

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers



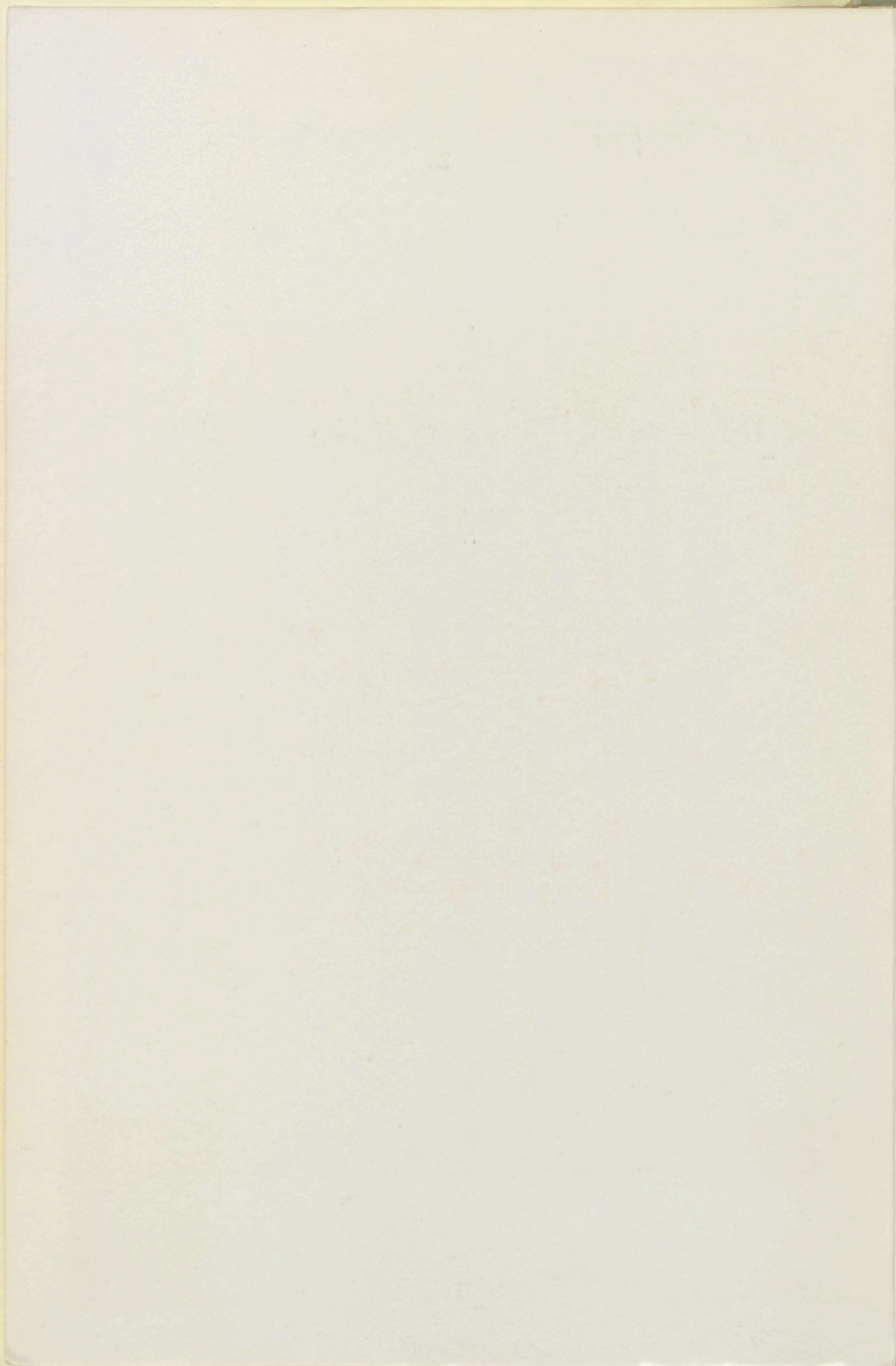
67

Gymnasiale Oberstufe

Richtlinien

Deutsch

4701



Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen

Deutsch

ISBN 3-503-03885-5
Bibliografische
Angabe

Hft 4701

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Copyright 1985 by Geyer Verlag Köln GmbH
Gesamtherstellung: Geyer & Bestold GmbH, 5000 Köln 1, Neue Weyerstraße 1-3
Nachdruck oder Vervielfältigung der in den Richtlinien zitierten Texte ist nur mit
Zustimmung der Verlage der Werke zulässig, denen die Texte entnommen sind.

Richtlinien
für die Gymnasiale Oberstufe
in Nordrhein-Westfalen

Deutsch

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

871 3587

Heft 4701

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Copyright 1982 by Greven Verlag Köln GmbH
Gesamtherausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf
Nachdruck: Druck: Greven & Bechtold GmbH, Neue Weyerstraße 1-3, 5000 Köln 1
1982
Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 5020 Frechen 1
Telefon 0 22 34/5 70 01

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 7/1981, S. 199**

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

RdErl. d. Kultusministers v. 16. 6. 1981
III A 2.36-20/0-507/81

- Bezug: 1) Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule — RdErl. d. Kultusministers v. 22. 3. 1963 — II E 36-20/0 — 1166/63 (n. v.)
- 2) Empfehlungen für den Kursunterricht — Schulreform NW — Sekundarstufe II — Arbeitsmaterialien und Berichte
 - 3) Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe, Anlagenreihe A 1, 1975/76
 - 4) Regelungen für die Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe — Anlagenreihe A 2, 1976/77
 - 5) Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ für die Fächer der gymnasialen Oberstufe — Anlagenreihe A 3, 1977/78

Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in einem schulpraxisnahen, pragmatischen Entwicklungsverfahren erarbeitet worden. Sie werden in der Schriftenreihe des Kultusministers „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlicht und gehen den Schulen unmittelbar nach Erscheinen mit jeweils 5 Exemplaren zu. Die Hefte sind in die Schulbibliothek aufzunehmen und u. a. zur Information der Mitwirkungsberechtigten verfügbar zu halten.

Sie werden gemäß § 1 SchVG und § 7 Abs. 2 APO-OSTG in Kraft gesetzt und zur Erprobung freigegeben.

Die Richtlinien treten zum 1. 2. 1982, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/II, in Kraft. Zur Vorbereitung kann bereits vor diesem Zeitpunkt mit ihnen gearbeitet werden.

Fachlehrer und Fachkonferenzen stimmen ihre Unterrichtsplanung zum 1. 2. 1982 auf die Richtlinien ab.

Das Kapitel 4 (Lernerfolgsüberprüfung) tritt zum 1. 2. 1982 für die Jahrgangsstufen 11 und 12 in Kraft. Für die Jahrgangsstufe 13 des Schuljahres 1981/82 gelten auslaufend die im Bezug unter Nr. 3 bis 5 genannten Regelungen und Empfehlungen.

Die o. a. Richtlinien, Empfehlungen und Regelungen treten zu den genannten Zeitpunkten außer Kraft.

Die Erprobung und Weiterentwicklung der Richtlinien erfolgt im Rahmen eines Modellversuchs, an dem die Schulen, die Schulaufsicht, die Gesamtseminare und das Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung beteiligt werden. Die Schulen werden über Fragestellungen und Verfahrensweisen gesondert informiert.

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

RdM. d. Kultusminister v. 16. 8. 1981
III A 2 28-20/0-20784

- Bezug: 1) Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule -- RdM. d. Kultusminister v. 22. 3. 1983 -- II B 38-20/0 -- 1188183 (n. v.)
- 2) Empfehlungen für den Kunstunterricht -- Schulwesen NW -- Sektorschule II -- Architekturstellen und Bereiche
- 3) Regelungen für die Aufgabenteilung in der schriftlichen Abprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe, Anlage Nr. A 1, 1975/76
- 4) Regelungen für die Aufgabenteilung in der mündlichen Abprüfung für die Fächer der gymnasialen Oberstufe -- Anlage Nr. A 2, 1975/77
- 5) Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mäße“ für die Fächer der gymnasialen Oberstufe -- Anlage Nr. A 3, 1977/78

Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in Einklang mit den Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe und in Einklang mit den Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe zu sein. Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in Einklang mit den Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe zu sein.

Sie werden gemäß § 7 Abs. 2 SVO und § 7 Abs. 2 SVO in Kraft gesetzt und zur Prüfung freigegeben.

Die Richtlinien treten zum 1. 5. 1982 in Kraft, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/12. In Kraft. Zur Vorbereitung kann bereits vor diesem Zeitpunkt mit ihnen gearbeitet werden.

Fächer und Fachlehrerangehörige der gymnasialen Oberstufe zum 1. 5. 1982 auf die Richtlinien zu.

Das Kapitel 4 (Lerninhaltsübersicht) tritt zum 1. 5. 1982 für die Jahrgangsstufen 11 und 12 in Kraft. Für die Jahrgangsstufe 12 des Schuljahres 1981/82 gelten zusätzlich die im Bezug unter Nr. 3 bis 5 genannten Regelungen und Empfehlungen.

Die o. a. Richtlinien, Empfehlungen und Regelungen treten zu den genannten Zeitpunkten außer Kraft.

Die Erprobung und Weiterentwicklung der Richtlinien erfolgt im Rahmen eines Modellversuchs, an dem die Schulen, die Schulbehörde, die Gesamtschulen und das Land beteiligt sind. Die Schulbehörde, die Gesamtschulen und die Landeshochschule für Weiterbildung beteiligt werden. Die Schulen werden über Fortbildungs- und Fortschrittsberichte gehalten.

Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in Einklang mit den Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe zu sein. Die Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe sind in Einklang mit den Richtlinien für den Unterricht in den Fächern der gymnasialen Oberstufe zu sein.

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 7/1981, S. 199 und 12/1982***

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

hier: Deutsch und Geschichte

RdErl. d. Kultusministers v. 27. 10. 1982
III A 2.36-20/0 – 983/82

Bezug: RdErl. v. 16. 6. 1981 – III A 2.36-20/0 – 507/81

Mit dem Bezugserslaß vom 16. 6. 1981 sind die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Kraft gesetzt und zur Erprobung freigegeben worden.

Die Richtlinien für die Fächer Deutsch und Geschichte treten zum 1. 2. 1983 – beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/II – in Kraft. Fachlehrer und Fachkonferenzen stimmen ihre Unterrichtsplanungen zum 1. 2. 1983 auf die Richtlinien ab.

Das Kapitel 4 (Lernerlösüberprüfung) tritt zum 1. 2. 1983 für die Jahrgangsstufen 11 und 12 in Kraft. Für die Jahrgangsstufe 13 des Schuljahres 1982/83 gelten auslaufend die im Bezugserslaß unter Nr. 3 bis 5 genannten Regelungen und Empfehlungen.

Die in den Richtlinien für Geschichte enthaltenen Grundkurse in Geschichte, die gemäß § 12 Abs. 3 Nr. 3 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe zu belegen sind, gelten vom Schuljahr 1983/84 an.

Die im Bezugserslaß genannten Richtlinien, Empfehlungen und Regelungen treten für die Fächer Deutsch und Geschichte zu den hier genannten Zeitpunkten außer Kraft.

Dieser Runderlaß wird im Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung veröffentlicht.

1. Lernbereiche	45
1.1. Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „periodische Texte“	45
1.2. Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „literarische Texte“	46
2. Themen	47
2.1. Themen in den Lernbereichen	47
2.2. Die obligatorischen Themen und ihre möglichen Teilaspekte	48
3. Gegenstände	49
3.1. Der Gegenstandsbezug	49
3.2. Das Problem der Auswahl von Unterrichtsgegenständen im Fach Deutsch	49
3.3. Das Problem des formalen Kanons	50
4. Mindestanforderungen	51
4.1. Mindestanforderungen im Lernbereich I	51
4.2. Mindestanforderungen im Lernbereich II	52
5. Lernorganisation	53
5.1. Allgemeines zur Lernorganisation und Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch	53

* Die Seitenzahl stand bei Redaktionsschluß noch nicht fest

Inhalt	Seite
0. Allgemeine Einführung	9
0.1 Zu Voraussetzungen und Vorstufen der Richtlinienentwicklung	9
0.2 Zur Begründung und zu allgemeinen Funktionen der Richtlinien	10
0.3 Zu Verfahrensweisen und Arbeitsschritten bei der Richtlinienentwicklung	11
0.4 Zur Gliederung und zum Inhalt der Richtlinien	13
1. Lernziele	16
1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe	16
1.1.1 Unterricht und Erziehung	16
1.1.2 Wissensschaftspropädeutische Ausbildung	16
1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung	18
1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele	20
1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder	21
1.2.1 Zur allgemeinen Funktion der drei Aufgabenfelder	21
1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder	22
1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder	23
1.2.4 Aufgabenfeldspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder	24
1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen	25
1.3 Fachspezifische Lernziele und Lernbereiche	28
1.3.1 Das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe	28
1.3.2 Aufgaben des Faches Deutsch und fachspezifische Lernziele	29
1.3.3 Der Schüler als Subjekt fachspezifischer Lernprozesse	33
1.3.4 Der Lernprozeß „Verstehen von Texten“	35
1.3.5 Der Lernprozeß „Verfassen von Texten“	39
1.3.6 Das Verhältnis von Lernzielen, Lernprozessen und Lernbereichen	41
2. Lerninhalte	45
2.1 Lernbereiche	45
2.1.1 Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“	45
2.1.2 Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“	56
2.2 Themen	62
2.2.1 Themen in den Lernbereichen	63
2.2.2 Die obligatorischen Themen und ihre möglichen Teilaspekte	63
2.3 Gegenstände	67
2.3.1 Der Gegenstandsbegriff	67
2.3.2 Das Problem der Auswahl von Unterrichtsgegenständen im Fach Deutsch	67
2.3.3 Das Problem des literarischen Kanons	69
2.4 Mindestanforderungen	69
2.4.1 Mindestanforderungen im Lernbereich I	70
2.4.2 Mindestanforderungen im Lernbereich II	70
3. Lernorganisation	72
3.1 Allgemeines zur Lernorganisation und Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch	72
3.1.1 Allgemeine Merkmale des Kontinuums Unterricht	73

3.1.2	Fach- und stufenspezifische Merkmale des Kontinuums Unterricht	74
3.1.3	Unterrichtsmethoden in Phasen, die dominant gegenstandsorientiert sind	74
3.1.4	Unterrichtsmethoden in Phasen, die dominant planungs- und entscheidungsorientiert sind	78
3.1.5	Schreibanlässe und die Funktion von Beschreibungssprache	79
3.1.6	Prinzipien zur Sicherung der Kontinuität von Unterricht	80
3.2	Grund- und Leistungskurse	81
3.2.1	Allgemeine Darstellung des Systems der Grund- und Leistungskurse	81
3.2.2	Fachspezifische Darstellung der Grund- und Leistungskurse im Fach Deutsch	86
3.3	Kurssequenzen	88
3.3.1	Der Begriff der Sequentialität	88
3.3.2	Verknüfungsprinzipien	88
3.3.3	Aufgaben der Fachkonferenz	91
3.3.4	Beispiele für Kurssequenzen	91
4.	Lernerfolgsüberprüfungen	134
4.1	Allgemeine Hinweise	134
4.2	Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich Klausuren	137
4.3	Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	142
4.4	Die Abiturprüfung	147
4.4.1	Allgemeine Hinweise	147
4.4.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	148
4.4.3	Schriftliche Abiturprüfung	148
4.4.4	Mündliche Abiturprüfung	174
5.	Freiwillige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften)	189
6.	Stichwortverzeichnis	190

0. Allgemeine Einführung

0.1 Zu Voraussetzungen und Vorstufen der Richtlinienentwicklung

Als die ständige Konferenz der Kultusminister am 7. Juli 1972 die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ verabschiedete und damit eine tiefgreifende innere und äußere Reform der gymnasialen Oberstufe in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland einleitete, konnte das Land Nordrhein-Westfalen bereits auf eine siebenjährige Phase von Schulversuchen zurückblicken, in der grundlegende Erfahrungen mit wichtigen Elementen der von der KMK beschlossenen Neugestaltung gesammelt worden waren: in diesem Zeitraum hatten — aus Initiativen der Schulen hervorgegangen und durch Einzelerlasse des Kultusministers genehmigt — insgesamt 130 Schulversuche unter Beteiligung von ca. 3000 Lehrern stattgefunden.

Die organisatorische Umstellung und Neugestaltung der Oberstufen an den über 600 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen wurde eingeleitet durch die systematische Vorereprobung des Entwurfs zu der genannten KMK-Vereinbarung an drei Testschulen seit dem Schuljahr 1971/72 und erfolgte dann phasenweise in vier Versuchsreihen, beginnend mit 62 Gymnasien im Schuljahr 1972/73 und endend mit dem ersten Abitur der 4. Versuchsreihe im Schuljahr 1977/78. Dieser schulpraxisnahe und pragmatische Prozeß, der Mitwirkungsmöglichkeiten für alle Beteiligten bot, wurde unterstützt durch Beratungen, die auf Veranstaltungen des Kultusministers für Lehrer, Schüler, Eltern und Schulträger erfolgten und zu Erlaßregelungen führten, sowie durch vielfältige Informationsschriften und Organisationsmaterialien.

Parallel zur organisatorischen Neugestaltung der Oberstufen verlief die im engeren Sinne curriculare Entwicklungsarbeit. Auch sie erfolgte phasenweise, schulpraxisnah und pragmatisch und — bezogen auf den Grad der Differenziertheit, der Systematisierung und der Verbindlichkeit — in unterschiedlichen Verfahrensabläufen und Gestaltungsformen.

In der ersten Phase sollten alle Lehrer, die im Laufe der vier Versuchsreihen in den Reformprozeß eintraten, den Unterricht in den Grund- und Leistungskursen in erster Linie aus eigenen Unterrichtserfahrungen heraus entwickeln. Dem entsprach als Unterstützungsmaßnahme des Kultusministers

- die Erarbeitung von Lehrplanhilfen für das Kurssystem in den Jahren 1972/73 und
- deren Verbesserung und Ergänzung zu Unterrichtsempfehlungen für alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums in den Jahren 1973/74.

Beides erfolgte durch Fachkommissionen, deren Mitglieder — in der Regel bereits versuchserfahrene Lehrer — auf Vorschlag der oberen Schulaufsichtsbehörden vom Kultusminister berufen worden waren.

Die zweite Phase der curricularen Neugestaltung begann im Schuljahr 1974/75 mit der Einrichtung des Modellversuchs „Erfahrungsaustausch“ der Gymnasien, der die Durchführung von ca. 150 Tagungen mit ca. 5000 Teilnehmern pro Schuljahr erlaubt. Damit gewann die Curriculumentwicklung für die gymnasiale Oberstufe hinsichtlich der Breite der Beteiligung der Fachlehrer eine neue Dimension und hinsichtlich der schulpraktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fundierung ihrer Ergebnisse eine neue Qualität.

Auf der Grundlage einer Analyse konkreter Reformbedingungen konzipiert, ist der „Erfahrungsaustausch“ den Leitvorstellungen einer schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung verpflichtet. Dabei bedeutet schulpraxisnah: die Curriculum-

entwicklung darf ihren institutionellen Schwerpunkt weder praxisfern am sog. grünen Tisch noch allzu praxisverhaftet im Alltag der Einzelschule haben, und sie muß Beteiligungsmöglichkeiten für alle Fachlehrer bieten. Und pragmatisch bedeutet dabei: die Curriculumentwicklung hat sich ausdrücklich und in realistischer Einschätzung der gegebenen Möglichkeiten an der Veränderbarkeit der bestehenden Institutionen und an der Verarbeitungskraft der beteiligten Personen zu orientieren.

Unter dem Gesichtspunkt der curricularen Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe waren die bedeutsamsten Ergebnisse des „Erfahrungsaustauschs“ die für alle Unterrichtsfächer erarbeiteten

- Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung (sie erschienen in den Jahren 1975/76);
- Regelungen für die Aufgabenstellung in der mündlichen Abiturprüfung (1976/77);
- Empfehlungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ (1977/78).

Vor dem Hintergrund der zwischenzeitlich abgeschlossenen organisatorischen Neugestaltung der Oberstufe stellten diese Regelungen und Empfehlungen zusammen mit den Unterrichtsempfehlungen von 1973/74 die entscheidenden Voraussetzungen für die dritte Phase der curricularen Neugestaltung dar: sie waren die notwendigen Vorstufen für die Entwicklung der vorliegenden Richtlinien.

0.2 Zur Begründung und zu allgemeinen Funktionen der Richtlinien

Im Verlauf des mehrjährigen Prozesses der organisatorischen und curricularen Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen wurde zunehmend deutlich, daß eine Überprüfung und Zusammenfassung der Reform Erfahrungen ebenso notwendig wie wünschenswert war. Sie mußte erfolgen einerseits unter dem Gesichtspunkt der Vereinheitlichung, der Rückbindung der Gesamtentwicklung an inhaltliche und formale Rahmenvorgaben, der fachspezifischen wie fächerübergreifenden Koordination und Kooperation; und andererseits unter dem Gesichtspunkt der Sicherung von Freiräumen, Entscheidungsfeldern und Fortentwicklungsmöglichkeiten für die einzelne Schule, die einzelne Fachkonferenz, den einzelnen Fachlehrer. Ihr Ziel mußte ein theoretisch abgesichertes und praktisch realisierbares Konzept für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe insgesamt wie für alle dort vertretenen Unterrichtsfächer im einzelnen sein. Ein geeigneter Ort zur Darstellung und Entfaltung eines solchen Konzepts sind Richtlinien für den Unterricht. Ihre wichtigsten allgemeinen Funktionen werden im folgenden zusammengefaßt.

(1) Eine erste entscheidende Funktion von Richtlinien ist die der **Orientierung**. Richtlinien müssen demnach so angelegt und abgefaßt sein, daß sie einen hinreichend differenzierten wie hinreichend eindeutigen Bezugsrahmen bilden können für curriculare Entscheidungen, für die Durchführung schulaufsichtlicher Aufgaben, für die Planung des Unterrichtsangebots einer Einzelschule, für die Unterrichtsplanung des einzelnen Fachlehrers, für die Information von Schülern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit, für die Arbeit von außerschulischen Curriculumentwicklungsgruppen und Lehrmittelproduzenten. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Kontinuität und Stabilität im Bildungswesen, bezogen auf die Schulform, für die sie gelten.

(2) Eng verknüpft mit der allgemeinen Orientierungsfunktion von Richtlinien ist ihre zweite Funktion: die der spezifischen **Steuerung** von Lernvorgängen in der Schule. Richtlinien müssen, sollen sie die damit gestellten Anforderungen erfüllen, so angelegt sein, daß sie einen ausreichenden Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen für alle

Schüler sichern helfen, daß sie darüber hinaus auch die Vergleichbarkeit schulisch vermittelter Qualifikationen ermöglichen (u. a. durch die Formulierung von Mindestanforderungen, durch die Sicherung ansteigender Leistungsanforderungen und durch die Beschreibung von anzustrebenden Abschlußniveaus) und daß sie mit alledem der Förderung der Chancengleichheit dienen. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Schullaufbahnen innerhalb der Schulform, für die sie gelten.

(3) Der Stellenwert und die Bedeutung von Richtlinien für das Bildungswesen einer demokratisch verfaßten Gesellschaft sind aber erst dann richtig begriffen, wenn diese Richtlinien noch eine dritte Funktion angemessen erfüllen: die der Schaffung von curricularen **Freiräumen** mit Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Demnach müssen Richtlinien auch so abgefaßt sein, daß sie Raum lassen für einen Unterricht, der – sehr allgemein gesprochen – auch begründete Entscheidungen aus der jeweiligen Situation der unmittelbar Beteiligten heraus zuläßt, der sich auch auf die Bedingungen des schulischen Umfeldes und auf regionale Besonderheiten einläßt, der auch nach unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwegen der Schüler differenziert, der auch die individuelle Förderung der Schüler durch das Offenhalten alternativer Angebote bis hin zur Konzentration der Schüler auf selbstgewählte Rollen und Kompetenzen zum Ziel hat, der auch didaktische Experimente nicht scheut und nach Wegen sucht, wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte aufzugreifen und die Auseinandersetzung damit zum Thema zu machen. In diesem Sinne sind Richtlinien ein wichtiges Element zur Sicherung von Aktualität und Fortentwicklung im Unterrichtsprozeß.

Aus dem genannten, teilweise in Spannung zueinander stehenden komplexen Funktionen von Richtlinien ergibt sich die allgemeine Forderung, daß sie sich durch ein hohes Maß an Ausgewogenheit auszeichnen müssen: durch die Ausgewogenheit von verbindlichen Vorgaben und ergänzenden Vorschlägen, von Rahmenentscheidungen und Detailfestlegungen, von allgemeinen Grundsätzen und präzise beschriebenen Mindestanforderungen. Die vorliegenden Richtlinien sind in ihren Entwicklungsverfahren wie in ihrer inhaltlichen Gestaltung entscheidend mitgeprägt durch den Versuch, diese allgemeine Forderung einzulösen.

0.3 Zu Verfahrensweisen und Arbeitsschritten bei der Richtlinienentwicklung

Für die oben bereits erwähnte und hier näher zu beschreibende dritte Phase der curricularen Neugestaltung – die Entwicklung von Richtlinien für die insgesamt 29 Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe – mußten Verfahrensweisen gefunden werden, die die Einhaltung der folgenden Prinzipien gewährleisten sollten:

- Die Richtlinien sollten in einem praxisnahen und Kontinuität sichernden Entwicklungsprozeß erarbeitet werden, der durch das differenzierte Zusammenwirken von Fachaufsicht, Schulpraxis und Wissenschaft bestimmt sein sollte.
- Der Ist-Zustand an den Schulen und in den einzelnen Unterrichtsfächern sollte zum Ausgangspunkt für curriculare Entscheidungen gemacht werden, bei denen auch Reformziele gesetzt werden sollten, die von Lehrern und Schülern als Herausforderung begriffen werden und engagierte Mitarbeit auslösen können.
- Die inhaltlichen und formalen Bestimmungen der Richtlinien sollten aufgrund akzeptabler Standards in möglichst nachvollziehbaren Entscheidungsprozessen legitimiert werden und gleichzeitig offen sein für Korrekturen und Fortschreibungen.

Der Einlösung dieser Forderungen dienen drei Entwicklungsschritte.

(1) In einem ersten Schritt, der zeitlich parallel zur Entwicklung der Abiturprüfungsre-

gelingen und unter Aufnahme der Erfahrungen aus den Fachtagungen im Rahmen des „Erfahrungsaustauschs“ erfolgte, bereitete eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Schulpraxis, der Wissenschaft und der Fachgruppe Gymnasium im Kultusministerium ein **Konzept für die Richtlinienentwicklung** vor. Dieses Konzept sollte dazu beitragen, daß die Erarbeitung der vorliegenden Richtlinien unter eindeutigen Zielvorstellungen, fächerübergreifend koordiniert und dem Konzept einer schulpraxisnahen, pragmatischen Curriculumentwicklung gemäß erfolgen konnte.

Das Konzept wurde in einem umfassenden und intensiven Überprüfungsverfahren von der Fachaufsicht und ihren Fachgruppen auf der einen Seite und von Curriculumexperten aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik auf der anderen Seite begutachtet. Dabei wurde es in seinem curriculumtheoretischen Ansatz bestätigt und im Hinblick auf das Beteiligungs- und Durchführungskonzept als dem derzeitigen Stand der Curriculumentwicklung voll entsprechend bezeichnet. Nach seiner Revision auf der Grundlage der Ergebnisse des Überprüfungsverfahrens wurde es in der Gestalt einer Rahmenvorgabe zur verbindlichen konzeptuellen Basis der Richtlinienarbeit.

(2) Der zweite Schritt diente der **Erhebung des Ist-Zustandes** an den Schulen und in den einzelnen Unterrichtsfächern. Er sollte die Richtlinienentwicklung auf eine möglichst breite Erfahrungsgrundlage und Fachkompetenz stellen. Dazu wurde bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen im Herbst 1977 eine Befragung durchgeführt. Sie sollte einen Überblick ermöglichen über die aufgrund von Unterrichtserfahrungen und curricularen Zielvorstellungen gebildeten Auffassungen der Fachkonferenzen über fachdidaktisch sinnvolle Kursabfolgen in den Grund- und Leistungskursen, d. h. sie sollte in curricularer Hinsicht das zu klären suchen, was die Fachkonferenzen aller Gymnasien für notwendig, wünschenswert und realisierbar hielten.

An der Umfrage beteiligten sich ca. 30 000 Lehrer in ca. 5900 Fachkonferenzen und ca. 1400 überschulischen Fachgruppen. Die Auswertung erfolgte in den 9 Koordinierungsstellen für den „Erfahrungsaustausch“. Sie sollte insbesondere die von den Fachkonferenzen vorgeschlagene Entfaltung der Fächer im Unterricht der gymnasialen Oberstufe offenlegen und die Häufigkeit der Themen sowie ihre Verteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen erkennen lassen. Die Ergebnisse wurden zu fachspezifischen Auswertungsberichten zusammengefaßt und den Schulen zugestellt.

(3) Der dritte Entwicklungsschritt galt der **Erarbeitung der vorliegenden Richtlinien**, die im Rahmen des „Erfahrungsaustauschs“ diskutiert und danach in den Schulen umgesetzt werden sollen. Hauptträger dieser Entwicklung waren die sog. Fachgruppen für die einzelnen Unterrichtsfächer, die von den Fachdezernenten der oberen Schulaufsicht geleitet wurden und deren Mitglieder vom Kultusminister berufene Fachlehrer und Fachleiter waren. Die Fachgruppen wurden in ihrer Tätigkeit ergänzt durch die Arbeit der Koordinierungsstellen für den „Erfahrungsaustausch“, durch Gutachten von Schulpraktikern und Fachwissenschaftlern, die schriftlich oder auf Expertentagungen eingeholt werden konnten, sowie durch Arbeiten einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der Schulpraxis, der Wissenschaft und der Fachgruppe Gymnasium im Kultusministerium.

Unter Beachtung der in der allgemeinen Rahmenvorgabe getroffenen Festlegungen sowie in wechselseitiger Abstimmung untereinander und mit der obersten Schulaufsicht haben die Fachgruppen die vorliegenden Richtlinien erarbeitet. Sie haben dabei insbesondere

- die als notwendige Vorstufen der Richtlinienentwicklung verstandenen Regelungen

- und Empfehlungen für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen zu Bezugspunkten bzw. auch zu Bestandteilen der Richtlinien gemacht;
- die Ergebnisse der Umfrage bei den Fachkonferenzen als Basismaterial für curriculare Vorschläge und Entscheidungen sowie als Informationsquelle für die Einschätzung der Realisierungsbedingungen für die vorliegenden Richtlinien genutzt;
- die von ihnen eingeholten wissenschaftlichen Gutachten, die Ergebnisse der Expertenbefragungen und wesentliche Beiträge der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion für die Entwicklung der Richtlinien ausgewertet;
- einschlägige Materialien, Handreichungen, Empfehlungen etc. aus anderen Bundesländern in die eigenen Überlegungen einbezogen.

0.4 Zur Gliederung und zum Inhalt der Richtlinien

In Übereinstimmung mit weiten Teilen der curriculumtheoretischen Literatur ist im Verständnis der vorliegenden Richtlinien konstitutiv für ein Curriculum die begründete Verknüpfung von Entscheidungen über bestimmte Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisationsformen und Lernerfolgsüberprüfungen. Diese vier Grundelemente jedes Curriculums bestimmen auch die Gliederung der Richtlinien (vgl. die Überschriften zu den Kapiteln 1–4). Ihre Abfolge spiegelt gleichzeitig die einzelnen Schritte jeder Unterrichtsplanung – beispielsweise der Planung eines Halbjahreskurses – modellhaft wider: auf die Auswahlentscheidungen über die grundlegenden Lernziele des geplanten Kurses folgt zunächst die Auswahl der zu ihrer Vermittlung geeigneten Lerninhalte (die Auswahl also des Kursthemas und der diesem Thema zuzuordnenden Unterthemen und Gegenstände, u. U. verbunden mit der Festlegung weiterer, jetzt gegenstandsspezifischer Lernziele); danach müssen Ziele und Inhalte mit lernorganisatorischen Bedingungen abgestimmt werden (diese Bedingungen reichen von fachspezifischen Arbeitsweisen über Einsatzmöglichkeiten bestimmter Unterrichtsmedien bis hin zu den Daten, die durch die Organisationsform „Grundkurs“ bzw. „Leistungskurs“ und die jeweilige Jahrgangsstufe gesetzt sind); der abschließende Schritt gilt dann – unter Berücksichtigung der bis dahin getroffenen Entscheidungen – der Bestimmung von Verfahren und Instrumenten für mündliche bzw. schriftliche Lernerfolgsüberprüfungen.

Dieses Modell einer Kursplanung ist freilich nur als idealtypisch zu verstehen. Praktisch wird der erste Schritt sehr oft in der Entscheidung für ein bestimmtes Thema, einen interessanten Gegenstand, ein aktuelles Problem bestehen, und bisweilen können auch bestimmte räumliche oder apparative Arbeitsmöglichkeiten den Ausgangspunkt für die Planung bilden. Diese verschiedenen, in der Praxis tatsächlich vorkommenden Zugangsmöglichkeiten lassen sich jedoch zum einen in allgemeinen Richtlinien nicht angemessen berücksichtigen. Und zum anderen müssen auch diese unterschiedlichen Zugänge, in welcher Schrittfolge auch immer, am Ende zu begründeten Zuordnungen aller vier Grundelemente eines Curriculums führen: nur dann nämlich kann von einer inhaltlich vollständigen und methodisch vertretbaren Kursplanung gesprochen werden.

Die Richtlinien aller Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe haben die gleiche Gliederung; sie stimmen auch in der Verwendung der wichtigsten Grundbegriffe überein. Dafür spricht zunächst ein einfaches pragmatisches Argument: auf diese Weise können Verständigungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen Fächern abgebaut bzw. vermieden werden. Das ist u. a. auch deswegen erforderlich, weil jeder Lehrer in der Regel in zwei verschiedenen Fächern unterrichtet und deshalb nicht mit zwei unterschiedlichen curriculumtheoretischen Konstruktionsmodellen und Begriffssysteme-

men konfrontiert werden sollte. Für eine weitgehende strukturelle und terminologische Einheitlichkeit spricht aber auch noch ein weiteres Argument: sie bietet die Chance, fächerübergreifende Gemeinsamkeiten ebenso wie fachspezifische Besonderheiten nachdrücklicher hervorzuheben, als dies bei von Fach zu Fach unterschiedlichen Gliederungen und Terminologien möglich wäre. Beide Argumente zusammengenommen lassen es als sinnvoll erscheinen, in den einzelnen Unterrichtsfächern jeweils einige Modellvorstellungen und Begriffe neu einzuführen, andere neu zu definieren und auf wieder andere zu verzichten.

Die vorliegenden Richtlinien sollen Grundlage und Bezugsrahmen sein für die Planung und Abstimmung des gesamten fachspezifischen Kursangebots durch die jeweilige Fachkonferenz jeder Schule, für die Planung des einzelnen Kurses im Rahmen dieses Gesamtangebots durch den Fachlehrer und für die Beteiligungsmöglichkeiten nach dem Schulmitwirkungsgesetz.

Welche Hinweise, Informationen und allgemeinen Regelungen lassen sich dafür allen Richtlinien entnehmen? Das soll im folgenden überblickartig für die Kapitel 1 – 4 dargestellt werden.

(1) **Kapitel 1** der Richtlinien beschreibt und begründet die für das jeweilige Fach relevanten und verbindlichen **Lernziele**. Es stellt diese Lernziele in drei Gruppen, gestuft nach abnehmender fächerübergreifender Allgemeinverbindlichkeit und zunehmender fachspezifischer Konkretheit, zusammen.

- Im Abschnitt 1.1 werden die allgemeinen Lernziele aufgeführt, die für alle Kurse aller Fächer der gymnasialen Oberstufe verbindlich sind. (Entsprechend erscheint der Text dieses Abschnitts auch in den Richtlinien aller Einzelfächer.)
- Im Abschnitt 1.2 werden die aufgabenfeldbezogenen Lernziele aufgeführt, die jeweils für alle Fächer in jedem der drei Aufgabenfelder verbindlich und zugleich mit den unter 1.1 genannten Lernzielen vereinbar sind. In diesem Zusammenhang werden auch die allgemeinen Zielsetzungen der Pflichtfächer außerhalb der drei Aufgabenfelder – d.h. also der Fächer Religionslehre und Sport – dargestellt. (Der Text dieses Abschnitts erscheint ebenfalls in den Richtlinien aller Einzelfächer, da er zusammen mit dem Abschnitt 1.1 die wesentlichen Elemente zur Begründung und Beschreibung des Gesamtkonzepts der neugestalteten gymnasialen Oberstufe enthält.)
- Im Abschnitt 1.3 werden die fachspezifischen Lernziele aufgeführt, die für das jeweilige Einzelfach verbindlich und mit den unter 1.1 und 1.2 genannten Lernzielen vereinbar sind. Diese fachspezifischen Lernziele sind den sog. Lernbereichen des betreffenden Faches zugeordnet, aus deren Begründung und Beschreibung im Kontext des Abschnitts 1.3 das didaktische Selbstverständnis des betreffenden Faches besonders deutlich hervorgeht.

(2) Im **Kapitel 2** der Richtlinien sind die für das jeweilige Fach bedeutsamen und z. T. verbindlich zu vermittelnden **Lerninhalte** zusammengestellt. Diese Inhalte erscheinen auf drei verschiedenen Beschreibungsebenen, gruppiert nach abnehmender Verbindlichkeit und zunehmender Konkretheit und Detailliertheit.

- Auf der oberen Ebene erscheinen noch einmal die im Kapitel 1, Abschnitt 1.3, entwickelten Lernbereiche des jeweiligen Faches. Die Lernbereiche stellen somit, formal und inhaltlich, das wichtigste Bindeglied zwischen den Kapiteln 1 (Lernziele) und 2 (Lerninhalte) der Richtlinien dar.
- Auf der mittleren Ebene erscheint eine Auswahl von Themen (u. U. auch von Unterthemen). Sie sind jeweils demjenigen Lernbereich (u. U. auch mehreren Lernbereichen) zugeordnet, dessen Lernziele zu vermitteln sie besonders geeignet sind. Die

Themen sind nach Möglichkeit so formuliert, daß sie bereits die mit ihnen verknüpften und für ihre Auswahl entscheidenden fachdidaktischen Intentionen erkennen lassen.

- Auf der unteren Ebene wird eine Auswahl von Gegenständen benannt, die jeweils demjenigen Thema (bzw. Unterthema) zugeordnet sind, für dessen Vermittlung sie besonders geeignet erscheinen. Diese Gegenstände weiter zu entfalten und zu konkretisieren sowie ihnen kursspezifische Lernziele zuzuordnen ist nicht mehr Aufgabe von Richtlinien: dies bleibt der Verantwortung der Fachkonferenz bzw. dem einzelnen Fachlehrer nach Maßgabe der jeweiligen Richtlinien überlassen.

(3) **Kapitel 3** der Richtlinien greift Grundfragen der **Lernorganisation** im jeweiligen Fach auf. Sie sind wiederum in drei Gruppen, gestuft nach ihrer jeweiligen Bedeutung für alle oder einige oder bestimmte Kurse des betreffenden Faches, zusammengefaßt. Die Argumentationsebene ist in der Regel die der Themen, die im Kapitel 2 entwickelt worden sind und somit ein wichtiges Bindeglied zwischen den Kapiteln 2 (Lerninhalte) und 3 (Lernorganisation) der Richtlinien darstellen.

- Im Abschnitt 3.1 werden Grundfragen der Unterrichtsmethodik im jeweiligen Fach erörtert. Die Überlegungen dazu sind im Prinzip für alle Kurse dieses Faches auf allen Jahrgangsstufen der Oberstufe gültig.
- Im Abschnitt 3.2 werden lernorganisatorische Probleme der Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen des betreffenden Faches behandelt. Die dabei erörterten Prinzipien sind zum Teil für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe gültig, zum Teil beziehen sie sich auch nur auf fachspezifische Probleme im betreffenden Fach.
- Im Abschnitt 3.3 werden Grundsätze für die Entwicklung von Kurssequenzen (Grund- und Leistungskurse) im jeweiligen Fach aufgestellt, begründet und in der Regel durch Kursbeispiele veranschaulicht. Dabei geht es um die Klärung der Frage, welche Kursthemen in welcher Abfolge einen sinnvoll gestuften Durchgang durch das betreffende Fach im Rahmen der Oberstufenausbildung möglich machen könnten.

(4) **Kapitel 4** der Richtlinien behandelt die Frage nach sinnvollen **Lernerfolgsüberprüfungen** im jeweiligen Fach. Zum angemessenen Verständnis dieses Kapitels ist die Kenntnis der drei vorausgegangenen Kapitel erforderlich: insofern ist das 4. Kapitel mit den drei übrigen Kapiteln der Richtlinien unlösbar verknüpft.

- Abschnitt 4.1 enthält allgemeine Überlegungen zu Funktionen und Prinzipien von Lernerfolgsüberprüfungen auf der gymnasialen Oberstufe. (Dementsprechend erscheint der Text dieses Abschnitts auch in den Richtlinien aller Einzelfächer.)
- Die Abschnitte 4.2 und 4.3 umfassen die Bestimmungen für kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen im jeweiligen Fach: Regelungen, Empfehlungen und Beispiele also für die Beurteilungsbereiche „Klausuren“ (Abschnitt 4.2) und „Sonstige Mitarbeit“ (Abschnitt 4.3).
- Abschnitt 4.4 umfaßt die Bestimmungen für die Abiturprüfung im jeweiligen Fach: Regelungen, Empfehlungen und Beispiele also für die schriftliche Abiturprüfung und für die mündliche Abiturprüfung.

1. Lernziele

1.1 Allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe

1.1.1 Unterricht und Erziehung

Auch für die gymnasiale Oberstufe gilt grundsätzlich der Doppelauftrag von Schule, sowohl Unterrichts- als auch Erziehungsaufgaben zu erfüllen. Dabei verweist der Begriff Unterricht primär auf die Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten, Fähigkeiten: in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Schulfächer sollen Schüler lernen, bestimmte Sachverhalte, Probleme, Lösungsmöglichkeiten, Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. Der Begriff der Erziehung verweist demgegenüber primär auf die Vermittlung sozialer Handlungsdispositionen und Verhaltensweisen: in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person wie mit ihrer näheren und weiteren Umwelt – mit deren historischen Bedingungen, gegenwärtigen Problemen, zukünftigen Aufgaben – sollen Schüler lernen, ihre eigene Identität zu entwickeln und sozial verantwortlich zu handeln.

In der schulischen Praxis sind Unterricht und Erziehung nicht voneinander zu trennen. Beide Aufgabenbereiche durchdringen sich ständig, beeinflussen sich wechselseitig, haben in Wissen, Können und Verhalten des Schülers ihre gemeinsamen Bezugspunkte. Sie werden hier gleichwohl – und das gilt für zahlreiche Begriffe insbesondere im Lernzielabschnitt dieser Richtlinien – aus analytischen Gründen und zur akzentuierten Problemlösung getrennt behandelt. (Deshalb dürfen jedoch die in den beiden folgenden Abschnitten getrennt aufgeführten Lernzielgruppen nicht so verstanden werden, als ließen sie sich auch getrennt voneinander erreichen. Sie müssen vielmehr bei ihrer Umsetzung in konkrete schulische Lernsituationen zu vieldimensionalen Beziehungsgefügen verbunden werden innerhalb eines ganzheitlichen Lernprozesses, der der Vermittlung der allgemeinen Studierfähigkeit dient.)

In der gymnasialen Oberstufe bilden, bezogen auf ihre Unterrichts- und Erziehungsaufgaben, zwei Zielfelder das Zentrum aller schulischen Arbeit. Sie sind definiert durch den Doppelauftrag,

- dem Schüler eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln;
- dem Schüler Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu geben.

In diesen beiden Zielfeldern realisiert sich die allgemeine Studierfähigkeit. Sie bestimmt zugleich auch das Anspruchsniveau dieser Felder. Mit der allgemeinen Studierfähigkeit hat der Schüler zugleich Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die er auch in beruflichen Bereichen und Situationen anwenden oder in diese Bereiche übertragen kann. Die allgemeine Hochschulreife eröffnet deshalb nicht nur den Zugang zum Studium, sondern auch den Weg in eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule.

1.1.2 Wissenschaftspropädeutische Ausbildung

Was ist unter der Zielsetzung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung zu verstehen? Dazu lassen sich hier die folgenden Aussagen treffen.

(1) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt zum einen eine weitgehende Beherrschung von **Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens**. Dazu gehören insbesondere:

- die Fähigkeit, ein Thema/eine Aufgabe möglichst vorurteilsfrei, geistig beweglich und mit Engagement und Phantasie aufzugreifen (z. B. bei der Problemfindung, bei der Suche nach Lösungsansätzen, beim Formulieren von Fragen und Arbeitsaufträgen);

- die Fähigkeit, Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung gegenstands- und problemangemessen anzuwenden (z. B. bei der Zusammenstellung von Ausgangsdaten, bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, bei der Begründung und Anwendung/Vermittlung von Arbeitsergebnissen);
- die Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten auch über längere Zeit (z. B. beim Planen von Arbeitsvorhaben und -schritten, beim Durchführen von Arbeitsvorgängen, beim Darstellen von Lösungen);
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines soliden Wissens (z. B. beim Einordnen neu erworbener Erkenntnisse in zugehörige Sachzusammenhänge, beim Übertragen von Lernresultaten auf neue Situationen, beim Diskutieren und Beurteilen von Zielen, Gegenständen und Verfahren der eigenen Arbeit).

(2) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt zum anderen die Einübung in **grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen**. Sie soll im Rahmen schulischer Möglichkeiten insbesondere hinführen

- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen;
- zur Erkenntnis von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften;
- zum Verstehen grundlegender wissenschaftstheoretischer Fragestellungen;
- zur Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden.

(3) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung verlangt außerdem die Einführung auch in **speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen**. Dies kann im Rahmen der gymnasialen Oberstufe nur exemplarisch, und zwar vor allem in den beiden Leitungsfächern erfolgen, die der Schüler wählen muß. Dabei geht es in den einzelnen Leistungskursen im Prinzip ebenfalls um die unter Ziffer (2) genannten Lernziele, d. h. auch bei ihnen geht es zunächst um die Einübung in grundlegende Verfahrens- und Erkenntnisweisen des jeweiligen Faches. Darüber hinaus gilt für sie aber die zusätzliche Forderung, im Rahmen schulischer Möglichkeiten

- sachliche Notwendigkeiten, theoretische und praktische Bedingungen und sich daraus ergebende Erkenntnismöglichkeiten,
- zugleich aber auch Grenzen und Gefährdungen

der Spezialisierung in den modernen Wissenschaftsdisziplinen sichtbar zu machen.

(4) Die unter Ziffer (1) bis (3) genannten Lernziele akzentuieren den formalen Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Diese Ausbildung verlangt aber angesichts der Forderung, daß auf der gymnasialen Oberstufe die allgemeine Hochschulreife zu vermitteln sei, auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit **Themen und Gegenständen ganz bestimmter Fächer bzw. Fächergruppen**. Denn die für die Abschlußqualifikation der allgemeinen Hochschulreife notwendige Breite und Einheitlichkeit der Ausbildung machen es erforderlich, bestimmte formale Lernziele auch an bestimmten Inhalten einzuüben und den Transfer formaler Fähigkeiten von der einen Lernsituation auf andere Lernsituationen auch durch ein inhaltlich definiertes Spektrum von Fächern bzw. Fächergruppen mit affinen Strukturen zu sichern.

Für die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung auf der gymnasialen Oberstufe gilt deshalb als allgemeine inhaltliche Festlegung, daß sie anhand fachspezifisch geeigneter Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisationsformen und Lernerfolgsüberprüfungen in bestimmten Fächern bzw. Fächergruppen innerhalb und außerhalb von drei Aufgabenfeldern erfolgen muß. Innerhalb der Aufgabenfelder sind danach verbindlich:

- Deutsch,
- Fremdsprache,
- Kunst/Musik,
- Gesellschaftswissenschaft,
- Mathematik,
- Naturwissenschaft.

Außerhalb der Aufgabenfelder sind verbindlich:

- Religionslehre,
- Sport.

Im Rahmen dieser Festlegung gilt ferner für die Vermittlung der unter Ziffer (3) genannten spezielleren wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen, daß für den Schüler eines der beiden Leistungsfächer

- eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache
- oder Mathematik
- oder eine Naturwissenschaft

sein muß.

1.1.3 Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung

Dem Unterrichtsauftrag, dem Schüler auf der gymnasialen Oberstufe eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln, korrespondiert der Erziehungsauftrag, ihm die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen: ihm Hilfen zu geben für seine persönliche Entfaltung und die Gestaltung seines eigenen Lebens wie für die verantwortliche Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen Lebens.

Diese Erziehung geschieht zunächst und vor allem im Rahmen des Unterrichts, und schon diese Feststellung verweist auf den engen Zusammenhang von Unterrichts- und Erziehungsprozessen, die erst in ihrer Verbindung und wechselseitigen Durchdringung in der Lage sind, den komplexen Zielvorstellungen der gymnasialen Oberstufe zu entsprechen und damit dem Schüler den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife zu ermöglichen.

Erziehend wirken im Unterricht zum einen fachspezifische Faktoren: die gemeinsame wie die individuell akzentuierte Auseinandersetzung mit Themen und Grundproblemen des jeweiligen Faches, der sachangemessene Umgang mit seinen einzelnen Gegenständen, das methodisch reflektierte Lösen bestimmter Aufgaben stellen für den Schüler Möglichkeiten zur Selbst- und Welterfahrung sowie prägende Beiträge zur Herausbildung seines Selbst- und Weltverständnisses und damit auch eine Beeinflussung seines Wollens und Handelns dar.

Erziehend wirken im Unterricht aber ebenso die nicht unmittelbar fachspezifischen Rahmenfaktoren, die sich insbesondere ergeben aus der Organisationsstruktur der neugestalteten Oberstufe, den vielfältigen Mitwirkungsmöglichkeiten, der Zusammensetzung der Kursgruppe, der Person des Lehrers und den Einflüssen der Gesellschaft auf die Schule. Je nachdem, wie sie aufgegriffen und konkret ausgestaltet werden können, bieten sie Chancen für die Verwirklichung auch des Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe.

Die erwähnten Rahmenfaktoren erinnern daran, daß der Schüler Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung auch außerhalb des Unterrichts i. e. S. finden kann und soll. Ansatzpunkte dafür liegen in dem vielfältigen Geflecht organisatorischer

Bedingungen, sachlicher Gegebenheiten und sozialer Beziehungen, die das Leben einer Schule auch jenseits der einzelnen Unterrichtsstunde bestimmen.

Auch in diesen außerunterrichtlichen Bereichen gehört auch für den Lehrer in der Oberstufe das Bemühen um die Vermittlung von Erziehungszielen zu den entscheidenden Voraussetzungen für den Erfolg seiner Arbeit.

Wie ist der innerhalb wie außerhalb des Unterrichts zu erfüllende Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe näher zu bestimmen?

Grundsätzlich und vorrangig gilt, daß Unterricht und Erziehung an die grundlegenden Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens gebunden sind, wie sie durch das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen vorgegeben sind. In diesen Bindungen und im Kontext der oben aufgeführten Unterrichtsziele sind die folgenden Erziehungsziele zu sehen. Mit ihnen werden auf dem Anspruchsniveau der gymnasialen Oberstufe (das gesetzt ist durch die angestrebte Abschlußqualifikation: die allgemeine Hochschulreife) die schulischen Erziehungsbemühungen der Sekundarstufe I fortgesetzt. An dieser Stelle lassen sich dazu im einzelnen die folgenden Aussagen treffen.

(1) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen**. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- auch in komplexen und u. U. konflikthaften Situationen zu einer Verständigung zu kommen;
- hinzuhören und mitzudenken und dabei auch sprachliche ebenso wie nichtsprachliche Zeichen und situative ebenso wie soziale Elemente des Kommunikationsvorgangs zu berücksichtigen;
- sich dem Anspruch einer gemeinsamen Vorgabe (z. B. eines Textes, einer Problemstellung, eines Gedankengangs, einer bestimmten Position, einer verbindlichen Spielregel) zu stellen und dabei auch offen zu sein für neue, auch unbequeme Wahrnehmungen, für neue Argumente;
- bei Argumentationen zu unterscheiden z. B. zwischen Darstellung, Behauptung, Schlußfolgerung und Werturteil und sachlich begründet darauf einzugehen;
- sich in einer dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Form verständlich zu machen und dabei Verständigungshindernisse (z. B. alters-, gruppenspezifische) zu überwinden.

(2) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten**. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen und sich jeweils begründet zu engagieren oder zu distanzieren;
- Aufgaben, Probleme, Konflikte rational zu analysieren und nach Lösungen zu suchen unter den Leitvorstellungen der Toleranz, der Verständigung, der Partnerschaft;
- eigene Bedürfnisse und Interessen ebenso wie die anderer Personen und Gruppen zu erkennen, angemessen zu vertreten, Konflikte durchzustehen und, wo nötig und möglich, Kompromisse einzugehen;
- die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit auszuhalten.

(3) Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ist nicht erreichbar ohne die **Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Werten und Wertsystemen auseinanderzusetzen, zu urteilen und sich zu entscheiden**. Dazu gehören insbesondere die Bereitschaft und die Fähigkeit,

- Werte und Normen auch im Kontext von Wert- und Normensystemen zu erkennen und zu verstehen;
- Begründungszusammenhänge für Werturteile zu erfassen und darzulegen und sich dabei der Besonderheit solcher Urteile bewußt zu sein;
- zu eigenen Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Meinungen, Überzeugungen, Ideologien etc. zu gelangen;
- sich insbesondere auch im Spannungsfeld der Rechte und der Pflichten des einzelnen bzw. der Gesellschaft auf der Grundlage eigener Wertvorstellungen zu entscheiden und die Entscheidungen rational zu begründen;
- in Wert- und Normenkonflikten Stellung zu nehmen und Partei zu ergreifen;
- Wertvorstellungen und auf ihnen beruhende Entscheidungen anderer Personen und Gruppen zu respektieren.

1.1.4 Voraussetzungen für die Vermittlung der Unterrichts- und Erziehungsziele

Voraussetzungen für die Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrags liegen in dem Ensemble unterrichtsorganisatorischer und didaktischer Regelungen und Konzepte, die der gymnasialen Oberstufe ihre spezifische Prägung geben und die teils als Vorgabe, teils als Auftrag zu verstehen sind. Dazu lassen sich hier die folgenden Hinweise geben.

(1) Voraussetzungen für die Verwirklichung der oben dargestellten Unterrichts- und Erziehungsziele liegen zunächst in der **Organisationsstruktur** der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind insbesondere

- die prinzipielle Gleichwertigkeit (nicht: Gleichartigkeit) aller Unterrichtsfächer, die darin begründet ist, daß sie Gleiches oder Ähnliches sowohl zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung der Schüler als auch zu deren Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beitragen können;
- die – außer für die Fächer Religionslehre, Sport und Psychologie geltende – Bündelung des Fächerangebots in drei Aufgabenfelder, die sich aus der wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftsgeschichtlich belegbaren Affinität bestimmter Einzelfächer und Fächergruppen zueinander begründen läßt;
- die Gliederung des Unterrichtsangebots in Grund- und Leistungskurse, die die Vermittlung grundlegender bzw. speziellerer wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen erlaubt;
- die Festlegung von Pflicht- und Wahlbereichen, die differenzierte und vielschichtige Realisierungen der inhaltlichen Rahmenanforderungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ermöglicht.

(2) Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen ferner in der spezifischen **Gestaltung der sozialen Beziehungen** auf der gymnasialen Oberstufe. Dazu gehören insbesondere

- ihre Ausgestaltung als eine Stufe des Übergangs für den Schüler aus dem sozialen Lernfeld der Schule in die komplexen Sozialordnungen der Hochschule und der Berufswelt ebenso wie des Übergangs aus dem Sozialstatus des Jugendlichen in den des Erwachsenen;
- die Ermöglichung sozialen Lernens sowohl unter dem Prinzip der Kontinuität (von Fächern, Kursen, Lehrern) als auch dem der Mobilität (bezogen z. B. auf Fach- und Kurswahlen und die sich aus ihnen ergebenden Mitgliedschaften in unterschiedlichen Gruppen) bei gleichzeitiger ständiger Erweiterung des Sozialhorizonts der Schüler;

- die Sicherung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts;
- die Durchführung und konkrete Erprobung individueller Wahlentscheidungen des Schülers und deren Stützung durch ein System gestufter Informationen und Beratungen.

