“ sind auf die „kleineren Unterrichtseinheiten“ zu verteilen.



## 2. Vorschläge zur Konzipierung von Projekten

### Projekt „Sprachnormenprobleme“

#### 1. Phase:

Sammlung und vorläufige Erörterung von realen Konfliktsituationen der Schüler bei der Sprachverwendung

(z. B. Höflichkeitsformeln, Schimpfwörter, Korrektur schriftlicher Arbeiten);

#### 2. Phase:

Aufdeckung bereits internalisierter Normen der symbolischen Kommunikation (Sprache, Kleidung, Gestik etc.) durch Spielszenen, in denen möglichst viele Normen verletzt werden sollen; Formulierung von Normen

(z. B. Schülerdeputation beim Schulleiter, vor der Gesamtkonferenz);

#### 3. Phase:

Sammeln von Fragen, die die Schüler nach den ersten beiden Phasen zum Sprachnormenproblem als wichtig ansehen

(z. B. Wer bestimmt die Normen? Wo finden wir Normen auf-gezeichnet? Wie kommt es, daß wir uns normengerecht verhalten, obwohl wir viele Normen nirgends aufgezeichnet finden? Warum gibt es überhaupt Normen? Wie werden sie durchgesetzt? Warum gibt es nicht nur eine Sprache?);

#### 4. und 5. Phase:

Aufstellung eines Arbeitsplans, Beschluß über Inhalte und Verfahren, Ausführung des Arbeitsplans.

Da die 4. und 5. Phase wesentlich durch die Interessen der Schüler bestimmt sind, lassen sich inhaltlich keine Vorschläge für diese Phasen machen.

Aspekte, unter denen die vorgeschlagenen Themen bearbeitet werden können:

Sicherung der Kommunikation (überregional, zwischen verschiedenen sozialen Gruppen etc.); Probleme der Standardsprache;

Erfüllung besonderer Kommunikationsbedürfnisse (z. B. Aufbau von Gruppenbewußtsein/Geheimsprache, Schnellinformation/Telegrammstil);

Ausübung von Herrschaft durch zielgerichtete Verwendung von Normen im Hinblick auf den Empfänger (z. B. Rechtschreibung, Kommunikationsformen zwischen verschiedenen Altersgruppen);

Mittel zur Durchsetzung von Normen (z. B. Sanktionen wie: Verweigerung der Kommunikation, Ausschluß aus Gruppen, Verweigerung von „Aufstieg“);

Sprachverwendungsnormen als Ausdruck sozialer Rollen (z. B. Schüler sprechen miteinander, mit Lehrern, mit Eltern; Eltern mit Freunden, mit Vorgesetzten, Vorgesetzte mit Untergebenen);

Sozialgeschichtliche Bedingtheit der geltenden Schultilistik und der Rechtschreibnormen (z. B. Rechtschreibmonopol beim Duden); Rolle der Schule bei der Durchsetzung von Normen (z. B. Bevorzugung bestimmter Sprachverwendungsweisen, Unterwerfung unter herrschende Normen oder Aufklärung der Funktionszusammenhänge).

### Projekt: Umgangs- und fachsprachliche Kodierung

#### 1. Phase:

Sammlung und vorläufige Erörterung von realen Verständnis- und Verwendungsproblemen einzelner Wörter

(z. B. aus Zeitungen, der Erziehungsrituale, aus Fachbüchern)

#### 2. Phase:

Erster Versuch, die aufgetretenen Schwierigkeiten zu klassifizieren (z. B. Vieldeutigkeit/Eindeutigkeit, Formen des Definierens, Verwendungszwecke)

#### 3. Phase:

Sammlung von Fragen, die die Schüler nach den beiden ersten Phasen als wichtig für das Kodierungsproblem ansehen

(z. B. Welche Aufgaben erfüllen verschiedene Definitionen eines Wortes? Warum definieren die Naturwissenschaften anders als die Geschichtswissenschaften?)

#### 4. und 5. Phase:

Aufstellung eines Arbeitsplans, Beschluß über Inhalte und Verfahren, Ausführung des Arbeitsplans.