(3) Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen schließlich in vielfältigen **didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozessen** auf der Basis der Erkenntnisse der einschlägigen Fachdisziplinen (vor allem der Fachwissenschaft)/Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft). Die dazu erforderlichen Konsensfindungen bzw. Entscheidungen betreffen vor allem

- die Entwicklung stimmiger Lernzielzusammenhänge, d. h. die gestufte Entfaltung der oben aufgeführten allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe auf den Ebenen der drei Aufgabenfelder (vgl. Abschnitt 1.2) und der einzelnen Unterrichtsfächer (vgl. Abschnitt 1.3): Zu fragen ist dabei insbesondere danach, welche spezifischen Beiträge das Aufgabenfeld I (oder II oder III) und das ihm zugeordnete Fach x (oder y oder z) bzw. die Fächer Religionslehre oder Sport oder Psychologie (als Fächer außerhalb der drei Aufgabenfelder) zur Vermittlung der allgemeinen Lernziele in den Bereichen von Unterricht und Erziehung leisten können und sollen;
- die Vermittlung dieser Lernziele in fachspezifischen Kursen: zu fragen ist dabei insbesondere nach den Lerninhalten (vgl. Kapitel 2), den Lernorganisationsformen (vgl. Kapitel 3) und den Lernerfolgsüberprüfungen (vgl. Kapitel 4), die geeignet sind, die fachspezifischen Lernziele in den Bereichen von Unterricht und Erziehung (vgl. Abschnitt 1.3) angemessen zu vermitteln.

1.2 Aufgabenfeldspezifische Lernziele und Lernziele der Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder

1.2.1 Zur allgemeinen Funktion der drei Aufgabenfelder

Von jedem Unterrichtsfach der gymnasialen Oberstufe wird gefordert, daß es in spezifischer Weise zur Vermittlung der im Abschnitt 1.1 aufgeführten allgemeinen Lernziele beiträgt. Bezogen auf die Abschlußqualifikation, die allgemeine Studierfähigkeit des Schülers, müssen diese Beiträge vom Niveau her gleichwertig sein. Sie können aber, da sie an unterschiedlichen Themen und Gegenständen erfolgen, nicht gleichartig sein. Diese fachspezifisch geprägte Verschiedenartigkeit macht eine didaktisch begründete Ordnung des Fächerangebots erforderlich, wenn zum einen für den Bildungsgang des einzelnen Schülers Sinn und Struktur und zum anderen für die allgemeine Studierfähigkeit Breite und Systematik gesichert werden sollen.

Damit lassen sich die am Schluß des vorausgegangenen Abschnitts geforderten didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozesse auf ihrer obersten Ebene formulieren als Probleme der sinnvollen Auswahl und Zusammenstellung einzelner Unterrichtsfächer zu stimmigen Bildungsgängen.

Diese Probleme sind nicht neu. Sie haben unter dem Stichwort „Fächerkanon“ die Geschichte des Gymnasiums von Anfang an mitbestimmt. Sie haben sich aber verschärft durch einige allgemeine Tendenzen der modernen Wissenschaftsentwicklung, die u. a. ablesbar sind am sprunghaft zunehmenden Erkenntnisstand der einzelnen Wissenschaften, der immer stärker auch aus ihrer interdisziplinären Zusammenarbeit erwächst, sowie am Aufkommen neuer bzw. am Zurücktreten überkommener Disziplinen und den sich darin auch widerspiegelnden Veränderungen ihrer kulturellen und gesell-

schaftlichen Bedeutung. Bezogen auf das Gymnasium und hier insbesondere auf seine wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Oberstufe, führte diese Entwicklung zunehmend zu der Einsicht, daß die herkömmliche Typengliederung immer weniger eine angemessene Antwort darauf darstellen konnte — selbst dann nicht, wenn man die schon gleichsam klassische Dreigliederung in altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien erweiterte durch die Einrichtung von musischen und sozialwissenschaftlichen Gymnasien, von Wirtschaftsgymnasien, Sportgymnasien etc.

Aus dieser Einsicht hat die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Juli 1972 einen für die Reform der gymnasialen Oberstufe entscheidenden Schluß gezogen: da die didaktischen Auswahlprobleme, die sich als Folge von Stoffülle und Fächervielfalt ergaben, nicht mehr durch die Bildung von Gymnasialtypen mit jeweils typenspezifischem Fächerkanon zu lösen waren, wurden die Aufhebung der Typengliederung und die Ermöglichung individuell gewählter Schullaufbahnen zur Grundlage der angestrebten Neugestaltung gemacht.

Soll nun aber aus den eingangs angedeuteten Gründen die Freigabe der Fächerwahlen nicht zu völlig beliebigen, also auch unvertretbar einseitigen und unstrukturierbar willkürlichen Bildungsgängen führen, dann müssen die Fächerwahlen in einem bestimmten Umfang gesteuert werden mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen und mit Hilfe darauf bezogener Wahlregelungen.

Diese im folgenden dargestellten Regelungen sind ebenfalls in der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe verbindlich festgelegt worden. Sie können, da es sich bei ihnen letztlich um bildungstheoretisch und bildungspolitisch begründete didaktische Entscheidungen handelt, diskutiert und problematisiert werden. Sie müssen aber ebenso verstanden und akzeptiert werden als Ausdruck dessen, was in dieser Frage derzeit konsensfähig ist unter dem Aspekt der notwendigen Einheitlichkeit des Bildungswesens der Bundesrepublik im Bereich der gymnasialen Oberstufe.

1.2.2 Zur Konstruktion der drei Aufgabenfelder

Der erwähnte Konsens drückt sich auf einer ersten Stufe darin aus, daß alle Unterrichtsfächer des Gymnasiums (mit Ausnahme der Einzelfächer Religionslehre, Sport und Psychologie) zu drei überschaubaren und untereinander etwa gleich gewichtigen Aufgabenfeldern gebündelt werden, auf die sich dann die Fächerwahlregelungen (die auf zwei weiteren Stufen noch konkretisiert werden: vgl. Abschnitt 1.2.5) beziehen. Die Aufgabenfelder sind:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld (I),
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (II),
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld (III).

Die entsprechenden Regelungen besagen, daß jedes der drei Aufgabenfelder in allen Schullaufbahnen durchgängig bis zum Abschluß der gymnasialen Oberstufe einschließlich der Abiturprüfung repräsentiert sein muß, daß mithin kein Aufgabenfeld vom Schüler abgewählt oder zugunsten eines anderen ausgetauscht werden kann.

Mit diesen Regelungen — und den übrigen Pflichtbedingungen — ist der allgemeine Rahmen zur Sicherung von Breite und Einheitlichkeit der individuellen Bildungsgänge abgesteckt. Dabei läßt sich die Konstruktion von drei Aufgabenfeldern von verschiedenen Seiten her argumentativ stützen. Die wichtigsten Begründungsansätze dazu, die

alle auf einer relativ hohen Abstraktionsebene liegen, sollen im folgenden kurz angedeutet werden:

- Die drei Aufgabenfelder lassen sich verstehen als Bezugsrahmen für die schwerpunktartige Thematisierung von gesellschaftlich zentralen und daher auch bildungstheoretisch relevanten Sach- und Problembereichen: stichwortartig benennbar etwa als I: Sprache, II: Gesellschaft, III: Natur; oder als I: Kommunikation, II: Politik, III: Technik; oder als I: Sprache, Literatur, Kunst, II: Geschichte, Politik, Gesellschaft, III: Natur, Technik, Umwelt.
- Ergänzt durch das Fach Religionslehre, lassen sich die drei Aufgabenfelder verstehen als Fortführung bildungsgeschichtlicher Traditionen: etwa als ein Anknüpfen an Wilhelm Flitners Begründung eines Kernbestandes geistiger Grunderfahrungen, die ihren Ausdruck finden sollten in „I: einem philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtsein, II: einem Begreifen der Problemlage, die in der politischen Ordnung entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen, III: einem Verständnis für das Verfahren und die Grenzen der exaktnaturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik und (IV:) einem elementaren Verstehen der christlichen Glaubenswelt“.
- Die drei Aufgabenfelder lassen sich verstehen als wissenschaftstheoretisch orientierte Schwerpunktsetzungen: etwa in der jeweils dreigliedrigen Stufung von Beziehungen zwischen erkennendem Subjekt und Erkenntnisobjekt; von Modifikationen des Verhältnisses von Theorie und Praxis; von unterschiedlichen Bedeutungen hermeneutisch-historischer und empirisch-analytischer Verfahren für die Erkenntnisgewinnung.
- Die drei Aufgabenfelder lassen sich schließlich verstehen als schulpraktisch modifizierte Widerspiegelungen traditioneller, wissenschaftsgeschichtlich wirksam gewordener Einteilungen: etwa der verbreiteten angloamerikanischen Gliederung in I: humanities, II: social sciences, III: natural sciences; oder der geläufigen deutschen Unterscheidung von I: Geisteswissenschaften, II: Sozialwissenschaften, III: Natur- und Technikwissenschaften.

1.2.3 Zur Bedeutung der drei Aufgabenfelder

Die drei Aufgabenfelder der gymnasialen Oberstufe sind das durch einen breiten Konsens getragene Ergebnis theoretischer und praktisch-pragmatischer Überlegungen sowie bildungstheoretisch und bildungspolitisch begründeter didaktischer Entscheidungen. Sie bilden, in einer Formulierung Heinrich Roths, drei weite Horizonte, unter denen Mensch und Welt gesehen, erforscht und interpretiert werden können. Sie bilden keine gegeneinander abgeschotteten, überschneidungsfreien Bereiche, sondern ein aspektreiches Kontinuum. Daß sie in ihren Einteilungen und Zuordnungen mit guten Gründen verteidigt, aber auch problematisiert werden können, sollte nicht als ihre Schwäche gesehen, sondern als Chance begriffen werden: als Moment fruchtbarer Irritation gegenüber schematisierenden Systembildungen ebenso wie als Anlaß, immer wieder neu nach Einheit und Zusammenhang der Lernprozesse auf der gymnasialen Oberstufe zu fragen – bezogen auf die personale Identität des Schülers wie auf die institutionelle Identität des Gymnasiums.

Wenn es auch unter diesen Gesichtspunkten gelingt, die drei Aufgabenfelder im weiteren Verlauf der curricularen Entwicklungsarbeit zu strukturierten Lernfeldern zu gestalten, die ebenso differenziert wie flexibel und für künftige Entwicklungen offen sind, dann werden sie nicht nur allgemein Legitimationsbasis und Organisationsvorgabe für

individuell akzentuierte Schullaufbahnen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife sein; sie können dann vielmehr auch

- für die Fachkonferenzen einer Schule ein Verständigungs- und Bezugssystem darstellen bei der gemeinsamen Planung und Abstimmung des Kursangebots der betreffenden Oberstufe, bei der Klärung von Prinzipien, Verfahren und Inhalten eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und bei der auch interdisziplinär angelegten weiteren Curriculumentwicklung;
- für den Schüler ein Orientierungssystem bieten, das ihm die Einsicht in fachspezifische Besonderheiten wie fächerübergreifende Gemeinsamkeiten der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen erleichtert; diese Einsichten erweitern sein Selbst- und Weltverständnis und tragen wesentlich bei zur Erhöhung seiner allgemeinen Studierfähigkeit.

1.2.4 Aufgabenfeldspezifische Lernziele der drei Aufgabenfelder

Die drei Aufgabenfelder können die ihnen zugesprochenen Funktionen bei der Steuerung der Fächerwahlen nur dann sinnvoll erfüllen, wenn es gelingt, für jedes von ihnen eine Reihe von aufgabenfeldspezifischen Lernzielen aufzustellen, deren Vermittlung im Prinzip – wenn auch mit fachspezifisch unterschiedlichen Akzentuierungen – von jedem Fach des betreffenden Aufgabenfeldes geleistet werden kann. Diese Lernziele müssen mithin einerseits horizontale Verknüpfungen zwischen allen Fächern eines Aufgabenfeldes herstellen; sie müssen andererseits vertikale Verbindungen ermöglichen als Mittler zwischen den allgemeinen (vgl. Abschnitt 1.1) und den fachspezifischen (vgl. Abschnitt 1.3) Lernzielen.

Bei der Orientierung der aufgabenfeldspezifischen Lernziele an den allgemeinen Lernzielen der gymnasialen Oberstufe können zwei der vier Lernzielgruppen des Zielfeldes „wissenschaftspropädeutische Ausbildung“ ausgeblendet bleiben: die Lernzielgruppe der „Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens“, denn sie muß in der Regel erst auf der Ebene der Einzelkursplanung weiter konkretisiert werden; und die Lernzielgruppe der „Einübung auch in speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“, denn sie muß in der Regel erst auf der Ebene der fachspezifischen Bestimmung von Leistungskursen weiter konkretisiert werden. Die übrigen im Abschnitt 1.1 entfalteten Unterrichts- und Erziehungsziele sind dagegen – unter aufgabenfeldspezifischen Aspekten integriert – in den folgenden Lernzielen der Aufgabenfelder I, II und III aufgehoben. Dabei handelt es sich um eine erste und beim derzeitigen Stand der allgemeinen Curriculumentwicklung notwendig vorläufige Formulierung.

(1) Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind durch sprachliche, akustische und visuelle Zeichen und Zeichensysteme bestimmte Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen. Für diese Fächer gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll Sinn und Bedeutung dieser Gestaltungen und der Gestaltungsmittel methodisch analysieren, verstehen und sein Verständnis artikulieren können.
- Der Schüler soll in der Lage sein, eigene und fremde Wirklichkeitserfahrungen in eigenen Gestaltungen zu verarbeiten.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll sich, auch gemeinsam mit anderen, mit sprachlich, akustisch und

visuell vermittelten Gestaltungen von Wirklichkeit im Hinblick auf seine persönliche Existenz und auf gesellschaftliche Bezüge wertend auseinandersetzen.

(2) Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen. Für sie gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll methodisch gesicherte Kenntnisse und Einsichten gewinnen in die individuellen und gesellschaftlichen, zeitlichen und räumlichen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns.
- Der Schüler soll zunehmend fähig werden, auch in rationaler Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Phänomenen seine personale und soziale Identität zu finden.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll befähigt werden, auch gemeinsam mit anderen an der Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Wirklichkeit in individueller und sozialer Verantwortung mitzuwirken.

(3) Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfaßbare und die in formalen Strukturen beschreibbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen. Für diese Fächer gelten die folgenden aufgabenfeldspezifischen Lernziele:

- Der Schüler soll in Teilbereichen des Aufgabenfeldes Kenntnisse wesentlicher Sachverhalte und der zu ihrer Beschreibung und Erklärung dienenden Begriffssysteme, Hypothesen, Modelle und Theorien gewinnen.
- Der Schüler soll fächerspezifische Methoden als Mittel der Wirklichkeitserfassung und Umweltgestaltung kennen und exemplarisch anwenden können.
- Der Schüler soll Tragweite und Gültigkeitsgrenzen spezifischer Erkenntnismethoden einschätzen lernen sowie gemeinsame Strukturen und gegenseitige Bezüge der Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes erkennen.
- Der Schüler soll befähigt werden, sich auch gemeinsam mit anderen auf der Grundlage der im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld gewonnenen Kenntnisse und Einsichten mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen sachbezogen, rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen.

1.2.5 Fächerbezogene Mindestfestlegungen

1.2.5.1 Regelungen für die Pflichtfächer innerhalb der drei Aufgabenfelder

Der im Abschnitt 1.2.1 erwähnte Konsens bei den allgemeinen Regelungen für die Fächerwahlen auf der gymnasialen Oberstufe ist auch noch auf einer zweiten, den Rahmen für die individuellen Bildungsgänge noch konkreter festlegenden Stufe vorhanden. Er führt dazu, daß die eben aufgeführten aufgabenfeldspezifischen Lernziele unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Fächer vermittelt werden, und erlaubt

somit eine weitere, aufgabenfeldbezogene Konkretisierung der inhaltlichen Aspekte einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung (vgl. Abschnitt 1.1.2, Ziffer 4).

Ausgangspunkt der entsprechenden Regelungen ist die Tatsache, daß zwischen den verschiedenen Fächern desselben Aufgabenfeldes unterschiedliche inhaltliche und methodische Affinitäten bestehen. Demnach könnten, wollte man die Fächerwahlen allein auf der obersten Ebene der Aufgabenfelder regulieren, noch immer relativ einseitige Schullaufbahnen entstehen. Das Abschlußziel einer allgemeinen Studierfähigkeit und das mit ihm verknüpfte Ziel gymnasialer Ausbildung, umfassende Verständigungsmöglichkeiten für gemeinsames Erkennen und Handeln in Wissenschaft, öffentlichem Leben und beruflichem Alltag bei einem bestimmten Komplexitätsgrad zu sichern, machen deshalb weitere Fächerwahlregelungen auch noch innerhalb der drei Aufgabenfelder erforderlich.

Hierbei geht es also, allgemein gesagt, um die Konkretisierung der These, daß die allgemeine Studierfähigkeit nur dann erworben werden kann, wenn im Bildungsgang des Oberstufenschülers ganz bestimmte fachspezifische Aspekte der drei Aufgabenfelder, in jeweils bestimmter Gewichtung und jeweils vermittelt durch bestimmte Einzelfächer bzw. Fächergruppen, vertreten sind. Dazu sind für die Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen auf das Stundenvolumen bezogene quantitative und auf Fächer bezogene inhaltliche Mindestfestlegungen getroffen worden. Das quantitative Minimum umfaßt dabei eine bestimmte Anzahl von Grundkursen pro Aufgabenfeld, das inhaltliche die folgenden Fächer bzw. Fächergruppen:

- Deutsch und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis differenzierter sprachlicher Deutungs- und Darstellungsfähigkeiten, reflektierter Einsichten in Geschichte und Struktur der (deutschen) Sprache sowie exemplarisch vertiefter Kenntnisse bedeutsamer Werke der (deutschen) Literatur und ihrer Geschichte.
- Fremdsprachen und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis kommunikativer Kompetenzen im Medium einer fremden Sprache, die u. a. die Differenzierung und Relativierung der durch das Deutsche geprägten eigenen Spracherfahrungen ermöglichen, sowie der auf Verständnis und Verständigung abzielenden Auseinandersetzung mit fremdsprachlich vermittelten Wirklichkeitserfahrungen aus den kulturellen und historischen Umfeldern anderer Völker. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch, Griechisch, Latein und Hebräisch.)
- Kunst oder Musik und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis eines in Analyse, Nachvollzug und eigener Gestaltung (auch in instrumental- und vokalpraktischen Kursen und in Literaturkursen mit dramaturgisch-praktischem Anteil) erworbenen Verständnisses für künstlerische Werke/Produktionen einschließlich der individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen ihrer Produktion und Rezeption. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Kunst und Musik sowie die Richtlinien für Literaturkurse.)
- Geschichte und Sozialwissenschaften und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis von Kenntnissen und Einsichten in Motive und Bedingungen gesellschaftlicher Strukturen und gesellschaftlichen Wandels, in historische Voraussetzungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Strukturen und internationaler Beziehungen sowie der dadurch vermittelten Befähigung zu politischem und historischem Denken als einem wesentlichen Element verantwortlichen individuellen und gesellschaftlichen Handelns. (Vgl. dazu im

einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften.)

- Mathematik und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis eines durch Fachkenntnis und Übung gestützten Verständnisses der Mathematik als einer deduktiven Wissenschaft, die sich Objekte ihrer Arbeit durch abstrahierende Begriffsbildung und logische Schlüsse unter ständiger Verallgemeinerung selbst erzeugt, als System eines Instrumentariums aus Algorithmen und Kalkülen, deren formale Notation operatives Arbeiten begünstigt, sowie als anwendungsorientierte Wissenschaft, die zum Erkenntnisgewinn in mathematisierbaren Bereichen von Wissenschaft, Technik, Kunst und Gesellschaft beiträgt. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Mathematik.)
- Naturwissenschaften und damit Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis von – durch Experiment und Theorie erworbenen – Kenntnissen über Phänomene der gesetzmäßig erfassbaren belebten und unbelebten Natur, von Fähigkeiten in der Beurteilung naturwissenschaftlicher Erkenntnisverfahren auch in ihrer Angewiesenheit auf technische Instrumente und mathematische Kenntnisse und Methoden sowie von Einsichten in die Bedeutung naturwissenschaftlicher Forschungstätigkeit im Zusammenhang mit ihren technologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Voraussetzungen und möglichen Auswirkungen. (Vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Biologie, Chemie und Physik.)

1.2.5.2 Lernziele und Regelungen für die Pflichtfächer außerhalb der drei Aufgabenfelder

Der in Abschnitt 1.2.1 erwähnte Konsens schließt auch die Regelung ein, daß die Fächer Religionslehre und Sport Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder darstellen.¹⁾ Religionslehre kann als Fach der Abiturprüfung das Aufgabenfeld II vertreten.²⁾

(1) In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sollen auf der Basis des christlichen Glaubens bei der Vermittlung von Einsichten in Sinn und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Daher sind allgemeine Lernziele des Religionsunterrichts (vgl. dazu im einzelnen auch die Richtlinien für die Fächer Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre):

- Der Schüler soll ein Verständnis des christlichen Glaubens gewinnen, indem er lernt, die Aussagen der Überlieferung aus Bibel und Kirche auch in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu sehen und auf die Fragestellungen der Gegenwart hin auszulegen.
- Der Schüler soll lernen, Andersdenkende zu verstehen und den eigenen Standpunkt zu klären und zu überprüfen; dazu muß er sich auch mit Weltanschauungen und nichtchristlichen Religionen auseinandersetzen.
- Der Schüler soll den Anspruchscharakter von Religionen und Weltanschauungen erkennen und in kritischer Auseinandersetzung mit diesen vom christlichen Glauben aus die Voraussetzungen zur Lebensgestaltung im individuellen und gesellschaftlichen Bereich gewinnen.

1) Zu den Unterrichtsfächern außerhalb der drei Aufgabenfelder gehört noch das Fach Psychologie. Es ist – im Unterschied zu Religionslehre und Sport – kein Pflichtfach, kann aber in Grund- und Leistungskursen belegt werden und ist auf die Gesamtqualifikation anrechenbar.

2) Vgl. § 13 Abs. 8 APO-OSTG.

(2) Im Fach **Sport** geht es um Lernerfahrungen, die sportbezogene Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten eröffnen und so einen Zugang schaffen sollen zum Sport als einem bedeutsamen Bereich der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit. Es wird davon ausgegangen, daß der Schulsport auch dann schon einen wertvollen – und für viele Schüler notwendigen – pädagogischen Beitrag leistet, wenn er hilft, in einigen Bereichen des Sports so zu handeln, daß dadurch das Leben bereichert werden kann. Für diese allgemeine Zielvorstellung kann der Begriff „Handlungsfähigkeit im Sport“ stehen. (Vgl. dazu im einzelnen die Richtlinien für das Fach Sport.)

1.2.5.3 Fächerbezogene Mindestfestlegungen für die Abiturprüfung

Die Darstellung der Fächerwahlregelungen abschließend, ist noch festzuhalten, daß der Konsens darüber sich auch noch auf einer dritten Stufe auswirkt: bei der weiteren inhaltlichen Konkretisierung der Abiturprüfungsbestimmungen. Dazu gelten die beiden folgenden Regelungen für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen:

- Das erste der beiden Leistungsfächer muß sein: eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft.
- Unter den vier Fächern der Abiturprüfung müssen in jedem Fall sein: Deutsch oder eine Fremdsprache oder Mathematik.

1.3 Fachspezifische Lernziele und Lernbereiche

1.3.1 Das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Deutsch hat in der gymnasialen Oberstufe seinen Platz im Bereich des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes. Die Gegenstände dieser Fächer werden oben beschrieben als

„durch sprachliche, akustische und visuelle Zeichen und Zeichensysteme bestimmte Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.“
(Vgl. Abschnitt 1.2.4, S. 24)

Damit wird deutlich, daß schon der Organisationsrahmen der Oberstufe über die angeführte Gegenstandsbestimmung ein gewisses Fachverständnis impliziert, in dem die **Gleichwertigkeit** der Fächer des Aufgabenfeldes postuliert wird, ohne daß diese als **Gleichartigkeit** mißverstanden werden dürfte. Die spezifische Bedeutung des Faches Deutsch im Rahmen dieser Fächergruppe zeigt sich schon daran, daß die allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsziele der gymnasialen Oberstufe (wissenschaftspropädeutische Ausbildung und Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung) auf die Förderung und Entfaltung muttersprachlicher Verstehens- und Darstellungsleistungen immer angewiesen sind und ohne diese gar nicht erreicht werden können.

An einen weiteren Aspekt muß erinnert werden, wenn man die spezifische Funktion des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe angemessen bestimmen will. Die Zuordnung der einzelnen Fächer zu den drei Aufgabenfeldern darf nicht so verstanden werden, als seien diese Fächer und Fächergruppen prinzipiell streng und überschneidungsfrei abgegrenzt (vgl. dazu Abschnitt 1.2.3, S. 23). Viele Fragen, die sich im Deutschunterricht immer schon stellten, überschreiten die fachspezifische Grenze im engeren Sinn und reichen in andere Fächer, vorzugsweise des Aufgabenfeldes II, hinein. Die Berührungspunkte mit Philosophie, Geschichte, Erziehungswissenschaft, Psychologie sind dafür bekannte Beispiele. Eine Abgrenzung des Faches Deutsch von anderen Fächern soll daher nicht durch eine Ausklammerung von Inhalten geleistet wer-

den, sondern durch die Bestimmung der Ziele, Untersuchungsaspekte und Fragestellungen des Faches.

1.3.2. Aufgaben des Faches Deutsch und fachspezifische Lernziele

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen hat der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe insbesondere folgende Aufgaben:

1. Der Deutschunterricht soll die muttersprachlichen Erkenntnis- und Darstellungsmöglichkeiten weiter fördern und entfalten.
2. Der Deutschunterricht soll die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers weiter fördern und entfalten, sprachliche und sprachlich-visuelle Gestaltungen generell, insbesondere bedeutsame literarische Werke der Vergangenheit und Gegenwart kritisch und engagiert aufzunehmen. Dazu gehört auch die Vermittlung der wesentlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen im Umgang mit sprachlichen und sprachlich-visuellen Gestaltungen unterschiedlicher Medien.
3. Der Deutschunterricht soll die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers weiter fördern und entfalten, sich mit den Strukturen der Sprache und mit der Sprache als Medium der Erkenntnis und der sprachlichen Verständigung differenziert auseinanderzusetzen.

Diese Aufgaben ergeben sich aus den traditionellen drei Lernbereichen des Deutschunterrichts „Mündliche und schriftliche Kommunikation“, „Umgang mit Texten“ und „Reflexion über Sprache“, die auch für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe von grundlegender Bedeutung sind. Sie werden im folgenden für den Bereich der Oberstufe im Anschluß an die Ergebnisse der Gespräche zwischen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz (1982) weiter entfaltet:

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, zugleich mit den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler auch ihre Erkenntnis- und Darstellungsfähigkeiten zu erweitern. Er soll damit ihre individuelle Entfaltung fördern und ihre Bereitschaft für die Verantwortung ihres sprachlichen Tuns stärken. Dabei sind Sprechen und Schreiben Tätigkeiten innerhalb vielschichtiger Sprachhandlungsprozesse.

Im einzelnen sollen folgende Lernziele vermittelt werden:

a) mündliche Kommunikation

- sich einstellen auf den Gesprächspartner,
- Äußerungen von Gesprächspartnern verstehen, aufgreifen und gegebenenfalls weiterführen oder korrigieren,
- sich einer dem Gegenstand angemessenen Sprache bedienen, dabei Bedingungen und Voraussetzungen der jeweiligen Situation berücksichtigen,
- die Auffassungen des Gesprächspartners vorurteilsfrei prüfen und seinen Intentionen gerecht werden,
- sich in der Auseinandersetzung mit anderen gegenüber neuen Einsichten offenhalten,
- eigene Ansichten äußern und gegebenenfalls auch gegen Widerstand argumentativ vertreten,
- Toleranz üben gegenüber Kommunikationspartnern und gegenüber Mitteilungsformen, die von eigenen Gewohnheiten und Erwartungen abweichen.

b) schriftliche Kommunikation

- Gegenstände der Beobachtung und Erfahrung sowie Ergebnisse des Nachdenkens für sich selbst oder für andere sachgerecht und klar festhalten und verfügbar machen,
- komplexe Gedanken sinnvoll ordnen und in folgerichtiger Entwicklung darstellen,
- umfangreichere Texte auf das Wesentliche kürzen,
- Texte – auch solche von höherem Schwierigkeitsgrad – aus der Distanz des Rezipierenden wiedergeben,
- eine aufgabengerechte Sprachform verwenden,
- einen Gedankengang durch Argumente stützen und durch Beispiele veranschaulichen,
- die standardsprachlichen Normen (in Syntax, Semantik, Rechtschreibung und Zeichensetzung) beachten,
- einen Wortschatz verwenden, der auch feinere Sinnunterscheidungen ermöglicht,
- fachsprachliche Grundbegriffe richtig verwenden,
- sich auch im Hinblick auf die Wirkung des eigenen Textes verantwortlich fühlen und daraus unter Umständen ein Korrektiv ableiten für das eigene Sprachverhalten,
- gegebenenfalls die verwendeten sprachlichen Mittel nach Art und Funktion erläutern,
- gegebenenfalls die gewählte Vorgehensweise begründen und Schwierigkeiten bei der Ausführung der Aufgabe erläutern,
- kreative Darstellungsformen entwickeln.

2. Umgang mit Texten

Prinzip des Unterrichts im Lernbereich „Umgang mit Texten“ ist, Schüler in Verstehensprozesse einzuführen bzw. sie darin zu fördern. Dabei kommt hermeneutisch geprägten Verfahren zentrale Bedeutung zu.

In den Verstehensprozeß fließt das Vorverständnis des Lesers ein, das auf seiner Welt- und Spracherfahrung beruht; in der Begegnung mit dem Text trifft dieses Vorverständnis auf eine andere Welt- und Daseinsdeutung. Verstehen bedeutet dann, daß sich das Bewußtsein des Lesers in der Auseinandersetzung mit dem Text bestätigt, differenziert und vertieft oder in Frage stellen läßt und verändert.

Im einzelnen sollen folgende Lernziele vermittelt werden:

a) Umgang mit fiktionalen Texten

- die zentralen Aussagen und Probleme erfassen,
- Textintentionen begreifen,
- die Texte in ihrer besonderen Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität verstehen,
- klären, welche Verbindungen zwischen dem Dargestellten und eigenen Erfahrungen und Vorstellungen bestehen bzw. welche Verstehenshindernisse auftreten,
- sich gegebenenfalls mit den Normen und Wertvorstellungen, die dem Text zu entnehmen sind, auseinandersetzen,
- zu der Aussageweise des Textes begründend Stellung nehmen,
- fiktionale Texte als Modelle alternativer Wirklichkeitsgestaltung sehen, in der Erkenntnis ihrer besonderen Sinnpotentiale das eigene Wahrnehmungsvermögen und die Interpretationsfähigkeit erweitern,
- sprachliche Gestaltungen in Werken der Literatur, in Produktionen des Theaters, des Films und anderer Medien in ihren Strukturen durchschauen, in ihre Traditionszusammenhänge einordnen und für die eigene Identitätsfindung wirksam werden lassen.

- Beziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft erkennen,
- literarische Epochen als Konstrukte der Literaturwissenschaft kennen,
- literarische Gattungen in ihrer Unterschiedlichkeit, Hierarchisierung, Vermischung und Aufhebung erkennen,
- sich mit literaturtheoretischen und literaturwissenschaftlichen Texten und Werttheorien zur Literatur auseinandersetzen,
- Einblick in literarische Kommunikationsprozesse gewinnen,
- Produktions-, Vertriebs- und Rezeptionsprozesse erschließen.

b) Umgang mit nichtfiktionalen Texten

- Aufzeigen und Erläutern der pragmatischen Ziele des Textes,
- Darlegen des Adressatenbezugs,
- Verbindung der ausgesprochenen Absichten des Textes mit den unausgesprochenen,
- die Einschätzung der Wirkung des Textes bzw. des Mediums im Hinblick auf seine Wirkungsabsicht,
- die Zugehörigkeit zu Textsorten, Textart und -merkmale nichtfiktionaler Texte erkennen,
- die Normiertheit von Texten als historisch abhängig und veränderbar erkennen,
- Einblick gewinnen in den Wandel der Beziehungen zwischen Formen gesellschaftlicher Kommunikation, sozialen Strukturen und Formen der Vermittlung.

3. Reflexion über Sprache

Reflexion über Sprache ist der Versuch, sich der Sprachfähigkeit und ihrer Bedeutung in methodischer Weise zu vergewissern. Die Schüler sollen die Spannung zwischen individueller Sprachfähigkeit und Sprache als sozialem Gebilde bei sich selbst erfahren oder in den Erfahrungen anderer nachvollziehen können.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe kann und soll nicht den wissenschaftlichen Stand der Linguistik widerspiegeln. Die ungebrochene Übernahme linguistischer Erkenntnisse und Methoden in den Unterricht, die sich als „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ beschreiben läßt, ist verfehlt. Die wissenschaftliche Diskussion kann nur den Hintergrund abgeben, vor dem Themen des Unterrichts gewählt und strukturiert werden.

Beachtet werden sollten in der Schule – über die Satz- und Textanalyse hinaus – Untersuchungsverfahren wie Verfahren der Bedeutungserschließung, der Gesamtanalyse von Sprechsituationen, der Argumentationsanalyse, der Untersuchung von Spracherwerb, Sprachvariationen und Sprachgeschichte.

Im einzelnen sollen folgende Lernziele vermittelt werden:

- Sprachebenen unterscheiden sowie Fach- und Sondersprachen in Beispielen kennen und ihre Leistungen wie Grenzen verstehen,
- Sprache als Zeichensystem beschreiben,
- grundlegende Funktionen der Sprache kennen und in ihrer Leistung beschreiben,
- unterschiedliche sprachliche Konstitutionen von Textarten erfassen,
- Sprache als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses verstehen,
- Probleme der Spracharten und der sprachlichen Variation sowie des Ausdruckswertes grammatischer Strukturen erkennen,
- eine grammatische Terminologie kennen und anwenden,
- Einsicht in die Bedeutung der Sprache für den Aufbau der geistigen Welt gewinnen,
- das Verhältnis von Denken und Sprechen reflektieren,
- Einsicht in geschichtliche und soziale Bedingungsbeziehungen des Sprach-

- wandels an ausgewählten Beispielen gewinnen und auf die Untersuchung und Kritik sprachlicher Äußerungen anwenden,
- kontrastive Vergleiche zwischen der Muttersprache und einer gelernten Fremdsprache ziehen.

Diese fachspezifischen Lernziele stehen nicht nur in deutlicher Beziehung zu den fächerübergreifenden Lernzielen des gesamten Aufgabenfeldes I, wie sie in Abschnitt 1.2.4 näher umschrieben sind, sondern auch zu den allgemeinen Unterrichts- und Erziehungszielen der gymnasialen Oberstufe. Die im Sinne wissenschaftspropädeutischer Ausbildung notwendige Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Auseinandersetzung mit den jeweils ausgewählten Themen und Gegenständen sind Prozesse, die entweder selbst auf eine sprachliche Vermittlung angewiesen sind oder aber beim Schüler sprachliche Fähigkeiten voraussetzen. Indem der Deutschunterricht seine fachspezifischen Unterrichtsaufgaben wahrnimmt, leistet er zugleich einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Ähnliches gilt für die Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung als dem zweiten allgemeinen Zielfeld der gymnasialen Oberstufe. Begriffe wie Ich-Entwicklung und Identitätsfindung bezeichnen einen Prozeß, der die Herausbildung der je eigenen Individualität und die Integration in die Gesellschaft als zwei miteinander verknüpfte Momente desselben Entwicklungsvorgangs umfaßt. Dieser Prozeß, der mit dem Erreichen eines bestimmten Alters prinzipiell nicht abgeschlossen ist, vollzieht sich weitgehend in Sprache; d. h. im einzelnen

- dadurch, daß der Mensch mit anderen Menschen ins Gespräch kommt und sich selbst ins Gespräch bringt, und
- dadurch, daß er die Wirklichkeit, in der er zusammen mit anderen Menschen lebt, durch die ihm jeweils vorgegebene Sprache differenziert wahrnimmt und seinerseits sprachlich auf diese Wirklichkeit gestaltend einwirkt.

Durch die Sprache, die er zuerst erwirbt, durch seine Erst- bzw. Muttersprache, macht er sich die Welt der Objekte verfügbar, und diese Sprache ermöglicht es ihm, sich selbst zum Objekt zu machen und damit ein Bewußtsein seiner selbst aufzubauen. Im Sprechen dieser Sprache erfährt er erstmals bewußt die Gemeinschaft mit anderen Menschen, und in dieser Sprache teilt er sich den Mitmenschen mit.

Die Sprache ist also sowohl die fundamentale Voraussetzung menschlichen Handelns als auch das wichtigste Medium dieses Handelns. Im Mittelpunkt einer Bestimmung der fachspezifischen Lernziele steht mithin die Tatsache, daß der Mensch in und durch Sprache handelt. Insofern dienen alle Unterrichtsprozesse des Deutschunterrichts dem Ziel, daß die **Befähigung zu sprachlichem Handeln** entwickelt und erweitert wird und daß sich der Schüler als ein Wesen begreifen lernt, das im Blick auf sich selbst, auf Welt und Mitmensch in und durch Sprache verantwortungsvoll handelt. Dazu gehört auch, daß er sich des Mediums Sprache reflektierend bewußt wird.

Die Befähigung zu sprachlichem Handeln bedeutet im einzelnen, daß der Schüler fähig wird,

- sich mitzuteilen und sich zum Gegenstand seiner Reflexion zu machen und dabei
- seine Individualität zu entwickeln und sich als sozial verantwortlich zu verstehen,
- die in Sprache und Medien vermittelte Wirklichkeit wahrzunehmen und zu beurteilen sowie auf diese Wirklichkeit durch Sprache Einfluß zu nehmen und dabei insbesondere
- sich analytisch und kritisch mit Literatur in den verschiedenen Formen ihrer Vermittlung auseinanderzusetzen und sich auf die literarisch vermittelten Entwürfe und Deutungen von Wirklichkeit einzulassen,

- die deutsche Sprache nach Gestalt, geschichtlicher und aktueller Veränderung sowie individueller und gruppenspezifischer Wirksamkeit zu reflektieren und entsprechende Konsequenzen für das eigene Sprachverhalten zu ziehen.

Versteht man Befähigung zu sprachlichem Handeln in diesem umfassenden Sinne, dann wird deutlich, daß dieser Entwicklungsprozeß nicht als eine einseitig individualistische Selbstverwirklichung außerhalb des sozialen Umfeldes verstanden werden darf. Er vollzieht sich vielmehr stets im Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft, und dieses Spannungsfeld muß so gestaltet werden, daß Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung erfolgt.

Dabei muß der Schüler befähigt werden,

- am gesellschaftlichen Leben seiner Zeit teilzuhaben und teilzunehmen,
- Probleme des gesellschaftlichen Lebens, die in der Öffentlichkeit, in der Presse und in anderen Medien aufgeworfen werden, zu erkennen,
- die dabei vorgetragenen Argumentationen nachzuvollziehen und zu überprüfen sowie dazu kritisch und wertend Stellung zu nehmen,
- Werke der Literatur, des Theaters und des Films verstehend und genießend aufzunehmen, sie in ihren Strukturen zu durchschauen, in ihre Traditionszusammenhänge einzuordnen sowie diese Werke im Prozeß seiner Identitätsfindung wirksam werden zu lassen.

Die zuletzt genannte Forderung verweist bereits auf die Notwendigkeit, in der Auswahl von Themen und Gegenständen wie auch in der Methode der Gegenstandsbetrachtung der **historischen Dimension** im Deutschunterricht den ihr angemessenen Stellenwert zu geben. Wie die Identitätsfindung und Ich-Entwicklung die Einsicht in Verlauf und Bedingungen der eigenen Genese sowie der Genese der sozialen Gruppe bzw. der Gesellschaft voraussetzen, aus deren Teil sich der Schüler begreifen lernt, so sind auch die bislang umschriebenen fachspezifischen Lernziele auf die Entfaltung eines historischen Bewußtseins angewiesen.

Die Förderung und Entfaltung historischen Bewußtseins ist Aufgabe mehrerer Fächer, insbesondere der des Aufgabenfeldes II. Es muß aber auch für das Fach Deutsch gefordert werden, daß sich im Umgang mit den geschichtlich überlieferten Gegenständen des Faches eine Auseinandersetzung mit der individuellen und der kollektiven Geschichte vollzieht. Insofern sind die Einsichten in die geschichtliche Bedingtheit sprachlicher Formen des künstlerisch-literarischen wie des privaten und öffentlichen Lebens sowie der durch sie vermittelten Wirklichkeit von besonderer Bedeutung. Im Deutschunterricht die historische Dimension zu berücksichtigen bedeutet vor allem die Einordnung der fachspezifischen Gegenstände in einen übergreifenden Sinn- und Vorstellungszusammenhang, der es dem Schüler ermöglicht, sich selbst wie auch die sprachlichen Gestaltungen, mit denen er sich im Unterricht auseinandersetzt, als Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung zu begreifen.

1.3.3 Der Schüler als Subjekt fachspezifischer Lernprozesse

Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe müssen alle Möglichkeiten genutzt werden, bei Planung und Durchführung des Unterrichts den Schüler als Subjekt des Lernens hervortreten zu lassen. Der Unterricht soll dazu beitragen, die Selbständigkeit und Mündigkeit des Schülers zu fördern.

Fachspezifische Möglichkeiten und Notwendigkeiten sowie die Individualität des Schülers können in Lernprozessen harmonisiert werden, wenn der Entwicklungsstand, den der Schüler als Sprecher und Schreiber, als Leser und Zuschauer und als sich und seine Sprache reflektierende Person erreicht hat, ernst genommen wird. Diese Harmonisierung

nisierung kann nur erreicht werden, wenn außerdem die Ziele des Lernens überzeugend begründet werden können, wenn die Motivationen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler die Unterrichtsabwicklung mitbestimmen und wenn eine schülerbezogene Planung des Lehrers die für Deutschunterricht hilfreichen Fachwissenschaften sowie die entsprechende Primär- und Sekundärliteratur für den Lernprozeß fruchtbar zu machen versteht.

Die Formulierung „Schüler als Subjekt fachspezifischer Lernprozesse“ kennzeichnet eine didaktische Grundnorm, der die Strukturierung des Faches folgt. Der Schüler wird in seiner Rolle als Lernender gesehen, der zu sprachlichem Handeln befähigt werden soll und der in einem Prozeß der Subjektwerdung, der Ich-Entwicklung und Identitätsfindung von der Schule, vom einzelnen Fach Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung erwartet (vgl. 1.3.2). Diese didaktische Strukturierung des Faches stellt den Rahmen dar für eine konkrete Unterrichtsplanung, die sich an den Voraussetzungen und Bedürfnissen des einzelnen Schülers und der Lerngruppe orientiert, die nur der Lehrer vor Ort ermitteln kann.

Konkrete Unterrichtsplanung ist gebunden an die Lernziele des Faches, die ihrerseits anhand fachspezifischer Inhalte vermittelt werden.

Die Inhalte des Faches Deutsch ergeben sich aus den drei Zielbereichen des Faches (1.3.2), dem Sprechen und Schreiben, dem Verstehen von Texten, der Reflexion von Sprache.

Inhalte des Faches Deutsch sind vorrangig „Texte“, d. h. gesprochene oder schriftlich fixierte sprachlich strukturierte Gefüge, die in einen tradierten soziokulturellen Zusammenhang eingebettet sind und ein wesentliches Element in einem Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsprozeß darstellen. Es sind ferner sprach- und literaturwissenschaftliche Fragestellungen, die bei der Auseinandersetzung mit solchen Texten in den Blick kommen.

Diese Bestimmung legt das Schwergewicht auf gesprochene und geschriebene Texte, die durch Elemente des Zeichensystems Sprache konstituiert sind, umfaßt aber auch Texte, die auf der Kombination von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichenelementen beruhen.

Lernen vollzieht sich immer als eine Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit solchen Inhalten. Deren spezifische Struktur geht ebenso in die Lernprozesse ein wie die Voraussetzungen des Lernenden selbst. Unter Berücksichtigung des für das Fach Deutsch ausgewiesenen Zieles, die Befähigung zu sprachlichem Handeln zu entwickeln und zu erweitern (vgl. 1.3.2), lassen sich deshalb die fachspezifischen Lernprozesse bestimmen als

- Verstehen von Texten (vgl. 1.3.4),
- Verfassen von Texten (vgl. 1.3.5).

Beide Lernprozesse sind nicht unabhängig voneinander zu sehen; vielmehr impliziert das Verfassen von gesprochenen/geschriebenen Texten auch das Verstehen solcher Texte.

Die Lernprozesse „Verstehen und Verfassen von Texten“ **schließen** als intentional gesteuerte Prozesse Reflexion von Sprache **ein**, weil erst im Hinblick auf die semiotische Struktur der Sprache und ihre besondere Bedeutung für die Ich-Entwicklung und Identitätsfindung des Schülers die Struktur der Lernprozesse für den Schüler verständlich und durchschaubar wird. Die Lernprozesse „Verstehen und Verfassen von Texten“ kommen ohne Reflexion über Sprache nicht aus. Reflexion über Sprache bleibt ihrer-

seits funktionslos, wenn sie nicht eingebunden ist in die Prozesse, in denen die Befähigung zu sprachlichem Handeln erworben wird.

1.3.4 Der Lernprozeß „Verstehen von Texten“

Die Bestimmung eines fachspezifischen schulischen Lernprozesses als „Verstehen von Texten“ geht davon aus, daß hermeneutisch geprägten Verfahren im Deutschunterricht zentrale Bedeutung zukommt. Dies bedeutet keine Verabsolutierung eines bestimmten methodischen Vorgehens. Vielmehr sind kommunikationstheoretische, semiotische, strukturalistische, soziologische und andere Verständniszugänge in diesem Rahmen möglich, d. h.: Verstehen im hermeneutischen Sinne wird hier als Klammer unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen verstanden. Es ermöglicht es, verschiedene Zugangsweisen und Aspekte der Texterschließung gegenstandsspezifisch zu verbinden und zu akzentuieren. Leitprinzip des Unterrichts ist, Schüler in einen Verstehensprozeß einzuführen.

Ein Unterricht, der eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung leisten soll und auf der Grundlage der Hermeneutik als Verstehensprozeß strukturiert ist, bietet dem Schüler Möglichkeiten, zu sich selbst zu finden und sich in der Welt zu orientieren. Ein solcher wissenschaftspropädeutischer Unterricht reicht hinsichtlich der Präzision und der Vielfalt fachwissenschaftlicher Methoden nicht so weit wie ein fachwissenschaftliches Studium; er dient hingegen stärker als ein fachwissenschaftliches Studium dem anderen Ziel der Schule: der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

Ohne daß an dieser Stelle auf die wissenschaftliche Diskussion des Problems der Hermeneutik eingegangen werden kann¹⁾, soll knapp skizziert werden, was hier mit dem Begriff „Verstehen“ gemeint ist. Der Begriff „**Verstehen**“ bezeichnet den Vorgang der Sinnfindung in der Auseinandersetzung mit einem Text; davon zu unterscheiden ist einmal der Begriff „**Interpretation/Analyse**“ als Praxis der Auslegung und andererseits der Begriff „**Hermeneutik**“ als Theorie der Auslegung.

Da Verstehen eine bestimmte Weise des Zugangs zu Gegenständen ist, muß die Klärung des Begriffs „Verstehen“ die Kennzeichnung der Gegenstände einbeziehen, auf die sich das Verstehen richtet. Im Lernprozeß „Verstehen von Texten“ sind der Verstehensbegriff und der Textbegriff aufeinander bezogen.

Der im Kapitel 1.3.3 entwickelte und im folgenden ausdifferenzierte Textbegriff läßt sich nicht eindeutig aus einem bestimmten linguistischen oder sozialwissenschaftlichen Ansatz herleiten²⁾. Vielmehr ist der Textbegriff so weit gefaßt, daß er alle Aspekte umschließt, die für das Verstehen und Verfassen sprachlicher Äußerungen wesentlich sind, d. h.:

- Text wird als ein sprachlich strukturiertes Gefüge verstanden. Er kann auch durch nichtsprachliche akustische, gestische und visuelle Zeichenelemente konstituiert sein;

1) Zur wissenschaftlichen Diskussion des Problems der Hermeneutik vgl. u. a. P. Rusterholz, (Art. 4.1) Hermeneutik, in: H. L. Arnold/V. Sinemus: Grundlagen der Literatur- und Sprachwissenschaft, Bd 1: Literaturwissenschaft, München (dtv) 1973, S. 89 ff.; J. Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977, S. 133 ff.; E. Betti, Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften, Tübingen 1966; H. G. Gadamer, (Art. Hermeneutik), in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel und Stuttgart 1954, Sp. 1061 ff.; H. G. Gadamer/G. Boehm (Hrsg.), Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt 1978; J. Habermas (Hrsg.), Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971

2) Vgl. H. F. Plett, Textwissenschaft und Textanalyse, Heidelberg 1975, S. 11 ff., 16 ff.; E. Werlich, Typologie der Texte, Heidelberg 1975, S. 11 f. und 18 ff.; M. Bense, Einführung in die informationstheoretische Ästhetik – Grundlegung und Anwendung der Texttheorie, Hamburg 1969; A. Glaser, (Art. 1.2) Text – Literatur – Dichtung – Poesie, in Arnold/Sinemus, a.a.O., S. 23 ff.

- unter Text wird sowohl ein gesprochenes als auch ein schriftlich fixiertes sprachliches Gefüge verstanden;
- Text wird nie isoliert verstanden, sondern als ein sprachliches Gefüge in einem Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsprozeß, der durch verschiedenartige Medien geprägt ist;
- Text wird verstanden als ein sprachliches Gefüge, dessen Struktur mitbestimmt ist durch die Art seiner Vermittlung sowie durch seine Einbettung in einen tradierten soziokulturellen Zusammenhang.

Dieser Textbegriff umfaßt sowohl gesprochene wie geschriebene, nichtfiktionale wie fiktionale Texte und schließt auch Texte ein, die durch die Kombination von sprachlichen mit nichtsprachlichen Elementen konstituiert sind.

Der hier verwendete Textbegriff geht davon aus, daß Verstehen ein aktiver Vorgang ist, der das insbesondere wirkungsgeschichtlich bedingte Verhältnis von Verständnis und Vorverständnis aufdeckt und in den sich der Verstehende selbst mit einbringt. In den Verstehensprozeß fließt das Vorverständnis des Lesers/Hörers ein, das auf seiner Welt- und Spracherfahrung beruht; in der Auseinandersetzung mit dem Text, seiner Struktur und seinem Zeichencharakter trifft dieses Vorverständnis auf eine andere Welt- und Daseinsdeutung. Verstehen bedeutet dann, daß sich das Bewußtsein des Lesers/Hörers in der Auseinandersetzung mit dem Text bestätigt, differenziert und vertieft oder in Frage stellen läßt und verändert.

Auf Reflexion und Interpretation/Analyse angelegtes Verstehen im hermeneutischen Sinne vollzieht sich in einer Zirkelstruktur. Damit ist zum einen die Art und Weise gemeint, wie der Leser im einzelnen Text das Zusammenspiel zwischen dem Text als Ganzem und seinen einzelnen Teilen erfaßt; zum anderen ist damit darauf verwiesen, daß sich das verstehende Subjekt selbst in den Verstehensprozeß mit einbringt und Teil dieses Zirkels wird. Im Prozeß des Verstehens verändert sich das Vorverständnis; dem Textverständnis eröffnen sich jeweils neue Deutungs- und Erklärungsmöglichkeiten, so daß der Verstehensprozeß nie endgültig abgeschlossen ist, auch wenn der jeweilige Stand des Verstehens intersubjektiv mittelbar und überprüfbar ist.

Verstehen von Texten richtet sich auf Gegenstände unterschiedlicher Struktur. Von didaktisch grundsätzlicher Bedeutung für die gymnasiale Oberstufe ist neben der Unterscheidung von gesprochenen und geschriebenen Texten auch die Unterscheidung von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten.

Die Fachwissenschaft ist in der Diskussion um die Abgrenzung der Begriffe „fiktionaler Text“ und „nichtfiktionaler Text“ noch nicht zu einem Ergebnis gelangt; insbesondere besteht keine einhellige Auffassung darüber, welches die entscheidenden Differenzierungskriterien sind ¹⁾. Für die Unterrichtspraxis haben sich dennoch als für das Verstehen bedeutsame Differenzierungsmerkmale die unterschiedliche Situationsabhängigkeit und der unterschiedliche Wirklichkeitsbezug herausgestellt, und zwar insofern, als dem in fiktionalen und nichtfiktionalen Texten unterschiedlichen Wirklichkeitsbezug ein je unterschiedlicher Zugriff im Verstehensprozeß entspricht.

Während nichtfiktionale Texte auf außer ihnen vorhandene Wirklichkeit verweisen, konstituiert der fiktionale Text eine eigene Wirklichkeit, die sich auf eine außer ihr liegende Wirklichkeit bezieht. Nichtfiktionale Texte können also nur dann adäquat erklärt und verstanden werden, wenn die in ihnen dargestellte Wirklichkeit und der pragmatische Bezugsrahmen, in den sie hineingestellt sind, bewußt gemacht und konkretisiert werden; fiktionale Texte aber erstellen ihren Bezugsrahmen erst im Prozeß der Textkon-

1) Vgl. H. F. Plett, Textwissenschaft und Textanalyse, Heidelberg 1975, S. 11 ff., 16 ff., 38 ff.

stitution, dieser muß als umfassender Sinnzusammenhang gedeutet werden. So ergeben sich für die Analyse dieser Textgruppen je unterschiedliche Schritte.

Gegenstände, auf die sich das Verstehen richtet, sind aber nicht nur Texte, sondern auch die Fragestellungen, die sich auf komplexe historische Phänomene wie Sprache und Literatur beziehen. Für den Schüler kommen diese Phänomene vornehmlich durch den Umgang mit Texten in den Blick, da Texte entsprechend dem hier verwendeten Textbegriff im Rahmen eines kommunikativen Prozesses zu sehen sind, den der Schüler in wachsendem Maße erkennen und historisch-kritisch verstehen soll.

Im Verstehensprozeß ist der einzelne Text jeweils primäres Objekt des Verstehens. Der Lernprozeß „Verstehen von Texten“ läßt sich u. a. nach verschiedenen Dimensionen und Aspekten des Verstehens differenzieren. Ein idealtypisches Modell, das nicht als methodische Vorschrift zu verstehen ist, wird im folgenden vorgestellt:

1. Verstehen eines Textes nach Struktur und Funktion unter Einschluß textexterner Faktoren.
Auf dieser ersten Stufe des Verstehens, sei es des Verstehens eines fiktionalen Textes, sei es des Verstehens eines nichtfiktionalen Textes, bauen die drei folgenden Stufen des Verstehens auf:
2. Reflexion der Methode des Textverstehens.
Unter dem Aspekt der wechselseitigen Erschließung von Text und Methode ist der ersten Stufe des Verstehens die zweite, die Reflexion der Methode des Verstehens, zugeordnet.
3. Reflexion der Voraussetzungen des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien.
Die dritte Stufe des Verstehens stellt gegenüber der zweiten Stufe eine qualitativ andere Reflexion dar; sie setzt die Reflexion der Methode des Verstehens voraus.
4. Verstehen von Texten in ihrer Zugehörigkeit zu umfassenden Sozialisations- und Traditionszusammenhängen.
Auf der vierten Stufe des Verstehens geht es um das Verstehen von Texten aus ihren Bezugssystemen heraus. Diese Bezugssysteme sind nur mit Hilfe der Reflexion der Voraussetzungen des Verstehens zu erfassen.

In allen vier Dimensionen des Verstehens ist als notwendige Folgerung aus der Struktur der Gegenstände und der Struktur des Verstehensprozesses selbst die Reflexion von Sprache eingeschlossen. Explizite theoretische Reflexionen über Sprache und Literatur werden dabei ihres erhöhten Komplexitätsgrades wegen insbesondere den Ziffern drei und vier zugeordnet.

Erläuterungen zu den Dimensionen und Aspekten des Verstehens

Zu 1: Verstehen eines Textes nach Struktur und Funktion unter Einschluß textexterner Faktoren

Wenn der Unterricht im Fach Deutsch von Texten ausgeht, ist das Erschließen der Aussage und Struktur des Textes ein unerläßlicher erster Schritt.

Zu 2: Reflexion der Methode des Textverstehens

Hermeneutisches Verstehen wird als Klammer aller Methoden verstanden. Methoden sollen als spezifische Zugänge gelernt werden, die durch die Gegenstände gefordert und durch Erkenntnisinteressen bedingt sind. Aufgabe des Unterrichts ist es einerseits, dem Schüler die Genese der Methode in der Auseinandersetzung mit dem Ge-

gegenstand erfahrbar zu machen, Aufgabe ist andererseits die Erhellung und Aufschließung der Gegenstände. So handelt es sich um eine wechselseitige Erschließung: die Methode verdeutlicht sich, indem sich der Gegenstand erschließt; der Gegenstand erschließt sich in dem Maß, wie Methode erworben wird.

Aufgrund dieser wechselseitigen Beziehung können Methoden nicht bloß instrumentell eingesetzt werden. Sie dürfen sich nicht als jederzeit verfügbare Instrumente ver selbständigen. Dennoch läßt sich methodische Gegenstandserschließung erlernen. Der Schüler lernt Aspekte, die erschließende Funktion haben und auf verschiedene Gegenstände angewandt werden können. Er muß sie – je nach Gegenstand – auswählen und sinnvoll miteinander verknüpfen. Methode als fertiges Regelsystem, als vorab geregelte Schrittfolge schirmt ab gegen Betroffenheit und verstellt den Blick für die Individualität des Textes.

Die verschiedenen Methodenkonzeptionen, die die Wissenschaft bereitgestellt hat, sind auf dieser Stufe des Verstehens nicht Gegenstand des Unterrichts, wohl aber muß der Lehrer sie als Kontrollinstrumente für die Anwendung verschiedener Verfahren und Aspekte kennen und beherrschen. Gegenstand des Unterrichts sind vielmehr die Verfahren und Aspekte, die der Schüler zum Erschließen und Verstehen von Texten benötigt. Der Begriff „Reflexion“ wird entsprechend diesen Ausführungen verstanden als eine Anstrengung des Schülers, die den Verstehensprozeß unmittelbar begleitet und ihm diesen bewußt macht.

Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Reflexion der Bedingungen des Textverstehens,
- Reflexion des Verstehensprozesses in seiner hermeneutischen Struktur,
- Reflexion der Funktion von Verfahren der Texterschließung,
- Reflexion der Funktion einer Beschreibungssprache (heuristische Funktion – Mittel-funktionsfunktion).

Zu 3: Reflexion der Voraussetzungen des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien

Der dritte Aspekt des Verstehens unterscheidet sich vom zweiten insofern, als sich die Reflexion auf die wissenschaftliche Begründung bzw. Begründbarkeit des eigenen methodisch bewußten Tuns richtet. Er verweist mithin in den Bereich der Metatheorie. Es kann allerdings nicht Sinn der Reflexion auf dieser Ebene sein, daß sich die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien verselbständigt. Das Fach Deutsch kann weder die nötige Breite des theoretischen Wissens in den Unterricht einbringen, noch kann es – wie die Fachwissenschaft – jegliche Hypothesenbildung zum Aufbau einer Theorie der ständigen Verifikation, der ständigen Überprüfung an Texten unterziehen. Bloße Vermittlung von Theorien birgt allerdings die Gefahr, daß der Schüler Theoreme übernimmt und anwendet, ohne die Genese wissenschaftlicher Theoriebildung zu kennen.

Was im Unterricht geleistet werden kann und der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung auf der gymnasialen Oberstufe entspricht, ist ein Verständnis für Theoriebildung. Dieses setzt voraus, daß deren heuristischer Wert einsehbar und begreifbar ist. Ansätze der Theoriebildung müssen daher an konkretem Material überprüft werden.

Zu 4: Verstehen von Texten in ihrer Zugehörigkeit zu umfassenden Sozialisations- und Traditionszusammenhängen

Texte stehen nicht nur in einem unmittelbaren Kommunikationszusammenhang, sondern auch in einem synchronen und diachronen Bezugsfeld zu anderen Texten. Zum

Verstehen von Texten gehört die Kenntnis der je unterschiedlichen Bezugssysteme sowie sprach- und texttheoretischer Grundlagen, weil erst diese Kenntnisse es erlauben, die Bedeutung eines einzelnen Textes umfassend einzuschätzen.

Die Bezugssysteme sind für nichtfiktionale Texte und für fiktionale Texte unterschiedlich. Die Struktur nichtfiktionaler Texte ist entscheidend vorgeprägt durch Normierungen der Textstruktur und durch Standardisierung der Textart; dagegen definiert der einzelne fiktionale Text das Bezugssystem jeweils selbst. Deswegen kann die Struktur fiktionaler Texte nicht ohne weiteres aus vorgegebenen Bezugssystemen erschlossen werden, wohl aber stützt die Kenntnis der erschließbaren Bezugssysteme die Erkenntnis der je individuellen Struktur eines fiktionalen Textes ab.

Der Verstehen von Texten umschließt aber nicht nur die Kenntnis von gegenwärtig relevanten Bezugssystemen, sondern zugleich auch den Einblick in deren geschichtliche Bedingtheit und damit die Einsicht in die Wandelbarkeit von Strukturen. Diachrone und synchrone Betrachtungsweisen sind aufeinander angewiesen.

Solches Verstehen von Texten als geschichtlichen kulturellen Phänomenen ist nicht isoliert von der Analyse einzelner Texte zu leisten, sondern es geht von ihr aus, erweitert aber zugleich die Fragestellungen in Richtung auf die umfassenden Sozialisations- und Traditionszusammenhänge, in denen der einzelne Text steht.

1.3.5 Der Lernprozeß „Verfassen von Texten“

Verfassen gesprochener und geschriebener Texte ist einmal ein kommunikativer Vorgang; er wird vom Mitteilungswillen des Sprechenden oder Schreibenden Subjekts in Gang gebracht und richtet sich auf einen Partner. Verfassen von Texten ist zugleich auch immer eine Mitteilung über eine Sache. Die Auseinandersetzung mit der Sache kommt jeweils in dem verfaßten Text zu einem vorläufigen Ende; insofern spiegelt der Text das jeweilige Verständnis eines Sprechers oder Schreibers von der Sache. Das Verfassen von Texten ist häufig auch von der Absicht bestimmt, sich einer Sache verstehend und erkennend zu vergewissern; der Wille dazu kann sogar erst den Anstoß zur Mitteilung geben.

Wesentliche Momente, die die Perspektive des Sprechers oder Schreibers beim Verfassen von Texten ausmachen, sind seine Einstellung zur Wirklichkeit und sein auf die Wirklichkeit gerichtetes Erkenntnisinteresse. Soweit Verfassen von Texten von dem Willen bestimmt ist, sich einer Sache zu vergewissern, setzt es einerseits ein vorläufiges Verständnis von der Sache voraus und treibt andererseits als reflektierendes Tun die Auseinandersetzung mit der Sache voran. Im Blick auf die Sache stellt Verfassen von Texten selber einen Erkenntnisprozeß dar. Das Gelingen solcher Erkenntnis setzt voraus, daß der Verfasser in der Auseinandersetzung mit der Sache auf Wahrheit zielt und im Erkenntnisprozeß sich selbst gegenüber wahrhaftig bleibt.

Da sich die Mitteilung auf einen Partner richtet, nimmt sie auf dessen Wirklichkeitsvorstellung Einfluß. Da humane Verständigung erst möglich wird durch wechselseitiges Vertrauen auf die Wahrhaftigkeit des Partners, sollte sich der Verfasser dem Partner gegenüber zur Wahrhaftigkeit verpflichtet fühlen. Das Verfassen von Texten als eine Form sprachlichen Handelns ist also in diesem Zusammenhang auch als ethisch verantwortliches Handeln zu sehen.

Die Einstellung des Sprechers oder Schreibers zur Sache und zum Partner in einer konkreten Situation konstituiert den Text in seiner Struktur. Infolgedessen ist das Verfassen von Texten eine komplexe sprachliche Leistung, die durch Kriterien formalstrategischer Art allein nicht angemessen beschrieben werden kann.

Verfassen von Texten ist generell als eine Fertigkeit zu verstehen, die in Lernprozessen erworben werden kann. Schulisches Lernen stellt insofern einen Sonderfall dar, als dieser Erwerb von Fertigkeiten systematisch zum Gegenstand fachspezifischer Lernprozesse gemacht wird. Da sich Sprechen und Denken sowie Sprechen und Wahrnehmen, Erfahren, Fühlen in wechselseitiger Abhängigkeit entwickeln, setzt sich der Deutschunterricht die Aufgabe, zugleich mit den sprachlichen Möglichkeiten der Schüler auch ihre Erkenntnis- und Darstellungsfähigkeiten zu erweitern und ihre Bereitschaft zur Verantwortung für ihr sprachliches Tun zu stärken.

Soweit das Verfassen von Texten zum Gegenstand des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gemacht wird, geht es nicht um imitatorische Übungen, sondern um selbständige, von Reflexion begleitete Prozesse. Dabei richtet sich die Reflexion im engeren Sinne zunächst auf den konkreten Vorgang des Verfassens von Texten wie auch auf sein Ergebnis, den fertigen Text. Diese Reflexion ermöglicht eine Distanz des Sprechers oder Schreibers seinem eigenen Tun gegenüber und ist eine Voraussetzung für die Planbarkeit dieses Tuns. In einem weiteren Sinne zielt die Reflexion auf die Erkenntnis der Bedingungen und der Struktur sprachlichen Handelns und auf seine Bedeutung für verantwortliches Handeln überhaupt.

Bei der Strukturierung der Lernprozesse, in denen die Befähigung zum Verfassen von Texten erworben werden soll, muß zwar die Vielschichtigkeit des Sprech- oder Schreibvorgangs berücksichtigt werden. Gleichzeitig muß aber dessen Komplexität in der Übungssituation jeweils reduziert werden. Das Verfassen von Texten ist ein Vorgang, zu dem verschiedene aufeinander bezogene Fähigkeiten gehören, die im Prozeß des Verfassens zwar gleichzeitig und in wechselseitiger Durchdringung aktiviert, zum Zweck der Schulung aber voneinander isoliert werden müssen.

Folgende Fähigkeiten müssen geübt werden:

- die Fähigkeit, Sachverhalte zu erschließen, und die Fähigkeit, sachgerechte Aussagen zu machen;
- die Fähigkeit, eine Sprech- oder Schreibsituation zu analysieren, und die Fähigkeit, sachgerechte Aussagen auf die Sprach- oder Schreibsituation auszurichten;
- die Fähigkeit, sich der eigenen Intention und Perspektive zu vergewissern, und die Fähigkeit, Aussagen entsprechend der Intention zu akzentuieren und zu strukturieren und die jeweilige Perspektive durchzuhalten;
- die Fähigkeit, die Erwartung des Partners gedanklich vorwegzunehmen, und die Fähigkeit, für den Partner verständliche Aussagen zu machen.

Diese Fähigkeiten können nicht erworben werden, indem stereotype Darstellungsmuster vermittelt werden; es müssen vielmehr alternative Gestaltungsmöglichkeiten erprobt werden. Damit eröffnet sich dem Schüler ein Entscheidungsspielraum, ohne der bewußtes Sprechen und Schreiben nicht möglich sind. Indem der Schüler das in der Auseinandersetzung mit der Sache erreichte Verständnis sprachlich differenziert formulieren lernt, aktiviert er sein Sprachpotential, das im Unterricht hinsichtlich der Kategorienbildung, der syntaktischen Strukturierung und der semantischen Füllung erweitert worden ist, und macht es sich somit verfügbar.

Da im Lernprozeß „Verfassen von Texten“ vorrangig eine pragmatische Befähigung erworben werden soll, die an Verwendungssituationen gebunden ist, haben in ihm wissenschaftliche Theorien einen besonderen Stellenwert. Sie sind bezogen auf die Reflexion der Bedingungen und der Struktur sprachlichen Handelns.

Da es beim Sprechen und Schreiben um die Fähigkeit des Sprechenden oder Schreibenden Subjekts geht, sich in unterschiedlichen Verwendungssituationen sachgerecht, partnerbezogen, situations- und intentionsangemessen mitzuteilen, setzt der

Unterricht bei bestimmten Sprech- und Schreibenanlässen an. Dieser didaktische Ansatz bietet die Möglichkeit, den Unterricht vom Sprechenden/Schreibenden Subjekt in verschiedenen Verwendungssituationen her zu konstruieren. Eine Kategorisierung allein nach Texttypen sollte vermieden werden.

Der Lernprozeß „Verfassen von Texten“ läßt sich im Blick auf unterschiedliche Verwendungssituationen wie folgt differenzieren:

(1) Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang
Situationstyp: Öffentlichkeit; Zugriff auf gesellschaftliche Wirklichkeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit.

(2) Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis-/Verstehensprozesses
Situationstyp: Wissenschaft, Lehre, Unterricht; Zugriff auf die Welt der Objekte mit dem Ziel der Wahrheitsfindung.

(3) Verfassen von Texten im Prozeß der Selbstfindung und im Aufbau interpersonaler Beziehungen
Situationstyp: Dialog und Monolog wie z. B. Selbstreflexion und Meditation, auch kreatives Gestalten. Hinwendung auf die eigene Erfahrungswelt und die des Partners mit dem Ziel der Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstfindung durch Selbstmitteilung.

Mit dieser Aufgliederung ist nicht eine vollständige Abdeckung aller möglichen Schreibsituationen intendiert, die auch beim gegenwärtigen Stand der Fachdiskussion nicht geleistet werden kann. Die vorgestellten Verwendungssituationen sind vielmehr Setzungen, die sich aus der didaktischen Intention ergeben, nämlich die Bewältigung von Sprech- und Schreibsituationen durch das reflektierende Subjekt zu ermöglichen. Diese didaktische Intention bestimmte die Art ihrer Aufgliederung; die Verwendungssituationen werden beschrieben mit Hilfe einer Kriterienbündelung, in der Sachbezug, Intention des Sprechers/Schreibers und Situation aufeinander bezogen sind.

Wesentliche für das Verfassen von Texten zu vermittelnde Fähigkeiten sind:

- Informationsquellen ermitteln und sachgerecht erschließen,
- Informationen ordnen und auf ihre Sachangemessenheit prüfen und beurteilen,
- Informationen sachlich und verständlich weitergeben,
- sich über eigene Intentionen und ihre Sachangemessenheit klar werden und sich intentionsgerecht ausdrücken,
- sich der Rede-/Schreibsituationen bewußt werden und einen ihr angemessenen Sprachstil und Ausführlichkeitsgrad wählen,
- die Erwartungshaltung des Partners vorwegnehmen und die Mitteilung auf ihn hin strukturieren,
- sich über seine Beziehung zum Partner klar werden und die Erhaltung bzw. Veränderung des Partnerverhältnisses beim Schreiben/Sprechen berücksichtigen,
- die Konsequenz eigenen sprachlichen Handelns durchschauen, um auf diese Weise ein Korrektiv für das eigene sprachliche Handeln zu gewinnen,
- Verfahren der Bedeutungserschließung, der Analyse von Sprechsituationen, der Argumentationsanalyse und der Sprachvariationen kennen und benutzen,
- Sprechen und Schreiben als Mittel der Ich-Entwicklung und der Selbstdarstellung mit und ohne Adressatenbezug nutzen,
- Struktur und (kommunikative, soziale, geschichtliche) Bedingungen sprachlichen Handelns reflektieren, um zu verantwortlichem sprachlichen und sozialen Handeln befähigt zu werden.

1.3.6 Das Verhältnis von Lernzielen, Lernprozessen und Lernbereichen

Wie im Abschnitt 1.3.2 ausgewiesen, gilt für den Deutschunterricht das übergeordnete Lernziel, daß die Befähigung zu sprachlichem Handeln entwickelt und erweitert wird

und daß sich der Schüler als ein Wesen begreifen lernt, das im Blick auf sich selbst, auf Welt und Mitmensch in und durch Sprache verantwortlich handelt.

In den folgenden Abschnitten (1.3.3–1.3.5) wurde dieses Ziel im Blick auf die Objekt- und Subjektseite sprachlichen Handelns entfaltet und auf fachspezifische Lernprozesse bezogen. Als solche wurden ausgewiesen

das Verstehen von Texten,
das Verfassen von Texten.

Beide Lernprozesse sind auf das übergeordnete Lernziel ausgerichtet und ergänzen und durchdringen einander. Da sich beide Lernprozesse aber deutlich in ihrer Intention unterscheiden, wurden sie in den Abschnitten 1.3.4 und 1.3.5 je für sich beschrieben.

Im Abschnitt 1.3.3 wurden die Inhalte der Faches Deutsch in ihrer allgemeinsten Form beschrieben als „Texte“ sowie sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Fragestellungen, die dem Schüler in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit „Texten“ bewußt werden.

Für die Differenzierung dieser Inhalte gewinnt die in 1.3.4 beschriebene Unterscheidung zwischen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten heuristische Funktion. Sie ermöglicht die Zuordnung von Texten zu Textgruppen, die je einen eigenen Bereich bilden, den Bereich „fiktionale Texte“ und den Bereich „nichtfiktionale Texte“.

Der Begriff „fiktionale Texte“ gilt einheitlich für alle Fächer des Aufgabenfeldes I. Er wird in der didaktischen Literatur in der Regel für alle Texte verwendet, die eine eigene Wirklichkeit konstituieren, die sich auf eine außer ihr liegende Wirklichkeit bezieht (vgl. 1.3.4, S. 36). Wenngleich fiktionale Texte nicht nur literarische Texte im engeren Sinne umfassen, gehören solche literarischen Texte aufgrund ihres hohen Sinnpotentials vorrangig in den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe.

Der oppositionelle Begriff „nichtfiktionale Texte“, der ebenfalls im gesamten Aufgabenfeld I gilt, bezeichnet alle Texte, die auf eine außer ihnen vorhandene Wirklichkeit verweisen (vgl. 1.3.4, S. 36). Die angedeutete Problematik gegenüber dem Begriff „fiktional“ macht es erforderlich, zu umschreiben, was im Unterricht der gymnasialen Oberstufe dem Bereich „nichtfiktionale Texte“ zuzuordnen ist: Der Bereich „nichtfiktionale Texte“ umfaßt in erster Linie Texte, die in der Fachdidaktik auch „expositorische Texte“, „pragmatische Texte“ oder „Gebrauchstexte“ genannt werden.

Unter Berücksichtigung des Grundsatzes, im Deutschunterricht die fachspezifischen Lernprozesse des Verstehens und Verfassens von „Texten“ zu integrieren, wird die Unterscheidung „fiktional“/„nichtfiktional“ konstitutiv für die Lernbereiche des Faches.

Die Lernbereiche sind:

Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“ (vgl. 2.1.1)

Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“ (vgl. 2.1.2)

Diese Lernbereiche entsprechen in der Summe ihrer didaktischen Zielsetzungen den drei Lernbereichen „Mündliche und schriftliche Kommunikation“, „Umgang mit Texten“ und „Reflexion über Sprache“, wie sie in den Richtlinien und Lehrplänen der Sekundarstufe I ausgewiesen und wie sie auch Ausgangspunkt dieser Richtlinien sind (vgl. Abschnitt 1.3.2). Die beiden Lernbereiche dieser Richtlinien versuchen, die Struktur hermeneutisch fundierter Lernprozesse in der Abfolge der aufgewiesenen Aspekte und Fragestellungen zu berücksichtigen und dabei die Intentionen der genannten drei Lernbereiche der Sekundarstufe I zu integrieren.

Schüler müssen befähigt werden, Texte nach Struktur, kommunikativer Funktion und der Art ihrer Vermittlung zu verstehen. Da die verschiedenen öffentlichen Medien für beide Lernbereiche Texte auf medienspezifische Weise vermitteln, sollen auch Texte aus den Bereichen Film, Funk, Fernsehen und Theater Unterrichtsgegenstand werden. Sie sind besonders zu untersuchen

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

Texte, die durch Medien wie Film, Theater, Fernsehen vermittelt sind, können in beide Lernbereiche integriert werden und sind unter den oben bezeichneten Ansätzen Gegenstand fachspezifischer Fragestellungen. Sie stellen semiotische Systeme eigener Struktur dar, die im Vergleich zu sprachlich vermittelten Texten neue Einsichten in die Bedeutung der Zeichensysteme geben.

Die Auseinandersetzung des Schülers mit medienspezifischen Problemen gehört zu den Aufgaben des Deutschunterrichts, wenngleich die Beschäftigung mit solchen Fragen Schüler und Lehrer immer noch vor große Schwierigkeiten stellt, da eine medienspezifische Didaktik bisher nur in Ansätzen entwickelt ist.

Reflexion über Sprache ist in der Systematik dieser Richtlinien ein konstitutiver Bestandteil beider Lernbereiche (vgl. dazu auch 1.3.3–1.3.5) Ohne Reflexion über Sprache kann der Schüler weder die Struktur von Texten adäquat verstehen noch die Bedingungen seines eigenen sprachlichen Handelns durchschauen. Reflexion über Sprache ist somit wesentliches Element der Lernprozesse „Verstehen von Texten“ und „Verfassen von Texten“ und damit in das gesamte Spektrum der Unterrichtsaufgaben integriert.

Diese Integration zeigt sich auf verschiedene Ebenen:

- (1) Reflexion über Sprache ist, didaktisch gesehen, die Voraussetzung dafür, daß der Schüler in der Reflexion auf den Zusammenhang von Intention und Struktur seiner sprachlichen Äußerungen Distanz zu diesen und damit einen Entscheidungsspielraum gewinnt, der es ihm erlaubt, sich mit der Funktion und Wirkung sprachlicher Äußerungen differenziert auseinanderzusetzen.
- (2) Reflexion über Sprache wird geleistet auf der Ebene der Beschreibung sprachlicher Phänomene: Die Anwendung bereits bekannter Kategorien auf Textbeispiele wie auch die Einführung neuer Beschreibungskategorien setzen Reflexion über Sprache immer schon voraus.
- (3) Reflexion über Sprache findet statt, wenn sich der Schüler beim Verfassen von Texten der kommunikativen Bedingungen und der sprachlichen Struktur seiner Äußerungen bewußt wird.
- (4) Reflexion über Sprache erfolgt, wenn die Funktion sprachlicher Phänomene im Text- und Kommunikationszusammenhang untersucht, wenn die Deskription mithin zur Interpretation ausgeweitet wird und diese wiederum zur Grundlage für die Beurteilung gemacht wird.
- (5) Reflexion über Sprache wird immer dort zum Schwerpunkt unterrichtlicher Arbeit, wo die am Einzelbeispiel gewonnene Erkenntnis bis in ihre sprachtheoretischen Zusammenhänge verfolgt wird, so daß es zwischen der am einzelnen Text oder in der Reflexion auf den konkreten Verstehensprozeß gewonnenen Erkenntnis und den Erkenntnissen verschiedener sprachwissenschaftlicher Disziplinen zu einer wechselseitigen Erhellung kommt.

(6) Reflexion über Sprache wird auch zum Schwerpunkt unterrichtlicher Arbeit, wenn in der Reflexion auf Bedingungen sprachlicher Äußerungen der Schüler die am Einzelbeispiel gewonnenen Erkenntnisse in den Zusammenhang allgemeiner sprachtheoretischer Fragestellungen einordnet, so daß es zur wechselseitigen Erhellung kommt.

Daraus folgt, daß Reflexion über Sprache sowohl eigener Problemschwerpunkt im Unterricht sein kann als auch in den Lernprozessen „Verstehen von Texten“ und „Verfassen von Texten“ funktional immer vorhanden ist.

2. Lerninhalte

Der Abschnitt 2.1 **Lernbereiche** hat die Aufgabe, die Inhalte des Faches im Rahmen der in 1.3.6 entwickelten Lernbereiche,

Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“ und

Lernbereich II: Verstehen und Verfahren von Texten im Bereich „fiktionale Texte“ zu beschreiben, und zwar so strukturiert zu beschreiben, daß der Stellenwert dieser Inhalte in den im Unterricht zu vollziehenden Lernprozessen deutlich wird.

Im Abschnitt 2.2 **Themen** werden die im Abschnitt 2.1 (Lernbereiche) entwickelten kategorialen Aspekte des Verstehens und Verfassens von Texten, die im Unterricht der gymnasialen Oberstufe behandelt werden sollen, entsprechend ihrer Funktion im Lernprozeß zusammengestellt.

Der Abschnitt 2.3 **Gegenstände** bietet Kriterien an, die dem Lehrer helfen sollen, konkrete Gegenstände auszuwählen, die den kategorialen Themen aus 2.2 so zugeordnet werden können, daß sich Themen für den Unterricht, z. B. Kursthemen, Reihenthemen, ergeben.

Der Abschnitt 2.4 **Mindestanforderungen** faßt die Mindestanforderungen zusammen, denen die Grundkurse und die Leistungskurse in beiden Lernbereichen genügen müssen.

2.1 Lernbereiche

2.1.1 Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“

2.1.1.1 Verstehen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“

Das Verstehen von Texten umfaßt sehr komplexe Aspekte und bedarf einer Strukturierung. Diese ist nicht bereits durch eine fachwissenschaftliche Systematik der Gegenstände gegeben, sondern wird in Orientierung am Verstehensprozeß didaktisch gewonnen. Eine solche Strukturierung geht vom Schüler als dem Subjekt fachspezifischer Lernprozesse aus und folgt den allgemeinen didaktischen Prinzipien

- vom Einfachen zum Komplexen,
- vom Besonderen zum Allgemeinen;
- d. h. konkret: sie führt
- von der Analyse des Textes zur Auseinandersetzung mit weiterführenden Fragen,
- vom Erfassen des einzelnen Textes zum Erfassen von Strukturen und Sachverhalten in aufeinander zu beziehenden Texten,
- vom Erfassen solcher Strukturen und Sachverhalte zur expliziten Erörterung text- und sprachtheoretischer Probleme.

Bei der Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien muß die spezifische Struktur der zu initiierenden Lernprozesse mitbedacht werden: für den Schüler bleibt der einzelne Text zentraler Lerngegenstand. Aus der Begegnung mit ihm werden weiterführende Fragen gewonnen; diese sind funktional bezogen auf die Entwicklung der Verstehensfähigkeit des Schülers und führen jeweils auf die Auseinandersetzung mit dem zentralen Gegenstand zurück. Infolgedessen läßt sich auch eine didaktische Strukturierung eines hermeneutisch angelegten Unterrichts als einfache logische Schrittfolge nicht vertreten. Als Strukturierungsprinzip ergibt sich vielmehr eine Anordnung in konzentrischen Kreisen. Dieses Prinzip gilt auch für den Teilbereich Verstehen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“. Unterschiede in der Aufgliederung der beiden Teilbereiche ergeben sich jedoch aus der spezifischen Struktur ihrer Lerngegenstände.

Unter fachspezifischer Fragestellung ist der nichtfiktionale Text nicht primär wie in anderen Fächern Medium, sondern vornehmlich Objekt des Unterrichts. Nichtfiktionale Texte sind daher als gesprochene und geschriebene Texte grundsätzlich Gegenstände des Deutschunterrichts.

Da nichtfiktionale Texte auf außertextliche Wirklichkeit bezogen sind, wird ihnen eine rein formalistische Betrachtungsweise, d. h. eine Beschreibung der Struktur abgelöst von der Bedeutung, nicht gerecht. Andererseits darf der Deutschunterricht durch die Aufnahme nichtfiktionaler Texte nicht unter der Hand zum Realienfach werden.

Kriterien für eine didaktisch begründete Auswahl von nichtfiktionalen Texten und eine textgerechte Behandlung ergeben sich, wenn man den allgemeinen Grundsatz, daß nichtfiktionale Texte Gegenstände des Unterrichts sind, mit Hilfe des exemplarischen-Prinzips konkretisiert¹⁾. Auf den in Abschnitt 1.3.3 definierten weiten Textbegriff wird ausdrücklich verwiesen:

- (1) Der Text ist exemplarisch für das Zusammenspiel von Aussage und Struktur in Texten; das Verstehen wird bedingt durch seine spezifische Aussage und die spezifische Struktur der ihn konstituierenden Elemente sowie durch Einsicht in die vielfältigen Bedingungen kommunikativer Prozesse und in komplexe Kommunikationssysteme.
- (2) Der Text ist exemplarisch für eine Gruppe von Texten; das Verstehen wird mitgesteuert durch seine in Aussage und Struktur erkennbare Zugehörigkeit zu Textarten sowie durch Reflexion auf die soziale Bedeutung und geschichtliche Dimension sprachlicher Normen.
- (3) Der Text ist exemplarisch als Aussage über einen Realitätsausschnitt; das Verstehen wird mitgesteuert durch die in ihm vermittelte und die von ihm vorausgesetzte Sachkompetenz hinsichtlich der Wirklichkeit, über die er etwas aussagt, sowie durch die Einsicht in die semiotische Struktur der Sprache und ihre Funktion für die Erkenntnis der Wirklichkeit.

Obwohl das Verstehen eines Textes immer alle drei Aspekte einschließt, wird im folgenden aus methodischen Gründen je einer dieser exemplarischen Aspekte dominant gesetzt.

- (1) Verstehen nichtfiktionaler Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion

Das Verstehen von Texten vollzieht sich als hermeneutischer Prozeß. Auf das Verstehen nichtfiktionaler Texte wirkt sich neben den in 1.3.4 und 1.3.6 genannten Merkmalen solcher Texte auch der unterschiedliche Vermittlungsmodus aus. Deshalb soll im folgenden kurz darauf eingegangen werden.

Das Verstehen gesprochener Texte entzieht sich häufig einer direkten Kontrolle. Der Grad des erreichten Verständnisses ist ablesbar an der Reaktion des Partners, insbesondere an metakommunikativen Äußerungen, in denen die Partner sich wechselseitig über das Gespräch verständigen. Dieses unmittelbare Verstehen gesprochener Texte zu schulen ist u. a. Bestandteil des Unterrichtsgesprächs. Die Art, wie Schüler sach- und partnerbezogen auf die Beiträge ihrer Mitschüler eingehen, sollte ausdrücklich reflektiert werden.

In anderer Weise kann das Verstehen gesprochener Texte thematisiert werden, wenn gesprochene Texte (mit Hilfe von Tonband, Kassette, Umschrift) gespeichert und zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Eine solche Analyse gesprochener Texte

1) Vgl. H. Melzer/W. Seifert, Theorie des Deutschunterrichts, München 1976, S. 126

kann die Struktur und kommunikative Funktion gesprochener Texte bewußt machen und die reflexiven Fähigkeiten der Schüler beim Verfassen und Verstehen solcher Texte fördern.

Der Verstehensprozeß vollzieht sich bei geschriebenen Texten im Unterricht in der Weise, daß der Schüler sein erstes vorläufiges Gesamtverständnis im Verlauf der Analyse überprüft und verifiziert, falsifiziert oder modifiziert.

Die Analyse soll ansetzen bei der Ermittlung der Elemente, die das Verstehen eines Textes in besonderem Maße steuern. Unverzichtbar ist die Berücksichtigung der folgenden Elemente, die in ihrer Interdependenz verstanden werden müssen:

- situative Bezüge des Textes,
- seine zentrale Aussageabsicht,
- die Makrostruktur des Textes und wichtige strukturbildende semantische und syntaktische Elemente,
- das auf die Übermittlung der Aussageabsicht ausgerichtete Zusammenspiel struktur- und stilbildender Elemente.

Da es nicht nur um die Ermittlung und die Benennung einzelner textkonstitutiver Elemente geht, sondern um das Erfassen ihres je individuellen Zusammenspiels im Vorgang der Bedeutungskonstitution, müssen Texte unterschiedlicher Art ausgewählt werden. Die Texte sollen von hinreichender Komplexität sein. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Texte ergibt sich aus ihrer Verschiedenheit hinsichtlich der Situationsabhängigkeit, der Aussageabsicht, der Verwendung sprachlicher Mittel. Aus methodischen Gründen empfiehlt sich bei der Zuordnung der Texte die Kontrastierung. Die Befähigung der Schüler zur selbständigen Analyse umschließt die Einsicht in die hermeneutische Struktur des Verstehensprozesses und die generelle Einsicht in die Struktur nichtfiktionaler Texte. Solche Einsichten können nicht vermittelt werden, indem man die Schüler mit Ergebnissen der Fachwissenschaften konfrontiert; sie müssen im Vollzug der Analyse von Texten erworben werden. Die am einzelnen Text gewonnenen Erkenntnisse in bezug auf die Struktur und kommunikative Funktion von Texten werden erweitert und vertieft durch den Aufweis der Vielschichtigkeit kommunikativer Prozesse und durch Einsicht in komplexe Kommunikationssysteme.

(2) Verstehen nichtfiktionaler Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten

Unter diesem Aspekt erfährt das Textverstehen gegenüber dem in (1) genannten Aspekt eine Erweiterung in doppelter Hinsicht; einmal wird der Einzeltext im Zusammenhang mit anderen Texten gesehen, zum anderen wird die Befähigung zur Reflexion des Textes vertieft, indem die Bedingungen der Textentstehung und des Textverstehens thematisiert werden.

Davon unberührt bleibt das Grundprinzip, daß der Text zentraler Gegenstand des Unterrichts ist. Die Kenntnis von Textarten und der gesellschaftlichen Bedingtheit von Texten ist kein Selbstzweck, sondern dient dem besseren Verständnis des jeweils vorliegenden Textes.

Im einzelnen ergeben sich folgende Teilaspekte:

- (a) Problematik der Bestimmung von Textarten, das sogenannte „Textsortenproblem“;
- (b) textartspezifische Merkmale, ermittelt am Beispiel spezifischer Textarten;
- (c) gesellschaftlich bedingte Normierung von Texten und Standardisierung von Textarten;

- (d) Veränderungen von Normen der Textkonstitution in historischen Prozessen;
- (e) Auswirkungen der textvermittelnden Medien auf Textstruktur- und -inhalt und auf Textwirkungen.

(a) Problematik der Bestimmung von Textarten

Die spontane unreflektierte Zuordnung von Texten zu Textarten ist impliziter Bestandteil des Verstehensprozesses. Verstehen wird immer von Einstellungen des Lesers zum Text und von Erwartungen hinsichtlich seiner Struktur mitbestimmt.

Daher soll der Schüler theoretische Ansätze der Klassifikation von Textarten (z. B. im Anschluß an Bühler oder an die Sprechakttheorie) kennenlernen und hinsichtlich ihrer Reichweite problematisieren.

Indem dem Schüler bewußt wird, daß jede Klassifikation von Texten nach Textarten insofern immer ein Konstrukt bleiben muß, als sie jeweils unter Dominanzsetzung eines oder einiger Merkmale erfolgt, während andere unberücksichtigt bleiben, kann ihm zugleich die Vorurteilstruktur seines eigenen Verstehens deutlich werden.

Da Textarten Ausdruck geschichtlich-sozialer Wirklichkeit sind, erscheint es sinnvoll, die Sachverhalte, die in der Auseinandersetzung mit den Texten in den Blick gekommen sind, unter Zuhilfenahme von Ergebnissen der Sprachwissenschaft, insbesondere der Sprachgeschichte und Sprachsoziologie, zu erklären.

Eine solche kritische Beschäftigung mit Textarten eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, die geschichtlich bedingte Veränderung von Wirklichkeitserfahrung in Texten kennenzulernen.

(b) Textartspezifische Merkmale

Unterschiedliche Textarten sollen untersucht werden, wobei sich (wie bei der Untersuchung einzelner Texte) auch das Prinzip der Kontrastierung empfiehlt. Bei der Entscheidung für bestimmte Textarten sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- die Repräsentativität der Textart im öffentlichen Leben,
- die Komplexität der für sie signifikanten Textstruktur,
- das Anspruchsniveau hinsichtlich ihrer Thematik,
- die Intensität der Wirkung auf den Schüler und andere Gruppen der Gesellschaft sowie die Bedeutung für den Schüler,
- die Komplexität der Kommunikationssituation, deren Element der Text ist.

Diese Kriterien sollten nicht isoliert voneinander angewandt werden, sie bieten in der Regel erst dann eine Entscheidungshilfe, wenn sie aufeinander bezogen werden. Neben der Analyse von Reden, Essays, Leitartikeln, Hörfunk- und Fernsehkommentaren, Rezensionen u. ä. ist die Untersuchung der spezifischen Struktur wissenschaftlicher Texte unverzichtbar. Da das Verständnis dieser Texte eine spezifische Sachkompetenz fordert und diese in der Regel erst in der Analyse von Texten mit aufgebaut werden muß, sollte das Schwergewicht auf der Behandlung wissenschaftlicher Texte des Faches Deutsch liegen. Dies erscheint auch deshalb notwendig, weil die Verstehensfähigkeit des Schülers im Blick auf syntaktisch und semantisch schwierige Strukturen systematisch entwickelt werden muß. Durch die Vermittlung der Einsicht in

- Argumentationsstrukturen fachwissenschaftlicher Texte und in
- Struktur und Funktion sprach- und literaturwissenschaftlicher Fachsprache

wird zugleich dem Ziel einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung Rechnung getragen.

(c) Gesellschaftlich bedingte Normierung von Texten

Nichtfiktionale Texte als Medien der gesellschaftlichen Kommunikation und Interaktion sind deren allgemeinen Bedingungen unterworfen, d. h. gesellschaftliche Normiertheit ist ein Merkmal der Struktur nichtfiktionaler Texte. Gerade in ihrer Normiertheit spiegeln nichtfiktionale Texte das Selbstverständnis der jeweiligen Gesellschaft.

Normierungen beeinflussen aber zugleich das Textverstehen: Es wird mitgesteuert durch Erwartungshaltungen in bezug auf die Struktur von nichtfiktionalen Texten, die im Spracherwerbsprozeß mitgelernt werden. Diese Bedingungen des Textverstehens müssen dem Schüler deutlich werden. In der Reflexion auf den eigenen Verstehensprozeß kann ihm bewußt werden, daß die Kenntnis gesellschaftlich bedingter Normiertheit von Texten und die Standardisierung von Textarten eine Lese- und Verstehenshilfe darstellt.

In der Reflexion auf die Funktion von Normen sollte ihre Entlastungsfunktion unter arbeitsökonomischem Aspekt ebenso verdeutlicht werden wie die Gefahr der Ritualisierung öffentlicher Kommunikation durch die Erstarrung von Normen. An komplexeren Textarten wie z. B. Essays, Leitartikeln, Reden kann diese Problematik verdeutlicht werden, ebenso an normierenden Textarten, die sich an die Öffentlichkeit wenden, wie z. B. Verordnungen und Gesetzen. Texte, in denen standardisierte Textarten parodistisch oder satirisch verfremdet werden, können ebenfalls herangezogen werden.

(d) Veränderungen von Normen der Textkonstitution

Der vierte Teilaspekt steht in engem Zusammenhang mit dem dritten. Indem der Schüler mit Texten aus verschiedenen Epochen konfrontiert wird, erhält er Einblick in den Wandel der Beziehungen zwischen Normen gesellschaftlicher Kommunikation und sozialen Strukturen.

Die Vorgeprägtheit des verstehenden Subjekts kann dem Schüler bewußt werden in der Begegnung mit Texten, die der eigenen Erwartungshaltung nicht entsprechen. Damit ist der Ansatz gegeben, die Normiertheit von Texten als Ausdruck des Selbstverständnisses einer Gesellschaft, als historisch abhängig und veränderbar zu begreifen.

(e) Auswirkungen der textvermittelnden Medien auf Textstruktur und -inhalt und auf Textwirkungen

Texte leiten nicht nur über ihre Bedeutung den Hörer und Leser zu Verstehen und Handeln an. Das jeweilige Medium wirkt sich in unterschiedlichen Graden mit aus. Textdidaktisch ist für Deutschunterricht, der den Schüler als Hörer, Zuschauer, Sprecher und Schreiber in einer von modernen Kommunikationsmedien bestimmten Arbeits- und Lebenswelt befähigen will, immer auch Mediendidaktik. Allerdings sind diese Aufgaben in Praxis und Fachdidaktik erst in Anfängen entfaltet und insofern ein noch zu erschließendes Arbeitsfeld.

Eine kritische Reflexion ist bei jeder Textarbeit im Hinblick auf folgende Leitfragen hilfreich:

- In welcher Weise hat die textvermittelnde Institution (kommerzielle Buchverlage, Zeitungsverlage, öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Fernsehen, staatliche Institution, Interessenverband) bereits aufgrund von Veröffentlichungsstrategien oder im Blick auf bestimmte Kontroll- und Adressatengruppen den Text inhaltlich und formal kalkuliert?
- In welcher Weise haben technisch-ökonomische Vermittlungsbedingungen den Text

inhaltlich und formal vorgeformt (Sendezeit, Quantität und Qualität des Medienapparates usw.)?

- Inwieweit bestimmt das Gesamtprofil eines Mediums den Einzeltext mit (Stil einer Wochenzeitung: Einbettung in den Kontext von Nachricht, Werbung, Kommentar; Anpassung an Lay-out usw.)?
- Welche Normalerwartung hat der Rezipient gegenüber dem textvermittelnden Medium?

Viele wichtige Erkenntnisleistungen im Hinblick auf die Bedeutung der Medien für Textgehalt und Textwirkung können nach kognitiver Fähigkeit und Motivation erst in der Oberstufe angestrebt werden. So dürfte es etwa möglich sein, die Auswirkungen von öffentlich-rechtlicher oder kommerzieller Verfaßtheit der Institutionen auf den Textgehalt zu problematisieren, anspruchsvolle überregionale Tages- und Wochenzeitungen kritisch zu rezipieren, ökonomische, technische und rechtliche Probleme der fortgeschrittenen Medientechnik (z. B. Kabelfernsehen) im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Auswirkungen für Individuen, Familie und Gesellschaft zu erörtern.

- (3) Verstehen von Texten unter dem Aspekt sprachlicher Vermittlung von historischer und gegenwärtiger Realität und als Auseinandersetzung mit dieser Realität

Texte sind Aussagen über Wirklichkeit und stellen bestimmte Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsausschnitten dar. Texte haben also als sprachliche Äußerungen eine wichtige Erkenntnisfunktion.

Ebenso bedeutsam ist in diesem Zusammenhang ihre Funktion für intentionales verantwortliches Handeln.

Die Erörterung dieser Funktion von Sprache in Texten führt den Schüler zu Einsichten in den Zusammenhang von Sprache – Denken – Wirklichkeit, von sprachlichem und sozialem Handeln.

Die Erkenntnisfunktion von Texten kann sowohl an Texten vermittelt werden, die fachspezifische Fragestellungen zum Gegenstand haben, wie auch an Texten, die sich auf nichtfachspezifische Fragestellungen beziehen. Das Verstehen des Textes ist immer mitbestimmt durch die Sachkompetenz, die in ihnen vermittelt oder auf Seiten des Lesers vorausgesetzt wird. Die im Verstehensprozeß aktualisierte und erworbene Sachkompetenz ist Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit der in diesen Texten vermittelten Wirklichkeit.

Texte, die Aussagen über **fachspezifische** Sachverhalte machen, sind in bezug auf ihren Informationsgehalt selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts in allen Teilbereichen des Faches. Fachspezifische Fragestellungen ergeben sich aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit fiktionalen und nichtfiktionalen Texten.

Sie betreffen insbesondere

- die Bedingungen des Verstehens und des Verfassens solcher Texte,
- die Vermittlung von Wirklichkeit in Texten,
- die gesellschaftlichen, literatur- und sprachgeschichtlichen Zusammenhänge, in denen sie stehen,
- die Konstitution von Texten und deren literatur- und sprachtheoretische Erklärungsversuche,
- die medienspezifische Vermittlung von Texten.

Als Auswahlkriterium für fachspezifische nichtfiktionale Texte gilt, inwieweit sie sachliche Qualität aufweisen und inwieweit sie repräsentativ sind.

Texte, in denen Aussagen über **nichtfachspezifische** Sachverhalte gemacht werden, sind unter dem Aspekt sprachlicher Vermittlung von Realität Gegenstand fachspezifi-

scher Fragestellungen. Der Schüler lernt aus ihnen, wie jede Aussage über Wirklichkeit an die Perspektive des Sprechers gebunden ist. Es wird ihm bewußt, was die Sprache für die Erkenntnis der Wirklichkeit und für den Aufbau von Einstellungen ihr gegenüber leistet. Texte dieser Art lassen den Schüler auch erkennen, daß der Mensch in Sprache zukünftiges Handeln antizipiert und mögliche Konsequenzen seines Handelns bedenkt. In diesem Zusammenhang sollte den Schülern der Unterschied zwischen sprachlichen Aussagen über intersubjektiv überprüfbare Sachverhalte und der Verständigung über Handlungsnormen bewußt werden, die auf Konsens angewiesen sind.

Kriterium für die Auswahl von Texten, in denen Aussagen über nichtfachspezifische Sachverhalte gemacht werden, kann das Interesse der Schüler an der Thematik und den Intentionen solcher Texte sein.

Dabei ist von entscheidender Bedeutung, daß das in den Texten angesprochene Problem dem Schüler in seiner Selbstfindung und Wertorientierung hilft.

2.1.1.2 Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“

Beim Verfassen von gesprochenen und geschriebenen Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“ geht es um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich sprachlich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Da bewußtes und verantwortliches sprachliches Handeln Distanz des Sprechers seinen eigenen Äußerungen gegenüber und damit Reflexionsfähigkeit voraussetzt, muß der Schüler Einsicht in die Struktur und Bedingungen sprachlichen Handelns erwerben.

Die beim Verfassen von Texten und beim Verstehen von Texten gewonnenen Erkenntnisse in bezug auf die Struktur und kommunikative Funktion von Texten werden erweitert und vertieft durch die Erörterung der Funktion sprachlicher Äußerungen in Mitteilungs-, Verständigungs- und Meinungsbildungsprozessen und in ihrer Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft.

Sprachliche Auseinandersetzung mit Wirklichkeit schließt im Unterricht die Auseinandersetzung mit Inhalten und Sachverhalten immer ein. Wenn zu bewußtem, verantwortlichem Sprechen und Schreiben angeleitet werden soll, dann unterliegt alles Sprechen und Schreiben auch dem Gebot der sachlichen Richtigkeit. Daher ist bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten immer auch darauf zu achten, wie ohne eine unzulässige Ausweitung des Faches die Sachkompetenz aktualisiert oder erworben werden kann, die für ein sinnvolles und sachgerechtes Sprechen und Schreiben notwendig ist.

Folgende Auswahlkriterien können genannt werden:

- Alle die Rede- und Schreibgegenstände sollen bevorzugt werden, die das möglichst selbständige Verstehen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“ fördern (z. B. Verstehensentwürfe, Darstellung von Argumentationsstrukturen, Gegenargumentationen).
- So bieten fachspezifische Inhalte Rede- und Schreibenanlässe.
- Soll ein nicht fachgebundener Gegenstand Schüler zum Verfassen von Texten veranlassen, so soll Sachkompetenz durch die Analyse von Texten und in Auseinandersetzung mit ihnen gewonnen werden. Dies gilt insbesondere für das Verstehen und Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang (vgl. 1.3.5, S. 41).
- Die Inhalte für eine sprechende und schreibende Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Sachverhalten sollten so gewählt werden, daß sowohl die sprachliche Kompetenz wie die Entscheidungskompetenz der Schüler gefördert werden (z. B. Beachtung des wissenschaftspropädeutischen Wertes, der sozialen oder ethischen Bedeutung des ausgewählten Inhaltes für die Zukunft der Schüler).

Eine weitergehende Beschreibung der Auswahlkriterien für Inhalte beim Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionaler Texte“ ergibt sich aus der Unterscheidung von Verwendungssituationen, die im Abschnitt 1.3.5 vorgestellt worden sind.

(1) Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang

Die Befähigung zu sprachlichem Handeln im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang ist eine Qualifikation, die vom Bildungsanspruch des Individuums wie von den Erwartungen der Gesellschaft an das Individuum gleichermaßen gefordert wird (vgl. 1.3.1, S. 28). Demokratisches Verhalten setzt die Handlungsfähigkeit des Subjekts voraus, d. h. einerseits die Fähigkeit, in Wort und Schrift seine Einsichten und Absichten zur Geltung zu bringen, andererseits aber zugleich die Fähigkeit, die Folgen seines Sprechens und Schreibens zu bedenken und zu verantworten. Insofern ist die Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne ethischer Verantwortung Bestandteil auch der schulischen Lernprozesse. Wenngleich es durchaus sinnvoll ist, sich bietende Gelegenheiten zu nutzen, um reale „komplexe Schreibsituationen“ zu schaffen, so erweist sich jedoch eine ausschließlich am Ernstfall orientierte Didaktik als utopisch. Die planvolle Strukturierung von Lernprozessen, die die Befähigung zu sprachlichem Handeln im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang intendieren, ist auf die **Simulation von Verwendungssituationen** angewiesen.

Den ausgewählten Verwendungssituationen kommt exemplarische Bedeutung zu. Sie dienen dem planvollen Aufbau von ordnenden Zugriffen auf gesellschaftliche Wirklichkeit und der Bildung von Kategorien sprachlichen Handelns. Damit schaffen sie die Voraussetzungen für die Entwicklung einer möglichst breiten Kompetenz zu gesellschaftlicher Interaktion. Gerade für das Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang wird die Frage nach den Inhalten besonders bedeutsam. Ein Kriterium für die Auswahl von Inhalten ergibt sich aus der Tatsache, daß der Bereich der öffentlichen Rede auch der Ort ist, an dem die Auseinandersetzung mit Grundfragen unserer Gesellschaft weitgehend stattfindet. Daher empfiehlt sich eine enge Verklammerung zwischen dem Verstehen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“, speziell dem Verstehen grundlegender Reden, öffentlicher Diskussionen etc., und dem Verfassen von Texten, die dem Situationstyp „Öffentlichkeit“ entsprechen.

Die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Textarten auszuwählen, ist im Bereich des Verstehens nichtfiktionaler Texte größer als im Bereich des Verfassens nichtfiktionaler Texte, zumal sich reale Anlässe nur selten ergeben. Aber auch wenn man bedenkt, daß es nur selten möglich ist, das Verfassen von Texten an reale Situationen anzubinden, könnten folgende Rede- und Schreibformen doch simulativ geübt werden:

- Reden,
- Öffentliche Diskussionen, Debatte,
- Leitartikel, Kommentar, Zeitschriftenartikel, Leserbrief, Essay u. ä.

Dabei sollte aber bedacht werden, daß die Übung solcher Rede- und Schreibformen nicht Selbstzweck ist, sondern dazu dient, daß sich der Schüler einer Sache verstehend und erkennend bewußt wird, so daß er an der Auseinandersetzung über einen Sachverhalt kritisch teilnehmen kann.

(2) Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses

Die Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten, die aus der Absicht, sich einer Sache erkennend und verstehend zu vergewissern, beim Sprechen und Schreiben in Gang kommt, hat heuristische Funktion: indem sprachlich artikuliert wird, ändern und verbessern sich im erkennenden Subjekt die Möglichkeiten des Denkens und Problemlösens in der Auseinandersetzung mit der Sache. Eine solche Auseinander-

dersetzung mit der Sache treibt den Erkenntnisprozeß voran und macht den jeweils erreichten Erkenntnisstand mitteilbar. Sie ermöglicht damit sowohl dem Sprechenden oder schreibenden Subjekt selbst wie auch dem Hörer oder Leser die Überprüfung des Erreichten und eröffnet eben darin zugleich neue Möglichkeiten des Denkens und des Problemlösens.

In der Befähigung des Schülers zu dieser Art der Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten realisiert sich in besonderer Weise das allgemeine Lernziel einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Das Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses hat zur Voraussetzung die Fähigkeit zu problemlösendem Denken, die Fähigkeit zu gegenstands- und problemangemessener Informationsbeschaffung und zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten, ferner setzt es Reflexions- und Urteilsfähigkeit voraus. Das Verfassen von Texten eröffnet zugleich aber auch einen Weg, auf dem diese Fähigkeiten erworben werden können.

Eine solche Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten ist über das Fach hinaus bedeutsam. Innerhalb des Faches Deutsch wird die Fähigkeit zu dieser Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten aber nur in fachspezifischer Akzentuierung lehrbar und vermittelbar. Diese Akzentuierung gilt für

- die Gegenstände und Sachverhalte,
- die Zugriffe auf die Gegenstände und Sachverhalte,
- die den Gegenständen bzw. Sachverhalten und den Zugriffen zugeordneten Erkenntnisprozesse.

Gegenstände sind dabei Texte, und Sachverhalte sind fachspezifische Probleme, die selbst wiederum in ihrer überwiegenden Mehrheit durch Texte vermittelt werden. Formen des Zugriffs sind global zu kennzeichnen als „Analyse“ bzw. „Interpretation“ und „fachspezifische Erörterung“ (vgl. zur näheren Differenzierung: 4.2 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Klausuren, 4.3 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Sonstige Mitarbeit; vor allem 4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung und 4.4.4 Mündliche Abiturprüfung).

Wesentliches Merkmal analytischer Erkenntnisprozesse ist ihre hermeneutische Struktur (vgl. die Erläuterungen zum Verstehensbegriff in 1.3.4). Die Interdependenz von Gegenständen, Arten des Zugriffs und Struktur der Erkenntnisprozesse bedingt die Betonung des fachspezifischen Ansatzes beim Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses.

Aus der heuristischen Funktion dieser auf Erkenntnis gerichteten Auseinandersetzung mit Gegenständen folgt, daß sich die Schulung von Sprech- und Schreibfertigkeiten nicht verselbständigen darf. Es geht nicht darum, daß die Schüler formale Strategien und Regelmechanismen erlernen, sondern darum, daß sie die Fähigkeit erwerben, Probleme mit Hilfe fachspezifischer Kategorienbildung sprechend oder schreibend zu erfassen und zu lösen.

Deshalb können dem Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses auch nicht Formtypen zugeordnet werden, die im voraus festgelegte Regulative der Darstellung fixieren. Vielmehr muß die Struktur der Darstellung jeweils aus dem individuellen Erkenntnis- und Verstehensprozeß selbst und der Sachstruktur entwickelt werden. Ausgangspunkt für die Ausdifferenzierung spezieller Aufgabenarten sind nicht vorgegebene Darstellungsmuster, sondern die je unterschiedlichen Weisen des Zugriffs, denen unterschiedliche Erkenntnis- und Fragerichtungen entsprechen. Für den Deutschunterricht sind, wie bereits erwähnt, der kritisch erörternde Zugriff und der auf Verstehen zielende analysierende bzw. interpretierende Zugriff von besonderer Bedeutung.

Der Eigenart der auf Erkenntnis ausgerichteten Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten entsprechen sowohl die relative Situationsunabhängigkeit der Darstellung wie auch die besondere Form des Partnerbezugs. Da es in dieser Form des Sprechens oder Schreibens darum geht, den eigenen Erkenntnisstand zum Zweck der Überprüfung mitzuteilen, ist der Sprecher oder Schreiber verpflichtet, sich gegenüber dem Partner verständlich mitzuteilen und den Sachverhalt explizit darzustellen.

Das schriftliche Verfassen von Texten hat im Rahmen unterrichtlicher Erkenntnis- und Verstehensprozesse besondere Bedeutung:

- Es bietet dem einzelnen Schüler die Möglichkeit, den eigenen individuellen Erkenntnis- und Verstehensansatz und die eigene Intention nachdrücklich ins Spiel zu bringen.
- Es fordert einen besonders hohen Grad der Selbständigkeit in der Entdeckung und Anwendung von Möglichkeiten der Problemlösung.
- Es erhöht für ihn und seinen Partner die intersubjektive Überprüfbarkeit der individuellen Erkenntnis- und Verstehensprozesse sowie die Überprüfbarkeit der Ergebnisse.
- Es vertieft das Problembewußtsein des Schülers dadurch, daß er im Akt des Schreibens zu einem differenzierteren und präziseren Erfassen des eigenen Erkenntnisstandes gelangt.
- Es fördert das Verantwortungsbewußtsein des Verfassers gegenüber seinen eigenen Texten.

Das schriftliche Verfassen von Texten erfordert vom Schüler eine hinreichend explizite schriftliche Darstellung, die sich nicht im Blick auf den unterrichtlichen Kontext mit Andeutungen begnügt.

Die Bereitschaft der Schüler, sich schreibend mit Gegenständen und Sachverhalten auseinanderzusetzen, sollte durch ihre Einsicht in die beschriebenen Zusammenhänge gefördert werden: den Schülern sollte insbesondere der Erkenntnisgewinn bewußt gemacht werden, zu dem sie in der Auseinandersetzung mit einer Sache oder einem Sachverhalt beim Schreiben gelangen. Die Einsicht in die Probleme des Verfassens von Texten kann zwar nicht die Praxis des Schreibens ersetzen, wohl aber kann die wechselseitige Durchdringung von Reflexion und Praxis zu einer Sensibilisierung des Schülers gegenüber den Texten führen, die er selbst verfaßt.