Aspekte, unter denen die vorgeschlagenen Themen bearbeitet werden können:

Fragen nach Verwendungssituationen einzelner Wörter (z. B. Ausformulierung individueller Erfahrungen, versuchsweise Sicherung von Ergebnissen in Thesen und Definitionen);

Verwendete sprachliche Mittel als Ausdruck von Kommunikationsintentionen (z. B. Imponieren, locken, festlegen, provozieren);

Funktion der Fachsprachen (z. B. Ausgliederung von Erfahrungen aus der Gesamterfahrung, Festlegung der Interpretationsverfahren, Eindeutigkeit als Mittel, Aussagen überprüfbar zu machen);



Formen der Fachsprache und deren Funktion (z. B. erweiterte natürliche Sprachen, formalisierte Systeme, Verarbeitung von massenhaften Informationen, Verarbeitung von komplexen Informationen);

Fachsprache/Umgangssprache (z. B. Funktion der Plastizität umgangssprachlicher Zeichen, Eindeutigkeit als Einengung und Präzisierung).

#### *Projekt: Beschreibungsprobleme der Sprache als System*

##### 1. Phase:

Sammlung und vorläufige Erörterung von bereits bekannten grammatischen Begriffen und Verfahren der Beschreibung

##### 2. Phase:

Suche nach Maßstäben, an denen gemessen wird, ob ein Begriff oder ein Beschreibungsverfahren als „grammatisch“ bezeichnet wird; Definition des Vorverständnisses von Grammatik

##### 3. Phase:

Versuche, das Erkennungsinteresse an Grammatik hypothetisch zu formulieren

(Fragen, nach wessen Erkenntnisinteresse sich Grammatikunterricht richtet; z. B. Schule, Fremdsprachenunterricht, Schüler, Lehrer, Linguist; Verwendungssituationen; Tradition)

##### 4. und 5. Phase:

Aufstellung eines Arbeitsplans, Beschluß über Inhalte und Verfahren, Ausführung des Arbeitsplans.

Aspekte, unter denen die vorgeschlagenen Themen bearbeitet werden können:

Traditionelle und „wissenschaftliche“ Systembeschreibung (z. B. Rolle des Sprachgefühls für die Definitionen traditioneller Grammatik, explizite Voraussetzungen, Eindeutigkeit der Verfahrensdefinition);

Analysestrategien (z. B. Inventurlisten, Regularitätenlisten; Analyseebenen, Zuordnung dieser Ebenen);

Konstrukt, Modell (z. B. Abstraktion von konkreter Sprachverwendung, Rolle der Kompetenz des „native speaker“);

Sprache als System/Sprachverwendung (z. B. Kompetenz, Performanz);

Erkenntnisinteressen (z. B. Problem „freier und angewandter Forschung“, historische Voraussetzungen; Frage nach dem Selbstverständnis gegenwärtiger Linguistik).

### 3. Vorschläge zur Konzipierung „kleinerer Unterrichtseinheiten“

#### *Klassen 5/6*

##### 1. Rechtschreibprobleme

— bei der Untersuchung historischen Materials lernen, daß die gegenwärtigen Rechtschreiberegeln gemacht worden und damit veränderbar sind und daß die Verfügung über diese Regeln z. Zt. in Privathand (Duden-Redaktion) liegt

Material: z. B. Texte von Luther, Goethe, Grimm; dazu eine Korrekturfahne aus der Gegenwart

##### 2. Bedeutungswandel

— lernen, daß Bedeutung und Wertung durch Gebrauch festgelegt wird und damit historisch und gruppenspezifisch ist

Material: historische Texte, gruppenspezifische Texte (z. B. Botropter Protokolle), Tonbandaufnahmen im Unterricht

##### 3. Die „Frage“ in der Sprachverwendung der Schule

— lernen, wie Fragenstellen oder das Recht haben, Fragen zu stellen, die Kommunikationssituation bestimmt

Material: Sprachverwendung von Lehrern und Schülern im Unterricht

#### *Klassen 7/8*

##### 1. Zeichensysteme

— lernen, unter welchen Aspekten Zeichensysteme funktionieren und wie sie zustande kommen

Material: z. B. Verkehrszeichen, Kleidung/Mode, Abgrenzung von Zeichensystemen im Tierreich

##### 2. Sprachen in Subgruppen

— lernen, wie spezielle Sozialerfahrungen in diese Sprachen eingehen und welche Funktion sie haben

Material: Sprachen in Subgruppen, die die Schüler kennen und Sekundärmaterial, z. B. Literatur über Familiensprache, Schülersprache, Rockersprache, Drogencode

##### 3. Nachricht und Bild

— lernen, wie durch das Arrangement von Bild und Sprache Nachrichten jeweiligen Interessen gemäß interpretiert werden

Material: z. B. Tagesschau, Wochenschau, Werbespot, Illustrierte



1. *Wie Kinder sprechen lernen*

- lernen, wie der Spracherwerb an den Erwerb sozialer Rollen gebunden ist und damit den weiteren Lebensweg von Kindern in dieser Gesellschaft mitbestimmt

Material: z. B. Sprachverwendung in Gruppen, die die Schüler beobachten können; Sekundärmaterial: z. B. Texte aus M. Mead, Jugend und Sexualität (dtv)

2. *Wie Vorgesetzte reden und schreiben*

- lernen, daß sich in Sprech- und Schreibritualen Sozialbeziehungen ausdrücken und welche Reaktionen auf sie möglich und — unter welchen Voraussetzungen — wünschenswert sind

Material: z. B. Weisungen von Lehrern und Eltern, Weisungen von Lehrherren

3. *Agitieren*

- lernen, in welchen Verwendungszusammenhängen agitiert wird und warum und von welchen Gruppen Agitation diskriminiert wird

Material: Schülerflugblätter, Streikaufrufe

Sollte ein Projekt

„Kommunikationsbedingungen der Schule“

gewählt werden, so erscheinen folgende Fragen sinnvoll, unter denen die von den Schülern vorgeschlagenen Themen erörtert werden können:

1. Was wissen Schüler bei ihrem Eintritt in die Schule von der Schule, und wie kommt dieses Wissen zustande?  
Welche zentralen Wörter und Redewendungen repräsentieren die Erwartungen der Schüler von der Schule?
2. Was erwarten verschiedene Elterngruppen von der Schule, und wie kommen diese Erwartungen zustande?  
Welche zentralen Wörter und Redewendungen repräsentieren diese Erwartungen?
3. Was erwarten Lehrer von Schülern bei deren Eintritt in die Schule und in den verschiedenen Schulstufen?
4. Wie kommt ein Ausgleich zwischen den verschiedenen Erwartungshaltungen zustande? Welche Regelungen setzen den Ausgleich durch, und in welcher Sprache sind die Regelungen formuliert?

5. Welche Kommunikationsmöglichkeiten bestehen zwischen Schülern und Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Schülern, Lehrern und „Schulaufsicht“?  
Welche Sprachverwendungsnormen regeln die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten?
6. Welche Regelungen befördern, neutralisieren oder verhindern Kommunikation innerhalb und zwischen den einzelnen Gruppen?  
In welcher Sprache sind diese Regelungen abgefaßt?
7. Welches Verhältnis besteht zwischen den kodifizierten Regeln über das Zusammenleben in der Schule und der Schulrealität? Mit welchen zentralen Wörtern und Redewendungen wird das Obereinstimmen von oder die Diskrepanz zwischen kodifizierten Regeln und Realität bejaht, verneint, ironisiert, emphatisch gefordert, ignoriert?



### III. Hinweis auf Materialien und Unterrichtsbeispiele

Folgende Materialien sollen gesondert veröffentlicht werden:

1. Theoretische Texte, die die wissenschaftlichen und fachlichen Voraussetzungen des „Lernzielzusammenhangs“ begründen und zur weiteren Diskussion anregen können.
2. Vorschläge zur Konzeption von Unterricht und Unterrichtsbeispielen.
3. Literaturhinweise auf weitere veröffentlichte Unterrichtsbeispiele.

Sie werden als Lehrgangsmaterialien veröffentlicht und sind vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (Reinhardswaldschule) zu beziehen.

## UNTERRICHTSORGANISATION/ INTEGRATION DER ARBEITSBEREICHE

### I. Zuweisung der Aufgaben zu Lerngruppen

Die Lernziele des Deutschunterrichts gelten für alle Schüler dieser Stufe. Eine Differenzierung bei der Auswahl der Inhalte und Verfahren erfolgt nur insofern, als die jeweilig besondere Lernsituation der Lerngruppen (Stadt/Land; soziale Zusammensetzung; konkrete Konfliktsituationen etc.) berücksichtigt wird.