Da die Lernprozesse, die im Deutschunterricht der Oberstufe ablaufen, überwiegend als Erkenntnisprozesse strukturiert sind, bietet der Unterricht vielfältige Anlässe für das mündliche Verfassen von Texten, und zwar sowohl für das Verfassen geschlossener Texte wie Vortrag, Bericht, Zusammenfassung etc. als auch für das Verfassen von Gesprächsbeiträgen. Gegenüber schriftlich verfaßten Texten kommt das dialogische Moment stärker ins Spiel. Zwar ist dieses dialogische Moment in besonderer Weise für Gesprächsbeiträge konstitutiv, es darf aber auch in seiner Bedeutung für das mündliche Verfassen geschlossener Texte nicht übersehen werden: Anordnung der Gedanken, Gliederung, Vor- und Rückverweise, Auswahl und Akzentuierung der Inhalte im Blick auf den Erkenntnis- und Wissensstand des Partners bestimmen in entscheidendem Maße die Struktur mündlich verfaßter Texte. Der Unterschied zwischen Gesprächsbeiträgen und geschlossenen Texten ist aber wohl insgesamt weniger in dem unterschiedlich stark ausgeprägten Partnerbezug als vielmehr in der Art des Kontextbezugs zu sehen. Während Gesprächsbeiträge aufeinander bezogen sind, muß der Verfasser geschlossener Texte, um das Verständnis abzusichern, den Zusammenhang seines Textes mit dem Gegenstand, mit der Erkenntnisabsicht und mit der Art des Zugriffs explizit herstellen.

Da das mündliche Verfassen geschlossener Texte wegen der höheren Komplexität solcher Texte größere Ansprüche an die Selbständigkeit des Schülers sowie an seine Argumentations- und Strukturierungsfähigkeit stellt, sollte das mündliche Verfassen geschlossener Texte besonders geübt und reflektiert werden.

Gegenstand der Übung sollte auch die *schriftliche Vorbereitung* auf das mündliche Verfassen geschlossener Texte sein. Die Anlage von Stichwortzetteln, Skizzen, schriftlich ausformulierten Thesen etc. muß geübt, die unterschiedliche Funktion solcher Vorbereitung erprobt und reflektiert werden.

Da das Verfassen von Texten in der Auseinandersetzung mit Gegenständen und Sachverhalten heuristische Funktion hat, muß die Übung von Fertigkeiten zum Verfassen von Texten immer an einen solchen Prozeß der Auseinandersetzung gebunden bleiben. Nur wenn sich der Sprech- oder Schreibanlaß aus der Herausforderung durch den Gegenstand oder Sachverhalt ergibt, vermag der Schüler den Sinn seines Tuns einzusehen. Wenn sich die Übung auf die Vermittlung von Schreibtechniken reduziert, werden Sprechen und Schreiben für den Schüler zur bloßen schulischen Pflichtübung, der er um so weniger gewachsen ist, je weniger er selbst den Sinn dieses Sprechens und Schreibens erkennt. Der Erfolg solcher Übungen ist nur dann gewährleistet, wenn sie integrierte Bestandteile des Unterrichts bleiben. Daher gilt, daß das Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses didaktisch und methodisch an das Verstehen von Texten gebunden ist.

(3) Verfassen von Texten im Prozeß der Selbstfindung und im Aufbau einer interpersonalen Beziehung

Die Fähigkeit, etwas sachangemessen darstellen zu können, ist von Aufsatzdidaktikern von jeher gefordert worden; in neuerer Zeit sind bei den Versuchen, Sprech- und Schreibleistungen im Deutschunterricht mit Hilfe eines kommunikationstheoretischen Ansatzes zu begründen, sowohl der Verfasser als auch der Hörer oder Leser ins Blickfeld gerückt. Bei der Orientierung an allzu vereinfachenden statischen Kommunikationsmodellen wurde allerdings leicht übersehen, daß der Hörer oder Leser nicht auf einen „Adressaten“, der Sprechende oder Schreibende nicht auf einen „Sender“ verkürzt werden darf. Denn zumindest die Beziehung zwischen den Partnern einer Kommunikation, aber wohl auch die Partner selbst können nicht als Konstanten angesehen werden: beim Verfassen von Texten werden Partnerbezüge aufgebaut und gestiftet – oder gelockert und gestört: d. h. der Sprechende oder Schreibende bringt sich ständig mit ins Spiel, er öffnet sich dem andern oder verschließt sich ihm.

Wer über etwas redet oder schreibt, redet oder schreibt auch über sich selbst: er stellt – oft unbewußt – sich selber dar. Dialog als gelingender Austausch setzt also die Bereitschaft voraus, **sich selbst** zu äußern und sich **auf den Partner hin** zu äußern. Da schulisches Lernen vorwiegend dialogisch geschieht, ist Dialogfähigkeit eine besonders wichtige Lernvoraussetzung (vgl. auch 1.1.3, S. 19). Die Forderung, diese Dialogfähigkeit einzuüben, gründet ferner auf der Überlegung, daß die Sozialform des Dialogs in diesem Fach der dialogischen Struktur der Gegenstände (Texte) entspricht.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich artikulieren zu können, ist eine Grundvoraussetzung sowohl für die Aufnahme einer interpersonalen Beziehung als auch für das Erfassen von Sachverhalten und für gesellschaftliche Interaktion. Im Schreiben und Sprechen erfährt der Schüler auch etwas über sich, indem er bei seiner Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Wirklichkeit emotionale, sprachliche und sachliche Widerstände überwindet.

Betont man beim Schreiben und Sprechen einseitig die erwartete kognitive Leistung der Schüler und wertet man die Erfüllung der oben beschriebenen Grundvorausset-

zung für die Monolog- und Dialogfähigkeit des Schülers ab als eine hinzutretende affektive Leistung, so wird man dem Schüler in seiner Individualität nicht gerecht. Diese Aspekte des Schreibens werden in der bisherigen Fachdidaktik weniger betont, weil sie so elementare Voraussetzungen jeglicher Beschreibung und Argumentation sind, daß sie nicht isoliert in eigenen Unterrichtsreihen eingeübt werden können. Denn Formen des Sprechens und Schreibens, in denen wie beim privaten Brief oder persönlichen Gespräch der Aufbau einer solchen Beziehung Vorrang gewinnt gegenüber dem Sachbezug, entziehen sich weitgehend der gezielten Einübung.

Neben dem Unterrichtsgespräch als konkretem dialogischem Übungsfeld ergeben sich indirekte Formen der Übung bei der Analyse solcher nichtfiktionaler Texte, in denen das dialogische Moment besonders beobachtet werden kann, wie z. B. bei der Analyse von Alltagsgesprächen, aber auch bei Gesprächstexten aus dem Bereich öffentlicher Kommunikation wie z. B. Gerichtsverhandlungen, Beratungsgesprächen usw. Die reflektierende Zuwendung zu Texten dieser Art könnte Anlaß zu Umformungsübungen sein, die das Gelingen oder Mißlingen von Gesprächen bewußtmachen. Schriftlich verfaßte Texte, die primär auf Interaktion gerichtet sind, könnten auch auf die ihnen eigenen Formen der Kontaktaufnahme hin untersucht werden. Für solche Untersuchungen eignen sich z. B. veröffentlichte Briefe, auch solche aus vergangenen Epochen. Gerade die Distanz zu vergangenen Formen des Schreibens, die interpersonale Beziehungen anzeigen, erlaubt Reflexionen darüber, was die in unserer Gesellschaft geltenden Konventionen für das Gelingen oder Mißlingen eines Gespräches leisten. Z. B. schätzen Jugendliche häufig die Funktion von Anreden, Höflichkeitsformen, Gesprächseröffnungen sowie die Bedeutung des Gesprächsinhaltes und der Gesprächsintention nicht richtig ein; vielfach ist ihnen nicht bewußt, in welchem Umfang der Redestil die Partnerbeziehung im Dialog bestimmt.

Beim **Sprechen** wird eine Ich-Du-Beziehung anders aufgebaut und erhalten als beim **Schreiben**. Während ein Sprechender bei der Darstellung eines Argumentes oder Sachverhaltes die Reaktionen seines Partners beobachten und sich seinem Gegenüber ständig anpassen kann, muß der Schreibende die Erwartungshaltung seiner Leser zutreffend antizipieren, wenn er wirken möchte. Allerdings kann der Schreibende dabei voraussetzen, daß der Leser den schriftlich verfaßten Text in Muße rezipieren und so einen abgebrochenen Kontakt zum Verfasser immer erneuern kann, während der Sprechende darauf achten muß, daß ein Hörer auf spontanes Verstehen angewiesen ist, um den Kontakt zu ihm nicht zu verlieren.

2.1.2 Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

2.1.2.1 Verstehen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

Dem Verstehen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“ kommt mit gutem Grund innerhalb des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe ein besonderes Gewicht zu¹⁾ (vgl. die Beschreibung des Bereichs „fiktionale Texte“ im Abschnitt 1.3.6).

Fiktionale Texte sind neben literarischen Texten im engeren Sinne auch Texte, in denen sprachliche Zeichen mit akustischen und visuellen Zeichen kombiniert sind (z. B. Texte aus den Bereichen Film, Fernsehen, Funk, Theater). Die Auseinandersetzung mit solchen Texten soll den Schüler nicht nur befähigen, am kulturellen Leben seiner Zeit teilzunehmen, sondern ihn auch zu Sinnfragen führen und ihm Möglichkeiten der Wertorientierung, der kritischen Reflexion und der Identitätsfindung eröffnen.

1) Vgl. die Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen zur Richtlinienentwicklung für die Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums.

Die Bedeutung solcher Texte für den Schüler liegt darin, daß sich im Umgang mit ihnen sein Verstehenshorizont in mehrfacher Hinsicht erweitert:

- Eine kritische Auseinandersetzung mit Gegenwartsliteratur kann wesentlich dazu beitragen, dem Schüler das Hineinwachsen in die heutige Welt und eine erste Weltorientierung zu ermöglichen.
- Ein Verstehensprozeß, der sowohl auf die zeitgenössische wie auf die tradierte Bedeutung fiktionaler Texte gerichtet ist, kann die Einsicht des Schülers in die Geschichtlichkeit des Menschen und in die geschichtliche Bedingtheit seines jeweiligen Wirklichkeitsverständnisses fördern.
- Indem der Schüler fiktionale Texte der Vergangenheit und Gegenwart durch die Untersuchung ihrer Zeitbezüge als fiktive Entwürfe erkennt, durch die konkrete Wirklichkeit in Frage gestellt und Modelle alternativer Wirklichkeitsgestaltung vorgestellt werden, kann er sich seiner Möglichkeiten bewußt werden, aktiv an der Gestaltung seiner Zukunft mitzuwirken.¹⁾ Die Herausbildung eines historischen Bewußtseins, das der Schüler auch durch die Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten gewinnt, ist somit eine Voraussetzung für sein in die Zukunft gerichtetes verantwortliches sprachliches Handeln.
- Fiktionale Texte tragen dazu bei, die Wirklichkeit benennbar und gestaltbar und damit mitteilbar zum machen.²⁾ Die intensive Auseinandersetzung mit ihnen befähigt den Schüler dazu, die Ausdruckswerte syntaktischer und semantischer Strukturen wahrzunehmen und ihre Bedeutung für die eigene sprachliche Äußerung zu reflektieren.
- Die Auseinandersetzung mit der Struktur fiktionaler Texte führt den Schüler zu Einsichten in das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit, speziell zur Erkenntnis der Rolle der Sprache beim Aufbau eines Welt- und Wirklichkeitsverständnisses.

Der Verstehensprozeß, der sich auf fiktionale Texte richtet, ist ein aktiver Vorgang, der von dem Schüler als Subjekt ausgeht, insofern dieser sein Vorverständnis, seine Welt- und Lebenserfahrung in diesen Prozeß mit einbringt. Sein Vorverständnis trifft auf die in fiktionalen Texten entworfenen Wirklichkeitsmodelle, und diese fordern ihn zur Auseinandersetzung mit seinem eigenen Wirklichkeitsverständnis heraus. Ein Ziel des Verstehensprozesses ist somit die reflektierte Aufnahme der in dem jeweiligen fiktionalen Text enthaltenen Deutung von Welt- und Daseinserfahrung. In fiktionalen Texten begegnen dem Schüler gleichzeitig ästhetische Vermittlungsformen, die sein eigenes Aussagepotential überschreiten und ihn zu genauer Beobachtung und Deutung herausfordern. Ziel des Verstehensprozesses ist daher zum anderen die Erweiterung seines Wahrnehmungsvermögens und seiner Interpretationsfähigkeit. Verstehen von fiktionalen Texten dient ebenso der Horizonsweiterung des Schülers wie seiner ästhetischen Sensibilisierung.³⁾

Es entspricht der hermeneutischen Struktur des Verstehens, daß der Lernbereich „Verstehen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“ nicht nur durch eine Auffächerung des Bereichs „fiktionale Texte“ beschrieben werden kann, sondern daß jeweils mit der wachsenden Differenzierung zugleich das verstehende Subjekt mitgedacht werden muß, das sich der Bedingungen seines eigenen Verstehens bewußt wird.

Nur so bleiben Gegenstand und Methode aufeinander bezogen. Die im Abschnitt 1.3.4 beschriebenen Stufen des Verstehens bestimmen, soweit sie Stufen der Reflexion des

1) Vgl. Rolf Geißler, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1970, S. 84–87.

2) Vgl. Hilde Domin, Wozu Lyrik heute, München 1968, S. 29.

3) Vgl. zur Theorie einer ästhetischen Kompetenz die Problematisierung bei Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977, S. 217 ff. und 285 ff.

Verstehens bezeichnen, alle in diesem Bereich ablaufenden Lernprozesse; sie erst ermöglichen die bewußte Auseinandersetzung mit den Gegenständen.

Die Aufgliederung des Lernbereiches „Verstehen von Texten im Bereich ‚fiktionale Texte‘“ geht ebenso wie die Aufgliederung des Lernbereiches „Verstehen von Texten im Bereich ‚nichtfiktionale Texte‘“ vom Schüler als Subjekt fachspezifischer Lernprozesse aus und berücksichtigt die folgenden allgemeinen didaktischen Prinzipien:

- vom Einfachen zum Komplexen,
- vom Besonderen zum Allgemeinen,
d. h. konkret, sie führt
- von der Analyse des Textes zur Auseinandersetzung mit weiterführenden Fragen,
- vom Erfassen des einzelnen Textes zum Erfassen von Strukturen und Sachverhalten in aufeinander zu beziehenden Texten,
- vom Erfassen von Strukturen und Sachverhalten zur Reflexion über Sprache und Literatur.

Damit gilt für den Lernprozeß, daß der einzelne Text insoweit primärer Lerngegenstand bleibt, als der Zuwachs an Verstehensmöglichkeiten auch auf ihn angewandt wird.

Der Lernprozeß, in dem sich der Schüler mit fiktionalen Texten auseinandersetzt, vollzieht sich als komplexer Vorgang, in dessen Verlauf unterschiedliche Aspekte des Verstehens von Texten in je verschiedener Weise miteinander kombiniert werden. Der Objektbereich „fiktionale Texte“ läßt sich durch Aspektbündelungen strukturieren, die die Eigenart fiktionaler Texte und ihre geschichtlichen und kommunikativen Zusammenhänge berücksichtigen und den Verstehensprozeß im oben beschriebenen Sinne ermöglichen. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

- (1) Verstehen fiktionaler Texte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität

Zur Analysefähigkeit der Schüler gehört, daß sie Thematik, sprachliche und formale Darstellungsmittel, Gesamtstruktur und Aussageabsicht in ihrer Interdependenz erfassen. Das Verstehen eines fiktionalen Textes muß immer seinen Ausgang vom Text selber nehmen. Die immanent-strukturelle Untersuchung der Texte darf nicht übersprungen werden, da sie Grundlage des methodisch abgesicherten hermeneutischen Verstehensprozesses ist (vgl. 1.3.4). Dies gilt auch für die Analyse eines Textausschnitts im Rahmen eines größeren Einzeltextes, für den Vergleich mehrerer Einzeltexte, für die Einführung in das Werk eines Autors, für die Analyse eines Textes als Gattungsbzw. Epochenparadigma, für die Erschließung von Produktions- oder Rezeptionsprozessen von Literatur sowie für die Reflexion über die Struktur poetischer Sprache und über die Leistung von Sprache im Aufbau eines Wirklichkeitsverständnisses.

- (2) Einblick in die Entfaltung und Differenzierung von Textarten und literarischen Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang

Textarten, Gattungen und ihre Strukturen sowie der Vermittlungsmodus sind nicht an sich Ziel der Untersuchung, sondern sie werden als Ausdrucksmöglichkeiten verstanden, die von Autoren und Epochen in jeweils besonderer Art ergriffen werden. Deshalb ist ihre Entfaltung und Differenzierung in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu erfassen und funktional zu erklären. Auf diese Weise können Beziehungen zwischen geschichtlichen Entwicklungen der Literatur und geschichtlichen Entwicklungen der Gesellschaft sichtbar gemacht werden.

- (3) Einblick in literaturgeschichtliche Epochen

Literarische Epochen sind nicht als formale Ordnungsschemata zu vermitteln, sondern

bewußtzumachen als Konstrukte der Literaturwissenschaft, die darauf beruhen, daß sich in den Werken zeitgleicher Autoren verwandte Intentionen, Themen und ästhetische Kategorien ablesen lassen, die als Ausdruck geschichtlicher Bedingtheit und gesellschaftlichen Bewußtseins deutbar sind. Literarische Epochen sind daher besonders geeignet für die Untersuchung sozialer und kultureller Zusammenhänge literarischen Lebens. Das Aufdecken von Zusammenhängen an konkreten Beispielen dient sowohl der Kategorienbildung als auch der Sensibilisierung für das selbständige Erkennen von Phänomenen im Umgang mit Literatur und damit der Lesefähigkeit.

(4) Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und Probleme der literarischen Wertung

Zum Verstehen des Phänomens Literatur gehören neben der strukturellen und ästhetischen Erschließung eines Textes und neben der Ermittlung seiner Gattungs- und Epochenbezüge auch die Untersuchung der biographischen, gesellschaftlich-politischen und kulturellen Bedingungen literarischer Texte und ebenso die Untersuchung von Verbreitung, Rezeptionsweisen, Wertungen und Wirkungen von Literatur. Aus didaktischen Gründen ist ein exemplarisches Vorgehen angeraten.

Thematisch sind im Unterricht der gymnasialen Oberstufe diejenigen Perspektiven der Literaturbetrachtung hervorzuheben, in denen die sozialen und kulturellen Zusammenhänge des literarischen Lebens sichtbar werden. Dazu gehört, daß die Auswahl der Autoren, Gattungen, Epochen und Texte möglichst vielseitig ist, damit die Schüler vergleichen, Zusammenhänge erkennen und ihre Lesefähigkeit erweitern können.

Die Erschließung literarischer Texte und insbesondere die Erschließung der sozialen und kulturellen Zusammenhänge des literarischen Lebens macht die Auseinandersetzung mit literaturtheoretischen und literaturwissenschaftlichen Texten erforderlich. Daher gehören auch nichtfiktionale Texte, die sich auf fiktionale Texte beziehen – z. B. Interpretationen, Rezensionen, Essays, literaturwissenschaftliche Abhandlungen – zu diesem Teilbereich (vgl. 1.3.6).

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Beschäftigung mit den Problemen literarischer Wertung. Sie zielt auf die Entfaltung einer kritischen Wertungskompetenz des Schülers. Dies schließt die Auseinandersetzung mit vorliegenden Wertungstheorien ebenso ein wie die unmittelbare Erprobung und Reflexion eigener Wertmaßstäbe am literarischen Text. Dabei darf es weder um die Setzung eines normativen Systems gehen, das auf ein apodiktisches „gut“ oder „schlecht“ zielt, noch um die Vermittlung eines unverbindlichen Relativismus. Vielmehr ist anzustreben, daß die Schüler Orientierungsdaten gewinnen, die im Sinne eines „kritischen Pluralismus“¹⁾ tendenziell offen und immer wieder neu zu legitimieren, gleichzeitig aber auf intersubjektive Anerkennung hin angelegt sind. Ziel ist also nicht die permanente Negierung von Wertmaßstäben, sondern deren rationale Fundierung.

Kritische Wertungskompetenz bedeutet gleichzeitig, daß die Schüler den Wandel und die gruppen- bzw. schichtspezifischen Bedingungen von Wertmaßstäben ebenso reflektieren wie die tradierte Dichotomie bzw. die inzwischen gebräuchliche Dreiteilung der Literatur selbst: Trivial-, Unterhaltungs-, Hochliteratur. Sowohl kontrastierende wie schwerpunktartige Einzelthematizierungen dieser drei Bereiche vertiefen die Kenntnis spezifischer Leistungen der entsprechenden fiktionalen Texte. Die kaum zu überschätzende gesellschaftliche Bedeutung der Trivial- und Unterhaltungsliteratur hat dazu geführt, daß zahlreiche Unterrichtsmaterialien Hilfen bieten, auch diese Textarten im Hinblick auf Produktion, Vertrieb, Textstruktur und -inhalt, Rezeption und individu-

¹⁾ Vgl. N. Mecklenburg, *Kritisches Interpretieren*, München 1972, bes. S. 167–169

elle und gesellschaftliche Wirksamkeit entsprechend dem Reflexionsniveau der gymnasialen Oberstufe zu bearbeiten.¹⁾

2.1.2.2 Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

Der enge Zusammenhang zwischen den Lernprozessen „Verstehen von Texten“ und „Verfassen von Texten“ gilt auch im Lernbereich II.

Von den drei in 1.3.5 und 2.1.1.2 vorgestellten Verwendungssituationen ist die erste, „Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang; Situationstyp: Öffentlichkeit; Zugriff auf gesellschaftliche Wirklichkeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit“, im Lernbereich II ohne besondere Bedeutung, da seine Gegenstände primär fiktionale Texte sind.

Verfassen von Texten im Lernbereich II orientiert sich vielmehr vorrangig an den Verwendungssituationen:

- Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis-/Verstehensprozesses; Situationstyp: Wissenschaft, Lehre, Unterricht; Zugriff auf die Welt der Objekte mit dem Ziel der Wahrheitsfindung.
- Verfassen von Texten im Prozeß der Selbstfindung und im Aufbau einer interpersonellen Beziehung; Situationstyp: Dialog und Monolog, wie z. B. Selbstreflexion und Meditation, auch kreatives Gestalten. Hinwendung auf die eigene Erfahrungswelt und die des Partners mit dem Ziel der Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstfindung durch Selbstmitteilung.

Die grundsätzlichen Ausführungen über die Bedeutung der Verwendungssituationen im Zusammenhang des Lernbereichs I (vgl. 2.1.1.2) gelten auch für den hier angesprochenen Lernbereich II in vollem Umfang. Die Beschreibung der Verwendungssituationen an dieser Stelle zielt auf ihre spezifische Bedeutung im Zusammenhang des Lernbereichs II.

(1) Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis-/Verstehensprozesses

Fiktionale Texte bedürfen in besonderem Maße der Auslegung, da sie in der Regel ein hohes Sinnpotential aufweisen und sich ihre Bedeutung erst in der Begegnung des lesenden Subjekts mit dem Text konstituiert. Der Verstehensprozeß kann daher bei fiktionalen Texten ungleich komplexer sein als bei nichtfiktionalen. Zum Verstehen fiktionaler Texte gehört es, daß sich der Leser des Vorgangs der Bedeutungskonstitution und der konstruktiven Rolle, die er dabei spielt, bewußt wird; das aber bedeutet, daß er die Bedingungen seines eigenen Verstehens mit reflektiert.

Die Komplexität dieses Vorgangs erfordert systematisch Einübung und Kontrolle des jeweils erreichten Erkenntnisstandes durch Mitteilung des jeweils Verstandenen. Für diese methodische Schulung hat das Verfassen von Texten im allgemeinen und insbesondere das Verfassen geschriebener Texte eine spezifische heuristische Funktion.

Gerade der Verstehensprozeß im Bereich „fiktionale Texte“ fordert die jeweils individuelle Auseinandersetzung des Schülers mit dem Gegenstand. Da sich Deutung im Rahmen des individuellen Erfahrungsspielraums des einzelnen vollzieht, andererseits eben gerade darin die Unabgeschlossenheit jeder Auslegung fiktionaler Texte begründet liegt, kann die Mitteilung des individuellen Verstehensansatzes in der Gruppe und der Austausch zwischen den Mitgliedern einer Gruppe der Ausweitung des Erfahrungshorizontes dienen.

1) Vgl. J. Krefl, a. a. O., S. 326–350.

Horizontes des einzelnen ebenso dienen wie der Erkenntnis und Reflexion der spezifischen Verstehensprozesse, die sich auf fiktionale Texte beziehen.

Bei der Mitteilung des eigenen Verstehens, insbesondere in Form geschlossener Texte (Analysen), muß darauf geachtet werden, daß beschreibende, deutende und wertende Sätze aufeinander bezogen sind, da sonst die intersubjektive Überprüfbarkeit der verfaßten Texte nicht gewahrt ist.

Die dieser Verwendungssituation zugeordneten Schreibformen sind die Analyse von fiktionalen Texten wie Gedichten, Erzählungen, Ausschnitten aus Ganzschriften sowie die fachspezifischen Erörterung im Anschluß an eine Textvorlage¹⁾. In der Auseinandersetzung mit Texten der Sekundärliteratur wie z. B. Interpretationen, Rezensionen etc. erweitert sich der Verständnishorizont des Schülers in bezug auf das literarische Werk ebenso wie seine Reflexionsfähigkeit in bezug auf den Verstehensprozeß und die Formen des methodischen Zugangs zu Texten.

(2) Verfassen von Texten im Prozeß der Selbstfindung und im Aufbau einer interpersonalen Beziehung

Die Fähigkeit zum Aufbau interpersonalen Beziehungen kann im Bereich „fiktionale Texte“ insbesondere durch die Beobachtung literarischer Dialoge gefördert werden. Im literarischen Dialog wird die Beziehung der Gesprächspartner nicht nur aufgebaut, sondern auch gefestigt oder zerstört. Die Einbettung literarischer Dialoge in eine Gesprächssituation erlaubt es den Schülern, die Bedeutung der Gesprächssituation mitzubedenken und das Gelingen oder Mißlingen von der Gesprächssituation her zu beurteilen.

Innerhalb dieses Reflexionsprozesses kann das Verfassen von Texten heuristische Funktion haben. Literarische Dialoge können Gesprächssituationen bereitstellen, die, obgleich fiktiv, doch große Nähe zu spontanen Gesprächen im Alltag haben und somit Anlässe für das Entwerfen von Dialogen bieten.

Der literarische Dialog kann auch Ansatzpunkt für Umformungsübungen sein, bei denen im mündlichen oder schriftlichen Verfassen erprobt werden kann, wie sich die Veränderung eines Kommunikationsfaktors (wie z. B. der sozialen Stellung der Gesprächspartner, des Themas, der Gesprächseröffnung) auf die interpersonalen Beziehung auswirkt und damit Weichen für den Handlungsverlauf stellt.

Es geht nicht darum, daß Mißlingen von Dialogen, wie es häufig im Alltag ebenso wie in literarischen Texten der Moderne vorgeführt wird, nur zu konstatieren. Eine solche Akzentuierung würde die ohnehin vorhandene Unsicherheit der Jugendlichen nur verstärken; vielmehr sollten Schüler die in den Texten angelegten Alternativen erkennen und schreibend durchspielen.

Bei jeder Form der Analyse fiktionaler Texte, soweit sie sich nicht fälschlich auf reine Deskription beschränkt, wird die Sinndeutung durch die Subjektivität des Lesers mitbestimmt. Indem der Schüler beim Interpretieren seinen eigenen Erfahrungshorizont mit ins Spiel bringt, kann er seine Sinndeutung mit anderen vergleichen und seinen eigenen Erfahrungshorizont dadurch erweitern. Analyse von Texten kann also zum Anlaß neuer Selbsterfahrung werden, die besonders durch schriftliche Aufträge dem Schüler intensiver bewußtgemacht werden kann. Außerdem sollten Schüler auch dann individuelle Verstehensansätze in eigener Textarbeit verfolgen können, wenn sie von der Mehrheit einer Lerngruppe nicht aufgegriffen werden. Wenngleich Verstehensan-

¹⁾ Vgl. dazu die Ausführungen über die Aufgabenarten „Analyse fiktionaler Texte“ und „Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage“ im Abschnitt 4.4.3 „Schriftliche Abiturprüfung.“

sätze im Deutschunterricht nur zu einem vorläufigen Abschluß gebracht werden können, sollten Schüler doch an geeigneten Stellen des Unterrichts ihr inzwischen erreichtes Verständnis beschreiben.

Im Deutschunterricht der Oberstufe sind in den letzten Jahren kreative Aufgaben zugunsten der Textanalyse und der Texterörterungen, die das konvergierende Denken fördern, vernachlässigt worden. Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Selbstdarstellung sind etwa das je individuelle Spiel im Rahmen einer Vorgabe, der Entwurf alternativer Denk- und Gestaltungsmöglichkeiten in spielerischer Distanzierung zu einer Textvorlage oder der Entwurf von Gestaltungen aufgrund eines Impulses, deren Regelmäßigkeit der Schüler erst selbst entwickeln muß. Durch solche Erfahrung eigener gestalterischer Fähigkeiten kann der Schüler ermutigt werden, Denk- und Schreibschablonen zu überwinden.

Eine Reihe von kreativen Aufgaben aus den „Vorläufigen Richtlinien für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I“ kann in oberstufengemäßer Form wieder aufgegriffen werden; man sollte aber auch andersartige Aufgaben anbieten, von denen einige hier vorgeschlagen werden:

- Das Verfassen von Texten, in denen eine Textvorlage durch Perspektivenwechsel, Wechsel der Sprecherhaltung verfremdet wird, wie z. B. das Entwerfen von parodistischen, satirischen Texten, kann dem Schüler dazu verhelfen, Freiheitsspielraum gegenüber vorgegebenen Wirklichkeitserfahrungen zu gewinnen.
- Schilderungen, Stimmungsbilder und Beobachtungsaufgaben bieten dem Schüler die Möglichkeit, seine Betroffenheit in der Erfahrung mit der Umwelt zu artikulieren und darzustellen, welche Bedeutung eine Sache für ihn besitzt.
- Literarische Gestaltungsversuche unter Vorgabe eines Formtyps (wie z. B. das Schreiben von Fabeln, Parabeln, Kurzgeschichten) können dem Schüler helfen, im Aufbau von Wirklichkeitsmodellen Alternativen zu erfahrener und ihn bedrängender Wirklichkeit durchzuspielen.
- Textmontagen, Konstellationen und Text-/Bildmontagen lassen den Schüler die Polyfunktionalität von Strukturelementen im freien Spiel erproben.
- Der offene Impuls, das weit gespannte Thema in Form eines Reizwortes lassen den Schüler erfahren, wie jede Art der sprachlichen Mitteilung ihre eigene Regelmäßigkeit gewinnen muß und wie diese Regelmäßigkeit in sich selbst Bedeutung trägt.

Das spielerische Moment wird bewußt betont, einmal weil erprobendes spielerisches Entwerfen für den Schüler eine Entlastungsfunktion haben kann, zum andern weil ein solcher Umgang mit fiktionalen Texten einen Ausgleich bildet für das kaum zu vermehrende Übergewicht kognitiver Anforderungen beim Verstehen und Verfassen von Texten.

Die hier dargestellten Überlegungen zum Verfassen von Texten im Aufbau interpersonaler Beziehungen können allerdings nur ein didaktischer Anstoß für die Entwicklung von Schreibanlässen und Schreibformen sein.

2.2 Themen

Vorbemerkungen

Themen als Lerninhalte des Faches Deutsch im Sinne dieser Richtlinien sind die kategorialen Aspekte des Verstehens und Verfassens von Texten, wie sie in den Abschnitten 1.3.4 und 1.3.5 entfaltet wurden. In ihrer Summe ermöglichen sie die Lernprozesse, die auf die obersten Lernziele und die damit gegebenen Arbeitsbereiche (vgl. Abschnitt 1.3.2) ausgerichtet sind. Die Themen des Faches Deutsch ergeben sich somit

aus der Strukturierung der Lernprozesse, in denen sich der Schüler entsprechend den fachspezifischen Lernzielen mit den Gegenständen des Faches auseinandersetzt.

Die Themen, die aus der Struktur der Lernprozesse gewonnen wurden, stellen die Voraussetzungen dafür dar, daß die wesentlichen Ziele des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe erreicht werden und daß damit die Vergleichbarkeit von Unterrichtsprozessen gesichert wird. Daher sind die im folgenden genannten Themen obligatorisch:

2.2.1 Themen in den Lernbereichen

Themen im Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nicht-fiktionalen Texte“

- (1) Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativer Funktion
- (2) Nichtfiktionale Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten
- (3) Die Konstituierung von Wirklichkeit durch Sprache
- (4) Voraussetzungen und Methoden des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien
- (5) Bedingungen des Verfassens von Texten.

Themen im Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

- (1) Fiktionale Texte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität
- (2) Einblick in die Entfaltung und Differenzierung von Textarten und literarischen Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang
- (3) Einblick in literaturgeschichtliche Epochen
- (4) Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und Probleme der literarischen Wertung.

Dem Fachlehrer obliegt es, unter Beteiligung der Schüler zu bestimmen, an welchen geeigneten Texten oder Textarten die sprachwissenschaftlichen oder literaturwissenschaftlichen Fragestellungen zu behandeln sind, die sich aus der Entfaltung der obligatorischen Themen ergeben. Innerhalb des Rahmens, der durch die obligatorischen Themen gesetzt ist, können die Schüler auch an der Entscheidung darüber beteiligt werden, welche didaktischen Akzentuierungen hinsichtlich der sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen vorgenommen werden sollen. Darüber hinaus gehört es zur Verantwortung des Fachlehrers, die Themen der einzelnen Unterrichtsreihen sowie das konkrete Thema eines Kurses festzulegen. In einem Kurs sollen jeweils mehrere obligatorische Themen behandelt werden. Auch hat der Fachlehrer dafür Sorge zu tragen, daß – bei Lehrerwechsel auch in Absprache mit anderen Fachlehrern – die obligatorischen Themen in der gesamten Kursfolge 11/I bis 13/II hinreichend berücksichtigt werden.

2.2.2 Die obligatorischen Themen und ihre möglichen Teilaspekte

Im folgenden werden den obligatorischen Themen – aus Gründen besserer Übersicht – noch einmal die Teilaspekte zugeordnet, die in der Darstellung der Lernbereiche entfaltet worden sind.

Diese Nennung von Teilaspekten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und stellt auch keine Rangfolge dar. Diese Teilaspekte entfalten vielmehr das einzelne Thema und dienen dem Fachlehrer als Orientierungshilfe und als Anregung für unterrichtliche

Entscheidungen. Zum Spielraum des Fachlehrers gehört es, darüber zu entscheiden, mit welcher didaktischen Akzentuierung er die einzelnen obligatorischen Themen innerhalb einer Unterrichtsreihe oder eines Kurses behandelt. Diese didaktische Akzentuierung kann auch von der Kursart und den Lernvoraussetzungen der Schüler abhängen.

2.2.2.1 Themen im Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“

Thema (1): Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion

z. B.:

- die Darstellung von Wirklichkeit,
- die Bedeutung der Redekonstellation für die Textkonstitution,
- die Aussageabsicht als textorganisierendes Prinzip,
- die wechselseitige Abhängigkeit von Textaussage und Textstruktur,
- die Argumentationsstruktur fachwissenschaftlicher Texte, die für das Fach Deutsch relevant sind,
- der Vermittlungsmodus von Texten,
- Text als Bestandteil umfassender Sozialisations- und Kommunikationsprozesse,
- Text in seiner Zugehörigkeit zu komplexen Kommunikationssystemen.

Thema (2): Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten

z. B.:

- textartenspezifische Merkmale unterschiedlicher Textarten,
- die Funktion gesellschaftlich bedingter Normierung von Texten und Standardisierung von Textarten,
- Geschichtlichkeit und Konventionalität von Sprache,
- Sprachwandel als Normbildung und Normdurchbrechung,
- der Wirklichkeitsbezug fiktionaler und nichtfiktionaler Texte,
- die Problematik der Bestimmung von Textarten.

Thema (3): Die Konstituierung von Wirklichkeit durch Sprache

z. B.:

- Sprachliche Zeichen, Bedeutung und Begriffe,
- Sprache, Denken, Wirklichkeit,
- die Funktion der Sprache für intentionales verantwortliches Handeln,
- die Erfassung von Wirklichkeit in Gruppen- und Fachsprachen, in Sprachen verschiedener Schichten,
- Erfassung von Wirklichkeit und der Aufbau von Urteils- und Handlungskompetenzen im Prozeß des Spracherwerbs.

Thema (4): Voraussetzungen und Methoden des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien

z. B.:

- der Verstehensprozeß in seiner hermeneutischen Struktur,
- der Bedingungs- und Zusammenhang von Textverstehen und methodischem Zugriff,
- Funktion und Reichweite von Verfahren der Texterschließung.

Thema (5): Bedingungen des Verfassens von Texten

z. B.:

- die Kommunikationssituation als Voraussetzung des Verfassens von Texten,
- der Beziehungs- und Inhaltsaspekt von Kommunikation,

- die Bedeutung der Perspektive für das Verfassen eines Textes,
- die Antizipation der Erwartungshaltung des Partners,
- das Verhältnis des Sprechers oder Schreibers zur darzustellenden Sache,
- Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben als Formen des Verfassens von Texten,
- die Bedeutung der Textart für das Verfassen von Texten,
- Ausdruckswerte semantischer und syntaktischer Strukturen,
- die kommunikative Funktion von Texten und ihre Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft,
- Sprechakttheoretische Voraussetzungen des Verfassens von Texten,
- Theorie und Praxis persuasiver Kommunikation. ¹⁾

2.2.2.2 Themen im Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

Thema (1): Fiktionale Texte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität

z. B.:

- die Konstituierung von Wirklichkeit,
- Strukturmerkmale poetischer Darstellung auf semantischer, syntaktischer, kompositorischer, phonologischer Ebene (vgl. auch die unter (2) gattungsspezifisch genannten Merkmale),
- der Bedingungs Zusammenhang zwischen komplexer Textstruktur und Aussageabsicht,
- die Bedeutungskonstituierung durch den Leser im Leseprozeß (Vielschichtigkeit des Verstehens),
- die ästhetische Wirkung des Textes im Zusammenspiel von poetischer Struktur und Rezeptionsweise.

Thema (2): Einblick in die Entfaltung und Differenzierung von Textarten und literarischen Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang

z. B.:

a) am Beispiel von Dramen:

- Entwicklungslinien vom aristotelischen zum nichtaristotelischen Theater,
- gattungstypische Strukturelemente: Dialog, Monolog, Figurenkonstellation, Handlungsentfaltung in Raum und Zeit, Kompositionsmuster, dramaturgische Techniken,
- Unterschiede zwischen dem Tragischen und Komischen, Grotesken und Absurden,
- Dramentheorien, die im Zusammenhang mit den behandelten Dramen stehen,
- Abgrenzung des Dramatischen von anderen literarischen Gattungen.

b) am Beispiel epischer Texte (unter besonderer Berücksichtigung epischer Langformen):

- Entwicklung von Erzählstrukturen (auktoriales Erzählen, personales Erzählen) im geschichtlichen Zusammenhang,
- gattungstypische Strukturelemente: Erzählperspektive, Erzählzeit und erzählte Zeit, Fabel, Figurenkonstellation,
- Theorien, die im Zusammenhang mit den behandelten epischen Formen stehen,
- Abgrenzung des Epischen von anderen literarischen Gattungen.

¹⁾ Zum Terminus „persuasive Kommunikation“ vgl. Joseph Kopperschmidt, Rhetorik, Stuttgart 1973.

c) am Beispiel von Lyrik:

- Entwicklungen und Wandlungen lyrischen Sprechens und lyrischer Formen,
- funktionale Auswertung lyrischer Strukturmomente: Gedichtformen, Strophenformen, Vers, Metrum, Rhythmus, Klang, lyrisches Bild, lyrisches Ich,
- unterschiedliche Funktionen von Lyrik, z. B. von politischer Lyrik, von Gedichten der Ich- und Welterfahrung, von konkreter Poesie,
- Theorien zur Struktur und Funktion von Lyrik, die im Zusammenhang mit behandelten Gedichten stehen,
- Abgrenzung des Lyrischen von anderen literarischen Gattungen.

d) am Beispiel von Texten, in denen sprachliche Zeichen mit mimisch-gestischen, akustischen und optischen Zeichen kombiniert sind (Theater, Film, Fernsehen):

- textartspezifische Strukturelemente,
- der semiotische Charakter mimisch-gestischer, akustischer und optischer Zeichen und ihre Kombination mit sprachlichen Zeichen,
- Theorien zur Struktur und Funktion dieser Texte, die im Zusammenhang mit den behandelten Beispielen stehen.

Thema (3): Einblick in literaturgeschichtliche Epochen

z. B.:

- literarische Werke im Kontext ihrer Epoche (nach Möglichkeit unter Einbeziehung verschiedener Gattungen derselben Epoche),
- Thematik und Ausdrucksformen als Merkmale einer Epoche,
- die Problematik der Epochenbildung (Abgrenzung, Kennzeichnung und Gleichzeitigkeit verschiedener Gattungen derselben Epoche),
- Thematik und Ausdrucksformen als Merkmale einer Epoche,

Thema (4): Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und Probleme der literarischen Wertung

z. B.:

a) Literarische Texte in ihren geschichtlichen und sozialen Zusammenhängen:

- wichtige geschichtliche und soziale Bedingungen literarischer Texte, z. B. Werke in biographischem, sozialem, geistes-, form-, motiv- und wirkungsgeschichtlichem Zusammenhang,
- Bedeutung und Grenzen sozialer und geschichtlicher Betrachtung literarischer Werke.

b) Das literarische Leben in seinen sozialen und ökonomischen Zusammenhängen in früheren Epochen und besonders in der Gegenwart:

- Vermittlung von Literatur, z. B. durch Verleger, Buchhandel, Zeitschriften, Kritiker, Theater, Film, Fernsehen, Rundfunk, Schule,
- das Buch als Ware,
- das Theater als Institution: Bühne und Publikum,
- Wirkungen literarischer Werke auf die Literatur, die Kritik, das Publikum,
- das Fernsehen als Institution.

c) Literarisches Werk und Leser-Verständnis und Wertung literarischer Werke:

- programmatische oder theoretische Äußerungen über Literatur und Äußerungen der Literaturkritik,

- die Rezeptionsgeschichte literarischer Werke (exemplarisch),
- Zusammenhang zwischen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und Methodenentscheidungen.

2.3 Gegenstände

2.3.1. Der Gegenstandsbegriff

Gegenstände des Faches Deutsch sind nichtfiktionale und fiktionale Texte sowie sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Fragestellungen, die dem Schüler in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit solchen Texten bewußt werden (vgl. die Ausdifferenzierung des Textbegriffs in Abschnitt 1.3.3–1.3.5).

Die Auseinandersetzung mit Texten und bewußtgemachten sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen führt den Schüler zu einem tiefergehenden Verständnis der Texte hinsichtlich ihrer Struktur, ihres Vermittlungsmodus, ihrer Funktion und ihrer Geschichte sowie der Sprache in der Fülle ihrer semantischen, syntaktischen und pragmatischen Aspekte.

Eine solche Auseinandersetzung führt den Schüler auch zu Fragestellungen, die aus seinem Bedürfnis nach Sinnfindung und Identität erwachsen und die sich auf den Prozeß des Verstehens seiner selbst richten.

2.3.2 Das Problem der Auswahl von Unterrichtsgegenständen im Fach Deutsch

Angesichts der Fülle von Texten sowie sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Fragestellungen, die sich als mögliche Unterrichtsgegenstände des Faches Deutsch anbieten, erhebt sich – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die zeitliche Begrenzung der Kurse – in aller Schärfe die Frage danach, welche Gegenstände aus der Fülle möglicher Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden sollen.

Schon allein aufgrund der aufgezeigten Fülle möglicher und grundsätzlicher geeigneter Unterrichtsgegenstände ist es im Rahmen dieser Richtlinien nicht möglich, bestimmte Gegenstände willkürlich zu obligatorischen Unterrichtsgegenständen zu erheben und damit geeignete andere auszuschließen. Hinzu kommt, daß nach den geltenden schulischen Bestimmungen die Schüler nach dem Grad ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten an der Auswahl der Unterrichtsgegenstände zu beteiligen sind.

Die Frage, welche Texte und welche sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen zu Unterrichtsgegenständen gemacht werden sollen, kann daher nur in der Weise beantwortet werden, daß Kriterien für ihre Auswahl genannt werden. Für die Auswahl sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Fragestellungen ergeben sich die Auswahlkriterien aus den obligatorischen Themen und ihrer Entfaltung (vgl. dazu insbesondere Abschnitt 2.2 sowie die Abschnitte 1.3.4 und 1.3.5). Denn die kategorialen Aspekte des Verstehens und Verfassens von Texten sind die sprachwissenschaftlich und literaturwissenschaftlich aufgearbeitete Fragestellungen, die dem Schüler in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit nichtfiktionalen und fiktionalen Texten bewußt werden sollen.

Dabei ist von besonderer Bedeutung die Exemplarität und geschichtliche Relevanz sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Fragestellungen. Solche Fragestellungen können repräsentativ sein für eine bestimmte Forschungsrichtung und die angewandte Methodik, sie führten zu Ergebnissen, die die wissenschaftliche Entwicklung der Folgezeit nachhaltig beeinflussen.

Von gleichem Rang ist das Kriterium, inwieweit eine sprachwissenschaftliche Fragestellung für den Schüler von Bedeutung ist. Solche Fragestellungen sind für den Un-

terrichtet dann besonderes geeignet, wenn sie einen motivierenden und schülergerechten Einstieg in ein wissenschaftliches Problemfeld bieten oder wenn sie für das gegenwärtige sprachliche Handeln des Schülers sowie für die aktuelle Entwicklung der Sprache Bedeutung haben.

Für die Auswahl von nichtfiktionalen und fiktionalen Texten lassen sich die folgenden Auswahlkriterien nennen:

(1) Die thematische Relevanz

(1.1) Der Text erfaßt in exemplarischer Weise die alterstypischen und individuellen Probleme einer Lerngruppe bzw. einzelner Schüler, und er eröffnet ihnen Perspektiven für den Aufbau ihrer Persönlichkeit, für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Deutung der Wirklichkeit, in der sie leben.

(1.2) Der Text konfrontiert den Schüler mit aktuellen und historischen Normvorstellungen und fordert ihn damit heraus, selbst Norm- und Wertvorstellungen zu reflektieren und zu entwickeln.

(1.3) Der Text eröffnet dem Schüler Perspektiven zur Betrachtung seiner selbst, der Mitmenschen und der Umwelt, die ihm bis dahin unbekannt waren; er fördert dadurch die Entwicklung seines kritischen Sinns für Möglichkeiten zur Gestaltung seiner Umwelt als des Lebensraums, in dem er mit seinen Mitmenschen lebt (utopisches Potential des Textes).

(1.4) Der Text trägt aufgrund seiner Thematik zur Herausbildung und zur Förderung einer bewußten Lesehaltung bei und regt zur selbständigen Auseinandersetzung an (Anregungscharakter des Textes).

(2) Die Exemplarität des Textes in seiner Struktur und kommunikativen Funktion

Der Text ist besonders geeignet zur Ermittlung des Zusammenspiels von Struktur und Aussage, weil die ihn konstituierenden Elemente hinreichend komplex sind, weil die Elemente in signifikanter Weise strukturiert sind, weil die Zusammenhänge zwischen Textstruktur und Aussage nachweisbar sind.

(3) Die Exemplarität des Textes für eine Textart bzw. für die spezifische Erscheinungsform einer Gattung

Der Text ist aufgrund seiner Aussage und Struktur repräsentativ für eine bestimmte Textart (z. B. Grundsatzrede, literarische Rezension, fachwissenschaftlicher Essay, Tagebuchnotiz) oder die spezifische Erscheinungsform einer Gattung (z. B. aristotelisches oder episches Drama, auktoriale oder personale Form des Erzählens).

(4) Die geschichtliche Relevanz des Textes

(4.1) Für nichtfiktionale Texte gilt: Der Text ist für die Entwicklung und Neubildung textartspezifischer Strukturelemente und/oder für den geschichtlichen Wandel einer Textart exemplarisch. Dabei ist zu berücksichtigen, daß sowohl der Wandel der Textarten als auch der Wandel von Strukturelementen im Zusammenhang mit Veränderungen des soziokulturellen Umfeldes zu sehen ist.

(4.2) Für fiktionale Texte ist zu ergänzen: Der Text ist repräsentativ für die Entwicklung und Neubildung sprachlich-ästhetischer Phänomene im geschichtlichen Zusammenhang, z. B. für die Herausbildung neuer Erzählstrukturen, für die Verarbeitung von Motiven etc.

(4.3) Der Text besitzt aufschließende Kraft für die besonderen Charakteristika einer Epoche. Er kann z. B. Kulminations- oder Wendepunkte einer Epoche sichtbar machen.

(4.4) Der Text hat im Zusammenhang der literarischen, kulturellen und gesellschaftlichen Tradition einen besonderen Stellenwert. Er hat sich im Verlauf seiner Geschichte durch ganz unterschiedliche, teilweise gegensätzliche Interpretationen bzw. Kommentierungen und durch den Einfluß, den er auf das Denken und Fühlen der Gesellschaft ausgeübt hat, so mit Bedeutung aufgeladen, daß er einen nicht einholbaren Vorsprung besitzt.¹⁾ Er eröffnet die Möglichkeit, Geschichtlichkeit im Sinne von Wirkungsgeschichte zu vermitteln.

(5) Der Text als Anreiz zur Förderung der kommunikativen Kompetenz

Bei der Auswahl von Texten ist auch zu berücksichtigen, inwieweit sie geeignet sind, die Verstehensfähigkeit des Schülers zu entwickeln, und inwieweit sie dem Schüler Gelegenheit und Anreiz bieten, sich bei ihrer Erarbeitung sowohl mündlich wie schriftlich zu äußern, so daß seine Fähigkeit gefördert und erweitert wird, sich situations-, sach- und partnergerecht mitzuteilen. Ebenso sollte er eine reflektierende Distanz gegenüber Sprache aufbauen können und erkennen, daß der Mensch durch Sprache Wirklichkeit differenziert wahrnimmt bzw. auf diese Wirklichkeit Einfluß nimmt.

2.3.3 Das Problem des literarischen Kanons

Literarische Texte verlangen wegen ihrer Komplexität und ihrer Bedeutungsfülle besonders ein Eingehen auf ihre Geschichtlichkeit, da sie Antworten auf die Herausforderungen durch eine Zeit und deren Probleme sind. Zur Realisierung der Lernziele ist eine spezifische Auswahl von Gegenständen erforderlich. Im Deutschunterricht stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach dem literarischen Kanon.

In einer Zeit zunehmender Partikularisierung der Berufs- und Interessenshorizonte, wie sie eine pluralistische Gesellschaft hervorbringt, wird dabei die Frage gestellt, ob ein gemeinsamer Besitz an Literaturkenntnissen eine Grundlage für die Diskussion allgemeiner und aktueller menschlicher Fragen außerhalb der von Interessen und Konfliktsituationen mitbestimmten Lebenswirklichkeit sein kann.²⁾

Die didaktische Diskussion der letzten Jahre hat allerdings gezeigt, daß es nicht möglich ist, über eine Angebotsliste von konkreten Texten durchgängig Konsens zu erzielen oder sogar einen revidierten Lektürekanon zu etablieren. Denn ein relativ geschlossenes, vollständiges Bild gemeinsamer Tradition ist zur Zeit aus literaturimmanenten und gesellschaftspolitischen Gründen nicht plausibel für alle gesellschaftlichen Gruppen zu erstellen.

Da aber jeder Deutschunterricht dennoch eine Auswahl von Texten notwendig macht, hat sich in der Praxis, mitverursacht durch neu erscheinende Lehrbücher und Materialsammlungen, vielfach ein heimlicher Kanon herausgebildet, der keine offene diskursive Begründung erfährt und eine undurchschaute Abhängigkeit der Lehrer und Schüler zur Folge haben kann. Der Ausweg aus diesem Dilemma kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt allein in der Herausarbeitung von Auswahlprinzipien bestehen (vgl. Abschnitt 2.3.2), die Lehrern und Schülern auf unterschiedlichen Ebenen Vorauswahlen aus der Fülle von Texten ermöglichen.

2.4 Mindestanforderungen

Trotz der Schwierigkeiten, Unterrichtsgegenstände des Faches Deutsch in Richtlinien auf der Ebene der Gegenstände exakt festzulegen, ist es wegen der geforderten Ver-

1) Vgl. J. Kreft, a.a.O., S. 311

2) Vgl. E. Lämmert, Literatur im Unterricht, in: H. Eggert/M. Rutschky (Hrsg.), Literarisches Rollenspiel in der Schule, Heidelberg 1968, S. 21

gleichbarkeit der Unterrichtsprozesse notwendig, neben den obligatorischen Themen auch auf der Ebene der Gegenstände Mindestanforderungen festzulegen.

Die im folgenden genannten Mindestanforderungen gelten für Grundkurse und Leistungskurse.

2.4.1 Mindestanforderungen im Lernbereich I: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „nichtfiktionale Texte“:

Obligatorisch für die Kursfolge 11/I bis 13/II ist die Berücksichtigung aller fünf Themen der Lernbereichs I. Dabei ist davon auszugehen, daß Thema (1) „Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion“ immer – allerdings unter wechselnder Akzentuierung – zum Unterricht gehört, wenn nichtfiktionale Texte Gegenstand des Unterrichts sind. Das gleiche gilt für Thema (5) „Bedingungen des Verfassens von Texten“.

Der Freiraum des Fachlehrers besteht in der Entscheidung über die Intensität der Behandlung aller dieser Themen, in der Entscheidung über die Zuordnung von Gegenständen zu diesen Themen sowie über die Zuordnung der Themen zu den einzelnen Kursen.

Über die Berücksichtigung der obligatorischen Themen hinaus sind im Lernbereich I folgende Mindestanforderungen zu erfüllen:

- Bei der Analyse von Texten sind mindestens zwei Textarten zu behandeln, an denen ihre geschichtliche Bedingtheit sowie der Wandel ihrer Form sichtbar werden.
- Ferner ist bei der Analyse von Texten sicherzustellen, daß der Schüler einen Einblick in die Sprache als Zeichen- und Kommunikationssystem sowie das Verhältnis von Denken – Sprache – Handeln reflektiert.
- Für das Verfassen von Texten gilt, daß der Schüler neben den Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses auch Texte der beiden anderen Verwendungssituationen (gesellschaftlicher Interaktionszusammenhang sowie Prozeß der Selbstfindung und Aufbau einer interpersonalen Beziehung) anfertigt.

2.4.2 Mindestanforderungen im Lernbereich II: Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich „fiktionale Texte“

Obligatorisch für jede Kursfolge von 11/I bis 13/II sind alle vier Themen der Lernbereichs II. Dabei ist ebenfalls wie bei Lernbereich I davon auszugehen, daß das Thema (1) „Fiktionale Texte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität“ immer – allerdings unter wechselnder Akzentuierung – zum Unterricht gehört, wenn fiktionale Texte Unterrichtsgegenstand sind.

Auch für diesen Lernbereich gilt, daß der Freiraum des Fachlehrers darin besteht, die Intensität der Behandlung dieser Themen zu bestimmen sowie den obligatorischen Themen unter Beteiligung der Schüler geeignete Unterrichtsgegenstände zuzuordnen.

Darüber hinaus sind im Blick auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände folgende Mindestanforderungen zu erfüllen. Abweichungen sind im begründeten Einzelfall möglich. Eine ausgewogene Behandlung der unterschiedlichen Epochen und Gattungen ist jedoch erforderlich:

- Es sind mindestens zwei strukturell unterschiedliche Dramen aus verschiedenen Epochen zu untersuchen.
- Es sind mindestens zwei Romane aus verschiedenen Epochen zu untersuchen, wobei diese Romane strukturell und funktional unterschiedlich sein müssen.

- Es sind mindestens zwei Lyrik-Reihen einzubringen, wobei die ausgewählten Texte motivgeschichtlich, formgeschichtlich, struktural, epochal oder thematisch verknüpft sein müssen.
- Der Schüler ist in mindestens zwei literaturgeschichtliche Epochen einzuführen. Darunter muß eine Epoche aus dem Zeitraum zwischen Aufklärung und Realismus sein. Der Einblick in eine literaturgeschichtliche Epoche kann nicht durch die Analyse eines einzigen literarischen Textes gewonnen werden.