Dieser Grundsatz gilt uneingeschränkt für die Jahrgangsstufen 5 bis 8, wird aber in den Abschlußklassen modifiziert im Hinblick auf Lebenssituationen, die die Schüler unmittelbar nach Verlassen der Sekundarstufe I zu erwarten haben.

Die Schüler, für die die Klasse 9 die Abschlußklasse ist und die nach Verlassen der Sekundarstufe I ein Lehrverhältnis eingehen, sollten Gelegenheit erhalten, sich auf die besonderen sprachlichen Anforderungen, die sich daraus für sie ergeben, vorzubereiten. Das heißt z. B. für die schriftlichen Aufgaben: Formulierung von Lebensläufen, Anträgen, Bewerbungsschreiben, Arbeitsberichten. Während für die meisten dieser Formen unmittelbare Unterrichtsanlässe nicht gegeben sind und darum verbale Informationen über deren Zwecke vermittelt werden müssen, kann die Vorbereitung auf die Formulierung von Arbeitsberichten (Wochenberichten) an die Unterrichtsarbeit unmittelbar anschließen, da es sowohl in der Schul- als auch in der Berufsausbildung darum geht, beim Beschreiben von Arbeitsvorgängen Distanz zu diesen Tätigkeiten zu gewinnen und sich reflektiert über den Lernfortschritt Rechenschaft zu geben.

Für Schüler, die mit der 10. Klasse die Sekundarstufe I abschließen, sind diese Aufgaben auf die Klassen 9 und 10 so zu verteilen, daß sowohl die Anforderungen, die sich aus dem Übergang in die Berufsausbildung ergeben, als auch diejenigen, die sich aus dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II ergeben, berücksichtigt werden.

Daß für die Erfüllung der Aufgaben der Abschlußklassen von Sekundarstufe I für einige Schülergruppen *ein* Schuljahr, für andere *zwei* Schuljahre zur Verfügung stehen, findet seine Rechtfertigung nicht in den allgemeinen Lernzielen, auch nicht in besonderen Bedürfnissen der Schüler, sondern ausschließlich in der Tatsache, daß z. Zt. die Dauer des Schulbesuchs in der Sekundarstufe I unterschiedlich geregelt ist.

Am Ende der Sekundarstufe I wird die Beherrschung der Grundzüge der Rechtschreibung erwartet.



## II. Unterrichtsorganisation

Folgende Organisationsformen werden vorgeschlagen, damit kontinuierliches Lernen in geschlossenen Unterrichtseinheiten gesichert ist:

### 1. Projekt

Es schließt ab mit einem vorweisbaren Arbeitsergebnis; es ist in zweifachem Sinne integrativ, insofern als es einerseits die Grenzen der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts und andererseits die Grenzen des Faches überschreitet, indem es die verschiedenen

Aspekte eines Sachverhalts einander zuordnet.  
Die Arbeit am Projekt

- gibt den Schülern eine optimale Möglichkeit, Problemstellungen, Thematik, Gestaltung des Unterrichts und Arbeitsformen mitzubestimmen;
- läßt die Schüler Methoden lernen, die zur Analyse von sprachlich vermittelter Erfahrung notwendig sind;
- ermöglicht den Schülern die Einübung von Techniken geistiger Arbeit (Informationsbeschaffung, Interviewtechnik, Materialauswertung usw.);
- ermöglicht den Lerngruppen gemeinsame Untersuchungen außerhalb der Schule.

### 2. Kleinere Unterrichtseinheiten

Sie sind charakterisiert durch:

- Herausstellung einzelner Aspekte, unter denen ein Gegenstand untersucht wird (vgl. „Anregungen zum Unterricht“);
- arbeitsbereichsbezogene Lernziele;
- begrenzte Zeit.

### 3. Übungsphasen

## III. Integration der Arbeitsbereiche

Die Gliederung in Arbeitsbereiche erweist sich als notwendig, um die vielfältigen Aufgaben des Deutschunterrichts zu strukturieren; dabei wurde nach einer Gliederung gesucht, die die Begründung und Zuordnung von Lernzielen möglichst durchsichtig macht, von denen aus Lernen in Gang gesetzt werden kann. Hinweise zur Beziehung der Arbeitsbereiche untereinander finden sich in der Beschreibung der Lernzielzusammenhänge und in den Anregungen zum Unterricht.