3. Lernorganisation

3.1 Allgemeines zur Lernorganisation und Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch

Die allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe wie auch die fachspezifischen Ziele des Deutschunterrichts sind durch eine entsprechende Lernorganisation sicherzustellen, die der Vielfalt der Aufgaben und den je unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht wird. Bei der Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten sind Ziel-, Inhalts- und Organisationsentscheidungen stets in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang zu sehen und begründet aufeinander zu beziehen.

Schulische Lernprozesse in der gymnasialen Oberstufe sind zunächst als Unterricht in Grund- oder Leistungskursen mit festen Gruppen organisiert, aber innerhalb dieses Rahmens besteht für den Lehrer und die Schüler doch ein beträchtlicher Spielraum für Lernorganisationsentscheidungen in verschiedenen Bereichen¹⁾:

- Konzeptionelle Organisation (z. B. Unterrichtsreihen mit Lehrgangs- oder Projektcharakter),
- Soziale Organisation („Sozialformen“ des Unterrichts: z. B. Frontalunterricht, Klassenunterricht, Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit),
- Zeitliche Organisation (z. B. Einzelstunden, Doppelstunden o. ä.),
- Ablaufs-Organisation (Reihenfolge der Lernsituationen und Unterrichtsschritte, Lehrverfahren),
- Organisation der Lehr- und Lernfunktionen (Aktionsformen, Aktionsverteilung, Arbeitsformen, Medieneinsatz).

Grundsätzlich stellt jeder dieser Organisationsbereiche einen eigenen Gestaltungsraum dar.

Entscheidungen zur Lernorganisation werden in der Unterrichtspraxis jedoch nicht isoliert in den einzelnen Bereichen getroffen, sondern in einer Vielzahl von jeweils typischen Kombinationen der einzelnen Aspekte, die in ihrem Zusammenhang dann auch als „Unterrichtsmethode“ bezeichnet werden. Die Verträglichkeit der Elemente untereinander ist schon im abstrakten, allgemein-didaktischen Zusammenhang unterschiedlich groß, und sie differenziert sich erst recht in Verbindung mit konkreten Lernzielen und Gegenständen des Unterrichts in einer individuellen Lerngruppe. Die Angemessenheit der Methoden in ihrer Beziehung zu den fachlichen Zielen sowie zu den Voraussetzungen und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe ist in jedem Einzelfall didaktisch zu legitimieren.

Unterricht vollzieht sich als Kommunikation, und als solche sind bei seiner Planung, Durchführung und Auswertung stets Abläufe auf der Sachebene von denen auf der Beziehungsebene zu unterscheiden. Beide Ebenen sind im Gespräch aufzuarbeiten, und nur wenn neben den sachlich-fachlichen Fragestellungen auch Beziehungsaspekte der Kommunikation thematisiert werden können, wird eine mögliche fachliche Verengung durchbrochen und kognitive Einseitigkeit des Unterrichts vermieden. Beides ist erforderlich, weil die Reduktion der Ziele auf die kognitive Dimension Identitätsfindung im sozialen Kontext verhindert und die Aufgabe der Schule, den Schüler zu bilden und Humanität erzieherisch zu fördern, behindert.

Die Frage nach den Leistungen und Grenzen bestimmter Formen der Lernorganisation, die die Kommunikationssituation „Unterricht“ konstituieren, kann und sollte zu-

1) Vgl. Karl-Heinz Flechsig/Hans-Dieter Haller: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975, Seite 187 ff.

mal im Fach Deutsch auch Gegenstand des Unterrichts sein. Auch in diesem traditionell dem professionellen Lehrer vorbehaltenen Bereich ist die Kompetenz der Schüler planvoll zu fördern, weil der Schüler der Oberstufe nur so qualifizierten Einfluß auf die verantwortliche Mitgestaltung der Kommunikationssituation „Unterricht“ gewinnen kann und nur so auch bei den konstitutiven Organisationsentscheidungen tatsächlich zum Subjekt seiner Lernprozesse wird (vgl. 1.3.3).

3.1.1 Allgemeine Merkmale des Kontinuums Unterricht

Unterrichtsmethodik ist deutlich zu unterscheiden von **fachwissenschaftlichen Methoden** oder Methodenkonzeptionen, d. h. Verfahren, mit denen die Wissenschaft ihre Gegenstände untersucht. Sie ist ebenso zu unterscheiden von **fachspezifischen Verfahren**, die Lehrer und Schüler auf die Gegenstände des Unterrichts anwenden.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfaßt demgegenüber die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Lehrer den Unterricht strukturiert.

Unterrichtsmethode muß sich an den Merkmalen orientieren, die durch den Unterricht als Organisationsrahmen des Lernens vorgegeben sind.

Dazu gehört,

- daß Unterricht Lernprozesse initiieren und organisieren soll,
- daß schulisches Lernen sich in Gruppen vollzieht,
- daß sich die Interaktion von Mitgliedern der Gruppe vorwiegend im Gespräch vollzieht.

Um Lernprozesse zu ermöglichen, muß die Struktur des Unterrichts von der Struktur des Lernprozesses mitbestimmt sein, d. h. der Unterricht ist auf Ziele ausgerichtet, an Gegenständen orientiert und prozeßhaft angelegt.

Da sich Lernen im Unterricht in einer Gruppe vollzieht, ist er in seiner Struktur, in seinem Verlauf und in seinen Ergebnissen gemeinsame Leistung der Mitglieder einer Lerngruppe.

Im Hinblick darauf, daß der Lernprozeß im Unterricht maßgeblich von der Interaktion der Mitglieder einer Lerngruppe – ihrer wechselseitigen Anregung und Kritik, der jeweiligen Koppelung von Inhalts- und Beziehungsaspekt – bestimmt wird, ist Unterricht als ein Kommunikationszusammenhang zu verstehen. In ihm nehmen fachspezifisch orientierte Formen der Lernorganisation (Unterricht mit der gesamten Kursgruppe, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Arbeit an Projekten) einen besonderen Stellenwert ein. Die in ihnen liegenden methodischen Möglichkeiten können und sollen durch diese Richtlinien nicht eingegrenzt oder normiert werden. Ihre didaktische und curriculare Legitimation im Einzelfall ist jeweils erst in Verbindung mit konkreten Ziel- und Inhaltsentscheidungen und im Hinblick auf die Lerngruppe zu gewinnen.

Ein als Kommunikationszusammenhang verstandener Unterricht kann nicht als additive Folge isolierter Lernprozesse aufgefaßt werden, sondern stellt ein **Kontinuum** dar. Die Kontinuität des Unterrichts ergibt sich im einzelnen

- als Kontinuität von Zielvorgaben,
- als Kontinuität der Gruppe und des Lehrers innerhalb eines zeitlich begrenzten Organisationsrahmens,
- als Kontinuität in bezug auf die Gegenstände innerhalb kürzerer oder längerer unterrichtlicher Einheiten,
- als Kontinuität in bezug auf fachspezifische Verfahren, Fragestellungen und Kenntnisse,

– als Kontinuität von Lernprozessen.

Unterrichtsmethodische Entscheidungen aller Art wie z. B. Entscheidungen über Arbeits- und Sozialformen und über den Einsatz von Materialien und Medien müssen auf das Kontinuum Unterricht bezogen sein.

3.1.2 Fach- und stufenspezifische Merkmale des Kontinuums Unterricht

Der Unterricht gliedert sich in Kurse, Unterrichtsreihen und kleinere Einheiten, z. B. Stunden oder Teile von Stunden, die jeweils thematische Einheiten bilden.

Unterrichtseinheiten können jedoch nicht nur von den fachspezifischen Gegenständen her thematisch bestimmt werden, sie sind auch von der wissenschaftspropädeutischen und fachspezifischen Zielsetzung her zu entwickeln.

Unterricht vollzieht sich zwar überwiegend in **Phasen, die dominant gegenstandsorientiert sind** (vgl. Abschnitt 3.1.3), er umfaßt aber auch **Phasen, die dominant planungs- und entscheidungsorientiert sind** (vgl. Abschnitt 3.1.4).

In gegenstandsorientierten Phasen richtet sich Unterricht auf die Erschließung fachspezifischer Gegenstände und die Auseinandersetzung mit ihnen. Zugriffe, die einer gegenstandsorientierten Thematik entsprechen, sind das Erfassen eines Textes und die Darstellung des Textverständnisses, die Erläuterung fachspezifischer Sachverhalte, das distanzierte Urteil über fachliche Gegenstände, Informationsbeschaffung und -verarbeitung, die situations- und sachadäquate Anwendung von Übungs- und Gebrauchsformen.

Die Einbeziehung von planungs- und entscheidungsorientierten Phasen in den Unterricht ist unerlässlich, weil fachspezifische Qualifikationen nicht nur im Verfügen über Kenntnisse bestehen, sondern auch im bewußten Verfügen über Verfahren und ihren zielgerechten Einsatz sowie im Bewußtsein ihrer jeweiligen Grenzen. Entscheidungsorientierte Phasen werden um so bedeutsamer, je stärker die Schüler an der Strukturierung ihrer eigenen Lernprozesse beteiligt werden.

Zugriffe, die einer Planungs- und entscheidungsorientierten Thematik entsprechen, können z. B. sein: die Entwicklung von Problemstellungen, das zielstrebige und sachbezogene Fragen, die Entwicklung von gegenstandsadäquaten Lösungsschritten, die Revision eigener Lösungsansätze und das begründete Urteil über Lösungsvorschläge des Lehrers oder der Mitschüler, das argumentativ begründete Einbringen von Vorschlägen zur Gegenstandswahl, die diskursive partner- und gegenstandsbezogene Diskussion über Entscheidungen für Ziele und Lösungswege.

Unterrichtsmethoden im eingangs gekennzeichneten Sinne können den Gegenständen, Zielen, Themen, fachspezifischen Zugriffen und Verfahren nicht beliebig zugeordnet werden. Vielmehr müssen sie der jeweiligen Intention entsprechen, die dem Unterricht in den oben beschriebenen Phasen entspricht. Welche unterrichtsmethodischen Konsequenzen sich aus der unterschiedlichen Akzentuierung von Unterrichtsphasen ergeben können, soll im folgenden gezeigt werden.

3.1.3 Unterrichtsmethoden in Phasen, die dominant gegenstandsorientiert sind

Der Unterricht im Fach Deutsch muß Lernprozesse als Verstehensprozesse initiieren und organisieren; deshalb ist die Zirkelstruktur des Verstehensprozesses auch die Grundlage für das Vorgehen im Unterricht.

(1) Die hermeneutische Grundstruktur des Deutschunterrichts

Der Unterricht muß davon ausgehen, daß das Bedürfnis des Schülers, in der Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen bzw. literaturwissenschaftlichen Fragestellungen oder mit fiktionalen und nichtfiktionalen Texten (zum Textbegriff vgl. Abschnitt 1.3.3) sein Welt- und Selbstverständnis zu erweitern, legitim ist.

Darum muß der Unterricht auch bei dem Versuch des Schülers ansetzen, vom eigenen Erfahrungshorizont her sein vorläufiges Problembewußtsein oder sein vorläufiges Text- und Problemverständnis zu kennzeichnen.

Die unterschiedlichen Äußerungen von Schülern dienen der Eröffnung eines Interessen- oder Problemhorizontes, sie geben dem Unterricht eine Zielspannung, die sich auf die Lösung des Problems oder auf die Erschließung eines Textes richtet. Erst wenn ein solcher Verstehenshorizont eröffnet ist, kann mit der Lösung des Problems oder mit der Analyse eines Textes begonnen werden.

Die Analyse eines Textes setzt in der Regel an bei signifikanten, verstehenssteuernden Strukturmomenten des Textes, d. h. die Beschreibung und Interpretation von Strukturmomenten wird vom verstehenden Schüler und von der Textstruktur bestimmt.

Dem Schüler muß dabei die sinnaufschließende Funktion seiner Analyse deutlich sein. Das bedeutet, daß sich die Beschreibung nicht von der Ermittlung der Textbedeutung lösen kann, sondern jeweils funktional auf sie bezogen bleibt, d. h. deskriptive und erklärende bzw. deutende Sätze bedingen sich wechselseitig.

Ein so angelegter Unterricht kann die Analyse eines Textes nicht in eine gleichbleibende systematische Schrittfolge auflösen. Vielmehr durchläuft ein solcher Unterricht mehrfach den Zirkel vom Ganzen zum Einzelnen, vom Einzelnen zum Ganzen, wobei jeder Einzelschritt vom Interesse des verstehenden Schülers und von der Sachstruktur mitbestimmt wird und zu einer Vertiefung des Verstehens führt. Dieses Verstehen ist nicht zu erreichen über eine Aufgliederung des Unterrichts in eine Abfolge von Form- und Inhaltsanalyse oder durch die Isolierung der Zugriffe: Beschreiben – Erklären bzw. Deuten – Urteilen und ihre Anordnung in einer Aufeinanderfolge von Unterrichtsschritten.

An Aktionsformen des Lehrers sind den Erarbeitungsphasen insbesondere der weiträumige Impuls und die Arbeitsanweisung zuzuordnen. Der weiträumige Impuls ermöglicht die Strukturierung des Unterrichts von der Sinnfrage des Schülers aus und vermeidet die Festlegung der Schüler auf den Verstehensansatz des Lehrers. Die Arbeitsanweisung gibt präzise den Untersuchungsaspekt und die damit verbundenen Operationen an, die der Schüler am Gegenstand zu leisten hat. Arbeitsanweisungen stellen Hilfen zum Erfassen und Beschreiben der Struktur des Gegenstandes und zu ihrer Deutung dar.

In dieser Phase der Erschließung des Gegenstandes können die Arbeitsanweisungen des Lehrers von den Schülern auf unterschiedliche Weise erfüllt werden. Es bieten sich an z. B. Partnerarbeit, schriftliche Übung, Beschreibung der Textstruktur unter einem je spezifischen Ansatz durch einzelne Schüler oder durch Schülergruppen; die Ergebnisse müssen wechselseitig überprüfbar gemacht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Umfang des Arbeitsauftrages richtet sich nach dem Grad der methodischen Selbständigkeit der Schüler; er sollte aber jeweils so gefaßt sein, daß seine Bearbeitung in einer kürzeren Zeiteinheit möglich ist.

Sinn des Unterrichts darf nicht die Festlegung auf eine Deutung sein, wohl aber die in-

tersubjektive Überprüfung verschiedener Ansätze des Verstehens. Das Einbringen alternativer Ansätze des Verstehens und Urteilens dient dazu, den Schüler zu einer kreativen Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsgehalt des Textes anzuregen. Für einen solchen Unterricht, in dem es um Sinnfindung in Auseinandersetzung mit einem Text geht, ist das Gespräch als Mitteilung von Verstehensansätzen und jeweils neu Verstandenem im Verstehensprozeß konstitutiv. Möglichkeiten einer solchen Auseinandersetzung sind aber auch z. B. in Gestaltungsversuchen der Schüler zu sehen, in denen andere Möglichkeiten der Zuordnung von Struktur und Bedeutungsgehalt erprobt werden.

(2) Die historische Dimension im Deutschunterricht

Konstitutiv für das Verständnis eines Textes und seine Problemstellung sind neben den textinternen Faktoren die textexternen Bezüge: das Verhältnis von Autor – Text, Text – zeitgenössischer bzw. gegenwärtiger Leser, Text – außertextliche Wirklichkeit, Text in seiner Zugehörigkeit zu einer Zeit, einer Epoche, einer Gattung, sowie entstehungs- und wirkungsgeschichtliche Beziehungen.

Jeder Text steht in einem geschichtlichen Zusammenhang. Er reproduziert aber nicht nur diesen geschichtlichen Zusammenhang, sondern er gestaltet ihn um und definiert ihn seinerseits neu. Seine Struktur ist – das gilt insbesondere für fiktionale Texte – einmalig und individuell und gerade darin geschichtlich.

Es kann demnach nicht Sinn eines die historische Dimension von Texten thematisierenden Deutschunterrichts sein, den einzelnen Text nur als Produkt geschichtlicher Bedingungen zu sehen; im Unterricht muß immer auch der Einzeltext in seiner Individualität untersucht werden.

Wenn der Schüler lernen soll, geschichtliche Fragen als Fragen nach seinem eigenen geschichtlichen Standort zu verstehen, d. h. den Bezug zu seinem Gegenwartsverständnis und zu seiner eigenen Zukunftsperspektive zu erkennen, muß der Unterricht den einzelnen Text als sinnkonstituierend und die jeweilige Epoche mitprägend begreifen. Die historische Dimension kommt durch die Beschäftigung mit textexternen Faktoren, die jeweils selbst geschichtlich bedingt sind, in den Blick. Die Fülle der textexternen Faktoren verbietet es, jeweils alle Bezüge an ein und demselben Text aufzuzeigen. Es geht im Unterricht nicht um Einlösung eines Totalitätsanspruches, sondern um die Auswahl je einzelner textexterner Faktoren. Erst im Laufe des gesamten Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe kann das vielfältige Beziehungsgeflecht, in dem jeder einzelne Text steht, in seinen wesentlichen Zügen repräsentiert werden. Die Einbeziehung textexterner Faktoren in die Analyse der Texte erfordert eigene unterrichtsorganisatorische Maßnahmen, die die Verarbeitung der mit diesem Ansatz gegebenen Stoff- und Aspektfülle ermöglichen.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht immer der einzelne Text bzw. die konkrete Problemstellung, die in einer differenzierten Analyse erschlossen werden muß. Textexterne Faktoren können erschlossen werden, wenn zusätzliche Informationen eingebracht werden, die den jeweils thematisierten textexternen Bezug beleuchten. Daneben haben auch orientierende Lehrverfahren in diesem Zusammenhang Bedeutung. Lehrer-vortrag und Schülerreferat können eingesetzt werden, um komplexere Zusammenhänge strukturiert und bezogen auf den einzelnen Text in den Horizont der Schüler zu bringen. Für einen literaturgeschichtlich orientierten Unterricht sind systematisch geordnete Kenntnisse unverzichtbar. Literaturhistorisches Wissen hat aber nur dann einen Sinn, wenn die Schüler die Abstraktionen literaturhistorischer Untersuchungen nicht als fertige Formeln übernehmen, sondern jeweils an einzelnen Texten kennenlernen.

Ein guter Ansatz, die Geschichtlichkeit eines Textes zu erkennen, kann seine Fremdartigkeit für den Schüler sein. Bei Texten, deren Strukturen dem Schüler allzu vertraut erscheinen, muß die Historizität ausdrücklich bewußt gemacht werden. Dies kann geschehen, indem der einzelne Text in den Kontext seiner Entstehungsbedingungen eingebettet und sein Stellenwert im geschichtlichen Prozeß verdeutlicht wird. Insbesondere die Beschäftigung mit Texten, die eine literarische Wende, einen Umbruch repräsentieren, ermöglicht es, den Neuanfang eines Textes und damit auch das Bewußtsein für Epochenbildung zu schärfen. Soll der Schüler geschichtliches Fragen als auf das eigene Welt- und Selbstverständnis bezogen verstehen, so erscheint auch die Einbeziehung eines problemgeschichtlichen Ansatzes als empfehlenswert.

Für die Erarbeitung geschichtlicher Zusammenhänge bieten sich synchrone und diachrone Verfahren an. Bei der Anwendung diachroner Verfahren läßt sich nur die Entwicklung einzelner struktureller Phänomene (z. B. Strukturmomente der Gattung, Motiv etc.) verfolgen. Die Relevanz von Veränderungen wird erst dann erkennbar, wenn jeweils die Funktion des einzelnen Strukturelements im Zusammenhang der Gesamtstruktur des einzelnen Textes bzw. in ihrer Bedeutung für die Problemstellung verfolgt wird. Der Zusammenhang zwischen literaturgeschichtlichen Entwicklungen und allgemeiner Geschichte kann in seiner Komplexität allerdings nicht in bezug auf alle literaturgeschichtlich bedeutsamen Veränderungen innerhalb der jeweils thematisierten Entwicklungslinien untersucht werden.

Bei der Wahl des synchronen Verfahrens sollte bei der Gestaltung des Unterrichts darauf geachtet werden, daß den Schülern etwa Epochenmerkmale als nachträgliche Abstraktionen, als Konstrukte aus der Perspektive späterer Leser deutlich werden. D. h. der einzelne Text darf nicht vorrangig im Unterricht durch Epochenmerkmale definiert werden; vielmehr müssen solche Merkmale aus der unterrichtlichen Behandlung einer Mehrzahl von Texten – sicherlich nur unter einer begrenzten Perspektive – entwickelt werden.

Neben der intensiven Auseinandersetzung mit einzelnen Texten und neben orientierenden Lehrverfahren ist ein weiterer wichtiger Faktor des Unterrichts die Anleitung zur kursorischen Lektüre. Schülerreferate über zusätzlich erarbeitete Literatur können sowohl der Information der Lerngruppe wie der Anregung für jeden einzelnen Schüler dienen.

Insgesamt ist methodische Eintönigkeit ebenso zu vermeiden wie Einseitigkeit der Aspektwahl bei der Analyse der einzelnen Texte. Gerade die Vielfalt der Aspekte, die ein geschichtlicher Gegenstand enthält, macht seine besondere didaktische Qualität aus.

(3) Ansätze zur Theoriebildung im Deutschunterricht

Die wissenschaftspropädeutische Orientierung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe verlangt – zumindest ansatzweise – die Einführung des Schülers in Verfahren der Theoriebildung. Damit der Schüler die Voraussetzungen einer Theorie durchschaut, empfiehlt es sich, ihn die Genese einer Theorie erkennen zu lassen. Besonders gerecht werden diesem didaktischen Anliegen induktive Verfahren. Ein anderer Weg, in die Verfahren der Theoriebildung einzuführen, ist es, die Erfahrungen des Schülers im Blick auf Texte oder ihre Beobachtungen zum eigenen oder fremden Sprachverhalten zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Erarbeitung zu machen. Denn diese Erfahrungen und Beobachtungen ermöglichen es ihm, den konkreten Befund, das originäre Frageinteresse, die Entwicklung von Hypothesen und deren Überprüfung ansatzweise nachzuverfolgen. Dadurch kann der Schüler auch dazu angeregt werden, selbst zur Hypothesenbildung und ggf. zur Regelfindung zu gelangen.

3.1.4 Unterrichtsmethoden in Phasen, die dominant planungs- und entscheidungsorientiert sind

In der gymnasialen Oberstufe wird der Schüler mehr und mehr in die Entscheidung über Unterrichtsvorhaben eingeführt. Die Fähigkeit des Schülers, den Unterricht mitzugestalten, wird systematisch entwickelt durch die Diskussion über Unterrichtsvorhaben, die den Schüler in steigendem Maße beteiligt. So können Schüler innerhalb eines Rahmens, der durch Informationen überschaubar gemacht wird, an der Bestimmung von Unterrichtszielen beteiligt werden, d. h. an der Festlegung von Intentionen, die im Unterricht in der Auseinandersetzung mit Gegenständen verfolgt werden sollen.

Auch sollten sie beteiligt werden bei der Entscheidung über die Auswahl von Materialien und Arbeitsformen und an der Entscheidung für fachspezifische Verfahren.

Bei der Diskussion über Unterrichtsvorhaben dürfen keine starren Regelsysteme zur Gegenstandserschließung vorab festgelegt werden. Die Entscheidung über methodische Zugriffe und Verfahren hat vielmehr heuristische Funktion. Die Tragfähigkeit solcher methodischer Zugriffe und Verfahren erweist sich erst in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen und in der Verknüpfung der Zugriffe und Verfahren. Insofern bleibt die wechselseitige Beziehung von Gegenstand und Methode auch bei einer planungsorientierten Thematik erhalten.

Planungs- und entscheidungsorientierte Phasen haben innerhalb des Unterrichts ihre je spezielle Funktion.

Die Diskussion über texterschließende Fragestellungen und Verfahren dient dazu, mögliche Zugänge zum Text zu ermitteln. Indem die Schüler an dieser Entscheidung beteiligt werden, wird ihre Eigenverantwortung gestärkt und ihre Fähigkeit zum selbständigen Umgang mit Texten geschult.

Eine andere Funktion kommt der verfahrensorientierten Thematik in der methodischen Rückschau auf eine Stunde oder Reihe oder Erarbeitungsphase zu. In diesem Zusammenhang dient die Thematisierung von Verfahren der kritischen Reflexion über die Leistung und Reichweite bestimmter Analyseverfahren. Diese kritische Reflexion sichert die Möglichkeit von Transferleistungen bei den Schülern ebenso ab, wie sie die Einsicht in die heuristische Funktion von Verfahren vertieft.

Es ist ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts, daß die Diskussion über Verfahren, die Entscheidung über die Wahl bestimmter Zugriffe auch jeweils zu Beginn einer Arbeit in Gruppen stattfindet. Der Bericht der einzelnen Teilgruppen sollte die vorab erfolgte Entscheidung ebenso enthalten wie die kritische Methodenrückschau. Insofern spiegelt die Teilgruppenarbeit in der Oberstufe die Struktur des Unterrichts von der Eröffnung einer Erarbeitungsphase bis zu deren Abschluß.

Entscheidungsorientierte Phasen können somit im Blick auf Unterrichtsziele und Unterrichtsmaterialien am Beginn einer Unterrichtsreihe angesetzt werden, im Blick auf die Gestaltung des Unterrichts durch den Einsatz von Verfahren und Arbeitsformen nach Einbringen der ersten Leseerfahrungen. Die rechtzeitige Ankündigung von Unterrichtsvorhaben durch den Lehrer gibt dem Schüler die Möglichkeit, sich auf solche entscheidungsorientierte Thematik vorzubereiten. Zu beachten ist dabei auch, daß die Schüler in die Gesprächshaltung eingeübt werden, die für den Prozeß der Meinungsbildung notwendig ist. Sie müssen lernen, ihre Stellungnahmen argumentativ zu begründen, um den Gesprächspartnern Einblick in die eigenen Entscheidungskriterien zu geben. Der Lehrer sollte in diesen Unterrichtsphasen in wachsendem Maße die Initiative den Schülern überlassen.

3.1.5 Schreibenanlässe und die Funktion von Beschreibungssprache

Schreibenanlässe kommen in allen Phasen des Unterrichts vor; Beschreibungssprache wird in allen Phasen des Unterrichts gefordert; deshalb werden beide in einem besonderen Abschnitt behandelt.

(1) Schreibenanlässe im Deutschunterricht

Verstehen und Verfassen von Texten sind aufeinander bezogen und didaktisch nicht voneinander zu trennen. Dies bedeutet zweierlei: Rede- und Schreibenanlässe können zum einen sowohl aus der Analyse von Texten als auch aus der Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen oder literaturwissenschaftlichen Fragestellungen gewonnen werden. Zum anderen können sich solche Rede- und Schreibenanlässe auch aus der Reflexion der Bedingungen ergeben, unter denen im Rahmen der beschriebenen Verwendungssituationen der Schüler Texte zu verfassen hat.

Für das Verfassen von Texten im Rahmen eines Erkenntnis- und Verstehensprozesses sollten alle Anlässe genutzt werden, die sich im Unterricht bei der Analyse von Texten ergeben: z. B. die Formulierung erster Verstehensansätze; die funktionale Beschreibung einzelner Strukturmerkmale, die in die Sinnmitte von Texten führt; Die Anfertigung von Interpretationen bzw. Analysen, die konstituierende Gestaltmerkmale in ihrem Zusammenwirken beschreiben.

Auf diese Weise wird vermieden, daß sich die Schulung im Verfassen von Analysen verselbständigt und abgelöst von dem Erkenntnisinteresse am Text erfolgt, so daß der eigentliche Schreibenanlaß fortfällt. Im Unterrichtsprozeß ergeben sich darüberhinaus aus dem Bedürfnis nach zusätzlicher Information und der Notwendigkeit der Ergebnis-sicherung weitere Schreibmöglichkeiten: Referat, Protokoll, Resumee. – Außerdem sollte im Unterricht die Möglichkeit zu kreativem Schreiben möglichst häufig genutzt werden, da Schüler gerade auf diesem Wege ihre gestalterischen Fähigkeiten entdecken und in spielerischem Umgang mit Texten zu sich selbst finden können.

Kreatives Schreiben kann am ehesten dadurch angeregt werden, daß Freiheit in der Ausgestaltung, Umformung und Veränderung eines Faktors innerhalb eines vorgegebenen Rahmens gewährt wird, in dem andere den Text konstituierende Strukturmerkmale konstant bleiben.

Das Verfassen von Texten unter Vorgabe bestimmter Schreibenanlässe kann die Reflexion auf die Bedingungen des Schreibens und Sprechens im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang in Gang bringen. In der Frage nach den Bedingungen des eigenen Sprechens und Schreibens können hypothetische Produktionsregeln formuliert werden, die dann durch die Analyse von Texten, die Schüler verfaßt haben, überprüft werden.

Die Analyse von Texten kann aber auch der Ausgangspunkt für die Ermittlung von Regeln sein; diese müßten dann in ihrer Doppelfunktion als Produktions- und Rezeptionsregeln begriffen werden. Voraussetzung ist in jedem Fall, daß die Interdependenz zwischen Textstruktur und Sprech- oder Schreibsituation thematisiert wird.

Kenntnis der Regeln ist für das Verfassen von Texten im gesellschaftlichen Interaktionszusammenhang notwendig; diese dürfen aber nicht absolut gesetzt werden, sondern müssen als Ausdruck bestimmter gesellschaftlich vorgeprägter Kommunikations- und Interaktionsformen erörtert werden. Der Unterricht muß neben der Kenntnis von Schreibregeln Schreibenanlässe anbieten, damit der Mitteilungswille des Schüler aktiviert werden kann. Sie können in der Regel nur simuliert, sollten aber konkret umschrieben sein, z. B. durch Angaben zum Anlaß, Adressaten, Partnerbezug, zur Intention, Textart etc.

(2) Die Beschreibungssprache im Deutschunterricht

Der Prozeß des Verstehens von Texten kann nur mittels einer Beschreibungssprache, die vom Schulfach Deutsch fachspezifisch bestimmt wird, intersubjektiv vollzogen und überprüfbar gemacht werden. Diese Beschreibungssprache hat die Funktion, Beobachtungsrichtungen und Erkenntnisse eindeutig zu machen – insofern hat sie erkenntnissteuernde Funktion –, und sie verhilft den Schülern zur Selbständigkeit im Umgang mit Texten.

Die Beschreibungssprache wird im Verstehensprozeß schrittweise mit der Methode und der Gegenstandserschließung gewonnen. Aus der heuristischen Funktion der Beschreibungssprache, aus ihrer Mitteilungsfunktion in einem hermeneutischen Prozeß, ergibt sich die Abgrenzung der Beschreibungssprache gegenüber der wissenschaftlichen Fachsprache als einem System von Begriffen: Die im Unterricht verwendete Beschreibungssprache nimmt eine vermittelnde Stellung ein zwischen der Wissenschaftssprache und der Umgangssprache, in der sich der spontane Zugriff auf den Gegenstand vollzieht. Was Schüler konkret beobachten, wird in der Beschreibungssprache kategorial erfaßt, von daher bestimmen sich der Abstraktionsgrad der Beschreibungssprache und der Grad ihrer Explizitheit.

3.1.6 Prinzipien zur Sicherung der Kontinuität von Unterricht

Für die Absicherung kontinuierlicher Lernprozesse ist es notwendig, daß für die Schüler die Kontinuität des Unterrichts in bezug auf Gegenstände, Fragestellungen und Verfahren einsichtig wird. Die Kontinuität in der Beibehaltung des unterrichtsorganisatorischen Rahmens – konstante Schülergruppe, Unterricht in der Hand desselben Lehrers – schafft zwar wichtige Voraussetzungen für diese Erfahrung, sie reicht aber für sich genommen nicht aus.

Denn Kontinuität ist vor allem eine didaktische Aufgabe: sie wird im Unterricht nur dann erreicht, wenn außer den Einzelstunden auch kleinere Einheiten, Unterrichtsreihen und schließlich ganze Halbjahreskurse hinsichtlich ihrer Thematik, ihrer Teillernziele und ihrer Textarrangements aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden. Das bedeutet, daß bei der Planung einer jeden Unterrichtsreihe überprüft werden muß, welche Voraussetzungen die vorhergehenden Reihen geschaffen haben und was die geplante Reihe selbst für die folgenden leisten soll. Jede Unterrichtsreihe steht also in einem Verbundsystem mit anderen vorherigen oder noch folgenden, insbesondere mit ihren Anschlußreihen, über diese mit den Halbjahreskursen und schließlich mit dem gesamten Unterrichtsprogramm des Faches (vgl. dazu Abschnitt 3.3.2).

Unterrichtsprinzipien können sein:

in bezug auf die Thematik und Gegenstandsauswahl:

- das Prinzip der wachsenden Komplexität,
- das Prinzip der Kontrastierung,
- das Prinzip des Vergleichs unter Beibehaltung übergreifender Fragestellungen;

in bezug auf den systematischen Aufbau von Kenntnissen und methodischer Kompetenz:

- das Prinzip der immanenten Wiederholung,
- das Prinzip der permanenten Ausweitung in konzentrischen Kreisen,
- das Prinzip der Verknüpfung und Ergänzung von Einzelelementen;

in bezug auf die fachspezifische Urteilsfähigkeit:

- die Ausbildung eines Problembewußtseins,

- die zunehmende Erweiterung der Theoriereflexion,
- der Aufbau einer fachspezifischen Beschreibungssprache;

in bezug auf die Herausbildung einer Gesprächs- und Interaktionsfähigkeit:

- der Aufbau einer partner- und gegenstandsadäquaten Argumentationsfähigkeit,
- der systematische Aufbau folgender Teilfähigkeiten:
eigene Lernprozesse zu durchschauen und zu steuern, explizit zu argumentieren, eigene und fremde Beiträge sachbezogen zu beurteilen und Innovationen in den Unterricht einzubringen.

Diese durchgängigen Unterrichtsprinzipien sind allerdings allein noch nicht geeignet, Kontinuität des Unterrichts zu schaffen bzw. erkennbar zu machen. Dies gelingt vielmehr erst, wenn die Ziele und Gegenstände des Faches konkret in den Blick genommen und in ihrer Zuordnung zueinander verdeutlicht werden. Dies darzulegen, ist Aufgabe des Abschnitts 3.3: Kurssequenzen im Fach Deutsch.

3.2 Grund- und Leistungskurse

3.2.1 Allgemeine Darstellung des Systems der Grund- und Leistungskurse

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Juli 1972 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hält am traditionellen Abschlußziel des Gymnasiums – der allgemeinen Hochschulreife – fest und gibt zugleich neue Antworten auf zwei Grundprobleme, die mit diesem Abschlußziel seit jeher unmittelbar verknüpft sind:

- wie die notwendige Breite und Einheitlichkeit der Ausbildung zu sichern sei angesichts der zunehmenden Zahl von Schulfächern und der sprunghaft zunehmenden Wissenfülle innerhalb dieser Fächer;
- wie die notwendige Qualität der Ausbildung zu sichern sei angesichts der Spannung, die zwischen der Forderung nach einer allgemeinen Studierfähigkeit und den Anforderungen unterschiedlicher Studiengänge im Hochschulbereich besteht.

Ein Lösungsversuch für das erste Problem liegt im Konzept der drei Aufgabenfelder und der Fächer außerhalb der Aufgabenfelder, die das Lernangebot der gymnasialen Oberstufe dem Fächerspektrum nach strukturieren (vgl. Abschnitt 1.2). Dieses neue Ordnungsprinzip soll, verknüpft mit bestimmten Pflichtbindungen, individuelle Lernwünsche der Schüler auf der Ebene der Fachwahlen steuern und damit die notwendige Breite und Einheitlichkeit ihrer Ausbildung sichern.

Ein Lösungsansatz für das zweite Problem liegt im Konzept der Grund- und Leistungskurse, die das Lernangebot der gymnasialen Oberstufe dem Niveau nach strukturieren. Diese neue Unterrichtstypologie soll, verknüpft mit bestimmten Pflichtbindungen, individuelle Lernwünsche der Schüler auf der Ebene der Leistungsanforderungen steuern und damit die notwendige Qualität ihrer Ausbildung sichern.

Beide Lösungsansätze zusammen ermöglichen einen dritten Lösungsansatz für die beiden genannten Grundprobleme: den der Individualisierung der Schullaufbahn. Diese Individualisierung erfolgt zum einen gleichsam horizontal: durch die Wahl einander ergänzender oder produktiv kontrastierender Fächer im Bereich der Grund- und Leistungskurse. Sie erfolgt zum anderen gleichsam vertikal: durch die Wahl der beiden Leistungsfächer und das mit ihnen gewählte Leistungsniveau. Entscheidend für das Verständnis des sich daraus ergebenden komplexen und flexiblen Gesamtsystems ist, daß es sich dabei nicht um ein System handelt, bei dem der Schüler aufgrund fachspezifischer Leistungen bestimmten leistungsdifferenzierten (A-, B-, C-)Kursen zugewiesen wird. Ausschlaggebend ist hier vielmehr die zwar durch bestimmte Pflichtbindungen

gen eingegrenzte, im übrigen aber freie Wahl des Schülers, die er aufgrund seiner Interessen und Neigungen auch im Blick auf eine spätere Berufstätigkeit treffen kann und die seinem Bildungsgang eine spezifische Ausprägung gibt. Die dadurch geforderte und geförderte Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers stellen einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung seiner allgemeinen Studierfähigkeit dar.

Von Ausnahmen in der Jahrgangsstufe 11/I abgesehen, gibt es in der gymnasialen Oberstufe nur noch dreistündige Grund- und sechsstündige Leistungskurse. Das bedeutet: während der Oberstufenschüler früher in 10–14 Fächern im Rahmen eines Stundenvolumens von 1–6 Wochenstunden unterrichtet wurde, muß er heute in der Regel nur noch 8 Fächer auf 2 Niveaustufen wählen. Die dadurch geforderte und geförderte Konzentration seiner Lernleistungen stellt ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung seiner allgemeinen Studierfähigkeit dar.

3.2.1.1 Zentrale Gemeinsamkeiten der beiden Kursarten

Grund- und Leistungskurse lassen sich zunächst durch ihre zentralen Gemeinsamkeiten und ihre darauf bezogenen unterschiedlichen Funktionen charakterisieren.

(1) Im Bildungsgang eines Schülers liefern die Grundkurse ebenso wie die Leistungskurse jeweils unabdingbare, untereinander nicht austauschbare und gegenseitig nicht aufrechenbare **Beiträge zur Vermittlung der allgemeinen Lernziele der gymnasialen Oberstufe** (vgl. Abschnitt 1.1, S. 15). Dieser Aufgabe dienen Grund- und Leistungskurse gemeinsam und – jeweils in ihrer Gesamtheit – mit gleicher Gewichtigkeit.

Gemeinsamkeit und gleiche Gewichtigkeit schließen andererseits Unterschiede in den Funktionen nicht aus. Bezogen auf die allgemeinen Lernziele heißt das:

- Grundkurse repräsentieren das Niveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer gemeinsamen wissenschaftspropädeutischen Ausbildung für alle Schüler. Sie stehen unter dem Anspruch der im Abschnitt 1.1 festgelegten Unterrichts- und Erziehungsziele – mit Ausnahme des unter Ziffer (3) im Abschnitt 1.1.2 genannten Lernziels der Einübung in „speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“.
- Leistungskurse repräsentieren das Niveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Auch sie stehen unter dem Anspruch der im Abschnitt 1.1 festgelegten Unterrichts- und Erziehungsziele – bei besonderer Akzentuierung des Lernziels, auch „speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“ zu vermitteln.

(2) Grundkurse ebenso wie Leistungskurse liefern **Beiträge zur Vermittlung der aufgabenfeldspezifischen Lernziele** (vgl. Abschnitt 1.2, S. 24). Sie müssen sich daher gemeinsam und gleichermaßen den Fragen nach einer fächerübergreifenden Strukturierung wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten und Erkenntnisse sowie nach deren Auswahl und Anordnung im Rahmen der gymnasialen Oberstufe stellen; sie müssen damit auch den Forderungen nach einer stärkeren Zusammenarbeit der Schulfächer bei der Verwirklichung gemeinsamer Lernziele nachkommen. Der Erfüllung dieser Aufgaben und der Vermittlung entsprechender aufgabenfeldspezifischer Lernziele dienen Grund- und Leistungskurse gemeinsam und – jeweils in ihrer Gesamtheit – mit gleicher Gewichtigkeit: ein Indiz dafür sind bereits die Pflichtbindungen, die es aufgabenfeldbezogen sowohl im Bereich der Grundkurse als auch in dem der Leistungskurse gibt.

Gemeinsamkeit und gleiche Gewichtigkeit schließen aber auch hier Unterschiede in den Funktionen der beiden Kursarten nicht aus. Der wichtigste Unterschied liegt in der unterrichtlichen Behandlung des Theoriebezugs, der zwischen einem Fach und sei-

nem Aufgabenfeld besteht (und damit auch – wenn man diesen Aufgabenfeldbezug breiter entfaltet – in der unterrichtlichen Behandlung der weiteren Theoriebezüge, die zwischen einem Fach und den anderen Fächern des gleichen Aufgabenfeldes bzw. zu den beiden anderen Aufgabenfeldern und deren Fächern bestehen). Dazu kann akzentuierend gesagt werden:

- Die Grundkurse eines Faches sind unter dem Aspekt ihrer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung auch auf das Aufgabenfeld bezogen, dem das betreffende Fach zugeordnet ist. Dieser die Identität des Faches und sein Wissenschaftsverständnis mitbestimmende Aufgabenfeldbezug wird in den Grundkursen je nach Kursthema in der Regel nicht im Unterricht selbst ausdrücklich thematisiert, sondern eher nur immanent hergestellt (durch die Gesamtanlage des betreffenden Kurses und die Kursabfolge, deren Teil er ist).
- Auch die Leistungskurse eines Faches sind in diesem Sinne auf ein Aufgabenfeld bezogen. Dieser Aufgabenfeldbezug wird hier aber in der Regel nicht nur immanent hergestellt, sondern auch ausdrücklich thematisiert (z. B. durch die Erörterung wissenschaftstheoretischer Grundpositionen, die in dem betreffenden Aufgabenfeld eine Rolle spielen, oder durch den Vergleich von Fragestellungen und Methoden des betreffenden Faches mit denen anderer Fächer).

(3) Trotz ihrer Ausrichtung auch auf ein Aufgabenfeld und trotz ihres damit verbundenen fächerübergreifenden didaktischen Ansatzes bleiben Grundkurse ebenso wie Leistungskurse primär einzelnen Fächern zugeordnet (und das bedeutet umgekehrt, daß sich ein Fach dem Schüler entweder in einer Abfolge von Grundkursen oder in einer Abfolge von Leistungskursen darstellt). Beide Kursarten liefern somit **Beiträge zur Vermittlung fachspezifischer Lernziele** (vgl. Abschnitt 1.3). Dabei gilt für Grund- und Leistungskurse gemeinsam, daß sie grundlegende Sachverhalte und Strukturen des jeweiligen Faches vermitteln, Zusammenhänge innerhalb des Faches und über dessen Grenzen hinaus aufzeigen und den Stellenwert des Faches bei der Ausbildung einer allgemeinen Studierfähigkeit bewußtmachen müssen. Ebenso gilt für Grund- und Leistungskurse gemeinsam, daß die Fachdarstellung insgesamt didaktisch reflektiert und wissenschaftlich legitimiert und im einzelnen differenziert und ausgewogen, problemangemessen und intensiv erfolgen muß.

Unterschiede in den Funktionen der beiden Kursarten werden durch das Gesagte nicht ausgeschlossen. In allgemeiner Form lassen sie sich unter dem Aspekt des Fachbezuges wie folgt kennzeichnen:

- Grundkurse repräsentieren das jeweilige Fach, dem sie zugeordnet sind. Dabei ist die Fachdarstellung in besonders nachhaltiger Weise auf ein exemplarisches Vorgehen, auf didaktische Reduktionen und Elementarisierungen angewiesen und verwiesen.
- Auch Leistungskurse repräsentieren das jeweilige Fach, dem sie zugeordnet sind. Dabei sind sie aber, verglichen mit den Grundkursen, auf eine systematischere, umfassendere und komplexere Darstellung des betreffenden Faches ausgerichtet.

3.2.1.2 Graduelle Unterschiede zwischen beiden Kursarten

Die bei dieser Zusammenstellung der zentralen Gemeinsamkeiten zugleich sichtbar gewordenen Unterschiede in den Funktionen von Grund- und Leistungskursen erlauben es, auch in allgemeiner Form einige graduelle Unterscheidungen zwischen beiden Kursarten vorzunehmen. Dabei ist freilich vorab vor bestimmten Fehlentwicklungen zu warnen, die sich aus der Überspitzung einzelner Unterscheidungsmerkmale ergeben können. So wären Fehlentwicklungen im Bereich der Grundkurse u. a.:

- ein unangemessen niedriges Anspruchsniveau z. B. durch die Beschränkung auf ein reines Überblickswissen im Sinne bloßer stofflicher Orientierung, durch den Verzicht auf exemplarische Gründlichkeit, durch ungenügende Anforderungen an die selbständige Arbeit der Kursteilnehmer;
- ein unangemessen hohes Anspruchsniveau z. B. durch die verschleierte Anpassung an Leistungskursanforderungen etwa mit Hilfe des Versuchs, das geringere Stundenvolumen des Grundkurses durch eine Ausweitung der verlangten häuslichen Arbeit wettzumachen;
- eine dem Grundkurskonzept nicht entsprechende Niveaudifferenzierung z. B. dadurch, daß man Grundkurse, die zum Abitur führen, von Grundkursen unterscheidet, deren Teilnehmer das betreffende Fach nicht als Abiturfach gewählt haben.

Im Bereich der Leistungskurse wären als Fehlentwicklungen u. a. anzusehen:

- eine extreme Spezialisierung, die fachspezifische Einseitigkeit fördert anstelle der geforderten Vertiefung durch Komplexität und Aspektreichtum;
- eine stoffliche Überfrachtung des Kurses, die sich durch den Versuch ergeben kann, das betreffende Leistungsfach gewissermaßen „flächendeckend“ zu erarbeiten;
- eine dem Oberstufenkonzept nicht entsprechende Vorwegnahme von Teilen des Hochschulstudiums.

Die Differenzierungen zwischen den beiden Kursarten basieren auf deren unterschiedlichem Stundenvolumen. Daraus und unter Berücksichtigung der oben erwähnten Unterschiede in den Funktionen von Grund- und Leistungskursen ergeben sich die folgenden graduellen Unterscheidungen.

Diese Unterscheidungen lassen sich zunächst dahingehend zusammenfassen, daß Leistungskurse im Vergleich mit Grundkursen abzielen auf die Ausbildung

- eines größeren Differenzierungsvermögens,
- einer erweiterten Fähigkeit im Umgang mit Theorien und
- einer auf umfassendere Einsichten und Erfahrungen gegründeten kritischen Distanz zur Wissenschaft selbst und zu den Folgen, die aus ihrer Verabsolutierung erwachsen können.

Diese Zielsetzungen führen zu Unterschieden zwischen Grund- und Leistungskursen, die sich allgemein ablesen lassen

- am Komplexitätsgrad und
- am Abstraktionsniveau der Arbeit im Kurs und als Folge davon auch
- am Umfang und am Spezialisierungsgrad des vermittelten Fachwissens.

Diese zusammenfassenden Unterscheidungen werden im folgenden unter vier Aspekten weiter entfaltet und konkretisiert.

(1) Bezogen insbesondere auf die **Auswahl von Themen und Gegenständen** und die erwarteten Lernresultate ist zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein festzustellen:

- Im Bereich der Grundkurse werden in der Regel die besonders komplexen Probleme und Aufgaben zurückgestellt werden müssen. Das schließt allerdings die Forderung ein, punktuell vertiefend und problematisierend an fachlich besonders relevanten Themen zu arbeiten. Dabei bildet im Rahmen alternativer Möglichkeiten das Interesse der Kursteilnehmer ein entscheidendes Auswahlkriterium.
- Im Bereich der Leistungskurse wird man im Vergleich zu den Grundkursen zusätzliche Problematisierungen fundamentaler Sachverhalte vornehmen, weitere Wissens-

bereiche des Faches erschließen und weitere Sekundärliteratur heranziehen können. Die Schüler sollen dabei die Breite des Faches, seine Systematik und Komplexität kennenlernen, gleichzeitig aber auch erfahren, welche Chancen und welche (auch individuellen und gesellschaftlichen) Folgeprobleme mit der Spezialisierung innerhalb des Faches verbunden sind: dies zusammengenommen macht die intellektuelle Herausforderung, die in den Leistungskursen liegt, im wesentlichen aus.

(2) Bezogen insbesondere auf die **Auswahl fachspezifischer Methoden** und den Umgang mit ihnen kann zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein gesagt werden:

- Im Bereich der Grundkurse wird es in der Regel um die Einführung und Einübung in fundamentale Arbeitstechniken und Methoden gehen. Dabei wird man häufig bei Arbeitstechniken und nicht selten auch bei Methoden anknüpfen können, die die Kursteilnehmer bereits in anderen (Grund- und Leistungs-)Kursen kennengelernt haben. Besonders in diesen Fällen wird auch die kontrastiv vermittelte Auseinandersetzung mit konkurrierenden Methodenansätzen möglich sein. In diesem Zusammenhang sollten auch Transfermöglichkeiten so weit thematisiert werden, daß den Schülern ein selbständiges Weiterfragen in anderen Bereichen des Faches und in anderen Fächern möglich wird.

- Im Bereich der Leistungskurse soll der Schüler größere Sicherheit und Selbständigkeit in der Anwendung fundamentaler Arbeitstechniken und Methoden erwerben und darüber hinaus mit spezielleren Methoden des Faches vertraut gemacht werden. Das soll auch anhand komplexerer Gegenstände und Aufgaben geschehen. Dabei werden Methodenreflexion und Methodenvergleich (d. h. die Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Methoden) eine ebenso ausschlaggebende Rolle spielen müssen wie die Thematisierung und Erprobung von Transferbedingungen und -möglichkeiten.

(3) Bezogen insbesondere auf **fachspezifische Theorien und wissenschaftstheoretische Ansätze**, die dem jeweiligen Kurs zugrunde liegen, lassen sich zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten die folgenden allgemeinen Hinweise geben:

- Im Bereich der Grundkurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, in der Regel zwar nicht Gegenstand intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können, doch sollen Auseinandersetzungen damit zumindest punktuell geführt und insbesondere bei der Gesamtplanung des jeweiligen Kurses und der ihn einschließenden Kurssequenz ausdrücklich berücksichtigt werden. Die Erörterungen innerhalb des Kurses werden um so gewinnbringender sein, je mehr es möglich ist, an aufgabenfeldorientierte wissenschaftstheoretische Überlegungen und Positionen anzuknüpfen, die von den Kursteilnehmern bereits in anderen Kursen – und das heißt insbesondere in Leistungskursen – behandelt wurden.

- Im Bereich der Leistungskurse werden das Fach und das Aufgabenfeld, dem es zugeordnet ist, Gegenstand auch intensiver und ausführlicher Reflexionen sein können und müssen. Als Anlässe dazu sollten insbesondere auch fachdidaktische Fragen und Probleme – und das heißt Auseinandersetzungen vor allem mit Lernzielen, Inhalten, Methoden und Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten fachspezifischer Erkenntnisse – dienen.

(4) Bezogen insbesondere auf die **Arbeitsformen** und das mit ihnen vorrangig angestrebte Ziel, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler zu fördern, ist zur graduellen Unterscheidung der beiden Kursarten allgemein anzumerken:

- Im Bereich der Grundkurse stellt die Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers (z. B. durch eigene Untersuchungen, Kurzreferate, Part-

- ner- und Gruppenarbeit) ein wesentliches Lernziel dar. Um die diesem Ziel besonders gut entsprechenden unterrichtlichen Arbeitsformen auch angesichts der daneben bestehenden inhaltlichen Anforderungen der Fächer sicherstellen zu können, wird der Lehrer hier allerdings häufiger als im Leistungskurs Hilfen z. B. durch bestimmte Vorgaben geben müssen.
- Im Bereich der Leistungskurse stellen Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Schülers im Umgang mit Gegenständen und Methoden des Faches noch ausdrücklicher ein direkt intendiertes Lernziel dar, das im Vergleich zu den Grundkursen noch deutlichere Steuerungsfunktionen für den Kursverlauf hat. Deshalb wird hier auch die Thematisierung der verschiedenen Sozialformen des Lernens – ihrer Bedeutung, ihrer Möglichkeiten und Grenzen, der von ihnen zu erwartenden Lerngewinne für den einzelnen wie für die Kursgruppe – eine besonders große Rolle spielen müssen. Entsprechend wird hier der Lehrer eher beratend, koordinierend und in relativ offenen Lernsituationen kooperierend tätig sein.

3.2.2 Fachspezifische Darstellung der Grund- und Leistungskurse im Fach Deutsch

3.2.2.1 Gemeinsamkeiten beider Kursarten

Beiden Kursarten ist ihre grundlegende wissenschaftspropädeutische Bedeutung für die allgemeine Studierfähigkeit der Schüler gemeinsam: Bei der wissenschaftlichen Lösung von Fragenkomplexen spielen das Verstehen und das Verfassen von Texten eine besondere Rolle. Texte zu verstehen und Texte zu verfassen ist daher wichtigstes Lernziel aller Deutschkurse. Zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung gehört auch, daß der Schüler für den verantwortlichen Umgang mit der eigenen Sprache Beschreibungskriterien und Beurteilungsmöglichkeiten gewinnt. Außerdem hat der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe, den Schüler zum selbständigen Umgang mit Literatur zu befähigen. Beide Kursarten haben prinzipiell den genannten Anforderungen an den Deutschunterricht zu genügen. Schülern muß daher vermittelt werden:

- das Verstehen und Verfassen von Texten verschiedenster Art,
- das Verfügen über Analyse-, Beschreibungs- und Beurteilungsmöglichkeiten eigener wie fremder sprachlicher und sprachlich-visueller Äußerungen,
- die Fähigkeit und Bereitschaft, in verantwortlicher Weise sach-, situations-, intentions- und adressatengerecht kommunikativ zu handeln,
- die Disposition zu selbständigem, vernünftigem wie ästhetisch sensiblem Umgang mit Literatur und literaturverwandten Medien.

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

- die den unterschiedlichen Zeitvolumina (3 bzw. 6 Wochenstunden) angemessene Unterrichtsmethode,
- die Vielfalt zu behandelnder Texte und die Intensität der Analyse,
- das daraus resultierende fachliche Differenzierungsvermögen,
- die Einblicke in fachspezifische Theorien und deren Genese,
- den Rückgriff auf die Bezugswissenschaften des Faches Deutsch (z. B. Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft).

Die Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen setzt also bei der je unterschiedlichen Lernsituation der Schüler ein (vgl. 1.3.3: Der Schüler als Subjekt der fachspezifischen Lernprozesse).

3.2.2.2 Grundkurse im Fach Deutsch

Der Grundkurs darf den Lehrer nicht dazu verleiten, in lehrerzentrierten Unterrichtsformen möglichst viel Stoff zu vermitteln (z. B. durch die Darstellung eines lückenlosen Überblicks über die deutsche Literaturgeschichte).

Den Schülern sollten von vornherein der wissenschaftspropädeutische Wert des Grundkurses, seine grundlegende Bedeutung für ihre Studier- und Berufsfähigkeit und seine Hilfe für ihre Welt- und Ich-Erfahrung deutlich werden. Die Bereitschaft der Schüler, Leseerfahrungen zu sammeln und dadurch ihre Lesefähigkeit zu erweitern, kann dadurch gefördert werden, daß ihnen Kursthemen und deren Ziele genannt und Texte zur Auswahl vorgelegt werden. Zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sollte man schülerzentrierten Unterrichtsformen möglichst oft den Vorzug geben, besonders in der Absicht, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie gegenseitige Rücksichtnahme einzuüben. Dabei sollte man vom Lehrer stärkere Hilfestellungen und Vorgaben erwarten. Gerade im Deutschunterricht sollte die Bereitschaft entwickelt werden, zunächst fremd erscheinende Vorstellungen zu akzeptieren, auf vorschnelle Urteile anstelle sorgfältiger Beschreibung und Analyse zu verzichten (vgl. 1.1.2) und alternatives Denken einzuüben.