Für die Zuordnung der Lernziele bzw. deren Transformation auf die Jahrgangsstufen ergeben sich Schwierigkeiten, denn bislang basierte die Zuweisung der Aufgaben zu den Jahrgangsstufen

- auf einer Verbindung von entwicklungspsychologischen Theoremen und Gegenständen (z. B. Kopplung von Lesealter und Gattungen);
- auf einer Verbindung von entwicklungspsychologischen Theoremen und sprachlichen Darstellungsformen (z. B. Aufeinanderfolge von Erlebniserzählung — Vorgangsbeschreibung — Sachbericht — Erörterung).

Diese Theoreme gehen von der Voraussetzung aus, daß in den für die Sekundarstufe I relevanten Altersstufen zunächst die gegenständliche und dinghafte Aneignung der Umwelt maßgeblich ist und daß erst später die Reflexion auf diese Erfahrung den Schülern möglich sei. Die Didaktik folgerte daraus, daß es angemessen sei, diese Abfolge der Aneignungsformen im Deutschunterricht zu verstärken. Dadurch wurden die Schüler über lange Phasen hin in einem Zustand unmündigen Lernens gehalten. Die allgemeinen Lernziele dieser Rahmenrichtlinien fordern, diese Abfolge der Aneignungsformen nicht zu verstärken, sondern sie im Hinblick auf kritische Selbstbestimmung zu überwinden. Die Schwierigkeiten, die sich daraus für die Zuordnung der Lernziele zu den Jahrgangsstufen ergeben, beruhen darauf, daß die Lernziele komplexer sind und daß die jeweils konkreten Lernsituationen in den Lerngruppen differenzierter analysiert werden müssen. Damit entziehen sie sich einer jahrgangsspezifischen Klassifizierung.

Aus diesen Gründen läßt sich eine detaillierte Zuordnung nur im Hinblick auf konkrete Lerngruppen vornehmen. Die Rahmenrichtlinien verzichten darum auf die traditionellen Formen jahrgangsspezifischer Aufgabenstellung; sie legen lediglich die Prinzipien fest, nach denen Lernprozesse in Gang gesetzt werden können und bestimmen die Verteilung der Formen der Unterrichtsorganisation in den Jahrgangsstufen.

Um den Lehrern die Möglichkeit zu geben, auf die besonderen Verhältnisse der jeweiligen Schule einzugehen, wurden die Jahrgangsklassen 5/6, 7/8, 9/10 jeweils zu Stufen zusammengefaßt. Diesen Stufen sind Projekte und kleinere Unterrichtseinheiten zugeordnet.



**Schematische Darstellung der Zuordnung von Arbeitsbereichen, Unterrichtsorganisation und Ergebnisfeststellung**

Zeichenerklärung: — — — — Projekt  
- - - - kleinere Unterrichtseinheit

Stufen	Sprachliche Übungen	Umgang mit Texten	Reflexion über Sprache	Zur Ergebnisfeststellung sollen vorliegen:
5/6	— — — —	- - - -	- - - -	4 Projekte
	- - - -	- - - -	- - - -	4 Arbeitsberichte zur Information anderer
	- - - -	- - - -	- - - -	4 Textwiedergaben zur Information anderer
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Texte aus dem Bereich des Kreativen
7/8	— — — —	- - - -	- - - -	4 Projekte
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Analysierende Wiedergaben eines Gesprächsablaufs
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Analysierende Wiedergaben eines einfach strukturierten Lernabschnitts
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Formulierungen von Fragen zur Problematisierung eines Textes 2 Texte aus dem Bereich des Kreativen
9/10	— — — —	- - - -	- - - -	4 Projekte
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Formulierungen von Thesen zur Problematisierung eines Textes
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Ausführungen von Thesen (Explikation) zur Problematisierung eines Textes
	- - - -	- - - -	- - - -	2 Analysierende Wiedergaben eines komplexeren Lernabschnitts 2 Entwürfe und Ausführungen eines Textes (zweck- und adressatengebunden)

\* Das 4. Projekt einer Stufe kann entsprechend der Situation der Lerngruppe jedem der drei Arbeitsbereiche zugeordnet werden

**Vorschläge zur Konkretisierung**

Die in den „Anregungen zum Unterricht“ (II) und im Materialanteil (III) ausgeführte Themen für Projekte und „kleinere Unterrichtseinheiten“ sollen zeigen, wie das vorstehende Schema inhaltlich gefüllt werden kann. In der folgenden Übersicht sind Projekte gesperrt und „*kleinere Unterrichtseinheiten*“ kursiv gedruckt. Ein angemessenes Verständnis dieser schematischen Darstellung ist nur im Zusammenhang mit der Beschreibung auf S. 79 ff. möglich.



Sprachliche Übungen

Klasse	A. Mündliche Kommunikation	B. Schriftliche Kommunikation	Umgang mit Texten	Reflexion über Sprache	Zur Ergebnisfeststellung sollen vorliegen	insgesamt
5,6	z. B. Vorurteil „Studenten“ oder		z. B. Bibliothek	z. B. Sprachnormprobleme	Projekte	4
	z. B. Der Stadt-/Landkreis, In dem wir leben		z. B. Comics		Arbeitsbericht zur Information anderer	4
	z. B. Motivierung für spontane Mitteilungen		z. B. Untersuchung von Lesebuchgliederungen	z. B. Rechtschreibprobleme	Textwiedergabe zur Information anderer	2
	z. B. Rollenspiele; z. B. Werbung für eine gewünschte Veränderung		z. B. Themenbezogene Texte: Identifikationsangebote in Jugendbüchern	z. B. Bedeutungswandel	Texte aus dem Bereich des Kreativen	
	z. B. Auswertung einer Gesprächsphase		z. B. „Ganzschriften“	z. B. Die „Frage“ in der Sprachverwendung der Schule		
						14
7,8	z. B. Sport z. B. Arbeit		z. B. Lyrik	z. B. Umgangs- und fachsprachliche Kodierung	Projekte	4
	z. B. Vorbereitung einer Versammlung		z. B. Juristische Texte	z. B. Sprachen in Subgruppen	Analysierende Wiedergabe eines Gesprächsablaufs	2
					Analysierende Wiedergabe eines einfach strukturierten Lernabschnittes	2
	z. B. Rollenspiele		z. B. Werbeblätter	z. B. Zeichensysteme	Textwieder zur Information anderer	2
	z. B. Auswertung eines komplexeren Gesprächsablaufs		z. B. „Ganzschriften“	z. B. Nachricht und Bild	Formulierung von Fragen zur Problematisierung eines Textes	2
					Texte aus dem Bereich des Kreativen	2
						14
9,10	z. B. Weisungen		z. B. Zeitung	z. B. Beschreibungsprobleme der Sprache als System	Projekte	4
			z. B. Gedichte im Verwendungszusammenhang		Formulierung von Thesen zur Problematisierung eines Textes	2
	z. B. Reflexion auf Lernprozesse im Bereich „Mündl. Kommunikation“		z. B. „Literaturbetrieb“	z. B. Wie Kinder sprechen lernen	Ausführung von Thesen (Explikation) zur Problematisierung eines Textes	2
	z. B. Freie Rede		z. B. Medien	z. B. Wie Vorgesetzte reden und schreiben	Analysierende Wiedergabe eines komplexeren Lernabschnittes	2
			z. B. „Ganzschriften“	z. B. Agitieren	Entwurf und Ausführung eines Textes (Zweck- und adressatengebunden)	2
	z. B. Auswertung eines Diskussionsablaufes					12



An der Erarbeitung dieser Rahmenrichtlinien waren durchgehend oder zeitweise beteiligt oder haben an Gruppensitzungen teilgenommen:

- Hubert Ivo, Wiesbaden
- Birgit Bauer, Dieburg
- Erika Dingeldey, Frankfurt
- Jürgen Eilers, Langen
- Rolf Günther, Frankfurt
- Helmut Hartwig, Offenbach
- Dr. Ekkehart Mittelberg, Kirchhain
- Sabine Rauch, Sprendlingen
- Barbara Uhle, Wetzlar
- Edgar Schmidt, Wiesbaden
- Gisela Wandt, Darmstadt
- Gisela Wilkending, Marburg