Vor folgenden Fehlentwicklungen ist zu warnen:

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

3.2.2.3 Leistungskurse

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

Es entspricht der Arbeitsweise des Faches Deutsch, Leistungen und Grenzen literatur- und sprachwissenschaftlicher Ansätze nur am konkreten Gegenstand bewußt zu machen und zu überprüfen. Es geht also um

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

Das Stundenvolumen des Leistungskurses erlaubt nicht nur, mehr Texte zu behandeln, die eine Gattung, ein Problem, ein Motiv usw. kennzeichnen, sondern dieses

Stundenvolumen dient insbesondere einer intensiven Entfaltung und Vertiefung der Verstehensfähigkeit des Schülers. Reflexion über hermeneutische Probleme, Wahrheitsanspruch von Deutungen, Sprache als Erkenntnisgegenstand und als Erkenntnismedium sowie das Problem der Vermittelbarkeit ästhetischer Erfahrungen sind einige Erweiterungs- und Vertiefungsaspekte für einen Leistungskurs.

Die Kursteilnehmer sollten sich in besonderer Weise an der thematischen Planung, an der Auswahl der verschiedenen Sozialformen des Lernens und besonders an der Textauswahl beteiligen. Die sollten ferner zur freiwilligen Übernahme von Teilaufgaben oder ergänzenden Beiträgen angehalten werden. Besonders in fortgeschritteneren Leistungskursen sollten den Schülern begrenzte Interpretationsaufgaben auch ohne Leitfragen gestellt werden; der Kursleiter sollte sich in vielen Phasen des Unterrichts auf eine beratende Rolle beschränken. Dies gilt in besonderem Maße bei projektorientierten Unterrichtsreihen, für die das größere Stundenvolumen des Leistungskurses besondere Voraussetzungen bietet.

Fehlentwicklungen von Leistungskursen wären:

(1) Extreme Spezialisierung, die anstelle der geforderten Vertiefung durch Komplexität und Aspektreichtum fachspezifische Einseitigkeit fördert: z. B. eine Abfolge von Methodenkonzeptionen der Literaturinterpretation oder vereinsseitige Analyse von Rezeptionsdokumenten.

(2) Stoffliche Überfrachtung: z. B. durch zu viele Lektüre auf Kosten gründlicher Analyse und vertiefender Betrachtung.

(3) Imitation von Lehrgängen eines Hochschulstudiums: z. B. Inhalte und Verfahrensweisen germanistischer Proseminare.

3.3 Kurssequenzen

3.3.1 Sequentialität von Unterricht

Es ist die Aufgabe des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, den Aufbau der fachspezifischen Lernprozesse sicherzustellen. Die Struktur des Unterrichts muß von der Struktur der Lernprozesse mitbestimmt sein (vgl. Abschnitt 3.1).

Die für den Deutschunterricht in der Oberstufe wesentlichen Ziele, die verbindlichen Lernbereiche, Themen und Gegenstände sind in den Abschnitten 1.3 (fachspezifische Lernziele), 2.1 (Lernbereiche), 2.2 (Themen) und 2.3 (Gegenstände) entfaltet. Ziele und Inhalte sind in dem dort festgelegten Umfang verbindlich. Sie strukturieren den Deutschunterricht. Danach ist ein fachlich breit angelegter Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe sichergestellt. Hiermit ist jedoch noch keine Aussage über den Stellenwert der einzelnen Bestandteile des Deutschunterrichts im Verlaufe einer Kurssequenz gemacht. Kursentwürfe genügen erst dann der Forderung nach Sequentialität, wenn sie eine in sich schlüssige Kursfolge darstellen. In diesem Zusammenhang haben die im folgenden dargestellten Verknüpfungsprinzipien ihre Bedeutung.

3.3.2 Verknüpfungsprinzipien

In der fachdidaktischen Diskussion wurden bisher unterschiedliche Verknüpfungsprinzipien für Unterrichtsreihen bereitgestellt; die Reichweite dieser Prinzipien, Sequentialität zu sichern, ist unterschiedlich groß, außerdem stützen sie sich wechselseitig; sie sollten daher nicht isoliert voneinander verwendet werden.

Solche Verknüpfungsprinzipien sind:

- Orientierung an Kommunikations- und Verstehensprozessen,

- Orientierung an Problemen,
- Orientierung an historischen Zusammenhängen,
- Orientierung an Textarten und Gattungen,
- Orientierung an Verfahren und Methoden.

(1) Zur Orientierung an Kommunikations- und Verstehensprozessen

Wer Unterrichtsreihen konstruiert und zu Kursen verknüpft, hat immer auch mitzudenken, wie er die Verstehensfähigkeit seiner Schüler systematisch erweitert. Für das Verstehen von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten sind mehrere Aspekte wichtig, die man in einzelnen Reihen mit wechselndem Schwerpunkt untersuchen kann. Einsichten in Bedingungsbeziehungen zwischen Leser-Text, Text-Wirklichkeit, Text-Autor, Text und Epoche können die Verstehensfähigkeit der Schüler planmäßig und schrittweise erweitern.

Auf diese Weise kann eine Methodenlehre entfaltet werden, die entscheidende Merkmale von geschichtlich orientierten Kommunikations- und Verstehensprozessen berücksichtigt.

(2) Zur Orientierung an Problemen

Schüler lassen sich besonders für Deutschunterricht motivieren, der sich an ihren Problemen orientiert und ihnen problemorientierte Textarrangements (z. B. nichtfiktionale und fiktionale Texte zu einem Problem in einem repräsentativen Querschnitt) anbietet; mit Hilfe dieser Textzusammenstellungen kann versucht werden, beispielsweise Inhalte aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schüler aufzuarbeiten.

Sehr häufig sind Probleme der Schüler Probleme, die sich bei der Besprechung von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten thematisieren lassen.

Texte sind im Deutschunterricht mehr als Quellen, die Probleme illustrieren; sie haben beispielsweise ästhetische Qualität, haben ihre Rezeptionsgeschichte, stehen in einem den Schülern unbekanntem Kontext, werden von erst zu erhellenden Gattungskriterien bestimmt.

Ein problemorientierter Deutschunterricht, der auch wissenschaftspropädeutischen Anforderungen genügen will, muß daher auf einen komplexen Problembegriff zurückgreifen, der Elemente wie ‚aktuelle Probleme der Schüler‘, ‚Veränderungen im Problembewußtsein‘, ‚Texte als Verstehensprobleme‘, ‚Vermittlungsprobleme in Texten‘ und ‚Traditionen von Problemlösungen‘ umschließt.

Ziel dieses Verknüpfungsprinzips ist es, den Aufbau von Kommunikations- und Verstehensprozessen bei Schülern zu fördern. Ausgehend von einem solchen Problembegriff soll auch mit Hilfe dieses Verknüpfungsprinzips die Verstehensfähigkeit der Schüler im Sinne der beim ersten Verknüpfungsprinzip beschriebenen Prozesse erweitert werden.

(3) Zur Orientierung an historischen Zusammenhängen

Eine historisch orientierte Betrachtungsweise vermittelt Einblicke in literarische Traditionen und in die Historizität von Sprache. Zur Verknüpfung von Unterricht nach diesem Prinzip bieten sich zwei unterschiedliche Möglichkeiten an.:

1. Der geschichtliche Querschnitt:

Wählt man exemplarisch fiktionale und nichtfiktionale Texte desselben Zeitraums aus, so können Eigenart und Bedeutung einer Epoche erhellt werden. Dabei kann der Bedingungsbeziehung zwischen Text, Sprache und Geschichte, insbesondere der politischen sowie der Sozial- und Ideengeschichte, untersucht werden.

2. Der geschichtliche Längsschnitt:

Ziel ist der Vergleich thema- und motiverwandter Texte verschiedener Autoren aus verschiedenen, nicht unbedingt aufeinanderfolgenden Epochen. Es geht entschiedener als im Querschnitt darum, den Schülern Einblicke in historische Entwicklungsabschnitte und in die Ursachen für die Veränderung von Problemlösungen zu geben. Außerdem kann ein historischer Längsschnitt Veränderungen von literarischen Strukturen erklären sowie Verständnis für diachrone Sprachbetretung wecken.

(4) Zur Orientierung an Textarten und Gattungen

Die Fülle der Unterrichtsgegenstände nach Textarten und Gattungen zu ordnen hat sich in der Praxis bewährt. Dabei werden bestimmte Textarten und Gattungen einzelnen Kursen schwerpunktartig zugewiesen.

Auf diese Weise ist gesichert, daß die Schüler mit einem breiten Spektrum von fachspezifischen Gegenständen sowohl im Blick auf das Verstehen als auch im Blick auf das Verfassen von Texten vertraut gemacht werden.

Textarten und Gattungen werden im Unterricht zunächst phänomenologisch durch ein Erfassen von Strukturen beschrieben, wobei der sprachlichen Analyse besondere Bedeutung zukommt. Da diese Strukturen aber als geschichtlich gewordene und als veränderbare Zugriffe auf Wirklichkeit zu verstehen sind, müssen im Unterricht historische Aspekte hinzukommen, um den Blick der Schüler für die Geschichtlichkeit von Textarten (z. B. des Feuilletons, des Pamphlets) und von Gattungen (z. B. der Komödie, politischer Gedichte) zu schärfen.

Textarten und Gattungen sollten also im Unterricht durch mehrere Texte unterschiedlicher Entstehungszeiten repräsentiert werden. Es lassen sich aber auch – als Sonderform – Textzusammenstellungen denken, in denen Darstellungsweisen (z. B. das Groteske, das Satirische) oder auch fachwissenschaftliche Fragestellungen wie z. B. die ‚Perspektivität von Texten‘ die Textauswahl bestimmen. Solche Auswahlkriterien können Zusammenhänge zwischen mehreren Textarten und Gattungen stiften. Konstruktionsprinzipien solcher Textarrangements sind vor allem der Vergleich, die Kontrastierung und die wachsende Komplexität der Textfolgen.

(5) Zur Orientierung an Verfahren und Methoden

Kein Curriculum für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe wird diesen Ansatz übergehen können: Denn die Einübung in Verfahren und Methoden ist eine notwendige Voraussetzung für eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung. Hinzu kommt, daß in den Lerngruppen der Jahrgangsstufe 11 häufig Schüler verschiedener Schulformen am Deutschunterricht teilnehmen; für diese Schüler müssen wenigstens annähernd gleiche methodische Voraussetzungen geschaffen werden, damit sie erfolgreich mit Texten mündlich und schriftlich umgehen können. Deshalb wird in einigen Unterrichtsreihen und vielleicht auch in einigen Kursen die Entwicklung von Arbeits- und Studientechniken und von Verfahren zu Text- und Sprachanalysen (vgl. Die Aufgabenarten in 4.4.3 „Schriftliche Abiturprüfung“) im Vordergrund stehen müssen; allerdings sollte methodische Arbeit nicht isoliert werden, um Formalismus zu vermeiden. In der Regel stehen nämlich Verfahren und Methoden im Dienst einer sachangemessenen Erarbeitung von Themen und Fragen.

Aus den vorstehenden Überlegungen ergibt sich, daß es keine Unterrichtssequenz geben kann, die nur auf einem Verknüpfungsprinzip aufbaut. Wohl wird bei der Planung einer Kursfolge ein Verknüpfungsprinzip als Leitfaden dienen können (vgl. die folgenden Beispielsequenzen). Da aber für die Zielsetzung des Deutschunterrichts die jeweils anderen Verknüpfungsprinzipien ebenfalls von Bedeutung sind, kann auf sie

nicht verzichtet werden, zumal ein Verknüpfungsprinzip sich erst durch die Leistung der anderen umfassend entfalten läßt.

Die im Abschnitt 3.3.4 vorgestellten Sequenzbeispiele orientieren sich jeweils an einem der dargestellten Verknüpfungsprinzipien. Diese Verknüpfungsprinzipien bilden jeweils den Leitfaden auf der Ebene der Kursthemen, beziehen aber auf den anderen Ebenen die jeweils anderen Prinzipien mit ein; dies gilt auch für das Prinzip „Orientierung an Verfahren und Methoden“.

Ob und wieweit sich die genannten Prinzipien in gleicher Weise zur Verknüpfung von Kursen zu Kurssequenzen eignen, ob darüber hinaus noch weitere Verknüpfungsprinzipien entwickelt werden können, wird bei der Umsetzung und Erprobung der vorliegenden Richtlinien geprüft werden. Die Fachkonferenzen bzw. der einzelne Fachlehrer sollen bei Unterrichtsplanung und -durchführung hierzu ihren Beitrag leisten.

3.3.3 Aufgaben der Fachkonferenz

Nach § 7 Abs. 3 Schulmitwirkungsgesetz entscheiden die Fachkonferenzen u. a. über Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbewertung. „Die Lehrer unterrichten und erziehen die Schüler in Freiheit und Verantwortung im Rahmen der geltenden Vorschriften und der Konferenzbeschlüsse. Die Konferenzbeschlüsse dürfen die Freiheit und Verantwortung der Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung nicht unzumutbar einschränken“ (§ 3 Abs. 2 Schulmitwirkungsgesetz).

Im Rahmen der Bedingungen dieser Richtlinien hat die Fachkonferenz die Aufgabe, Beschlüsse zur Sicherung gleicher Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 11/II und für eventuelle spätere Kurszusammenlegungen zu fassen. Sie kann darüber hinaus weitere Absprachen treffen.

Es ist Aufgabe des Fachlehrers, den Unterricht in der Jahrgangsstufe 13 so zu gestalten, daß wiederholende Schüler die Kurse des Wiederholungsjahres in die Gesamtqualifikation einbringen können; d. h., daß sich für sie – bezogen auf die Jahrgangsstufe 12 – keine inhaltsgleichen Kurse ergeben.

Fachkonferenzen und Fachlehrer verfügen zur Lösung dieser Aufgaben über einen Entscheidungsspielraum, der sich aus den Aussagen über die Obligatorik im Bereich der Themen und Gegenstände in den Abschnitten 2.2 und 2.3 ergibt.

3.3.4 Beispiele für Kurssequenzen

Die folgenden Kurssequenzen sind nur als **Beispiele** zu verstehen, Möglichkeiten einer Verknüpfung der Kurse von 11/I bis 13/II – unter Berücksichtigung der Obligatorik – zu verdeutlichen. Die Beispiele sind so angelegt, daß sie als Anregung sowohl für Grundkurse als auch für Leistungskurse dienen können. Die konkrete Ausgestaltung eines Kurses als Grundkurs oder als Leistungskurs muß einerseits den Anforderungen die jeweilige Kursart (vgl. Abschnitt 3.2.2) und andererseits den konkreten Lernbedingungen in der Kursgruppe entsprechen.

3.3.4.1 Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an Kommunikations- und Verstehensprozessen

Den Aufbau der Kursfolge bestimmen die wichtigsten Faktoren der Kommunikations- und Verstehensprozesse: die Beziehung zwischen Text und Leser, zwischen Text und Wirklichkeit, zwischen Text und Autor, zwischen Text und Epoche. Die Dominanz einer Beziehung in einem Kurs schließt die gleichzeitige Berücksichtigung aller übrigen mit ein. Die Isolierung einer Beziehung hat heuristische Funktion. Außerdem ermöglicht sie es, Rezeptionsästhetik, Darstellungsästhetik und Produktionsästhetik in ihrem Spannungsverhältnis, aber auch in der Möglichkeit der Zuordnung zu fassen.

92 Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an Kommunikations- und Verstehensprozessen

Übersicht

Kursthemen:	1. U-Reihe	2. U-Reihe	3. U-Reihe
11/I: Die Rolle von Leser und Text im Verstehensprozeß (Schwerpunkt: Leser und Text)	Reflexion über Leseerfahrungen der Schüler	Kontrastive Lektüre zweier Werke	Theoretische Texte zum Thema „Leser und Text“
11/II: Die Vermittlung von Wirklichkeit in fiktionalen und nichtfiktionalen Texten	Die Darstellung geschichtlicher Ereignisse in geschichtlichen Quellen und in fiktionalen Texten	Das Utopische in der Literatur, in Trivialliteratur und in theoretischen Texten	„Wirklichkeitsnähe“ und „Wirklichkeitsferne“ in der Vermittlung von Wirklichkeit in fiktionalen und nichtfiktionalen Texten
12/I: Text und Autor in ihrem Zeitbezug (Schwerpunkt: Text und Autor)	Ein literarisches Werk und seine biographischen und zeitgeschichtlichen Entstehungsbedingungen	Der Vergleich literarischer Werke von „Zeitgenossen“	Entwicklungen im literarischen Werk eines Autors
12/II: Die Stellung des Textes im historischen Zusammenhang (Schwerpunkt: Text und Epoche)	Der Autonomiegedanke in Texten des 18. Jahrhunderts	Probleme der Periodisierung einer literarischen Epoche des 18. Jahrhunderts	—
13/I und 13/II: Ausgewählte Themen und Probleme der Sprache und Literatur in Texten des 19. und 20. Jahrhunderts	Die Funktion der Sprache beim Verstehen von Texten und beim Erklären von Wirklichkeit	Zur Auswahl: 1. Sprache als Thema in der Literatur 2. Das Realismusproblem im 19. und im 20. Jahrhundert 3. Der Roman als ästhetische Ausdrucksform des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert	

Die tabellarische Darstellung der Kursfolge macht Zusammenhänge zwischen Kursen und Unterrichtsreihen deutlich, auf die hier kurz hingewiesen werden soll.

In der Folge von 11/I bis 13/II berücksichtigen die Kursthemen immer stärker die Historizität von Texten. Während der Schüler in 11/I sein Verhältnis zum Text erfährt und reflektiert, rücken in den folgenden Kursen die in den Texten dargestellte Geschichte, die Geschichtlichkeit des Werkes und des Autors in den Vordergrund, ohne daß der Gegenwartsbezug des Schülers damit aufgegeben wird.

Die Unterscheidung von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten hat in 11/II ihr stärkstes Gewicht, selbstverständlich fordert das hier vorliegende Verknüpfungsprinzip auch in den übrigen Kursen Berücksichtigung nichtfiktionaler Texte. Sie werden vor allem durch fachspezifische Texte repräsentiert.

Daß „Reflexion über Sprache“ ein konstitutiver Bestandteil der Kursfolge ist, machen die Themen der Kurse, aber auch die Themen einzelner Unterrichtsreihen deutlich. „Reflexion über Sprache“ zielt in unterschiedliche Richtungen:

- auf die im Text aktualisierte Sprache,
- auf die Sprache der Verstehensäußerungen der Leser,
- auf Reflexion über Verstehen.

In 13/I werden diese drei Richtungen zusammengeführt und systematischer behandelt.

11/I Die Rolle von Leser und Text im Verstehensprozeß (Schwerpunkt: Leser und Text)

Erläuterungen:

Die drei vorgeschlagenen Unterrichtsreihen thematisieren auf verschiedener Abstraktionsebene das Verhältnis zwischen Text und Leser.

In der ersten Unterrichtsreihe soll der Schüler auf sich selbst als Leser aufmerksam gemacht werden, auf seine Vorurteilsstruktur, ihre Veränderung durch den Lese-prozeß, durch den Austausch von Leseerfahrungen innerhalb der Lerngruppe.

In der zweiten Unterrichtsreihe soll die Konfrontation mit Werken des 18. Jahrhunderts und der Moderne die Aufmerksamkeit der Schüler auf die unterschiedlichen Rezeptionsvorgaben der Texte lenken. Intention und mögliche Wirkung des Textes auf den Leser lassen sich nun ausmachen.

In der dritten und letzten Unterrichtsreihe sollen theoretische Texte das in den beiden ersten Reihen Erfahrene und Erkannte in einem ersten, zu diesem Zeitpunkt noch unvollständigen Theoriezusammenhang bringen.

1. Unterrichtsreihe: Reflexionen über Lesererfahrungen der Schüler

Unterrichtsgegenstände:

Als Unterrichtsgegenstände eignen sich in besonderer Weise die Texte, die von den Schülern in vorausgegangenen Altersstufen, unter jeweils anderen Bedingungen, gelesen worden sind: das Märchen, die parabolische Erzählung.

Erinnerungen an eigene Leseerfahrungen, spontane Leseindrücke, Leseerfahrungen von Schriftstellern sind in dieser Reihe notwendige Unterrichtsgegenstände.

Methodische Fähigkeiten:

Bedingungen des Verfassens von Texten (Lernbereich I, Thema 5): das eigene Verste-

hen im Gespräch einbringen und schriftlich formulieren, Unterschiede des Verstehens erkennen und erklären.

Obligatorische Themen:

Reflexion der Methode des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens (Lernbereich I, Thema 4); Verstehen literarischer Werke in ihrer besonderen Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität (Lernbereich II, Thema 1).

2. Unterrichtsreihe: Lektüre zweier Werke

Unterrichtsgegenstände:

Der Vergleich der beiden ausgewählten Werke sollte gewährleisten, daß die Geschichtlichkeit eines Werkes erfahren und erkannt wird:

Lessing, Nathan der Weise,

Frisch, Andorra

(möglicher Untersuchungsaspekt:

Das Vorurteil im Parabelstück des 18. und im Lehrstück des 20. Jahrhunderts)

alternativ:

Goethe, Die Leiden des jungen Werthers,

Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.

(möglicher Untersuchungsaspekt:

Die Erfahrung des Subjektiven im Briefroman des 18. Jahrhunderts und in der Wiederaufnahme des Themas durch den DDR-Schriftsteller Plenzdorf)

Methodische Fähigkeiten:

Wiederholung und Einführung von Interpretationsmethoden literarischer Texte, insbesondere des Textvergleichs und seiner Darstellungsmöglichkeiten. Die Erkenntnisse, die in der ersten Unterrichtsreihe über die Rolle des Schülers als Leser beim Lese- und Verstehensprozeß gewonnen worden sind, sollten hier eingebracht werden (Lernbereich I,5). Einsicht in die mediale Vermittlung von Texten (Lernbereich I,1).

Obligatorische Themen:

Die Bedeutungskonstituierung durch den Leser im Lernprozeß; die ästhetische Wirkung des Textes im Zusammenspiel von poetischer Struktur und Rezeptionsweise; Strukturmerkmale poetischer Texte (Schwerpunkt: Lernbereich II,1).

3. Unterrichtsreihe: Theoretische Texte zum Thema „Leser und Text“

Unterrichtsgegenstände:

Die Lese- und Arbeitsbücher der Oberstufe bieten fast ausnahmslos Texte zu Kommunikations- und Verstehensprozessen an. Der Schwierigkeitsgrad der Texte sollte abhängig gemacht werden von der Einsicht, die in der ersten Unterrichtsreihe gewonnen worden ist.

Methodische Fähigkeiten:

Wiedergabe theoretischer Texte in eigener Beschreibungssprache, Erkennen und Darstellen von Argumentationsstrukturen in fachspezifischen Texten: das Resümee, der Vergleich zwischen theoretischer Einsicht und eigener Leseerfahrung, die kritische Beurteilung literaturtheoretischer Ansätze unter dem eigenen Verstehenshorizont (Lernbereich I,5).

Obligatorische Themen:

Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Methoden des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien (Lernbereich I,4); Bedingungen des Verfassens von Texten (Lernbereich I,5).

11/II Die Vermittlung von Wirklichkeit in fiktionalen und nichtfiktionalen Texten

Eine wesentliche Qualität der Lesekompetenz ist es, zwischen außersprachlicher Wirklichkeit und der Wirklichkeit in Texten unterscheiden zu können. Nur mit dieser Unterscheidung kann Leseerfahrung die Erfahrung der Wirklichkeit bereichern, ohne diese Unterscheidung kann Wirklichkeitserfahrung und -bewältigung verhindert werden.

Fiktionale und nichtfiktionale Texte unterscheiden sich in der Vermittlung von Wirklichkeit, im Zugriff und in der Einwirkung auf sie. In der Art und der Vermittlung von Wirklichkeit, ihrer Erfahrung und Verarbeitung in Texten lassen sich Individual- und Zeitstile erkennen.

Die drei Unterrichtsreihen thematisieren das Verhältnis von Wirklichkeit und Texten in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.

Die erste Unterrichtsreihe folgt nach der Vermittlung des geschichtlichen Ereignisses in der historischen Darstellung und im fiktionalen Text. Mit dieser Fragestellung ist es verhältnismäßig einfach, die Frage nach der Vermittlung von Wirklichkeit in Texten in den Blick zu bekommen.

Die zweite Unterrichtsreihe thematisiert den Entwurf möglicher Wirklichkeit in fiktionalen Texten, und zwar in der Ausprägung des Utopischen und der Utopie. Auch hier ist die Fragestellung an ein Thema gebunden, das den Zugang zu ihr erleichtert, denn der Entwurf von Wirklichkeit läßt sich von gegebener Wirklichkeit unterscheiden, im Vergleich lassen sie sich beurteilen.

Schwieriger ist der Untersuchungsaspekt der dritten Unterrichtsreihe. Unterschiedliche Grade von Wirklichkeitsnähe bzw. -ferne, unterschiedliche Weisen der sprachlichen und ästhetischen Vermittlung konstituieren Textarten und ästhetische Stile.

1. Unterrichtsreihe: Die Darstellung geschichtlicher Ereignisse in geschichtlichen Quellen und in fiktionalen Texten.

Unterrichtsgegenstände:

Die Schlacht bei Fehrbellin (Kleist, Prinz von Homburg)

alternativ:

der Dreißigjährige Krieg (Grimmelshausen, Simplicius Simplicissimus; Brecht, Mutter Courage)

alternativ:

die französische Revolution (Schiller, Einleitung zu den Horen; Goethe, Hermann und Dorothea; Büchner, Dantons Tod; Weiss, Marat)

alternativ:

Darstellung des Nationalsozialismus (Grass, Die Blechtrommel; verschiedene Texte zu Auschwitz)

alternativ:

die Situation vor 1848 in Deutschland (Heine, Deutschland – ein Wintermärchen)

Methodische Fähigkeiten:

Erweiterung der Interpretationsfähigkeit, Verfahren des Vergleichs von nichtfiktionalen und fiktionalen Texten.

Obligatorische Themen:

Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Verstehen literarischer Texte in ihrer Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität (Lernbereich II,1); Methoden des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien (Lernbereich I,4)

2. Unterrichtsreihe: Das Utopische in der Literatur (in Trivilliteratur und in theoretischen Texten)

Unterrichtsgegenstände:

Das Utopische in literarischen Werken des 18. Jahrhunderts: Lessing, Nathan der Weise.

alternativ:

Schiller, Don Carlos,

alternativ:

Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre (Die pädagogische Provinz)

alternativ:

Utopien der Neuzeit (Science fiction), unterschieden nach Sozial- und Fluchtutopien

alternativ:

Robinsonaden – Robinson Crusoe und Bearbeitungen im Jugendbuch

Methodische Fähigkeiten:

Vergleich von historischer Wirklichkeit und Inhalten der Utopien, Resümee theoretischer Texte, Vergleich von theoretischen und fiktionalen Texten, Definitionen (Das Utopische, die Utopie, die Sozialutopie, die Fluchtutopie)

Obligatorische Themen:

Verstehen literarischer Texte in ihrer besonderen Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität (Lernbereich II,1); Einblick in die Entfaltung und Differenzierung literarischer Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang (Lernbereich II,1); Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich I,4); Ansätze: Einblick in literaturgeschichtliche Epochen (Lernbereich I,3); nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten (Lernbereich I,2).

3. Unterrichtsreihe: „Wirklichkeitsnähe“ und „Wirklichkeitsferne“ in der Vermittlung von Wirklichkeit in fiktionalen und nichtfiktionalen Texten.

Unterrichtsgegenstände:

Die Auswahl der Texte sollte durch folgende Gesichtspunkte bestimmt sein:

Kontrast zwischen Abbildfunktion und ästhetischer Vermittlung, Kontrast zwischen Handlungsanweisung, Herausforderung zur Reflexion, zum ästhetischen Vergnügen;

Übergänge und Mischungen der verschiedenen Funktionen von Texten.

Methodische Fähigkeiten:

Analysemethoden zur Unterscheidung von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten, insbesondere der politischen Rede, vorläufige Kriterien zur literarischen Wertung.

Obligatorische Themen:

Verstehen literarischer Texte in ihrer besonderen Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität (Lernbereich II,1); Einblick in die Entfaltung und Differenzierung literarischer Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang (Lernbereich II, 2); nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); die Bedeutung von Inhalts- und Beziehungsaspekt für Pragmatik und Rhetorik (Lernbereich I,3)

12/I: Text und Autor in ihrem Zeitbezug (Schwerpunkt: Text und Autor)

Erläuterungen:

Eine Auseinandersetzung mit Kommunikations- und Verstehensprozessen, die den Dialogcharakter von fiktionalen Texten ernst nimmt, muß Fragen der Produktionsästhetik einbeziehen und die Abhängigkeit des Werkes von der Lebensgeschichte des Autors, Zusammenhänge zwischen der Lebensgeschichte und den überindividuellen geschichtlichen Bedingungen (politische Ereignisgeschichte, Sozialgeschichte, Ideengeschichte) untersuchen. Das soll dieser Kurs leisten, an Einzelfällen, die insofern exemplarisch sein sollten, als sie geschichtliche Konstellationen repräsentieren.

Die erste Unterrichtsreihe führt an einem überschaubaren Zusammenhang in die Fragestellung ein. Die zweite Unterrichtsreihe kontrastiert Werke und Autoren, die aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen, aufgrund ihres jeweils eigenen Bewußtseins unterschiedliche „Antwort“ auf die Bedingungen ihrer geschichtlichen Wirklichkeit geben. Die dritte Unterrichtsreihe thematisiert die literarische Entwicklung eines Autors in der Abhängigkeit von seiner Lebensgeschichte und der überindividuellen geschichtlichen Entwicklung.

1. Unterrichtsreihe: Ein literarisches Werk und seine biographischen und zeitgeschichtlichen Entstehungsbedingungen

Unterrichtsgegenstände:

Die Auswahl des Werkes sollte abhängig gemacht werden von dem Interesse der Schüler an den biographischen Hintergründen.

Es gibt Werke, die ein solches Interesse geradezu evozieren:

der Briefroman des 18. Jahrhunderts (K. Ph. Moritz, Anton Reiser; Goethe, Die Leiden des jungen Werthers); Künstlernovellen des 19. und 20. Jahrhunderts; „Tagebücher“ des 20. Jahrhunderts; Autobiographien.

Aber auch die Distanz zur Lebensgeschichte, die Verfremdung und Verallgemeinerung können das Interesse an der Erfahrung des Autors wecken. Werke Kafkas fordern in diesem Sinne zu einem Vergleich mit seinen Tagebüchern und Briefen heraus.

2. Unterrichtsreihe: Der Vergleich literarischer Werke von „Zeitgenossen“

Mögliche Kontrastierungen:

zwei Werke eines Jahres (1826): Eichendorff, Der Taugenichts; Heine, Reisebilder

alternativ:

Werke zweier Brüder: Heinrich Mann, Im Schlaraffenland; Thomas Mann, Buddenbrooks

alternativ: Gedichte von Becher und Benn, die den gemeinsamen Anfang beider im Expressionismus, die unterschiedliche Entwicklung in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus, nach dem zweiten Weltkrieg widerspiegeln

alternativ:

Die Klassizität Goethes und Schillers.

3. Unterrichtsreihe: Entwicklungstendenzen literarischer Werke eines Autors

Es bieten sich solche Autoren an, bei denen Werke aus verschiedenen Lebensphasen thematisch oder/und ästhetisch kontrastieren, Autoren, die ein bestimmtes Thema/ eine bestimmte ästhetische Form ausdifferenzieren (verschiedene Fassungen eines Werkes), die ein Werk aus einer ihrer früheren Arbeitsphasen negieren. Es werden an dieser Stelle keine Werke vorgeschlagen, weil die längere Beschäftigung mit einem Autor eine selbständige Entscheidung der Lerngruppe voraussetzt.

Methodische Fähigkeiten:

Alle drei Unterrichtsreihen, besonders die 2. und 3., erfordern in großem Maße:

- exemplarisches und orientierendes Lesen
- Arbeitsteilung mit Hilfe von Referaten, Gruppenarbeit.

Die Schüler sollen Varianten der biographisierenden und literatursoziologischen Methode kennen- und beurteilen lernen.

Neben der Erweiterung der schriftlichen Analysefähigkeit bieten diese Unterrichtsreihen Anlässe, Rezensionen zu Autobiographien zu schreiben (Lernbereich I, Thema 5).

Obligatorische Themen:

Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II,4); nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten (Lernbereich I,2); Methoden des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien (Lernbereich I,4).

12/II: Die Stellung des Textes im historischen Zusammenhang (Schwerpunkt: Text und Epoche)

Erläuterungen:

Die Zuordnung von Texten zu Epochen, die Heraushebung von Epochen im Ablauf geschichtlicher Prozesse zeugen als Konstruktion der Geschichte von Verstehens- und Deutungsabsichten des Lesers. Die Unterrichtsreihen dieses Kurses versuchen, den Prozeß der Konstruktion von Geschichte am Beispiel einer literarischen Epoche des 18. Jahrhunderts deutlich zu machen. Die erste Unterrichtsreihe zeigt innerhalb der Problemgeschichte die Ausprägungen von Leitgedanken des 18. Jahrhunderts in seinen verschiedenen literarischen Epochen. Die zweite Unterrichtsreihe thematisiert Fragen der Periodisierung am Beispiel einer Epoche des 18. Jahrhunderts.

1. Unterrichtsreihe: Der Autonomiegedanke in Texten des 18. Jahrhunderts

Individuum und Gesellschaft als Thema und Problem in Texten des 18. Jahrhunderts oder:

Der Erziehungsgedanke in Texten des 18. Jahrhunderts

Unterrichtsgegenstände:

Die Autonomie der Vernunft in Werken und theoretischen Schriften Lessings.

Die Autonomie des Künstlers, der Geniekult in Werken und theoretischen Schriften der Sturm-und-Drang-Epoche (z. B. das Prometheus-Symbol).

Die Autonomie der Persönlichkeit in Texten der Klassiker Goethe und Schiller.

Methodische Fähigkeiten:

Die Methode der immanenten Analyse muß nun endgültig durch literatur-soziologische und kritisch-hermeneutische Methoden ergänzt und revidiert werden.

Obligatorische Themen:

Einblick in literarische/literaturgeschichtliche Epochen (Lernbereich II,3); nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Texte in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten (Lernbereich I,2); Methoden des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien (Lernbereich I,4).

2. Unterrichtsreihe: Probleme der Periodisierung, dargestellt an einer literarischen Epoche des 18. Jahrhunderts

Unterrichtsgegenstände:

Das Problem der Periodisierung von Literaturgeschichte müßte anhand der Lektüre von Werken, anhand theoretischer Schriften, vor allem aber durch den Vergleich unterschiedlicher Einordnungen in literaturgeschichtlichen Darstellungen vorgestellt werden (z. B. die unterschiedliche Einschätzung der Sturm-und-Drang-Epoche in herkömmlich bürgerlichen Literaturgeschichten und in marxistischen Darstellungen).

Auf die Versuche, literaturgeschichtliche Entwicklungen in der Abhängigkeit von politischer Ereignisgeschichte und Sozialgeschichte zu beschreiben, sollten die Schüler hingewiesen werden.

Methodische Fähigkeiten:

Lesen von Literaturgeschichten, Erkennen und Einschätzen der Position der Literaturgeschichtsschreiber, Erkennen von Argumentationsstrukturen in fachspezifischer Prosa.

Übungen zur Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage (Lernbereich I,5)

Obligatorische Themen:

Einblick in literaturgeschichtliche Epochen (Lernbereich II,3); Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II,4); nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); Texte in Zugehörigkeit zu Textarten (Lernbereich I,2); Methoden des Textverstehens und der Voraussetzung des Textverstehens auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien (Lernbereich I,4).

13/I und 13/II: Ausgewählte Themen und Probleme der Sprache und Literatur in Texten des 19. und 20. Jahrhunderts

Erläuterungen:

Die Jahrgangsstufe 13 steht unter dem Ziel des Abschlusses und der geforderten Qualifikation, aber auch in der Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen dem vereinzelt

Bekanntes herzustellen, aus dem Bekannten neue Fragestellungen zu entwickeln, die größere Selbständigkeit der Schüler in der Festlegung der Themen und Untersuchungsaspekte zu nutzen. Die berechnete Forderung der Schüler nach methodischer Sicherheit in den drei Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung, der Wunsch nach Überblick und Abschluß, die noch unbefriedigten Lesebedürfnisse müssen **lerngruppenorientiert** in Einklang gebracht werden.

Da die Einführung in Kommunikations- und Verstehensprozesse mit der ersten Unterrichtsreihe für 13/1 – sollte in jedem Fall berücksichtigt werden – abgeschlossen ist, kann in den alternativen Unterrichtsreihen diesen Lernvoraussetzungen entsprochen werden.

Sie rufen Vorschläge der anderen Kurssequenzen ab. Entsprechend dem leitenden Verknüpfungsprinzip der vorliegenden Kursfolge sollte bei der Betrachtungsweise der Unterrichtsgegenstände die Verstehenslehre vertieft und differenziert werden.

1. Unterrichtsreihe: Die Funktion der Sprache beim Verstehen von Texten und beim Erklären von Wirklichkeit

Unterrichtsgegenstände:

Texte zum Thema Sprache als Zeichensystem

alternativ:

Sprache in der Funktion der Wirklichkeitserfassung und Vermittlung von Wirklichkeit

alternativ:

Funktion der Sprache für Denkprozesse

alternativ:

Sprache und ihre Funktion im Umgang mit fiktionalen Texten

alternativ:

Beziehung zwischen Sprache, Denken und gesellschaftlichem Wertesystem

alternativ:

Verstehen von fachsprachlichen Texten

alternativ:

Dialekt/Soziolekt

Methodische Fähigkeiten:

Festigung und Erweiterung der Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Analyse fachspezifischer Texte.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig: Konstituierung von Wirklichkeit in Sprache und Texten (Lernbereich I, Thema 3).

Zur Auswahl:

1. Unterrichtsreihe: Sprache als Thema in der Literatur

Unterrichtsgegenstände:

Sprachskepsis und -kritik (in Werken der Romantik, des Dadaismus, der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts) und Sprachkonstruktion (in Werken derselben Epochen und Zeiten)

Obligatorische Themen:

Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion (Lernbereich I,1); die Konstituierung von Wirklichkeit in Sprache und Texten (Lernbereich I,3); Verstehen literarischer Texte in ihrer besonderen Struktur und in ihrer ästhetischen Qualität (Lernbereich II,1); Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II,4).

2. Unterrichtsreihe: Das Realismus-Problem im 19. und 20. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

- Vgl. die genaueren Angaben der entsprechenden Unterrichtsreihen in der Sequenz, die sich an der Literaturgeschichte orientiert

Obligatorische Themen:

- Vgl. die entsprechenden Angaben

3. Unterrichtsreihe: Der Roman als ästhetische Ausdrucksform des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

- Vgl. die genaueren Angaben der entsprechenden Unterrichtsreihen in der Sequenz, die sich an Textarten und Gattungen orientiert.

Obligatorische Themen:

- Vgl. die entsprechenden Angaben

Methodische Fähigkeiten:

(für 13/I und 13/II)

Die Einübung der drei Aufgabenarten für die schriftlichen Abiturprüfungen, die Erweiterung der Sprecher- und Gesprächskompetenz als Einübung zur mündlichen Abiturprüfung müssen geleistet sein.

3.3.4.2 Beispiel einer Kurssequenz, orientiert an Problemen

Die Kurssequenz geht von einem weit gefaßten Problembegriff aus und hat zum Ziel, das Problembewußtsein des Schülers sowie den Aufbau von Kommunikations- und Verstehensprozessen zu fördern, d. h. ausgehend von einem solchen Problembegriff soll auch mit Hilfe dieses Verknüpfungsprinzips die Verstehensfähigkeit der Schüler im Sinne der beim ersten Verknüpfungsprinzip beschriebenen Prozesse erweitert werden (vgl. Abschnitt 3.3.2, Ziffer 2). Die Kommunikations- und Verstehensprozesse werden deshalb zunächst einleitend im Kurshalbjahr 11/I und später im Kurshalbjahr 12/II unter übergreifender Fragestellung aufgegriffen. Ferner ist der Unterricht in den übrigen Kurshalbjahren so angelegt, daß in ihm eine akzentuierte Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen von Kommunikations- und Verstehensprozessen stattfindet.

Neben diesem ersten Verknüpfungsprinzip werden aber auch die beiden Verknüpfungsprinzipien „Orientierung an historischen Zusammenhängen“ und „Orientierung an Textarten und Gattungen“ berücksichtigt.

Beispielsweise wird im Rahmen des Kursthemas 12/I (Aufklärung und Gegenaufklärung als Tendenzen der deutschen Literatur) ein problembezogener Aspekt in historischer Kontinuität entfaltet. Ebenso ist bei der Sequenzstruktur insgesamt berücksichtigt worden, daß literarische Zeugnisse zentraler Epochen bzw. herausragender Autoren angemessen gewichtet und mit dem Problemhorizont der Schüler verknüpft werden können. Das Verknüpfungsprinzip „Orientierung an Textarten und Gattungen“ ist

insofern integrierter Bestandteil dieser Kursfolge, als insbesondere auf der Ebene der Unterrichtsreihen einzelne Textarten bzw. Gattungen konstitutiv werden. In der Jahrgangsstufe 11/II wird bei den drei Unterrichtsreihen jeweils eine der Hauptgattungen (Epik, Drama, Lyrik) schwerpunktmäßig akzentuiert.

Reflexion über Sprache wird im Rahmen der vorliegenden Sequenz implizit und explizit entfaltet (vgl. Abschnitt 1.3.6). Explizit wird Reflexion über Sprache im Rahmen der Kursthemen von 11/I (Sprachliches Handeln als kommunikatives Problem) und 12/II (Das Problemfeld Sprache und Gesellschaft) berücksichtigt sowie im Reihenthema „Sprache – Denken – Wirklichkeit“ (13/II). Implizit werden Aspekte der Reflexion über Sprache in Reihen wie „Methaphorischer Sprachgebrauch in literarischen Texten“ (12/II) oder „Probleme der literarischen Wertung“ (13/I) aufgegriffen. Das zuletzt genannte Thema läßt sich nur dann angemessen im Unterricht behandeln, wenn die wechselseitige Abhängigkeit literarischer und sprachlicher Strukturen sowie deren Spannungsverhältnis aufgezeigt werden.

Bei systematischer Berücksichtigung sämtlicher Verknüpfungsprinzipien gewährleistet die problembezogene Sequenz zugleich die für Lehrer und Schüler unerläßliche Offenheit des Unterrichts. Da es sich um Beispiele handelt, können – der Interessenlage der jeweiligen Lerngruppe entsprechend – für einzelne Unterrichtsreihen im Rahmen der Bestimmungen dieser Richtlinien auch andere als die vorgeschlagenen Problem- und Schwerpunkte gewählt werden. Es sollte allerdings berücksichtigt werden, daß das Anspruchsniveau der jeweiligen Jahrgangsstufe entspricht, damit die erforderlichen Lernvoraussetzungen gegeben sind: Die Auseinandersetzung mit „Problemen der literarischen Wertung“ z. B. erscheint erst dann sinnvoll, wenn bereits umfangreichere Erfahrungen im Umgang mit Literatur vorliegen.

Bei der Konzeption der Unterrichtsreihen in 11/I ist zu berücksichtigen, daß ein thematisch und methodisch organischer Übergang bzw. Anschluß an den Unterricht der Sekundarstufe I möglich ist. Dies geschieht zweckmäßigerweise durch enge Verzahnung der Lernbereiche und durch Anknüpfung an im Ansatz bekannte Lerninhalte.

Bei den einzelnen Unterrichtsreihen stehen jeweils spezifische **methodische Fähigkeiten** im Vordergrund; diese ergeben sich in der Regel bereits aus der Beschreibung der Unterrichtsgegenstände, so daß sie nicht mehr eigens für jede Unterrichtsreihe ausgewiesen werden. Die Bearbeitung von „Grundformen des Schreibens: Beschreiben – Erzählen – Erörtern“ (11/I, 3. UR.) z. B. erfordert methodisch die Ausbildung der Fähigkeit zu angemessener schriftsprachlicher Verbalisierung in unterschiedlichen Textsorten. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand „Soziolekt und Dialekt“ (12/II, 2. UR.) läßt sich die Fähigkeit zur Unterscheidung und Analyse sprachlicher Strukturen sowie zur wissenschaftspropädeutischen Methodenbeherrschung entwickeln. Literarische Gegenstände wie Drama, Roman oder Gedicht fördern bei ihrer Untersuchung die Entwicklung von Fragestellungen zur Methodik der Analyse fiktionaler und – bei der Einbeziehung von Sekundärtexten – auch nichtfiktionaler Texte.

Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an Problemen

Übersicht

Kursthemen:	1. U-Reihe	2. U-Reihe	3. U-Reihe
11/I: Sprachliches Handeln als kommunikatives Problem	Grundlagen und Faktoren menschlicher Kommunikation in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Textsorten	Kurzprosa unter themen- und problembezogenen Aspekten	Schülertexte (Verfassen fiktionaler und nichtfiktionaler Texte durch Schüler) zum Themenkomplex „Der Heranwachsende und die Gesellschaft“
11/II: Die Darstellung gesellschaftlicher Probleme in der dt. Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts	Der Roman im 19. oder 20. Jh.; thematischer Schwerpunkt: das Individuum im Spannungsfeld menschlicher und sozialer Konflikte	Theater des 20. Jhs.; thematischer Schwerpunkt: die Darstellbarkeit der modernen Welt auf dem Theater	Lyrik der Gegenwart; thematischer Schwerpunkt: Wandel der Darstellungsstrukturen und Aussageformen in einer sich verändernden Welt
12/I: Aufklärung und Gegenklärung als Tendenzen der deutschen Literatur	Die Epoche der Aufklärung und ihre Bedeutung für die Gegenwart	Romantik und romantisches Epigonentum in der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts	Der Aufklärungsgedanke im nichtaristotelischen Theater
12/II: Das Problemfeld Sprache und Gesellschaft	Argumentation/Rhetorik unter besonderer Berücksichtigung medialer und journalistischer Vermittlungsformen	Sprachwandel	Metaphorischer Sprachgebrauch in literarischen Texten
13/I und 13/II: Bedeutung und Verstehen – Der Schüler als Rezipient fiktionaler und nichtfikt. Texte	1. Probleme der literarischen Wertung 2. Probleme der Klassik-Rezeption 3. Probleme der Kafka-Rezeption		4. Sprache – Denken – Wirklichkeit

11/1 Sprachliches Handeln als kommunikatives Problem

1. Unterrichtsreihe: Grundlagen und Faktoren menschlicher Kommunikation in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Textarten

Unterrichtsgegenstände:

Mögliche Schwerpunkte: Einführung in Sprache: Sprache als Zeichensystem (semantischer, syntaktischer, pragmatischer Aspekt); Sprache als situativ bedingtes Kommunikationsmittel; Sprache als soziales Handeln (Sprechhandlungstheorie). Grundfunktionen der Sprache: expressive, appellative und darstellende Funktion (Bühler), ästhetische Funktion; Entwicklung einer Texttypologie.

Textanalyse als Beschreibung eines Kommunikationsprozesses: Lesersteuerung durch den Autor (Welche Instruktionen an den Leser enthält der Text? Welche Schlüsse darf/soll der Leser ziehen?); grammatische Beziehungen, Wortfelder, Wortkombinationen, sprachliche Bilder in Texten; Textverstehen als kritische Vergegenwärtigung des Vorgangs der Bedeutungs- und Sinnkonstituierung (Dichtung als Mittel der Horizonterweiterung des Lesers, der Selbsterfahrung in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten).

Untersuchung des Verhältnisses von Autor, Leser, Sache und Vermittlungsmodus im literarischen Kommunikationsprozeß (z. B. Prosatexte, dramatische Formen); Produktionsbedingungen, Verbreitungsart und Rezeption eines literarischen Textes; Bedeutung der literarischen Tradition und der gesellschaftlichen Einschätzungen für den Verstehensvorgang; Einfluß unterschiedlicher Erwartungshorizonte von Lesern auf die Rezeption literarischer Texte; Lesen als „gelenktes Schaffen“ (Sartre).

Grundlagen und Faktoren menschlicher Kommunikation: Formen symmetrischer und asymmetrischer Interaktion; gesellschaftliche, politische und historische Implikationen; Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekt; Formen verzerrter Kommunikation in Alltagssprache und literarischer Darstellung: Mißverständnisse, Störungen, Pseudokommunikation (Beispiele: Gespräche mit Ausländern, therapeutische Gespräche, Pausengespräche – Prüfungsgespräche, institutionsbedingte Gespräche: beim Arzt, bei der Polizei, vor Gericht).

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Fiktionale und nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion; die Konstituierung von Wirklichkeit durch Kommunikation und Sprache; das Verhältnis von Autor, Leser, Sache und Vermittlungsmodus in literarischen Kommunikationsprozessen; Voraussetzungen und Methoden der Verstehens fiktionaler und nichtfiktionaler Texte auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien; Entwicklung einer Texttypologie (Lernbereich I, Thema 1–4; Lernbereich II, Thema 1, 4).

2. Unterrichtsreihe: Kurzprosa unter themen- und problembezogenen Aspekten

Unterrichtsgegenstände:

Vergleichende Interpretation von Kurzprosa der Gegenwart zu einzelnen Themenkreisen, z. B. Erziehung und Sozialisation (Generationsproblematik); Emanzipation der Frau; Liebe und Kommunikationsschwierigkeiten; Werbung und Konsum; der einzelne in der Gesellschaft; der Schüler in der Schule; Außenseiter – Vorurteile; etwas geht zu Ende; Arbeit und Alltag; aktuelle Probleme der Jugend.

Erzähler der DDR (Kurzprosa von de Bruyn, Fühmann, Lant, Bobrowski, Chr. Wolf, Kunert, R. Schneider, J. Fuchs, Matthies u. a.).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Kurzprosa in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität; Entfaltung epischer Kurzformen in unterschiedlichen thematischen und zeitgeschichtlichen Zusammenhängen; Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1, 2 und 4).

3. Unterrichtsreihe: Schülertexte (Verfassen fiktionaler und nichtfiktionaler Texte durch Schüler) zum Themenkomplex „Der Heranwachsende und die Gesellschaft“

Unterrichtsgegenstände:

Funktionales Schreiben (Zweckformen des Schreibens): Brief, Eingabe, Mitteilung, Bewerbung usw.; journalistische und rhetorische Formen des Schreibens.

Schreiben als Weg zu gedanklicher Klärung und der Selbstfindung: Erörterung, Beschreibung, Referat etc. – Tagebuch, Brief, Erinnerungen usw.

Grundformen des Schreibens: Beschreiben – Erzählen – (systematisches) Erörtern (Argumentation).

Kreative Formen des Schreibens: Gedichte, Kurzgeschichte, Essay, Parodien, Karikaturen, Märchen, Antimärchen, Hörspiele etc. zu aktuellen Problemen der Lerngruppe (Mögliche Themen: Zukunft, Berufsaussichten, Angst, Zweierbeziehungen, Identitätssuche, Generationskonflikte, Ablösungsprobleme, Träume, Diskotheken, eigene Schulerfahrungen); Entwerfen einer Utopie von Schule; Autobiographisches, Spiegelbilder und Porträts, Verkleidungen und Masken, Sprachspiele und Nonsens, Science Fiction, Blicke aus dem Fenster, Erfindungen, Reisen, Entdeckungen, Briefe an die Zukunft, Foto- und Bildgeschichten, Alltagsgeschichten, Alltagserfahrungen.

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Verfassen fiktionaler und nichtfiktionaler Texte, funktionales und kreatives Schreiben; nichtfiktionale und fiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion sowie in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten; Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich I, Thema 1–2, 5; Lernbereich II, Thema 1–2, 4).

11/II Die Darstellung gesellschaftlicher Probleme in der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts

1. Unterrichtsreihe: Der Roman im 19. und 20. Jh.; thematischer Schwerpunkt: das Individuum im Spannungsfeld menschlicher und sozialer Konflikte.

Unterrichtsgegenstände:

Der Roman als „ein Bild der Zeit“: Fontane, Effi Briest; Döblin, Berlin Alexanderplatz u. a.; das Ende der „bürgerlichen Ära“ im Roman: Th. Mann, Buddenbrooks; H. Mann, Der Untertan u. a.

Der Roman der Nachkriegszeit (Böll, Grass, Lenz, Frisch u. a.), der zeitgenössische Roman (Nicolas Born, Botho Strauß, Gerold Späth, Dieter Wellershoff, Günter Herburger, Dieter Kühn, Gabriele Wohmann, Ingeborg Drewitz, Max von der Grün u. a.)

Vergleichende Analyse mehrerer Kurzromane unter einem dominierenden thematischen Aspekt, z. B.: Ablösung vom Elternhaus (Peter Weiss, Abschied von den Eltern; Peter Handke, Wunschloses Unglück; Gabriele Wohmann, Abschied für länger).

Roman und Romanverfilmung (z. B. zu Effie Briest, Der Untertan, Buddenbrooks,

Blechtrommel, Katharina Blum, Ansichten eines Clowns etc.); Diskussion mit einem Romancier (ersatzweise: Einbeziehung entsprechender Schulfunksendungen).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Romane in ihrer Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität; Entfaltung und Differenzierung des Romans im 19. und 20. Jahrhundert; Einblicke in unterschiedliche Perioden des 19. und 20. Jahrhunderts und in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1–4).

2. Unterrichtsreihe: Theater des 20. Jhs.; thematischer Schwerpunkt: die Darstellbarkeit der modernen Welt auf dem Theater.

Unterrichtsgegenstände:

Selbstbestimmtheit oder Zwangsläufigkeit der menschlichen Existenz: das Parabeldrama bei Max Frisch (z. B. Chinesische Mauer, Biedermann, Andorra, Biografie).

Die groteske Komödie Dürrenmatts als Manifestation des menschlich Ausweglosen (z. B. Romulus, Physiker, Besuch der alten Dame).

Der konsequente Weg ins Absurde (Ionesco, Die Stühle; Beckett, Warten auf Godot, Endspiel; Hildesheimer, Spiele, in denen es dunkel wird, Die Verspätung).

Das dokumentarische Theater (Weiss, Die Ermittlung; Kipphardt, In der Sache J. Robert Oppenheimer; Hochhuth, Der Stellvertreter u. a.).

Formen eines neuen Realismus im zeitgenössischen Drama (z. B. Martin Sperr, Jagdszenen aus Niederbayern; Franz X. Kroetz, Stallerhof, Wildwechsel u. a.; Botho Strauß, Groß und Klein).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität; Entfaltung und Differenzierung des Dramas im 20. Jahrhundert; Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und in unterschiedliche Phasen des 20. Jahrhunderts (vgl. Thema 1–4).

3. Unterrichtsreihe: Lyrik der Gegenwart; thematischer Schwerpunkt: Wandel der Darstellungsstrukturen und Aussageformen in einer sich verändernden Welt.

Unterrichtsgegenstände:

Vergleich zwischen dem Alltagsgedicht der 70er Jahre (Rolf Dieter Brinkmann, Jürgen Theobaldy, Roman Ritter, Ludwig Fels, Walter Helmut Fritz, Günter Herburger, Reiner Kunze, Christoph Meckel, Ralf Thenior u. a.) und der hermetischen Lyrik der 50er und 60er Jahre (Wilhelm Lehmann, Karl Krolow, Werner Bergengruen, Johannes Bobrowski, Paul Celan, Günter Eich u. a.).

Thematische Reihen zur Lyrik der 70er und „80er“ Jahre (Mögliche Themen: Natur, Liebe, Stadt, Generationskonflikt, Beziehungskonflikte, Reisen, Politik, Umwelt u. a.).

Politische Lieder (Biermann, Degenhardt, Süverkrüp u. a.).

Die Lyrik-Diskussion der 70er Jahre (Texte von Walter Höllerer, Peter Rühmkorf, Günter Herburger, Hans Bender, Helmut Heißenbüttel, Peter Wapnewski, Nicolas Born, Jörg Drews, Jürgen Theobaldy, Hans Dieter Zimmermann u. a.).

Lyrik der DDR (Günter Kunert, Sarah Kirsch, Heinz Czechowski, Elke Erb, Jürgen Fuchs, Frank-Wolf Matthies u. a.).

Obligatorische Themen:

Literarische Entwicklungen der Gegenwart und sozialgeschichtlicher Kontext (Lernbereich I, Thema 1–2; Lernbereich II, Thema 1–4); Gedichte der Gegenwart in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität; Entfaltung der Gegenwartslyrik in unterschiedlichen thematischen und zeitgeschichtlichen Zusammenhängen; Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 1–2, 4).

12/I Aufklärung und Gegenaufklärung als Tendenzen der deutschen Literatur

1. Unterrichtsreihe: Die Epoche der Aufklärung und ihre Bedeutung für die Gegenwart

Unterrichtsgegenstände:

Bürgertum und Emanzipationsprobleme im Drama (Lessing: Miß Sara Sampson, Emilia Galotti; Lenz: „Die Soldaten“ im Vergleich mit der Umarbeitung Brechts; Schiller: Kabale und Liebe; Ibsen: Nora; Hebbel: Maria Magdalena).

Lessing – ein bürgerlicher Aufklärer (mögliche Schwerpunkte: Lessings Fabeltheorie und Fabeldichtung; Lektüre eines Dramas, z. B. Nathan der Weise; Textauszüge aus den kritischen Schriften Lessings, z. B. Hamburgische Dramaturgie, Anti-Goeze, Erziehung des Menschengeschlechts, Ernst und Falk; Lessing-Rezeption im 20. Jahrhundert).

Die gesellschaftliche Stellung des Schriftstellers im 18. Jahrhundert und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart.

Zeitgenössische Gegenbewegungen zum Aufklärungsgedanken (Analyse von Leserbriefen, die sich heute kritisch zur Gegenwartsliteratur äußern, Zürcher Literaturstreit; der Streit um die Avantgarde; neue Irrationalismen).

Goethe, Werther; Briefe und Tagebuchaufzeichnungen Goethes; zeitgenössische Rezensionen; Texte moderner Wertherrezeption (z. B. Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W. oder Dokumente moderner Literaturwissenschaft).

Obligatorische Themen:

Struktur und kommunikative Funktion fiktionaler und nichtfiktionaler Texte (Lernbereich I, Thema 1; Lernbereich II, Thema 1); Autor und Werk im Kontext ihrer Epoche (Lernbereich II, Thema 3); Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 4); Reflexion der Methoden des Verstehens historischer Texte (Lernbereich I, Thema 4); literarische Texte und ihre Wirkungsgeschichte (Lernbereich II, Thema 1, 3–4).

2. Unterrichtsreihe: Romantik und romantisches Epigonentum in der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts.

Unterrichtsgegenstände:

Weltflucht und „Poetisierung der Welt“ in lyrischen und epischen Kunstformen der Romantik (Tieck, Novalis, Brentano, Eichendorff u. a.); Verhältnis zur Aufklärung.

Texte zur Nachwirkung der Romantik (z. B. die „schwäbische Schule“: Uhland, Mörike; aber auch epigonale und triviale Fortführungen, z. B. bei Hermann Hesse und im Unterhaltungsroman).

Heines Lyrik und seine Auseinandersetzung mit der „romantischen Schule“.

Volkslieder (Texte aus der Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“ von Arnim/Brentano; jeweils ihre Entstehung und Rezeption).

Die Stellung Kleists, Hölderlins und Jean Pauls „zwischen Klassik und Romantik“ (Probleme der Periodisierung).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Lyrische und epische Kunstformen der Romantik und des romantischen Epigontums in ihrer Struktur, der Art ihrer Vermittlung und ihrer ästhetischen Qualität; Einblick in die Epoche der Romantik und ihre Nachwirkungen, in literarische Kommunikationsprozesse sowie in die Wirkungsgeschichte literarischer Texte (vgl. Thema 1–4).

3. Unterrichtsreihe: Der Aufklärungsgedanke im nichtaristotelischen Theater.

Unterrichtsgegenstände:

Humanität als gesellschaftliche Aufgabe in Brechts Dramen (z. B. Der gute Mensch von Sezuan, Der kaukasische Kreidekreis etc.).

Lenz' „Hoffmeister“ als eines der ersten Beispiele für die offene Form des Dramas; die offene Dramenform bei Büchner (Woyzeck); theoretische Texte zur Dramaturgie (Aristoteles, Lessing, Brecht, Szondi, Klotz u. a.).

Die Problematik des Wissenschaftlers in dramatischen Werken des 20. Jahrhunderts (Georg Kaiser, Gas; Max Frisch, Die chinesische Mauer; Carl Zuckmayer, Das kalte Licht; Hans Henny Jahnn, Die Trümmer des Gewissens; Rolf Schneider, Prozeß Richard Waverly; Bertolt Brecht, Leben des Galilei; Friedrich Dürrenmatt, Die Physiker; Heiner Kipphardt, In der Sache J. Robert Oppenheimer).

Obligatorische Themen:

Einblick in unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Theater und Gesellschaft (Lernbereich I, Thema 1 und 5; Lernbereich II, Thema 1 und 4); das Verhältnis von Text und Wirklichkeit (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Einblick in die Entfaltung und Differenzierung des nichtaristotelischen Theaters, in die Wirkung der Epoche der Aufklärung sowie in literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 2–4).

12/II Das Problemfeld Sprache und Gesellschaft

1. Unterrichtsreihe: Argumentation/Rhetorik unter besonderer Berücksichtigung medialer und journalistischer Vermittlungsformen.

Unterrichtsgegenstände:

Die Rede im kommunikativen und situativen Kontext: Öffentlichkeit und Mündlichkeit; Tonwiedergaben politischer Reden, Aktualisierung der spezifischen Kommunikationsstruktur der öffentlichen Rede, u. a. der besonderen situativen Bedingungen des Zuhörers.

Argumentation als sprachliches Handeln in Alltagssituationen, in literarischen Texten sowie in mündlichen und schriftlichen Erörterungen: Überzeugen – Überreden; Voraussetzungen für Argumentation; Anerkennung von Argumentationsstandards; Fairnesspostulate; Konsens, Kompromiß.

Argumentationsübungen: Beweisen, Begründen, Rechtfertigen, Erklären usw.; auf die Sache, auf das Verständnis des Partners bezogene Argumentation, Fünfsatz, Pro- und Contra-Diskussionen, öffentliche Debatten usw.; Analyse von Fehlformen (Leerformeln, Stereotypen usw.)

Die Medien Zeitung, Rundfunk, Fernsehen und ihre Bedeutung für die öffentliche Kommunikation (Analyse von Strukturen, medien-spezifischen Vermittlungsformen, Intentionen und Wirkungen; Ideologiekritik).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich I: Rhetorische Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion; unterschiedliche Textarten in den Massenmedien und ihre Bedeutung für die öffentliche Kommunikation; die Konstituierung von Wirklichkeit durch sprachliches Handeln; Voraussetzungen und Methoden der Produktion und Rezeption argumentativer Gebrauchsformen; Behandlungen des Verfassens rhetorischer Texte (vgl. Thema 1-5).

2. Unterrichtsreihe: Sprachwandel

Unterrichtsgegenstände:

Lautwandel: z. B. 1. und 2. Lautverschiebung; Dialekte als Indikator sprachgeschichtlicher Veränderungen.

Bedeutungswandel/Wandel der syntaktischen Strukturen: Bedeutungsverschiebungen, Wortschatzerweiterungen, fremdsprachliche Einflüsse, Lehn- und Fremdwörter, fachsprachliche Wortneuschöpfungen; Sprache im geteilten Deutschland; Sprachlenkung (z. B. Sprache des Faschismus).

Soziale Faktoren des Sprachwandels; Deutsch als Rechts- und Kanzleisprache („Sachsenspiegel“, Weistümer“); von den Schreibsprachen zur Schriftsprache, Luthers „gemeines Deutsch“, Einfluß der Humanisten auf die deutsche Gelehrtensprache, Sprachschöpfungen der Mystik, Einfluß der Sprachvereine; die Entwicklung des Deutschen als Literatursprache, Einfluß von Wissenschaft und Technik sowie der Massenmedien auf die heutige Sprachentwicklung (Fachsprachenproblematik), „Sprachverfall“ oder „Sprachentfaltung“.

Soziolekt und Dialekt als soziale und regionale Varietäten einer Sprachgemeinschaft.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich I: Sprachgeschichtliche Texte in ihrer Struktur, Textart und kommunikativen Funktion; die Konstituierung von Wirklichkeit durch Sprache; Voraussetzungen und Methoden des Textverstehens anhand sprachwissenschaftlicher Texte (vgl. Themen 1-4).

3. Unterrichtsreihe: Metaphorischer Sprachgebrauch in literarischen Texten.

Unterrichtsgegenstände:

Die gesellschaftliche Funktion übertragenen Sprechens in den metaphorischen Großformen Fabel und Parabel; z. B. motivgleiche Fabeln in unterschiedlichen Epochen (Etwa „Wolf“, „Hund“ etc.), motivverwandte Parabeln – Tradition und Aktualisierung (etwa das Gleichnis vom verlorenen Sohn: Lukas-Ev., Kafka, Gide, Rilke).

Stellenwert der Metaphorik in der Lyrik: etwa Beispiele aus den 60er und 70er Jahren (z. B. Bachmann, Celan, Domin, Fried, Krüger, Herburger).

Die Funktion übertragener Redeweisen in der Alltagssprache: Bilder, Vergleiche, Übertreibungen, Redewendungen; neue Möglichkeiten der Wortbildung; das Bedürfnis nach neuen Ausdrücken; historisches Verblässen von Metaphern; wörtliche – übertragene Bedeutung; Erschließen übertragener Bedeutungen; plastische, bildhafte, konkrete Redeweisen.

Kritische Untersuchung metaphorischen Sprachgebrauchs in Fachsprachen und Sondersprachen (z. B. Sprache des Sports; Wirtschaftspresse; politische Werbung; Produktwerbung; Sprache der Biologie, Geographie usw; Rockersprache etc.).

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Die kommunikative Funktion metaphorischen Sprachgebrauchs; der Stellenwert übertragener Redeweisen in literarischen und alltagssprachlichen Textsorten; metaphorischer Sprachgebrauch in Texten der Fach- und Sondersprachen; Stellenwert der Metaphorik in der Lyrik; Entfaltung und Differenzierung metaphorischer Großformen im geschichtlichen Zusammenhang; ansatzweise Einblick in literaturgeschichtliche Epochen sowie in literarische und außerliterarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich I, Thema 1–3; Lernbereich II, Thema 1–4).

13/I und 13/II Bedeutung und Verstehen – Der Schüler als Rezipient fiktionaler und nichtfiktionaler Texte

1. Unterrichtsreihe: Probleme der literarischen Wertung

Unterrichtsgegenstände:

Einschätzung eines umstrittenen Romans des 20. Jahrhunderts, z. B. von Bergengruen, Böll, Gaiser, Grass, Hesse, Wiechert, u. a.

Texte zur Theorie der literarischen Wertung (Berücksichtigung unterschiedlicher Positionen); Kunstanspruch und gesellschaftliche Tabus (vgl. z. B. Grass: Katz und Maus); Kontroverse zwischen engagierter und zweckfreier Kunst (z. B. Sartre versus Handke).

Zur sozialen Situation von Rezipienten; zum Problem von Schichtzugehörigkeit und Leseverhalten; Bedingungen der Produktion von Trivalliteratur und deren Wirkung.

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion; fiktionale Texte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität; Voraussetzungen und Methoden des Verstehens literarischer und außerliterarischer Texte auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien; Einblick in literaturgeschichtliche Tendenzen und literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich I, Thema 1–2, 4; Lernbereich II, Thema 1, 3–4).

2. Unterrichtsreihe: Probleme der Klassik-Rezeption

Unterrichtsgegenstände:

Die literarische Auseinandersetzung mit der Faust-Gestalt von Goethe bis Thomas Mann.

Behandlung eines klassischen Dramas (Goethe: Egmont, Tasso, Iphigenie; Schiller: Don Carlos, Wallenstein) und seiner Rezeptionsgeschichte.

Vom Umgang mit der Klassik in Deutschland (z. B. Schiller-Rezeption in den Gründerjahren; Rezeption der klassisch-literarischen Tradition in der DDR); Stellungnahmen moderner Autoren zu Goethe („Mein Goethe“).

Literatur und Kunst als Medium der ästhetischen Erziehung des Menschen (Beispiel zur klassischen Lyrik Goethes und Schillers aus den Jahren 1794–1805; Auszüge aus den ästhetischen Schriften Schillers: Vorrede zur Braut von Messina, ausgewählte Briefe aus den Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen; Auszüge aus Goethe

thes Briefwechsels mit Schiller; Texte zur Rezeption der klassischen Antike durch Goethe und Schiller).

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Struktur ästhetische Qualität klassischer Literatur; das klassische Drama als Formtypus; literarische Gattung und sozialgeschichtlicher Kontext; Probleme der Rezeption klassischer Texte (Lernbereich I, Thema 1-3; Lernbereich II, Thema 1-4).

3. Unterrichtsreihe: Probleme der Kafka-Rezeption

Unterrichtsgegenstände:

Erzählungen und Parabeln Kafkas (Das Urteil, Die Verwandlung, Ein Bericht für eine Akademie, Ein Hungerkünstler, Vor dem Gesetz, Schakale und Araber, Eine kaiserliche Botschaft, Der Steuermann, Heimkehrer u. a.).

Ein Roman Kafkas (Der Prozeß, Das Schloß, Amerika); Verfälschungen.

Zum jeweiligen Primärtext Tagebuchaufzeichnungen, protokollierte Gespräche und Briefe Kafkas („Brief an den Vater“); existentielle, psychologische, theologische und soziologische Interpretationen, die einen Einblick in unterschiedliche literaturwissenschaftliche Interpretationsmethoden ermöglichen.

Die Kafka-Rezeption in Ost und West nach 1945 (Stellungnahmen, künstlerische Bearbeitungen).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Prosatexte in ihrer besonderen Struktur, in der Art ihrer Vermittlung und in ihrer ästhetischen Qualität; Text und Wirklichkeit; Einblick in die Entfaltung und Rezeption literarischer Textarten im historischen Kontext; Einblicke in literaturgeschichtliche Tendenzen und literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1-4).

4. Unterrichtsreihe: Sprache – Denken – Wirklichkeit

Unterrichtsgegenstände:

Funktionen von Denken und Sprechen: Denken ohne Sprache? (Kaspar Hauser, „Wolfskinder“); „Sprechen lernen heißt denken lernen“, Sprachbarrieren als Denkbarrieren? (vgl. U. Oevermann); Sprache als Medium des Denkens (Humboldt: „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“).

Sprechen und Denken in genetischer Sicht: Unterschiede tierischer und menschlicher Kommunikation (vgl. Lenneberg); phylogenetische und ontogenetische Unabhängigkeit von Sprechen und geistigen Operationen (vgl. J. Piaget); die Entwicklung des begrifflichen Denkens und die Funktion der „inneren Sprache“ (vgl. Wygotski); Verhältnis von Denken und Sprechen zur menschlichen Intelligenz.

Sprache und Erkenntnis: Die Beziehung zwischen Namen und Dingen (Platon: Kratylus); die Beziehung zwischen Aussagen und Sachverhalten – Begriffe der Wahrheit; die Bedeutung der Wörter und ihre Zuordnung zur Wirklichkeit (Wittgenstein).

Sprachgemeinschaft und Sprach- und Denkstrukturen: sprachliche Schichten, Leistung von Alltags- und Hochsprache; das Problem der Analyse von Alltagsgesprächen.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich I: Texte der Sprachwissenschaft sowie unterschiedlicher sprachlicher Schichten in ihrer Struktur, Textart und kommunikativen Funktion; die Konstituierung von Wirklichkeit durch Sprache; das Verhältnis zwischen Sprechen und Denken; Voraussetzungen und Methoden des Textverstehens und Bedingungen des Verfassens von Texten (vgl. Thema 1–5).

3.3.4.3. Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an historischen Zusammenhängen

In den folgenden Kursthemen ist die Dimension geschichtlicher Kontinuität immer mitgedacht als die Frage nach dem Wandel von Sprache und Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Die Konzentration auf eine Zeitspanne berücksichtigt, daß es eine Literatur im modernen Sinne und als öffentliche Institution in Deutschland erst seit dieser Zeit gibt und daß das Nachdenken über die Sprache als Medium der menschlichen Erkenntnis und Verständigung diesen Prozeß konstitutiv begleitet. Im übrigen ist der Rückgriff auf frühere historische Epochen damit nicht ausgeschlossen. Die Verknüpfung der Kursthemen ist so gewählt, daß die Kontinuität historischer Entwicklung deutlich wird, ohne daß ein linearchronologisches Verfahren (vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart) notwendig wird. Damit wird es möglich, einzelne Entwicklungsstränge problemorientiert zu verfolgen, entweder von der Vergangenheit fortschreitend zur Gegenwart oder von der Gegenwart zurückgehend in die Vergangenheit.

Die Sequenz setzt voraus, daß die übrigen Verknüfungsprinzipien auf unterschiedlichen Ebenen der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Die Orientierung an Textarten und Gattungen ist zum Teil ausgewiesen, sie wird letztlich bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände wirksam. Die wechselnden Schwerpunkte, wie sie sich bei der Orientierung an Kommunikations- und Verstehensprozessen ergeben, können auch hier gesetzt werden. Sie werden sich insbesondere auf die Art des Umgangs mit den Gegenständen und auf die Gestaltung des Lernprozesses im Unterricht auswirken.

Eine im fachspezifischen Sinne verstandene Problemorientierung liegt, wie die Kursthemen zeigen, der gesamten Sequenz zugrunde. Damit sind weitere Problemakzentuierungen, die erst bei der Auswahl bestimmter Gegenstände in den Blick rücken oder diese Auswahl bestimmen, nicht ausgeschlossen. Schließlich sind auch die Prinzipien der Orientierung an Verfahren und Methoden bei der Planung von Unterrichtsreihen sinnvoll zu berücksichtigen.

Reflexion über Sprache ist in dem dargelegten Sinn konstitutiver Bestandteile der Sequenz. Einige Kursthemen (z. B. 11/II: „Realismusproblem. . .“) und Unterrichtsreihen (z. B. 13/II: „Sprachkepsis. . .“) deuten schon in der Formulierung entsprechende Schwerpunkte an. Im übrigen ist eine angemessene Berücksichtigung der obligatorischen Themen aus diesem Bereich bei der Planung von Unterrichtsreihen wie bei der Auswahl geeigneter Gegenstände zu gewährleisten.

Zu den einzelnen Unterrichtsreihen in den Halbjahreskursen bleibt anzumerken, daß die angegebene Reihenfolge im Einzelfall auch geändert werden kann; so ist z. B. in 11/I und 11/II auch ein Einstieg jeweils mit der 3. Unterrichtsreihe denkbar, sofern man es vorzieht, von den historisch jüngeren Beispielen auszugehen. Hier wird der Fachlehrer seine Entscheidung im Blick auf die besonderen Bedingungen des Kurses treffen. Im übrigen zeigen die Themen der Unterrichtsreihen unterschiedliche Akzentuierungsmöglichkeiten: etwa der Autor in seiner Epoche, die literarische Gattung in einer Epoche oder die Epoche als Ganzes.

Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an historischen Zusammenhängen

Übersicht

Kursthemen	1. U-Reihe	2. U-Reihe	3. U-Reihe
11/I: Der Aufklärungsgedanke und seine gesellschaftlichen Bedingungen im 18. Jahrhundert und in der dramatischen Literatur der Gegenwart	Lessing – ein bürgerlicher Aufklärer	Das bürgerliche Trauerspiel in Deutschland: Entstehungsbedingungen, Entwicklung von Lessing bis Schiller, theoretische Schriften	Fortwirken des Aufklärungsgedankens in der Gegenwart
11/II: Das Realismusproblem in Sprache und Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts	Der Vormärz als Epoche: Politik und Literatur im Deutschland der Jahre 1813/15 – 1848/49	Text und Wirklichkeit: der bürgerliche Roman im 19. und 20. Jahrhundert	Zeitgenössische Beiträge zum Thema Kunst und Realität
12/I: Der Autonomie-Anspruch der Literatur und seine gesellschaftlichen Voraussetzungen	Literatur und Kunst als Medium der ästhetischen Erziehung des Menschen	Die Weimarer Klassik	Weltflucht und „Poetisierung der Welt“ in der Lyrik der Romantik
12/II: Probleme der Rezeption und Kanonisierung klassischer Literatur	Vom Umgang mit der Klassik in Deutschland	Die Bedeutung der Klassik für Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts	Moderne „Klassiker“
13/I und 13/II: Sprache und Literatur – Traditionen, Traditionsbrüche und Neuanfänge im 20. Jahrhundert	Sprachskepsis und Kunstkritik in der literarischen Avantgarde	Der Nationalsozialismus und die deutsche Literatur	Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik – zwei Staaten, zwei Sprachen, zwei Literaturen?

11/I Der Aufklärungsgedanke und seine gesellschaftlichen Bedingungen im 18. Jahrhundert und in der dramatischen Literatur der Gegenwart

1. Unterrichtsreihe:

Lessing – ein bürgerlicher Aufklärer

Unterrichtsgegenstände: Mögliche Schwerpunkte:

Lessings Fabeltheorie und Fabeldichtung sowie die Lektüre eines Dramas (z. B. Nathan der Weise oder – im Vorgriff auf die 2. Unterrichtsreihe – Emilia Galotti);

Textauszüge aus den kritischen Schriften Lessings (z. B. Hamburgische Dramaturgie, Anti-Goeze, Erziehung des Menschengeschlechts, Ernst und Falk) sowie Texte zur soziokulturellen Situation im 18. Jahrhundert.

Methodische Fähigkeiten:

Entwicklung von Fragestellungen zur Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte im Kontext ihrer Entstehungsgeschichte; Einüben wichtiger Arbeitsschritte zur (mündlichen und schriftlichen) Analyse; vergleichende Analyse fiktionaler und poetologischer Texte.

Obligatorische Themen:

Struktur und kommunikative Funktion fiktionaler und nichtfiktionaler Texte (Lernbereich I, Thema 1; Lernbereich II, Thema 1); Autor und Werk im Kontext ihrer Epoche (Lernbereich II, Thema 3); literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 4); Reflexion der Methoden des Verstehens historischer Texte (Lernbereich I, Thema 4); Normen und Normierungen in der Sprache der Aufklärung (Lernbereich I, Thema 3).

2. Unterrichtsreihe:

Das bürgerliche Trauerspiel in Deutschland: Entstehungsbedingungen, Entwicklung von Lessing bis Schiller, theoretische Schriften (a)

alternativ: Die Erfahrung des Subjektiven im Roman des 18. Jahrhunderts (b)

Unterrichtsgegenstände:

zu (a)

Lessing: Miß Sara Sampson, Emilia Galotti; Lenz: Die Soldaten; Der Hofmeister; Schiller: Kabale und Liebe. (Es sollten zwei Dramen gelesen werden, damit die Entwicklung von Lessing bis zur Dramatik des Sturm und Drang deutlich wird.)

zu (b)

Goethe: Die Leiden des jungen Werthers

alternativ: K. Ph. Moritz: Anton Reiser

zu (a) und (b) jeweils ergänzend

Texte zur Theorie des Bürgerlichen Trauerspiels bzw. zum Roman im 18. Jahrhundert (Möglichkeiten der Integration von Verfilmungen und/oder Theaterinszenierungen sollten genutzt werden.)

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur (schriftlichen und mündlichen) Ana-

lyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte; vergleichende Analyse fiktionaler, ästhetisch-poetologischer und nichtfiktionaler Texte.

Obligatorische Themen:

Entwicklung einer lit. Gattung unter sozialgesch. Aspekten (Lernbereich II, Thema 1 und 2; Lernbereich I, Thema 1 und 2); Sprachwandel (als Normbildung und Normdurchbrechung) (Lernbereich I, Thema 3); das literarische Werk in seiner Besonderheit und als gattungstypologisches Beispiel (Lernbereich II, Thema 1 und 2); Literatur als Medium bürgerlicher Welt- und Selbstdarstellung (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 1, 2 und 4).

3. Unterrichtsreihe:

Fortwirken des Aufklärungsgedankens in der Gegenwart

Unterrichtsgegenstände:

Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

Lektüre eines Dramas von Brecht (z. B. Leben des Galilei)

alternativ: Lektüre eines der Lehrstücke im engeren Sinne

alternativ: Lektüre der „Hofmeister“-Bearbeitung (im Anschluß an die vorangegangene Unterrichtsreihe)

alternativ: Lektüre eines Dramas aus dem Bereich des dokumentarischen Theaters (z. B. von P. Weiss, R. Hochhuth);

Texte zur Theorie und Funktion des modernen Theaters (z. B. Auszüge aus Brechts „Kleines Organon für das Theater“; Lied des Stückeschreibers, Über alltägliches Theater)

Methodische Fähigkeiten:

Förderung und Erweiterung der Fähigkeiten zur Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte unter übergeordneten Gesichtspunkten (hier der Frage nach der Funktion des modernen Lehrtheaters in der Tradition der Aufklärung); Vermittlung von Fähigkeiten im Sinne der Erörterung im Anschluß an fachspezifische Textvorlagen.

Obligatorische Themen:

Theater und Gesellschaft (Lernbereich I, Thema 1 und 5; Lernbereich II, Thema 1 und 4); Text und Wirklichkeit (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Intention und Wirkung (Lernbereich I, Thema 1 und 5; Lernbereich II, Thema 1); Aktualität der Aufklärung im zeitgenöss. Theater (Lernbereich II, Thema 4).

11/II Das Realismusproblem in Sprache und Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts

1. Unterrichtsreihe:

Der Vormärz als Epoche: Politik und Literatur im Deutschland der Jahre 1813/15 bis 1848/49

Unterrichtsgegenstände:

Beispiele zur politischen Lyrik sowie die Lektüre eines umfangreicheren Werkes (z. B. Drama von Büchner: Dantons Tod, Woyzeck; oder Heine: Deutschland, ein Wintermärchen); Texte zur soziokulturellen Situation der Epoche; Texte, die sich der direkten Zuordnung zur Epoche entziehen (z. B. von Mörike und A. v. Droste-Hülshoff).

Methodische Fähigkeiten:

Analyse und Vergleich fiktionaler und nichtfiktionaler Texte aus einer literarischen Epoche; Vertiefung und Erweiterung der methodischen Fähigkeiten zur Bestimmung und Abgrenzung einer literarischen Epoche.

Obligatorische Themen:

Epoche, Epochenabgrenzung, Periodisierung (Lernbereich I, Thema 1–5; Lernbereich II, Thema 3 und 4); Sozialgeschichte und literarische Entwicklung (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 1, 3 und 4); Texte und ihre Wirkungsgeschichte (Lernbereich I, Thema 1 und 4).

2. Unterrichtsreihe:

Text und Wirklichkeit: der bürgerliche Roman im 19. und 20. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

Lektüre eines Romans, z. B. Der Roman als „ein Bild der Zeit“ – Fontane: Effi Briest
alternativ: Das Ende der „bürgerlichen Ära“ im Roman – Thomas Mann: Buddenbrooks

alternativ: Heinrich Mann: Der Untertan

alternativ: ein Roman der Nachkriegszeit (z. B. von Böll, Grass, Lenz u. a.)

(Für diese Unterrichtsreihe kommt eine Vielzahl von Romanen in Frage. Bei der Auswahl sollte der Schwierigkeitsgrad besonders beachtet werden. Verfilmungen sollten nach Möglichkeit herangezogen werden.)

Texte zum sozialgeschichtlichen Kontext sowie zum „Realismus“-Problem in Sprache und Literatur

Methodische Fähigkeiten:

Einführung bzw. Vertiefung der methodischen Möglichkeiten zur Analyse des Romans (Formen des Erzählens, Funktionen des auktorialen und personalen Erzählens, Erzählperspektive etc.); Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur Einordnung literarischer Werke in ihren sozialgeschichtlichen Kontext.

Obligatorische Themen:

Entwicklung und Funktion einer literarischen Gattung (Lernbereich I, Thema 1 und 2; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Text und Wirklichkeit (Lernbereich I, Thema 1, 2 und 3; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Wirklichkeitsnähe als sprachliche Norm (Lernbereich I, Thema 3).

3. Unterrichtsreihe:

Zeitgenössische Beiträge zum Thema Kunst und Realität

Unterrichtsgegenstände:

Es können Schwerpunkte nach einzelnen Gattungen gesetzt werden, z. B.

ein „Volksstück“ von Kroetz: Männersache, Stallerhof, Wildwechsel, Mensch Meier

alternativ: Entwicklungen und Tendenzen des Sozialistischen Realismus (z. B. Christa Wolf: Der geteilte Himmel; oder Erzählungen von Anna Seghers, Willi Bredel, Günter Kunert, Sarah Kirsch u. a.)

alternativ: Möglichkeiten und Grenzen der dokumentarischen Methode – etwa am Beispiel der Bottroper Protokolle; Texte zur Literatur der Arbeitswelt u. a. (Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und Diskussion mit Werkkreisgruppen können genutzt werden);

Texte zum Problem des „neuen Realismus“ in der Dramatik bzw. zur Diskussion über den Sozialistischen Realismus oder über die dokumentarische Methode.

alternativ: Das Realismusproblem in Texten und Diskussionen der Gruppe 47

Methodische Fähigkeiten:

Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte unter besonderer Berücksichtigung der Text-Wirklichkeit-Beziehung: Erörterung dramen- bzw. erzähltheoretischer Fragen im Anschluß an entsprechende fachspezifische Texte; Einführung in Verfahren und Methoden der Analyse von Soziolekten im Anschluß an fiktionale und nichtfiktionale Texte.

Obligatorische Themen:

Text-Wirklichkeit-Beziehung (Lernbereich I, Thema 1–3; Lernbereich II, Thema 1 und 4); literarische Gattung und sozialgeschichtlicher Kontext (Lernbereich I, Thema 1 und 2; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Literatur und gesellschaftliche Öffentlichkeit (Lernbereich II, Thema 4).

12/I Der Autonomie-Anspruch der Literatur und seine gesellschaftlichen Voraussetzungen

1. Unterrichtsreihe:

Literatur und Kunst als Medium der ästhetischen Erziehung des Menschen

Unterrichtsgegenstände:

Beispiele zur klassischen Lyrik Goethes und Schillers aus den Jahren 1794–1805: Auszüge aus den ästhetischen Schriften Schillers: Vorrede zur Braut von Messina, ausgewählte Briefe aus den Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen; Auszüge aus Goethes Briefwechsel mit Schiller; Texte zur Rezeption der klassischen Antike durch Goethe und Schiller.

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte; Analyse und Vergleich literaturtheoretischer Texte: Resümee, Erkennen der Argumentationsstruktur in fachspezifischen Texten; Möglichkeiten des Vergleichs und der Beurteilung kunsttheoretischer Positionen.

Obligatorische Themen:

Struktur und ästhetische Qualität klassischer Literatur (Lernbereich II, Thema 1); Probleme der Rezeption klassischer Texte (Lernbereich I, Thema 4); ästhetische Theorie und literarisches Beispiel (Lernbereich I, Thema 1–3; Lernbereich II, Thema 2 und 4); sprachliche Normierung und Normenwandel (Lernbereich I, Thema 2 und 3).

2. Unterrichtsreihe:

Die Weimarer Klassik

Unterrichtsgegenstände:

Lektüre mindestens eines klassischen Dramas

Goethe: Iphigenie, Tasso

Schiller: Don Carlos, Wallenstein

(Möglichkeiten der Integration von Bühnen- und Fernsehinszenierungen sollten genutzt werden)

Texte zur Theatertheorie Schillers: Über die tragische Kunst u. a.;

Texte zur Situation Goethes am Hof von Weimar.

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur literatursoziologischen Untersuchung einer literarischen Epoche (vgl. 11/II, 1. Unterrichtsreihe).

Obligatorische Themen:

Literarische Gattung und sozialgeschichtlicher Kontext (Lernbereich II, Thema 1–4; Lernbereich I, Thema 1, 2 und 3); das klassische Drama als Formtypus (Lernbereich I, Thema 1 und 2; Lernbereich II, Thema 1 und 2); Rezeptionsgeschichte klassischer Literatur (Lernbereich II, Thema 4; Lernbereich I, Thema 1 und 2); Normierungen und Normenwandel in Sprache und Literatur (Lernbereich I, Thema 3).

3. Unterrichtsreihe:

Weltflucht und „Poetisierung der Welt“ in der Lyrik der Romantik

Unterrichtsgegenstände:

Schwerpunkte im Bereich der Lyrik (Gedichte von Brentano, Eichendorff u. a.);

Texte zur Nachwirkung der Romantik (z. B. die „schwäbische Schule“: Uhland, Mörike; aber auch epigonale/triviale Fortführungen)

alternativ: Heines Lyrik und seine Auseinandersetzung mit der „romantischen Schule“

alternativ: Interpretationen zu Gedichten der Romantik (z. B. von E. Staiger, R. Alewyn u. a.)

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur schriftlichen und mündlichen Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte aus einer literarischen Epoche; Übungen zur Erörterung im Anschluß an fachspezifische Texte; Vertiefung und Reflexion der Fähigkeit zur literarischen Wertung.

Obligatorische Themen:

Literarische Epoche und sozialgeschichtlicher Kontext (Lernbereich I, Thema 1 und 2; Lernbereich II, Thema 1–4); Rezeption und Rezeptionsgeschichte (Lernbereich I, Thema 4; Lernbereich II, Thema 4 und 5).

12/II Probleme der Rezeption und Kanonisierung klassischer Literatur

1. Unterrichtsreihe:

Vom Umgang mit der Klassik in Deutschland (z. B. Schiller-Rezeption in den Gründerjahren, Rezeption der klassisch-literarischen Tradition in der DDR; auch anhand von Verfilmungen und Theateraufführungen).

2. Unterrichtsreihe:

Die Bedeutung der Klassik für Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts (z. B. Kleist, Heine, Stifter, Keller, Thomas Mann u. a.).

3. Unterrichtsreihe:

Moderne „Klassiker“ (z. B. Kafka, Musil; Brecht; Frisch und Grass u. a.)

Erläuterungen und Hinweise zur Auswahl der Unterrichtsgegenstände

Die Konzeption eines solchen Kursprogramms erlaubt einen besonderen Freiheitsraum in der Auswahl der Gegenstände. Für die 1. Unterrichtsreihe sollte eine möglichst eindeutige Anbindung an vorausgegangene Unterrichtsreihen das entscheidende Auswahlkriterium sein. Im übrigen bleibt zu prüfen, welches Material die Rezeptionsforschung der letzten Jahre bereits aufgearbeitet hat bzw. welche Textsammlungen für den Schulgebrauch schon vorliegen.

Hier sind auch Verfilmungen und Theaterinszenierungen zu berücksichtigen.

Die 2. Unterrichtsreihe ermöglicht die Berücksichtigung von Autoren, die einerseits sich nachweislich mit der Klassik auseinandergesetzt haben und andererseits – wie etwa Kleist – nur mit Mühe bestimmten literarischen Epochen zugeordnet werden können.

Die 3. Unterrichtsreihe spricht von „Klassikern“ in einem allgemeineren Sinn. Auswahlkriterium bildet für die (in Klammern) angeführten Beispiele nicht nur die Bedeutsamkeit dieser Autoren für die Literatur des 20. Jahrhunderts, sondern auch die Möglichkeit, Probleme der Rezeption und der Kanonisierung ihrer Werke aufzuarbeiten. Für die Berücksichtigung von Schülerwünschen bleibt hier ebenfalls ein breiter Raum.

Methodische Fähigkeiten:

Einführung in Methodenkonzepte der Rezeptionsforschung, Unterscheidung verschiedener Ansätze (z. B. Rezeptionsgeschichte/-ästhetik im Unterschied zu Wirkungsgeschichte/-ästhetik) und unterschiedlicher Forschungsrichtungen.

Obligatorische Themen:

Fiktionale und nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und Funktion (Lernbereich I, Thema 1; Lernbereich II, Thema 1); Reflexion der Methode des Textverstehens (Lernbereich I, Thema 4); Literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 4).

13/I und 13/II Sprache und Literatur – Traditionen, Traditionsbrüche und Neuanfänge im 20. Jahrhundert

1. Unterrichtsreihe:

Sprachskepsis und Kunstkritik in der literarischen Avantgarde

Unterrichtsgegenstände:

Folgende Schwerpunkte können gesetzt werden:

Lyrik des Expressionismus: Gedichte von Benn, Trakl, Lasker-Schüler u. a. Dazu ergänzend theoretische Texte zum Expressionismus (z. B. von Kasimir Edschmid, Über den dichterischen Expressionismus, oder von Gottfried Benn, Einleitung zur Sammlung „Lyrik des expressionistischen Jahrzehnts“, 1955);

alternativ: Lektüre eines Dramas (z. B. G. Kaiser, Die Bürger von Calais; Ernst Troller, Hoppla, wir leben u. a.)

alternativ: Texte zum literarischen Dadaismus (H. Ball, K. Schwitters, H. Arp u. a.); Manifeste und Proklamationen zum Dadaismus

alternativ: Hofmannsthal, Ein Brief (Brief des Lord Chandos); Kafka, Beschreibung eines Kampfes u. a.

alternativ: Sprachnot und Lyrik des 19. und 20. Jahrhunderts

Methodische Fähigkeiten:

Fortführung und Erweiterung der literatursoziologischen Untersuchung literarischer Epochen am Beispiel ausgesuchter Texte (besonderer Aspekt: Problematisierung der Kunst)

Obligatorische Themen:

Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten von Kunst und Literatur (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 1 und 4); Literarische Bewegungen und sozialgeschichtlicher Kontext (Lernbereich I, Thema 1, 2 und 3; Lernbereich II, Thema 1–4).

2. Unterrichtsreihe:

Der Nationalsozialismus und die deutsche Literatur

Unterrichtsgegenstände:

Drei Möglichkeiten bieten sich an:

Beispiele zur nationalsozialistischen Kultur- und Literaturpolitik

alternativ: Texte zum Problembereich „innere Emigration und deutsche Literatur im Exil“ (etwa am Beispiel Brechts)

alternativ: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Nachkriegsliteratur: z. B. Lektüre eines Romans (z. B. Böll, Ansichten eines Clowns, Billard um halb zehn; Grass, Die Blechtrommel; Lenz, Die Deutschstunde; Kempowski, Tadellöser & Wolff) oder Lektüre eines Dramas (z. B. Hochhuth, Stellvertreter, Soldaten; P. Weiss, Die Ermittlung; Kipphardt, Joel Brand; Rolf Schneider, Prozeß in Nürnberg)

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der methodischen Fähigkeiten zur Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte unter übergeordneten Aspekten

Obligatorische Themen:

Vereinnahmung der Literatur in der nationalsozialistischen Kulturpolitik (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 3 und 4); Rezeption literarischer Traditionen in der NS-Zeit (Lernbereich I, Thema 3; Lernbereich II, Thema 3 und 4); Literatur als öffentliche Kritik und als Medium der Bewußtseinsbildung (Lernbereich I, Thema 1 und 3; Lernbereich II, Thema 4).

3. Unterrichtsreihe:

Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik – zwei Staaten, zwei Sprachen, zwei Literaturen?

Unterrichtsgegenstände:

Die Wiederaufnahme der avantgardistischen Tradition nach 1945 – Literarische Produkte und programmatische Manifeste der „Wiener Gruppe“: Texte von H. C. Artmann, K. Bayer u. a.

Beispiele zur „Experimentellen Literatur“ – etwa von J. Becker, Ror Wolf, W. Wondratschek u. a.

Beispiele zur Entwicklung des Hörspiels in der Nachkriegszeit (z. B. G. Eich)

Handke und die „sprachthematrisierende Literatur“: Lektüre eines Dramas oder eines Romans von Peter Handke – Publikumsbeschimpfung, Kaspar Hauser, Die Angst des Tormanns beim Elfmeter u. a.

Texte zur Entwicklung der deutschen Literatur in der Bundesrepublik und in der DDR im Vergleich: Gedichte von Eich, Enzensberger, Grass u. a.; Gedichte von Kunert, Bowerski, Sarah Kirsch u. a.

theoretische Texte zum Problem: Gibt es zwei deutsche Literaturen?

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der methodischen Fähigkeiten zur Analyse von fiktionalen und nichtfiktionalen Texten: Vergleichende Lektüre mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Entwicklung der deutschen Literatur in der Bundesrepublik und in der DDR herauszuarbeiten.

Obligatorische Themen:

Fiktionale und nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und Funktion (Lernbereich I, Thema 1; Lernbereich II, Thema 1); Textarten und Gattungen in ihrem sozialgeschichtlichen Kontext (Lernbereich I, Thema 2; Lernbereich II, Thema 2 und 3); Literarische Kommunikationsprozesse (Lernbereich II, Thema 4).

3.3.4.4 Beispiel einer Kurssequenz, orientiert an Textarten und Gattungen

Dieses Beispiel orientiert sich vornehmlich an Textarten und Gattungen, d. h. Textarten und Gattungen werden zu Verknüpfungsprinzipien, mit deren Hilfe die Kontinuität der Kursfolge gesichert wird. Damit nimmt diese Kurssequenz ein Verknüpfungsprinzip der didaktischen Tradition auf, denn Deutschlehrer haben sich bei der Zusammenstellung ihrer Kursfolgen in der Oberstufe immer auch an Textarten und Gattungen orientiert, wobei sie i. d. R. für ihre Unterrichtsreihen zugleich eine Problemorientierung gesucht haben, wie folgende Beispiele zeigen:

- Entstehung und Veränderung öffentlicher Meinung am Beispiel eines aktuellen Themas von grundsätzlicher Bedeutung – Funktion von Texten und Textarten in der öffentlichen Diskussion (vgl. 1. UR. in 11/I)
- Humanität als Postulat an das Individuum in Goethes Iphigenie – Struktur und Funktion eines klassischen (aristotelischen) Dramas (vgl. 1. UR. 12/I).

Auch der Auswertungsbericht über die Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen zur Richtlinienentwicklung im Fach Deutsch hat ergeben, daß sich ein Großteil der Fachkonferenzen bei der Zusammenstellung von Kursen in der hier skizzierten Weise an Textarten und Gattungen – häufig in Verbindung mit Problemstellungen – orientiert.

Textarten und Gattungen werden in dieser Kursfolge allerdings nicht aus formalästhetischen Gründen in den Vordergrund der Untersuchung gerückt, sondern als Ausdrucksmöglichkeiten verstanden, die von Autoren verschiedener Epochen in unterschiedlichen geschichtlichen Situationen in jeweils anderer Ausprägung übernommen, verändert und weiterentwickelt werden. Deshalb ist die Entfaltung und Differenzierung der Textarten und Gattungen im Geschichtsprozeß zu erfassen und entsprechend den jeweils veränderten geschichtlichen Bedingungen zu erklären:

- Appell und Demagogie – Die Funktion der öffentlichen Rede *in verschiedenen Perioden der Geschichte* (vgl. 1. UR. in 11/II)

- Struktur und Funktionswandel des Dramas *im Geschichtsprozeß* (vgl. 3. UR. in 12/I).

Auf diese Weise können Beziehungen zwischen geschichtlichen Entwicklungen der Textarten- und Gattungsparadigmen und den geschichtlichen Bedingungen der Gesellschaft sichtbar gemacht werden. Neben die Textarten- und Gattungsorientierung tritt demnach die Orientierung an geschichtlichen Zusammenhängen, so daß die Schüler im Verlauf der sechs Kurshalbjahre zunehmend literarhistorische Kenntnisse gewinnen.

Darüber hinaus erhalten die Schüler Einblick in Textverstehensprozesse, denn in den Folgekursen erkennen sie mit zunehmender Differenziertheit den Bedingungs Zusammenhang zwischen Text und Leser, Text und Autor, Text und Wirklichkeit sowie Text und Epoche (vgl. 3. UR. in 11/II; 1. und 2. UR. in 12/II).

Der Bereich Reflexion über Sprache ist in der Kursfolge als lernbereichsübergreifendes Prinzip immer vorhanden. Zum einen können Aspekte von Sprache gleichsam als Problemschwerpunkt im Unterricht behandelt werden: z. B.

- Das Problem Denken – Sprechen – Wirklichkeit (Sprache als Medium der Ordnung und Vermittlung von Welt) – Analyse sprachwissenschaftlicher Texte (vgl. 1. UR. in 13/I).

Zum anderen treten Aspekte der Reflexion über Sprache eher funktional als systematisch in den Vordergrund des Unterrichts, ohne daß dies in der Darstellung der Reihen auf den ersten Blick erkennbar wird. Zwei Beispiele aus dem Lernbereich „Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich ‚nichtfiktionale Texte‘“ und „Verstehen und Verfassen von Texten im Bereich ‚fiktionale Texte‘“ können dies veranschaulichen:

- Appell und Demagogie – Die Funktion der öffentlichen Rede in verschiedenen Perioden der Geschichte (vgl. 1. UR. in 11/II).

Dabei werden folgende Aspekte aus dem Bereich Reflexion über Sprache behandelt: Semantik argumentativer Texte; Werte und Normenvermittlung in Texten öffentlicher Rede; Überredungs- und Überzeugungsmechanismen; rhetorische Muster, rhetorische Syntax; Beziehungen zur Logik: klassische Logik und moderne dialektische Formen.

- Die Funktion des sozialen Dramas im 19. Jahrhundert – z. B. G. Büchner als sozialer dramatischer Schriftsteller des Vormärz (vgl. 3. UR. in 11/II).

Folgende Aspekte aus dem Bereich Reflexion über Sprache werden behandelt: Werte- und Normenvermittlung in fiktionalen Texten; Sprache und soziale Schicht; Sozialcharakter; Konnotation von Leitbegriffen einer Epoche: Mensch, Freiheit, Determination etc. (Begriffsdefinition in Texten); Aggression und Kritik durch Sprache: Semantik von Flugschrift, Pamphlet, Satire und Grotteske; uneigentliche Sprache; Funktion von Textstrukturen (z. B. Formen des Dialogs, Motivketten etc.); Text und Kontext.

Nur wenn in den sechs Halbjahreskursen mehrere der hier aufgezeigten Linien erkennbar sind, können die komplexen Ziele des Faches Deutsch erreicht werden.

Die folgende Tabelle faßt die Kursthemen von 11/I bis 13/II und die jeweils zugeordneten Unterrichtsreihen in einer Übersicht zusammen:

Beispiel für eine Kurssequenz, orientiert an Textarten und Gattungen

Übersicht

Kursthemen:	1. U-Reihe	2. U-Reihe	3. U-Reihe
11/I: Textarten und Gattungen – ihre Absicht und Wirkung in geschichtlichen Zusammenhängen (I)	Funktion von Texten und Textarten in der öffentlichen Diskussion	Epische Kurzformen in ihrer Zeitabhängigkeit: Die Kurzgeschichte in Deutschland nach 1945	Entstehung des bürgerlichen Trauerspiels im 18. Jahrhundert – z. B. Lessing, Emilia Galotti und Schiller, Kabale und Liebe
11/II: Textarten und Gattungen – ihre Absicht und Wirkung in geschichtlichen Zusammenhängen (II)	Appell und Demagogie. Die Funktion der öffentlichen Rede in verschiedenen Perioden der Geschichte	Politische Gedichte in verschiedenen Perioden der Geschichte	Die Funktion des sozialen Dramas im 19. Jahrhundert – z. B. G. Büchner als sozialer dramatischer Schriftsteller des Vormärz
12/I: Geschichtserfahrung und Aktualität auf der Bühne	Humanität als Postulat an das Individuum in Goethes Iphigenie – Struktur und Funktion eines klassischen (aristotelischen) Dramas	Humanität als gesellschaftliche Aufgabe bei Brecht – Struktur und Funktion eines nichtaristotelischen Dramas	Struktur und Funktionswandel des Dramas im Geschichtsprozeß (informativer Längsschnitt)
12/II: Geschichtserfahrung und Aktualität in epischen Texten	Möglichkeiten und Funktion des Erzählens im 18. und 19. Jahrhundert	Möglichkeiten und Funktion des Erzählens im 20. Jahrhundert	Probleme literarischer Wertung – Lektüre eines umstrittenen Romans des 20. Jahrhunderts
13/I und 13/II: Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und Vermittlung in Textarten und Gattungen aus verschiedenen Zeiten	Das Problem Denken – Sprechen – Wirklichkeit; Analyse sprachwissenschaftlicher Texte	Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und ihre Vermittlung – in verschiedenen Arten lyrischen Sprechens – in epischen Texten vom Mittelalter bis zur Gegenwart – in Dramen von Lenz bis zur Gegenwart	

11/I Textarten und Gattungen – Ihre Absicht und Wirkung in geschichtlichen Zusammenhängen (I)

1. Unterrichtsreihe:

Entstehung und Veränderung öffentlicher Meinung am Beispiel eines aktuellen Themas von grundsätzlicher Bedeutung – Funktion von Texten und Textarten in der öffentlichen Diskussion

Unterrichtsgegenstände:

Verfassungstexte, Gesetze, Verordnungen; Grundsatzreden, programmatische Schriften, Debatten; Leitartikel, Kommentare, Essays.

Dabei sollten auch historisch bedeutsam gewordene Texte eingebracht werden. Auch bei nichtfiktionalen Texten sollte ihre geschichtliche Abhängigkeit thematisiert werden.

Methodische Fähigkeiten:

Einführung/Vertiefung der Einzelanalyse, vergleichende Textanalyse; jeweils unter besonderer Berücksichtigung der Funktion der Texte und ihrer Situationsabhängigkeit. Integration unterschiedlicher Möglichkeiten des Schreibens in den Unterrichtsprozeß: z. B. Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen mit vorgegebener Schwerpunktbildung; Anwendung eines Untersuchungsaspekts auf eine begrenzte Texteinheit; Formulierung und Begründung von Hypothesen unter gleichzeitigem Aufzeigen von Untersuchungswegen; thesenartiges Zusammenfassen der Argumentationsstruktur eines Textes; thesenartige Stellungnahme zu einer kurzen Textvorlage; Formulierung und Begründung von Untersuchungsaspekten im Hinblick auf die weitere Besprechung eines Textes im Rahmen einer Sequenz.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich I: Nichtfiktionale Texte in ihrer Struktur und kommunikativen Funktion, in ihrer Zugehörigkeit zu Textarten, Wirklichkeitsaussagen in Texten (vgl. Thema 1–3).

2. Unterrichtsreihe:

Epische Kurzformen in ihrer Zeitabhängigkeit: Die Kurzgeschichte in Deutschland nach 1945

alternativ:

Die Fabel in der Aufklärung; Wirklichkeitserfahrung und Wirklichkeitsverarbeitung in den Anekdoten Kleists und Hebels

alternativ:

Parabeltexte – Geschichtlichkeit und Aktualität (Lessing, Herder, Kafka, Brecht, Frisch)

Unterrichtsgegenstände zur ersten Reihe (Epische Kurzformen . . .): Das Verbrechen an den Juden in Deutschland: E. Langgässer, Saisonbeginn, Untergetaucht u. a.; W. Borchert und das Jahr 1945; Die Küchenuhr, Das Brot u. a.; Materialien zum geschichtlichen Hintergrund, der in die Kurzgeschichte der ausgewählten Autoren eingegangen ist; zeitgenössische und spätere Zeugnisse zur Wirkung der Autoren; Kurzprosa der Gegenwart: Kaschnitz, Bobrowski, Bichsel, Lettau, Schneider, Kunert, Wohmann u. a.

Methodische Fähigkeiten:

Einführung/Vertiefung der Interpretation literarischer Kurzprosa, vergleichende Interpretationen, besondere Berücksichtigung der Verschlüsselungstechnik und der Zeitabhängigkeit der Texte.

Möglichkeiten des Schreibens: Durch Teilaspekte eingegrenzte schriftliche Analysen von Kurzprosatexten (Aufgabenart II, A und B), ferner vgl. 11/I, 1. UR.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Epische Kurzformen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung epischer Kurzformen im Geschichtsprozeß, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1, 2 und 4).

3. Unterrichtsreihe:

Entstehung des bürgerlichen Trauerspiels im 18. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

Lessing: Miß Sara Sampson, Emilia Galotti; Lenz: die Soldaten; Schiller: Kabale und Liebe. (Es sollten zumindest zwei Dramen gelesen werden, damit die Entwicklung von Lessing bis zur Dramatik des Sturm und Drang deutlich wird.)

Methodische Fähigkeiten:

Einführung/Vertiefung der Interpretation umfangreicher literarischer Werke unter Berücksichtigung ästhetisch-poetologischer Texte: das literarische Werk in seiner individuellen Besonderheit und als gattungstypologisches Beispiel. Integration zeitlich begrenzter Schreibaufgaben in den Unterrichtsprozeß: Regieanweisungen, kurze Dialogteile, Kernsätze aus Monologen, Motivzusammenhänge analysieren; die Argumentationsstruktur von Dialogen untersuchen; Interpretationsansätze ausgewählter Rezensionen und fachwissenschaftlicher Texte erörtern. Dazu umfangreichere Aufgaben zur Vorbereitung der Klausur: z. B. durch Teilaspekte eingegrenzte Analysen von Dramenausschnitten (Aufgabenart II, A und B).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung und Differenzierung des bürgerlichen Trauerspiels im 18. Jahrhundert, in Ansätzen Einblick in die Epoche der Aufklärung (vgl. Thema 1–3).

11/II Textarten und Gattungen – ihre Absicht und Wirkung in geschichtlichen Zusammenhängen (II)

1. Unterrichtsreihe:

Appell und Demagogie – Die Funktion der öffentlichen Rede in verschiedenen Perioden der Geschichte

Unterrichtsgegenstände:

Folgende Systematik bzw. Textauswahl ist möglich

die *Anklage- und Verteidigungsrede*: Johannes von Tepl, Der Ackermann (Auszüge aus Reden des Ackermanns und des Todes);

die *Kanzelrede*: Thomas Müntzer und Abraham a Santa Clara;

die Volksrede: Büchner, Rede Saint Justs; Saint Just, Reden im Nationalkonvent;

die Parlamentsrede: Otto Wels vor dem deutschen Reichstag am 23. März 1933, Adolf Hitler vor dem deutschen Reichstag am 23. März 1933 oder eine andere greifbare *Rundfunkrede* Hitlers; Rede aus dem Bundestag (z.B. Ostverträge);

die Gerichtsrede: Reden Otto Stahmers und H. Robert Jacksons beim Nürnberger Prozeß;

die Festrede: Walter Scheel vor dem Schriftstellerkongreß 1974 oder eine andere auf Videogerät gespeicherte *Fernsehrede*.

Materialien zum Situationskontext: z. B. Redesituation und geschichtlicher Hintergrund, Person des Redners, vom Redner intendierter Einfluß auf Meinungen und Entscheidungen, Bedeutung der Medien Rundfunk und Fernsehen, Art der Mediennutzung durch den Redner, Adressatengruppe und ihre Erwartungshaltung.

Methodische Fähigkeiten:

Einführung in Pragmatik und Rhetorik, Ausbau und Erweiterung der Analysefähigkeit appellativer Texte, jeweils unter besonderer Berücksichtigung der Funktion der Texte und ihrer Situationsabhängigkeit. Durch Teilaspekte eingegrenzte schriftliche Analysen nichtfiktionaler und fiktionaler Texte (Aufgabenart IA u. IIA), ferner vgl. 11/1, 1. UR.

Obligatorische Themen:

Lernbereich I und II: Formen der Rede in ihrer Struktur, kommunikativen Funktion und ästhetischen Qualität, Reflexion der Bedingungen des Verfassens der Rede, Wirklichkeitsaussagen in Redetexten, Entfaltung der Rede im Geschichtsprozeß (Lernbereich I, Thema 1–3, 5; Lernbereich II, Thema 1–2).

2. Unterrichtsreihe:

Politische Gedichte in verschiedenen Perioden der Geschichte: Mittelalter (Spruchdichtung) – Mitte des 19. Jahrhunderts – Weimarer Republik/Nationalsozialismus – Deutschland nach dem 2. Weltkrieg

alternativ:

Lyrik in Kontrastbeispielen, z. B. Gedichte des Barock und des Expressionismus, des Sturm und Drang und des Expressionismus, Kontrastbeispiele aus der Lyrik der Gegenwart

alternativ:

Motivverwandte Lyrik (Mittelalter bis zur Gegenwart)

Unterrichtsstoffe:

Zur ersten Reihe: Politische Sprüche Walthers von der Vogelweide; Preisgedichte, Parteilieder, Nationalhymnen, Kriegslieder, kritische Stellungnahmen zum Zeitgeschehen in Form von Anklage, Satire, Kontrafaktur, Montage: Heine, Herwegh, Werth – Brecht, Tucholsky, Kästner – Eich, Enzensberger, Grass, Biermann, Kunze u. a.

Texte zum Situationstext und zu Problemen politischer Lyrik: Brecht, Adorno, Enzensberger . . .

Methodische Fähigkeiten:

Einführung/Vertiefung der Gedichtinterpretation; besondere Berücksichtigung der Funktion poetischer, rhetorischer Mittel, des Adressatenbezugs und des Situations-

kontextes: Analyse literaturtheoretischer Texte und Überprüfung ihrer Aussagen an Beispielen politischer Lyrik. Integration zeitlich begrenzter Schreibaufgaben: Verstehensansätze strukturiert darstellen; sinnkonstituierende Elemente der Gedichte analysieren, z. B. semantische Zusammenhänge zwischen Versen, bestimmende Metaphern, Motive, Struktur der Satire . . . Thesenartiges Zusammenfassen der Argumentationsstruktur theoretischer Textauszüge, thesenartige Stellungnahme zu kurzen Textvorlagen. Hinführung zu umfangreichen schriftlichen Aufgaben: Analyse lyrischer Texte (Aufgabenart II, A–C), Einführung in die Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage (Aufgabenart II).

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Politische Gedichte in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung politischer Lyrik im Geschichtsprozeß, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und ansatzweise in literaturgeschichtliche Epochen (vgl. Thema 1–4, in Ansätzen Lernbereich I, Thema 1–3).

3. Unterrichtsreihe:

Die Funktion des sozialen Dramas im 19. Jahrhundert – z. B. Georg Büchner als sozialer und dramatischer Schriftsteller des Vormärz

alternativ:

Hebbel, Maria Magdalena (ggf. Vergleich mit Krötz); Hauptmann, Rose Bernd, Die Weber

Unterrichtsgegenstände:

Georg Büchner: Woyzeck; Der hessische Landbote; Briefe: An die Braut 1833/ an die Eltern, Febr. 1834 und Juli 35/ an Gutzkow, Febr. 1835; Woyzeck – Gutachten des Hofrats J. Chr. A. Clarus; Rezensionen zu Aufführungen seit Nov. 1913 oder die Wirkung des Werkes in der Literaturwissenschaft, z. B. Interpretationen von Vietor, May, Lukács . . .

Die übrigen genannten Dramen jeweils mit Materialien.

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten zur Interpretation umfangreicher literarischer Werke unter besonderer Berücksichtigung des Bedingungs Zusammenhangs zwischen geschichtlich-sozialer Wirklichkeit, biographischem Kontext und Werk; Untersuchung der Voraussetzungen des Verstehens. Schriftliche Analysen dialogischer Texte (Aufgabenart II, A–C), Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage (Aufgabenart III), ferner vgl. 11/I, 3. UR.

Obligatorische Themen:

Lernbereich II: Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung und Differenzierung des sozialen Dramas im 19. Jahrhundert: Einblick in die Epoche des Vormärz und in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1–4). Lernbereich I: Struktur und kommunikative Funktion von Sachtexten, Rezensionen und literaturwissenschaftlichen Texten, Wirklichkeitsaussagen in genannten Textarten, Reflexion der Methode des Textverstehens (vgl. 1–4).

12/1 Geschichtserfahrung und Aktualität auf der Bühne

1. Unterrichtsreihe:

Humanität als Postulat an das Individuum in Goethes Iphigenie – Struktur und Funktion eines klassischen (aristotelischen) Dramas

alternativ:

Schiller, Wallenstein, Don Carlos
Kleist, Prinz von Homburg
Goethe, Faust

Unterrichtsgegenstände zur ersten Reihe:

Goethe, Iphigenie (1786/87); Textauszüge der Fassungen von 1779 und 1780; Briefe oder Tagebuchaufzeichnungen Goethes; Rezensionen und Interpretationen; nach Möglichkeit Besuch und Analyse einer Bühnenszenierung.

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung der Dramenanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Personenkonstellation, der Fabel, der Inhaltsproblematik und unter Rückgriff auf Zusatzinformationen. Schriftliche Analysen dramatischer Textauszüge mit unterschiedlicher Aufgabenstellung (Aufgabenart II, A–C), Erörterungen im Anschluß an fachspezifische Textvorlagen (Aufgabenart III), Verfassen einer Gegenargumentation zu einer argumentativen Vorlage, Verfassen einer Rezension oder eines Essays aufgrund einer kontrastiv-provozierenden Vorlage, ferner vgl. 11/I, 3. UR.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität Entfaltung und Differenzierung des Dramas in der Klassik, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und in die Weimarer Klassik (vgl. Thema 1–4).

2. Unterrichtsreihe:

Humanität als gesellschaftliche Aufgabe in Brechts „Der gute Mensch von Sezuan“ – Struktur und Funktion eines nichtaristotelischen Dramas

alternativ:

Veränderungen – Struktur und Funktion des dialektischen Theaters in Brechts „Leben des Galilei“

Unterrichtsgegenstände zur ersten Reihe:

Brecht, Der gute Mensch von Sezuan mit Materialien; Brechts Schriften zum Theater, u. a. Das kleine Organon; nach Möglichkeit Analyse einer Bühnen- oder Fernsehinszenierung.

Methodische Fähigkeiten:

Erschließung der Inhaltsproblematik und der Strukturierung des Dramas, ausgehend von der Theorie Brechts. Bei der Auswahl der Zusatztexte und bei der Schwerpunktsetzung der Interpretation sollten die Schüler zunehmend beteiligt werden. Zum Verfassen von Texten vgl. 12/I, 1. UR.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität,

Entfaltung und Differenzierung des Dramas im 20. Jahrhundert, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1–4).

3. Unterrichtsreihe:

Struktur- und Funktionswandel des Dramas im Geschichtsprozeß und seine moderne Rezeption (informativer Längsschnitt)

Unterrichtsgegenstände:

Beispiel der griechischen Tragödie: Sophokles, Antigone (ggfs. Vergleich mit Brecht, Anouilh);

Weiterentwicklung des *nichtaristotelischen Theaters* Brechts: Frisch, Andorra; Dürrenmatt, Die Physiker;

das *Absurde Theater:* Beckett, Warten auf Godot;

das *Dokumentarische Theater:* Weiss, Die Ermittlung; Texte zur Dramaturgie: Aristoteles, Brecht, Dürrenmatt, Ionesco, Weiss . . .

Dazu jeweils Materialien, nach Möglichkeit Integration von Bühnen- und/oder Fernsehinszenierungen.

Methodische Fähigkeiten:

Wechsel von genauer Analyse einzelner Werke und kursorischer Lektüre; möglichst selbständige Auseinandersetzung mit theoretischen Texten. Zum Verfassen von Texten vgl. 12/I, 1. UR. Dazu: Anfertigung von Referaten und Vorträgen; Aufnahme und Weiterverarbeitung von Lehrervorträgen.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Entfaltung der Gattung Drama in Geschichtsprozeß, Einblick in literaturgeschichtliche Epochen und in literarische Kommunikationsprozesse, Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität (vgl. Thema 2–4, 1).

12/II Geschichtserfahrung und Aktualität in epischen Texten

1. Unterrichtsreihe:

Möglichkeiten und Funktion des Erzählens im 18. und 19. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

Goethe, Werther; Briefe und Tagebuchaufzeichnungen Goethes; zeitgenössische Rezensionen; eventuell: Texte moderner Wertherrezeption (z. B. Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.; oder Dokumente moderner Literaturwissenschaft).

alternativ:

Novelle oder Roman des 19. Jahrhunderts, z. B. Kleist: Michael Kohlhaas; Th. Fontane: Effi Briest, Frau Jenny Treibel, Irrungen und Wirrungen; G. Keller: Novellen; Raabe: Der Hungerpastor

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung der Analyse epischer Texte; Erweiterung durch die Integration von Texten zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte. Verfassen von Analysen der Aufgabenarten I-II mit allen Variationsmöglichkeiten.

Obligatorische Themen:

Lernbereich II: Romane in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung des Romans im 18. Jahrhundert, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und in die Epoche des Sturm und Drang (vgl. Thema 1–4); Lernbereich I: Reflexion der Methode des Textverstehens (vornehmlich Thema 4, aber auch 1–3).

2. Unterrichtsreihe:

Möglichkeiten und Funktion des Erzählens im 20. Jahrhundert

Unterrichtsgegenstände:

Kafka, Die Verwandlung; Verfilmung der Erzählung; Tagebuchaufzeichnungen Kafkas; existenzielle, psychologische, theologische und soziologische Interpretationen.

alternativ:

Romane von Kafka, Döblin, H. Mann, Frisch, Böll

Methodische Fähigkeiten:

Vertiefung der Analyse epischer Texte; Erweiterung durch die Integration biographischer und literaturtheoretischer Texte, die einen Einblick in unterschiedliche literaturwissenschaftliche Interpretationsmethoden ermöglichen. Bei der Auswahl der Zusatztexte und der Schwerpunktsetzung der Interpretation sollten die Schüler zunehmend beteiligt werden. Verfassen von Texten: Analysen der Aufgabenarten I bis III mit allen Variationsmöglichkeiten.

Obligatorische Themen:

Lernbereich II: Erzählungen/Romane in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität, Entfaltung und Differenzierung des Erzählens im 20. Jahrhundert, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und literaturgeschichtliche Perioden des 20. Jahrhunderts (vgl. Thema 1–4). Lernbereich I: Reflexion der Methode des Textverstehens (vgl. Thema 4, aber auch 1–3).

3. Probleme literarischer Wertung:

Lektüre eines umstrittenen Romans des 20. Jahrhunderts

- kritische Analyse des ausgewählten Romans
- der Roman im Urteil seiner Kritiker
- Einführung in die Theorie der literarischen Wertung

Unterrichtsgegenstände:

Ein in seiner Einschätzung umstrittener Roman des 20. Jahrhunderts, z. B. von W. Bergengruen, G. Gaiser, H. Hesse, E. Wiechert u. a.;

Materialien zur Diskussion des ausgewählten Romans in der Literaturkritik;

Texte zur Theorie der literarischen Wertung: H. Kreuzer, Trivialliteratur als Forschungsproblem; H. Bausinger, Wege zur Erforschung der trivialen Literatur; H. Rieder, Die triviale Literatur u. a.

Methodische Fähigkeiten:

Wechsel von genauer Analyse und kursorischer Lektüre; möglichst selbständige Auseinandersetzung mit theoretischen Texten; Umgang mit Referaten, Schüler- und Lehrervorträgen. Verfassen von Analysen der Aufgabenarten I bis III.

Obligatorische Themen:

Lernbereich II: Der Roman in seiner Struktur und ästhetischen Qualität, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse (vgl. Thema 1–4). Lernbereich I: Reflexion der Methode des Textverstehens und der Bedingungen des Verfassens von Texten (vgl. Thema 4, 5 aber auch 1–3).

13/I und 13/II Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und Vermittlung in Textarten und Gattungen aus verschiedenen Zeiten

1. Unterrichtsreihe:

Das Problem Denken – Sprechen – Wirklichkeit; Analyse sprachwissenschaftlicher Texte

Unterrichtsgegenstände: Texte zum Thema

- Sprache als Zeichensystem
- Sprache in der Funktion der Wirklichkeitserfassung
- Spracherwerb
- Sprache und Denken bzw. Sprache und Erkenntnisprozeß
- Gesellschaftliche Bedingtheit der Sprache
- Sprachwandel
- Fachsprache

Methodische Fähigkeiten:

Festigung und Erweiterung der Fähigkeiten zur Analyse sprachwissenschaftlicher Texte. Schriftliche Analysen sprachwissenschaftlicher Texte (Aufgabenart I), ferner vgl. 11/I, 1. UR.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich I: sprachwissenschaftliche Texte in ihrer Struktur, Textart und kommunikativen Funktion, Methode des Textverstehens und Bedingungen des Verfassens von Texten (vgl. Thema 1–5).

2. Unterrichtsreihe:

Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und ihre Vermittlung in verschiedenen Arten lyrischen Sprechens (literaturgeschichtlicher Längsschnitt)

Unterrichtsgegenstände:

Minnedichtung des Mittelalters: Die Wirklichkeitserfahrung der Minnesänger und deren Vermittlung im literarischen Text

Erlebnislyrik des 18. Jahrhunderts: Goethe, Klopstock, Claudius

Naturlyrik des 19. und 20. Jahrhunderts: Eichendorff, Brentano, Mörike, Heine, Keller, Fontane, Liliencron, Brecht, Fried, Huchel, Bobrowski, Kirsch

Gedichte des Expressionismus: Trakl, Heym, Lichtenstein, van Hoddiss, Stramm, Lasker-Schüler

Tagebücher, Briefe, Interpretationen, poetologische Texte u. a.

Methodische Fähigkeiten:

Wechsel von genauer Analyse einzelner Texte und cursorischer Lektüre. Selbständigkeit der Schüler bei projektartiger Arbeit: Entwicklung von Arbeitsaufträgen im Ple-

num, Gruppenarbeit. Vortrag und Diskussion der Ergebnisse im Plenum. Die Bedürfnisse der Schüler nach methodischer Sicherheit bei der Bearbeitung der Aufgaben in der mündlichen und schriftlichen Abiturprüfung dürfen nicht vernachlässigt werden. Verfassen von Analysen lyrischer Texte (Aufgabenart II, A–C), Erörterungen im Anschluß an fachspezifische Textvorlagen (Aufgabenart III), ferner vgl. 11/II, 2. UR.

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Entfaltung und Differenzierung der Lyrik im Geschichtsprozeß, Einblick in literaturgeschichtliche Epochen und literarische Kommunikationsprozesse, Lyrik in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität (vgl. Thema 2–4, 1).

3. Unterrichtsreihe:

Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und Vermittlung in epischen Texten vom Mittelalter bis zur Gegenwart (episches Erzählen in Kontrastbeispielen)

Unterrichtsgegenstände:

Aus dem 13. bis 15. Jahrhundert: Wernher der Gartenaere, Die Märe vom Helmbrecht; Ruprecht von Würzburg, Märe von zwei Kaufleuten . . .

aus dem 17. Jahrhundert: Grimmelhhausen, Simplizissimus . . . ; *aus dem 19. Jahrhundert:* G. Keller, Der grüne Heinrich . . . ; *aus dem 20. Jahrhundert:* Th. Mann, Buddenbrooks; Döblin, Berlin Alexanderplatz; H. Mann, Der Untertan; Frisch, Stiller; Böll, Ansichten eines Clowns; S. Lenz, Deutschstunde; Grass, Blechtrommel.

Methodische Fähigkeiten:

Vgl. 2. UR. der Jgst. 13

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Entfaltung und Differenzierung epischen Erzählens im Geschichtsprozeß, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und in literaturgeschichtliche Epochen, Romane/Novellen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität (vgl. Thema 2–4, 1).

4. Unterrichtsreihe:

Wirklichkeitserfahrung, ihre Verarbeitung und ihre Vermittlung in Dramen von Lenz bis zur Gegenwart (literaturgeschichtlicher Längsschnitt)

Unterrichtsgegenstände:

Aus dem 18. Jahrhundert: Lenz, Die Soldaten, oder: Der Hofmeister (falls Lenz noch nicht behandelt worden ist); Schiller, Die Räuber

aus dem 19. Jahrhundert: Büchner, Dantons Tod, oder: Hebbel, Maria Magdalena; Hauptmann, Vor Sonnenaufgang, Die Ratten

aus dem 20. Jahrhundert: von Horváth, Geschichten aus dem Wienerwald, oder Sperr, Jagdszenen aus Niederbayern; Kroetz, Wildwechsel; Materialien und theoretische Texte zu den ausgewählten Dramen

Methodische Fähigkeiten:

Vgl. 2. UR. der Jgst. 13

Obligatorische Themen:

Schwerpunktmäßig Lernbereich II: Entfaltung und Differenzierung des Dramas im Ge-

schichtsprozeß, Einblick in literarische Kommunikationsprozesse und literaturge-
schichtliche Epochen, Dramen in ihrer Struktur und ästhetischen Qualität (vgl. Thema
2-4, 1).

4. Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Allgemeine Hinweise

Lernerfolgsüberprüfungen in der gymnasialen Oberstufe können sehr verschiedene Funktionen erfüllen. Sie dienen insbesondere

- als eine Grundlage für die Planung und Steuerung konkreter Unterrichtsverläufe, da sie u. a. Daten und Erkenntnisse liefern über Lernvoraussetzungen, Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten, Lerninteressen etc. der einzelnen Mitglieder einer Kursgruppe;
- als eine Grundlage für die individuelle Beratung des Schülers anlässlich seiner Fächerwahlentscheidungen und bei der Wahl einzelner Grund- und Leistungskurse ebenso wie anlässlich konkreter Probleme, die im Zusammenhang mit seinem Lernverhalten, seinen Arbeitsweisen, seinen Leistungsmotivationen, seiner Selbstwert-einschätzung etc. stehen;
- als eine Grundlage für Beurteilungen, die rechtliche Konsequenzen vor allem bei der Versetzung in die Jahrgangsstufe 12, bei der Zulassung zum Abitur und bei der Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife haben und die damit auch Informationen und Entscheidungshilfen für Außenstehende in anderen Schulen (im Falle eines Schulwechsels) bzw. in Hochschule und Berufswelt darstellen.

Darüber hinaus können Lernerfolgsüberprüfungen auch Daten und Argumente liefern für die Beurteilung und Revision bzw. Fortentwicklung didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Prinzipien und Elemente in allgemeineren (fachspezifischen und fächerübergreifenden) Richtlinienbestimmungen und einzelnen Curriculummaterialien.

Im Kontext dieser verschiedenen Funktionen sind die folgenden allgemeinen Grundsätze für Lernerfolgsüberprüfungen in der gymnasialen Oberstufe zu sehen. Sie werden in den Abschnitten 4.2 bis 4.4 fachspezifisch konkretisiert und entfaltet.

(1) Ein erster entscheidender Grundsatz betrifft die Stimmigkeit von Lernerfolgsüberprüfungen im Gesamtzusammenhang der vorliegenden Richtlinien. Danach müssen Auswahlentscheidungen und unterrichtliche Konkretisierungen, die auf der Basis der vorausgegangenen Richtlinienabschnitte vorgenommen werden, schlüssige Konsequenzen auch für Formen und Inhalte der entsprechenden Lernerfolgsüberprüfungen haben. Das bedeutet beispielsweise, daß diese Formen und Inhalte den allgemeinen Unterrichts- und Erziehungszielen nicht nur nicht entgegenstehen dürfen, sondern nach Möglichkeit deren Verwirklichung fördern sollen; daß sie, bezogen auf fachspezifische Lernziele und Lerninhalte, nicht nur dem Grundsatz „geprüft wird nur, was auch unterrichtet wurde“ entsprechen müssen, sondern daß die Schwerpunkte des Fachunterrichts auch in ihnen akzentuiert erscheinen sollen; daß sie mit den gewählten Unterrichtsverfahren nicht nur vereinbar sein müssen, sondern diese auch so weit wie möglich stützen und befördern sollen.

(2) Die geforderte Stimmigkeit erscheint, bezogen auf den einzelnen Grund- und Leistungskurs, insbesondere dadurch realisierbar, daß neben den nach Anzahl, Umfang und fachspezifischer Ausrichtung festgelegten Klausuren ein breit gefächertes Spektrum weiterer Überprüfungsformen nicht nur zugelassen, sondern in diesen Richtlinien ausdrücklich bejaht wird, so daß für die unterschiedlichsten Arbeitsvorhaben und Lernprozesse die fachspezifisch jeweils angemessenen Lernerfolgsüberprüfungen gewählt und in den betreffenden Kurs eingepaßt werden können. Dadurch werden auch Überprüfungsformen ermöglicht, die nicht nur Gelerntes überprüfen, sondern gleichzeitig wichtige Funktionen für den weiteren Fortgang der Arbeit im Kurs erfüllen und

dabei Erkenntnisfortschritte für den einzelnen Schüler wie für die gesamte Kursgruppe einschließen.

(3) Das zuletzt Gesagte verweist auf die – ebenfalls aus dem Prinzip der Stimmigkeit ableitbare – Forderung nach einer möglichst bruchlosen Integration der Lernerfolgsüberprüfungen in den gesamten Kursverlauf. Nicht zuletzt diesem Ziel dient, daß – bezogen auf die Bildung der Kursabschlußnote – die Gleichwertigkeit der Klausuren einerseits und der unter dem Begriff der „Sonstigen Mitarbeit“ zusammengefaßten übrigen Lernerfolgsüberprüfungen andererseits festgelegt ist: durch diese Regelung erscheint die im Kurszusammenhang nicht endgültig aufhebbare Gewichtigkeit und Sonderstellung der Klausuren wenigstens deutlich relativiert.

(4) Der Grundsatz der Stimmigkeit gilt auch für das Verhältnis der kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 (vgl. Abschnitt 4.2 und 4.3) zu den punktuellen in der Abiturprüfung (vgl. Abschnitt 4.4). Stimmigkeit meint hier die unverzichtbare Kongruenz von Bildungsgang und Abschlußprüfung. Mit anderen Worten: die einzelnen Kurse der Oberstufe einschließlich der in ihnen praktizierten Formen der Lernerfolgsüberprüfung stellen auch eine systematische Vorbereitung auf die Abiturprüfung dar, deren Anforderungen dadurch für den Schüler transparent und einschätzbar werden. Dabei ist allerdings nachdrücklich zu betonen, daß diese Vorbereitungsfunktion wohl eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bestimmung der kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen in den einzelnen Kursen ist, da im Vergleich zu ihnen im Abitur nur ein begrenzter Ausschnitt der fachrelevanten Lernziele überprüft werden kann.

(5) Der Informationscharakter, den Lernerfolgsüberprüfungen für Lehrer und Schüler jeweils haben, gewinnt in der gymnasialen Oberstufe deswegen eine besondere Bedeutung, weil hier Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden, die neben der Berücksichtigung struktureller Vorgaben auch eine Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Interessen erlauben. Diese Entscheidungen werden nicht einfach zu Beginn der Oberstufe für deren gesamten Verlauf in einem einzigen Akt der Schullaufbahnwahl gesetzt, sondern erfolgen sukzessiv und sind in bestimmtem Umfang korrigierbar. Zu den wesentlichen Grundlagen dieser Entscheidungen gehören die Ergebnisse, die der Schüler bei Lernerfolgsüberprüfungen in den Jahren der vorangehenden Sekundarstufe I ebenso wie in den Kursen der Oberstufe erzielt hat. Im Rahmen der Oberstufe lassen sie Folgerungen zu, denen bei aller individuellen Unterschiedlichkeit folgende allgemeine Handlungsmöglichkeiten gemeinsam sind:

- die Umwahl von Fächern,
- die zusätzliche Belegung von Kursen,
- die Wiederholung von Kursen,
- die Nutzung der Ausgleichsmöglichkeiten, die im Rahmen der Gesamtqualifikation bestehen.

In diesen für die gymnasiale Oberstufe konstitutiven Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen sich für den Schüler Umsetzungsmöglichkeiten für seine individuellen Lernerfahrungen, wie es sie außerhalb eines flexiblen Kurssystems nicht gibt. Sie eröffnen damit Chancen für eine Verbesserung individueller Lernleistungen, die in vielen Fällen über das hinausgehen wird, was durch bloße Verhaltensänderung erreichbar wäre.

(6) Die komplexe Frage nach dem Niveau der Leistungsanforderungen bei der Beurteilung/Benotung von Lernerfolgsüberprüfungen läßt sich in allgemeiner Form kaum beantworten. Grundsätzlich wichtig ist hier, daß die Überprüfung kriterien- bzw. lernzielorientiert (und damit gebunden an die vorliegenden Richtlinien mit ihren Niveauvorgaben) angelegt sein muß, ohne daß dabei freilich der Bezug zur konkreten Situation der

jeweiligen Kursgruppe verlorengehen darf. Der Bezug zu den Richtlinien wird am Ende in der Benotung erkennbar, während die schriftliche Begründung der Note – die bei Klausuren bereits mit Beginn der Jahrgangsstufe 11 gegeben werden muß – ein geeigneter Ort für die Hervorhebung und Kommentierung individueller Lernfortschritte bzw. noch vorhandener Lerndefizite ist. Der Richtlinienbezug und damit die Lernzielorientierung der Lernerfolgsüberprüfungen kann im übrigen zur Folge haben, daß angesichts der spezifischen Kurszusammensetzungen in der gymnasialen Oberstufe die Streubreite der Noten geringer ist als im Klassenverband – die bei Lernerfolgsüberprüfungen gewöhnlich an der jeweiligen Klasse orientierte sog. Normalverteilung der Noten 1 bis 6 braucht hier also keinesfalls den Regelfall darzustellen.

(7) Die Kursabschlußnote gibt Auskunft darüber, mit welchem Erfolg der Schüler die Lernziele des Kurses erreicht hat.

In Kursen, in denen Klausuren geschrieben werden, werden zur Vorbereitung der Bildung der Kursabschlußnote in jedem Kursabschnitt die in den Klausuren erzielte Note und die Note für die „Sonstige Mitarbeit“ gesondert ausgewiesen. Diese Zwischennoten sollen dem Schüler Aufschluß über seinen Stand im Lernprozeß in den beiden Beurteilungsbereichen geben. Somit liegen für jeden Beurteilungsbereich (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) Noten aus dem 1. und 2. Kursabschnitt vor.

Für jeden Beurteilungsbereich (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) wird zunächst eine Endnote – ggf. mit Angabe der Notentendenz – gebildet. Hierbei ist die Gesamtentwicklung des Schülers während des Kurshalbjahrs in dem jeweiligen Beurteilungsbereich zu berücksichtigen. Insbesondere für den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ ist zu beachten, daß die Notenfindung im Kurs ein kontinuierlicher Prozeß ist. Dadurch kommt der Zwischennote nach dem 1. Kursabschnitt ein relativer Stellenwert zu.

Die Kursabschlußnote wird gleichwertig aus den Endnoten der beiden Beurteilungsbereiche (Klausuren/Sonstige Mitarbeit) – ggf. mit Angabe der Notentendenz – gebildet. Eine rechnerische Bildung der Kursabschlußnote ist unzulässig.

Durch diese Form der Notenbildung wird für den Lehrer der zur schulischen Leistungsbewertung notwendige Ermessensspielraum offengehalten; zugleich wird durch die vorgegebene Beurteilungsstruktur sein Ermessen umschrieben. Sie erlaubt ihm sowohl bei der Bildung der Endnoten für die beiden Beurteilungsbereiche als auch bei der Bildung der Kursabschlußnote eine an den Lernzielen des Kurses orientierte angemessene Beurteilung der Gesamtleistung des Schülers.

Bei Kursen ohne Klausuren ist die Endnote im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ die Kursabschlußnote.

4.2 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich Klausuren

4.2.1 Übersicht über die Klausurenregelung

Funktion des Faches in der Schullaufbahn des Schülers	Anzahl der Klausuren						Dauer der Klausuren (Unterrichtsstunden)					
	11/I	11/II	12/I	12/II	13/I	13/II	11/I	11/II	12/I	12/II	13/I	13/II
Erfüllung der Pflicht- bedingungen	1-2 i.d.R. 2	2	2	2	/	/	2-3	2-3	2-3	2-3	/	/
2. Abiturfach	1-2 i.d.R. 2	2	2	2	2	1	2-3	2-4	3-5	3-5	4-6	5 *)
3. Abiturfach	1-2 i.d.R. 2	2	2	2	2	1	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	3 *)
4. Abiturfach	1-2 i.d.R. 2	2	2	2	2	/	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	/

*) Zeitstunden

Aus der Übersicht über die Klausurenregelung geht hervor, daß das Fach Deutsch zu den Fächern gehört, in denen der Schüler mindestens bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12 Klausuren schreiben muß.

In einer Woche dürfen für den Schüler nicht mehr als drei Klausuren angesetzt werden.

Die Klausuren sind so auf das Kurshalbjahr zu verteilen, daß in jedem Kursabschnitt eine Klausur geschrieben wird.

An einem Schultag darf ein Schüler nur eine Klausur schreiben. Die Termine für die Klausuren sind dem Schüler frühzeitig bekanntzugeben.

Befinden sich in einem Kurs neben Schülern, für die die Klausuren verbindlich sind, auch Schüler, die dieses Fach nicht als schriftliches Fach gewählt haben, so sind letztere nicht berechtigt, die Klausuren mitzuschreiben.

Für sie darf zur gleichen Zeit auch keine „schriftliche Übung“, die benotet wird, angesetzt werden, da diese Übung für alle Kursteilnehmer verbindlich ist, wenn der Fachlehrer sie zu Beginn des Kurshalbjahres als Form der „Sonstigen Mitarbeit“ angekündigt hat.

4.2.2 Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung bei Klausuren

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluß geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Lernziele erreicht wurden.

Klausuren müssen so angelegt sein, daß die Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse nachweisen können, die sie in dem Kursabschnitt erworben oder vertieft haben.

In formaler Hinsicht besteht die Klausur aus der Aufgabenstellung, der Schülerarbeit, der Korrektur (in rot), der Begründung der Note, der Paraphe des Lehrers und dem Datum der abschließenden Bearbeitung.

Die Begründung der Note, die Note, die Paraphe und das Datum sind unmittelbar unter die Schülerarbeit zu schreiben.

4.2.3 Aufgabenarten

Die für das Fach Deutsch vorgesehenen Aufgabenarten werden im Abschnitt 4.4.3.1 „Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung“ beschrieben, fachspezifisch begründet und die mit ihnen verbundenen Leistungsanforderungen entwickelt:

- Analyse nichtfiktionaler Texte (Aufgabenart I),
- Analyse fiktionaler Texte (Aufgabenart II),
- Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage (Aufgabenart III).

Diese für die Abiturprüfung vorgesehenen Aufgabenarten müssen in der Jahrgangsstufe 11/II und in der Qualifikationsphase vorgestellt und in den Klausuren eingeübt werden.

Wenn auch diese Aufgabenarten wegen ihrer Prüfungsrelevanz den Klausuren in der Jahrgangsstufe 11/II und in der Qualifikationsphase zugrunde gelegt werden müssen, erheben sie keineswegs den Anspruch, die einzigen Aufgabenarten zu sein, die den fachspezifischen Zugriffen „Analysieren/Interpretieren“ und „kritisches Erörtern“ entsprechen. Je nach Erkenntnisabsicht und je nach Art und Struktur des fachspezifi-

schen Gegenstandes sind auch andere Aufgabenstellungen, die sich als fachspezifische Zugriffe ausweisen, möglich. Aufgabenstellungen dieser Art können in der Jahrgangsstufe 11/I erprobt und in den Kursen der Jahrgangsstufe 11/II und der Qualifikationsphase in schriftlichen Übungen, als Hausarbeit oder innerhalb von Übungsphasen im Unterricht bearbeitet werden (vgl. dazu Abschnitt 2.1.1.2 und 2.1.2.2).

4.2.4 Korrektur und Benotung von Klausuren

4.2.4.1 Allgemeine Korrekturregeln

(Zu den Korrekturzeichen vgl. S. 140/141)

Ein Fehler ist (in rot) durch knappes Unterstreichen im Text genau zu lokalisieren und am Rande mit dem entsprechenden Korrekturzeichen zu versehen (z. B.: Rhythmus . . . R). Eine nähere Erläuterung des Fehlers hinter dem Korrekturzeichen empfiehlt sich bei folgenden Fehlerarten: Sa, D; Bz, Sb, W, A, evtl. auch Gr, (z. B.: er hat den gleichen Trugschluß **gezogen** . . . W Kontamination). Diese Erläuterung des Fehlers dient ausschließlich der sachbezogenen deskriptiven Präzisierung des Fehlers. Hinter eine solche Präzisierung eines Fehlers kann der korrigierende Lehrer nach pädagogischem Ermessen auch Verbesserungsvorschläge setzen. Letzteres gilt jedoch nicht für Prüfungsarbeiten, da in diese der Schüler in der Regel keinen Einblick mehr nimmt, sie also keine pädagogische Funktion mehr haben (vgl. dazu Abschnitt 4.4.3.4).

Aus Transparenzgründen sollte ein Fehlerzeichen nur dann gesetzt werden, wenn der Korrektor eine Aussage oder eine Formulierung als Fehler bewerten will. Randbemerkungen, die nicht mit einem Fehlerzeichen versehen werden, sind möglich; aus der Perspektive des Schülers stellen sie jedoch zu Recht keine Fehler dar, sondern Zweifel oder Anregungen des Korrektors.

Fehler, die sich innerhalb einer Arbeit wiederholen, können unterschiedlich gewertet werden: Will der Korrektor einen sich wiederholenden Fehler werten, setzt er das Korrekturzeichen; will er jedoch einen sich wiederholenden Fehler nicht erneut werten, versieht er das zuvor gebrauchte Korrekturzeichen mit dem Zusatz: „s. o.“ (z. B.: A s. o., Sb s. o.).

4.2.4.2 Die Bewertung von Fehlern

Die Fehler, die mit den Korrekturzeichen T, M, Bz, Sb, W, A, St und Wdh erfaßt werden, stellen Verstöße dar, die bei einer Klausur oder Prüfungsarbeit im Fach Deutsch unter dem Bewertungskriterium „Darstellungsleistung“ im Gutachten zu würdigen und in der Note zu berücksichtigen sind.

Die Fehler, die durch die Zeichen Gr, R und Z erfaßt werden, sind bei einer Klausur oder Prüfungsarbeit im Fach Deutsch als die Verstöße anzusehen, die bei gehäuftem Auftreten zu einer Reduzierung der Note um einen Punkt führen.

Eine Reduzierung der Note aus diesem Grund ist im Gutachten zu vermerken.

Fehlerbezeichnung/Fehlerart	Korrekturzeichen	Frei formulierte Zusätze zur deskriptiven Präzisierung eines Fehlers (mögliche Formulierungen)
1. Fehler in der sachlichen Aussage: Sachlicher Fehler Denkfehler	Sa D	unzutreffend, verzerrt, undifferenziert, f. zitiert, ... Gedankensprung, Widerspruch, f. Folgerung, ...
2. Fehler in der sprachlichen Darstellung: a) im Bereich syntaktischer Normen: Tempusfehler Modusfehler Beziehungsfehler Satzbaufehler Stellungsfehler (das falsch Stehende in runder Klammer erfassen und an richtiger Stelle einfügen) Grammatikfehler (sofern nicht durch T, M, Bz, Sb erfaßbar) Streichung von syntaktisch Überflüssigem, Einschub von syntaktisch Fehlendem	T M Bz Sb St (-) Gr [-] ✓	unklarer, doppeldeutiger oder falscher Bezug, f. Satzbauplan, f. Anschluß, verschachtelt, unvollständig, Bruch der Konstruktion, ... f. Flexion, f. Steigerung, f. Pluralbildung, Kongruenz, ... Sb [-], Gr [-], ... } Sb ✓, Gr ✓, ... } (sofern als Fehler gewertet)

Fehlerbezeichnung/Fehlerart	Korrekturzeichen	Frei formulierte Zusätze zur deskriptiven Präzisierung eines Fehlers (mögliche Formulierungen)
<p>b) Im Bereich semantischer Normen:</p> <p>falsche Wortwahl Ausdrucksfehler</p> <p>Wiederholungsfehler (als Fehler gewertet) Streichung von semantisch Überflüssigem, Einschub von semantisch Fehlendem</p>	<p>W A</p> <p>Wdh [-] √</p>	<p>f. Terminus, Kontamination: ungenau, unklar, nicht treffend, unangemessen, Stilbruch, unanschaulich, umständlich, ...</p> <p>W [-], A [-], } W √, A √, } (sofern als Fehler gewertet)</p>
<p>c) Im Bereich der Verschriftlichung:</p> <p>Rechtschreibfehler Rechtschreibfehler als Flüchtigkeitsfehler</p> <p>Interpunktionsfehler Fehlen eines Absatzes</p>	<p>R FI oder R (FI) Z ┌</p>	

4.2.5 Rückgabe der Klausuren

Die Klausuren sind sobald wie möglich zu korrigieren und zu benoten, den Schülern zurückzugeben und zu besprechen. Vor der Rückgabe und Besprechung der Klausuren oder am Tage der Rückgabe darf im gleichen Kurs keine neue Klausur geschrieben werden.

Erreicht bei einer Klausur ein Drittel der Schüler kein ausreichendes Ergebnis, entscheidet der Schulleiter nach Anhörung des Fachlehrers, ob die Arbeit gewertet wird oder ob eine neue Arbeit zu schreiben ist. Bei der Entscheidung ist die Zahl der an der Klausur beteiligten Schüler und die Zusammensetzung der Kursgruppe zu berücksichtigen.

Die Klausuren werden nach Benotung und Besprechung mit den Schülern diesen mit nach Hause gegeben, damit ggf. die Erziehungsberechtigten Kenntnis nehmen können; sie sind auf Verlangen spätestens nach einer Woche an die Schule zurückzugeben.

4.3 Kontinuierliche Lernerfolgsüberprüfungen: Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ umfaßt alle schriftlichen und/oder mündlichen Unterrichtsleistungen außerhalb der Klausuren, durch die der Schüler die Qualität seiner Mitarbeit im Unterricht nachweist.

Von den Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ kommen hinsichtlich der Zielsetzungen und spezifischen Arbeitsweisen des Faches Deutsch in erster Linie in Betracht:

- mündliche Mitarbeit in Form von Beiträgen zum Unterrichtsgespräch,
- Protokolle,
- Referate,
- Hausaufgaben,
- schriftliche Übungen.

Während die Beteiligung am Unterrichtsgespräch konstitutiv für jeden Unterrichtsprozeß ist, läßt sich der didaktische Stellenwert der übrigen Formen sonstiger Mitarbeit nicht für alle Kurse gleichmäßig bestimmen. Ihr Einsatz richtet sich nach den spezifischen Kurs- und Reihenzielen. Das bedeutet, daß der einzelne Fachlehrer in eigener Verantwortung zu entscheiden hat, welche von den übrigen Formen sonstiger Mitarbeit (Protokolle, Referate, Hausaufgaben, schriftliche Übungen) im Laufe des Kurs- halbjahres praktiziert werden können. Diese Entscheidung gibt der Fachlehrer zu Beginn des Halbjahres nach Absprache mit den Kursteilnehmern bekannt. Gleichzeitig weist er darauf hin, nach welchen Kriterien die einzelnen Formen beurteilt werden.

4.3.2 Hinweise zu den einzelnen Arbeitsformen der „Sonstigen Mitarbeit“

Mündliche Mitarbeit

Die Beteiligung am Unterrichtsgespräch stellt einen wesentlichen Beitrag des Schülers zum Unterrichtsprozeß dar.

Die Beurteilung der Schülerleistungen in der mündlichen Mitarbeit sollte nicht punktuell erfolgen.

Der Lehrer sollte über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und sich entwickeln lassen. Aus der Beteiligung des Schülers in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, z. B. Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen, Trans-

fer von Ergebnissen und Methoden, Beteiligung am Erfassen von Problemen, Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen, ergibt sich das Leistungsbild des Schülers in der mündlichen Mitarbeit.

Protokoll

Das Anfertigen von Stundenprotokollen gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken (z. B. Einüben in konzentriertes Zuhören, Erfassen von Diskussionsabläufen, Ordnen von Diskussionsbeiträgen, Zusammenfassen von Ergebnissen und ihre Umsetzung in angemessene Formulierungen).

Für den Deutschunterricht ergeben sich unter Berücksichtigung adressatenbezogener Intention folgende Protokollarten:

- das Verlaufsprotokoll,
- das Ergebnisprotokoll.

Das **Verlaufsprotokoll** soll die Ergebnisse zusammenfassen und zugleich deutlich machen, wie sie entstanden sind.

Das **Ergebnisprotokoll** verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs oder auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Protokolle sichern Unterrichtsergebnisse und sind Lehrern und Schülern eine Hilfe bei der Reflexion des Unterrichts.

Sammlungen korrigierter und vervielfältigter Protokolle ermöglichen den Schülern ein Nacharbeiten des Unterrichts; in diesem Sinne können sie hilfreich für die Vorbereitung zur Abiturprüfung sein.

Ebenso können sich aus dem Verlesen und Besprechen von Protokollen Anknüpfungspunkte für den weiteren Unterricht ergeben.

Protokollanten und die Art des Protokolls sollen zu Beginn der Unterrichtsstunde bestimmt werden. Eine erst nach Abschluß der Unterrichtsstunde erfolgte Beauftragung eines Protokollanten ist unzumutbar für den Schüler und für das Erlernen der Arbeitstechniken nicht sinnvoll.

In der Jahrgangsstufe 11 sollte der Schüler die Arten der Protokolle kennenlernen. Hierbei muß vorausgesetzt werden, daß elementare Techniken für die Herstellung dieser Textart am Ende der Sekundarstufe I bekannt sind (z. B. Zusammenfassen und Ordnen von Diskussionsabläufen und Ergebnissen und ihre Umsetzung in angemessene Formulierung).

Ist ein Protokoll angefertigt worden, so sollte es in der folgenden Stunde auch verlesen und besprochen werden. Die vom Protokollanten erbrachte Leistung ist vom Lehrer mündlich zu beurteilen. Die Beurteilung muß begründet werden.

Die **Beurteilung des Protokolls** bezieht sich auf die **Verstehensleistung** und **Darstellungsleistung**. Die **Verstehensleistung** wird u. a. sichtbar in der sachlichen Richtigkeit sowie in der Art der Auswahl und Zuordnung von Aussagen zum Unterrichtsgegenstand und -verlauf. Die **Darstellungsleistung** wird u. a. sichtbar in der Gliederung und Formulierung der ausgewählten Aussageelemente unter dem Aspekt der mit dem Protokoll verbundenen Zielsetzung (**Ergebnisprotokoll**, **Verlaufsprotokoll**).

Referat

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitsformen. Darüber hinaus ist die Einübung in die Technik des Referierens ein Beitrag zur

Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags. Zudem lernt der Schüler, sich in einem Vortrag auf eine Gruppe von Zuhörern so einzustellen, daß diese den dargebotenen Zusammenhang verstehen.

Für die Arbeitsform Referat sind u. a. folgende Verwendungszusammenhänge denkbar:

Vorbereitung, Vertiefung und Ausweitung von Unterrichtsergebnissen durch

- Auswertung von Quellenmaterial begrenzten Umfangs, Rezensionen, kurzen Artikeln aus der Sekundärliteratur usw.,
- Berichte über Privatlektüre soweit sie sich auf den Kursunterricht bezieht oder auf ihn hinführt,
- komprimierte Darlegung historischer oder biographischer Zusammenhänge,
- Begriffserklärungen,
- Versuche der Schüler, einen begrenzten Text, der im Unterricht besprochen wurde, mit anderen Methoden zu analysieren,
- Versuche der Schüler, Alternativen zu Unterrichtsergebnissen anzubieten.

Bei der Aufgabenstellung ist folgendes zu beachten:

- Das Thema muß eindeutig formuliert und so begrenzt sein, daß es i. d. R. in einem Zeitraum von 2-3 Wochen bearbeitet werden kann;
- das Thema muß sich aus dem Kursunterricht ergeben oder darauf hinführen;
- die Ergebnisse des Referats sollten sich in den Reihen- bzw. Kurszusammenhang integrieren lassen, so daß die Schüler notwendige Informationen oder Einsichten für den Fortgang des Unterrichts erhalten können.

Für den Vortrag des Referats gilt folgende Regelung:

- Das Referat sollte zu dem vorgesehenen Zeitpunkt im Rahmen des Reihenkontextes eingesetzt werden;
- die Dauer des Referates richtet sich nach seiner didaktischen Funktion. In der Regel dürfen 10-15 Minuten für den Vortrag ausreichen;
- das Referat sollte nicht abgelesen werden. Der Schüler kann schriftliche Ausarbeitungen (z. B. eine Stichwortzettel, der den Gedankengang unterstützt) benutzen. Zitate, Zahlenangaben etc. können selbstverständlich abgelesen werden. Der Referent soll sich auf die Zuhörer einstellen. Eine Unterbrechung des Referats ist nur nach Sinnabschnitten vertretbar. In der Regel sollten Fragen erst nach dem Vortrag des ganzen Referats gestellt werden. Materialien, die für das Verständnis des Referats notwendig sind, sollten ggfs. schon in der vorausgehenden Stunde an die Kursmitglieder ausgeteilt werden. Ob die vorgetragenen Aspekte am Schluß des Referats zusammengefaßt werden sollen, hängt von der Komplexität und dem Abstraktionsgrad des Referats ab.

Während die Protokollformen weitgehend standardisiert sind, ist die Form des Referats abhängig von der Aufgabenstellung, dem vorgegebenen Material, dem Adressatenkreis und den Schwerpunkten, die der Referent setzen möchte. Daraus ergibt sich, daß der Schüler eine Reihe von Teilfähigkeiten erlernen muß, die ihn in die Lage versetzen, ein Referat angemessen zu strukturieren.

Dazu gehören:

- Das Explizieren einer Frage- und Problemstellung,
- Zusammenstellen, Ordnen und Auswerten von Informationsmaterial,
- korrektes Zitieren,

- eine auf das Auffassungsvermögen der Zuhörer ausgerichtete Art des Vortrags (z. B. Strukturierung durch Zusammenfassen von Teilergebnissen u. a.).

Der Lehrer beurteilt das Referat mündlich und begründet seine Beurteilung.

Die Beurteilung des Referats bezieht sich auf die Verstehens- und Darstellungsleistung.

Die Verstehensleistung wird u. a. sichtbar in der sachlichen Richtigkeit sowie in der Auswahl und Zuordnung thematisch relevanter Aspekte, ferner in der Sicherheit und Selbständigkeit der Beurteilung dargelegter Zusammenhänge. Die Darstellungsleistung wird u. a. sichtbar in der Gliederung und Formulierung der vorgetragenen Gesichtspunkte, der Abgrenzung von referierten Positionen und eigenen Stellungnahmen sowie in der Einstellung auf die Zuhörer und ihren Verstehenshorizont.

Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.

Im Unterricht wird man diese beiden Formen von Hausaufgaben nicht immer klar voneinander trennen können, da bisweilen Hausaufgaben erforderlich werden, die beide Ziele gleichzeitig verfolgen.

Für die Stellung der Hausaufgaben darf auf folgende Angaben nicht verzichtet werden:

- die Formulierung einer präzisen Arbeitsanweisung (Vorgabe möglicher Untersuchungsaspekte; Auffächerung der Arbeitsanweisung nach Teilbereichen für die zu leistende Untersuchung; Angabe von Nachschlagewerken usw.),
- die Festlegung der Präsentationsform (schriftlich, nichtschriftlich; sog. mündliche Hausaufgaben sind durch konkrete Arbeitsanweisungen wie Stichwortzettel, Skizzen, schriftlich ausformulierte Thesen, Unterstreichungen im Text usw. abzusichern).

Hausaufgaben sollen in der dafür vorgesehenen Stunde behandelt werden.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen zu den beiden Teilbereichen „Verfassen von Texten“.

Schriftliche Übungen

Eine Form der schriftlichen Übung im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Sie kann in allen Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 in den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ wie eine zusätzliche mündliche Leistung einbezogen werden. In den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/I sind je Kurs ein bis zwei derartige Übungen zulässig, in der Jahrgangsstufe 13/II eine schriftliche Übung.

Das mit den schriftlichen Übungen angestrebte Ziel ist das Erlernen kurzer, begründeter Stellungnahmen oder Lösungen zu einer begrenzten Aufgabe. Diese Arbeitsform soll auch dazu beitragen, die Schüler auf die Prüfung im schriftlichen und/oder mündlichen Abitur im Fach Deutsch vorzubereiten.

Die Aufgabenstellung muß sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben, sie muß so begrenzt sein, daß für ihre Bearbeitung in der Regel nicht mehr als dreißig Minuten, bei Vorlage von Arbeitsmaterial (z. B. Texten) höchstens fünfundvierzig Minuten erforderlich sind.

Eine schriftliche Übung, die benotet werden soll, darf nur an einem Tag angesetzt werden, an dem für die betreffenden Schüler keine Klausuren geschrieben werden. Sie ist den Schülern rechtzeitig anzukündigen.

Sind an einer Schule generell bestimmte Zeitabschnitte für Klausuren vorgesehen, so sind schriftliche Übungen dieser Art innerhalb dieser Zeitabschnitte nicht zulässig.

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnittes überprüfen, bezieht sich die Rückgriffsmöglichkeit der „schriftlichen Übungen“ auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff sollte in der Regel sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Die Fragestellung bezieht sich auf einen dem Schüler bekannten Aspekt. Unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden.

Schriftliche Übungen, die benotet werden, sind sobald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können.

Mehr als zwei schriftliche Übungen dürfen für den Schüler an einem Tag nicht angesetzt werden.

Folgende **Aufgabenformen** für die schriftliche Übung scheinen geeignet:

- Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen mit vorgegebener Schwerpunktbildung,
- Anwendung eines Untersuchungsaspekts auf eine begrenzte Texteinheit,
- Formulierung und Begründung von Hypothesen unter gleichzeitigem Aufzeigen von Untersuchungswegen,
- Thesenartiges Zusammenfassen der Argumentationsstruktur eines Textes,
- Thesenartige Stellungnahme zu einer kurzen fachspezifischen Textvorlage,
- Vergleich zweier bekannter Positionen unter Begrenzung auf einen Untersuchungsaspekt,
- Formulierung und Begründung von Untersuchungsaspekten im Hinblick auf die weitere Besprechung eines Textes im Rahmen einer Sequenz.

Für die **Beurteilung der schriftlichen Übungen** gilt folgendes Verfahren:

Der Lehrer überprüft die schriftlichen Übungen und bewertet sie mit den Notenstufen 1-6.

Für die Überprüfung der schriftlichen Übungen können aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenformen nur sehr allgemein gehaltene Angaben gemacht werden, aus denen dann der einzelne Lehrer konkrete, aufgabenbezogene **Beurteilungskriterien** entwickeln kann.

Die Beurteilung sollte sowohl die **Verstehensleistung** als auch die **Darstellungsleistung** berücksichtigen. Die Kürze der schriftlichen Übung darf nicht dazu führen, daß die Darstellungsleistung vernachlässigt wird.

4.3.3 Bildung der Kursabschnittsnote für den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Die Grundlage für die Beurteilung eines Schülers im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ bilden die Qualität und die Kontinuität seiner mündlichen Mitarbeit im Unterricht.

Eine generelle Festlegung der Bedeutung der übrigen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ für die Bildung der Kursabschnittsnote ist nicht möglich. Diese Formen ermöglichen dem Schüler in der Regel einen längeren, zusammenhängenden Unterrichtsbei-

trag, dessen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad nur vom Lehrer bestimmt werden kann.

Die schriftliche Übung hat gegenüber den anderen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ zwar den Vorteil, daß die geforderte Leistung von allen Schülern eines Kurses zu erbringen ist, dieses darf aber nicht dazu führen, daß die schriftliche Übung in ihrer Bedeutung für die Notenfindung wie eine Klausur verstanden wird. Die in ihr erzielte Note hat nur den Stellenwert eines zusammenhängenden Unterrichtsbeitrags von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad.

4.4 Die Abiturprüfung

4.4.1 Allgemeine Hinweise

Die im folgenden aufgeführten Regelungen für die schriftliche und für die mündliche Abiturprüfung teilen in ihrer Zielsetzung einen wichtigen Aspekt mit allen vorausgegangenen Abschnitten dieser Richtlinien: sie tragen dazu bei, Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer der Oberstufe des Gymnasiums bis in die Abiturprüfung hinein zu sichern.

Es ist spezifische Aufgabe dieser Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Deutsch zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluß der KMK ¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Die Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, daß den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in einem Bereich, der mit selbständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden kann.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch 3 Anforderungsbereiche strukturiert werden.

Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen),

Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen),

Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für den Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- dem Lehrer unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern,
- dem Schüler das Verständnis für die Aufgabenstellung im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihm Bewertungen durchschaubar machen,
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

¹⁾ Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979 – EPA.

4.4.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche für das Fach Deutsch

Im Anforderungsbereich I geht es um die Wiedergabe von Wissen im gelernten Zusammenhang. Für die Prüfungsaufgabe im Deutschen handelt es sich dabei vor allem um die Kenntnis von Fakten und Fachbegriffen, Methoden und Modellen und deren Anwendung in einem vorgegebenen Zusammenhang.

Im Anforderungsbereich II geht es um

- das selbständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang;
- die selbständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen; dabei kann es sich entweder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen handeln.

Die im Anforderungsbereich III geforderte Leistung zeigt sich nach Art der Aufgabe darin, daß

- begründete Schlüsse aus der durchgeführten Analyse oder der Problemerkörterung gezogen werden,
- Wertungen vorgenommen und begründet werden,
- das eigene Vorgehen kritisch beurteilt wird.

Im Unterschied zu dem vorhergehenden Anforderungsbereich, in dem auch Urteile ansatzweise vorkommen, sind Urteilsleistungen in diesem Bereich bestimmt durch einen höheren Grad an Selbständigkeit und Bewußtsein.

Selbständige Darstellungen, Deutungen, Folgerungen, Begründungen oder Wertungen setzen das planmäßige Verarbeiten vielschichtiger Sachverhalte bzw. komplexer Texte voraus.

4.4.3 Schriftliche Abiturprüfung

4.4.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Analyse nichtfiktionaler Texte (Aufgabenart I)

Beschreibung der Aufgabenart

Gegenstand der Analyse sind nichtfiktionale Texte, die eine überwiegend informierende oder appellierende Intention aufweisen. Da es ein wesentliches Kennzeichen solcher Texte ist, daß sie in erheblichem Maße situationsabhängig sind, soll ihre Analyse neben einer fachgerechten Beschreibung und Erklärung des Zusammenhangs zwischen Textintention und Textstruktur auch eine Darstellung der situativen Bezüge des Textes einschließen, soweit sie sich aus ihm selbst erheben lassen. Auf dieser Grundlage können dann Wirkung und Verwendungszusammenhang des Textes aufgezeigt und ggf. erörtert und beurteilt werden. Das wird insbesondere immer dann möglich und notwendig sein, wenn den Schülern Zusatzinformationen über die Situation zur Verfügung gestellt werden, für die der Text ursprünglich verfaßt und in der er verwendet wurde.

Die Analyse nichtfiktionaler Texte beruht auf einer kritischen Vergegenwärtigung und Überprüfung der mehrfachen eigenen Lektüre und der in ihrem Verlauf gewonnenen Urteile als Ausdruck des wachsenden Textverständnisses. Der analysierende Leser formuliert diese Urteile in Form beschreibender, erklärender und wertender Sätze, die sich gegenseitig bedingen. Beschreibende Sätze geben Auskunft darüber, welche Sachverhalte am untersuchten Text feststellbar sind. Erklärende Sätze sagen aus, was

diese Sachverhalte für das Textverständnis bedeuten. Wertende Sätze teilen mit, wie der Leser Wirksamkeit, Bedeutung und Wahrheitsanspruch des Textes beurteilt.

Mögliche Varianten dieser Aufgabenart sind

- die Analyse eines nichtfiktionalen Textes (Variante I A),
- die vergleichende Analyse von mehreren nichtfiktionalen Texten, in der Regel zwei (Variante I B),
- die vergleichende Analyse eines nichtfiktionalen und eines fiktionalen Textes (Variante I C).

Eine Eingrenzung oder Festlegung der Bearbeitungsschwerpunkte muß der einzelnen Aufgabenstellung vorbehalten bleiben.

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

Wenn es zu den wichtigen Zielen der Oberstufe des Gymnasiums zählt, wissenschaftspropädeutisch lernenden Schülern beim Aufbau differenzierter und ausgewogener ethischer, politischer und wissenschaftlicher Positionen behilflich zu sein, dann kommt der Fähigkeit zur analytischen Verarbeitung nichtfiktionaler Texte entscheidende Bedeutung zu; denn solche Texte sind in einer durch die Ergebnisse der Wissenschaft und den Umgang mit den Massenmedien geprägten Gesellschaft wichtige Instrumente der Bewußtseinsbildung und Verhaltenssteuerung, und die Kenntnis ihrer sprachlichen Strukturen und kommunikativen Funktionen ermöglicht dem einzelnen erst ein reflektiertes, kritisches Verhalten gegenüber der Flut der täglich an uns appellierenden Texte.

Nichtfiktionale Texte als Gegenstand einer schriftliche Analyse müssen folgenden thematischen und strukturellen Kriterien entsprechen:

- a) Die Texte müssen inhaltlich repräsentativ und/oder methodisch ergiebig sein, d. h. sie müssen beispielsweise wichtige Positionen in einer Diskussion vertreten oder etwa eine Methode wissenschaftlichen Argumentierens vorbildlich demonstrieren.
- b) Die Texte müssen hinreichend komplex sein; denn nur komplex strukturierte Texte sind geeignet, differenzierte Meinungsbildungsprozesse zu fördern und zu beeinflussen; nur hinreichend komplexe Texte reizen Schüler zu besonderer analytischer Anstrengung.
- c) Die Texte müssen im wesentlichen aus sich heraus verständlich sein, d. h. sie müssen entweder ihre wichtigen Begriffe explizieren oder auf bereits vorhandenes Wissen der Schüler rekurrieren; denn die für die Textanalyse unerläßlichen Sachkenntnisse können in der Regel nicht im Deutschunterricht erarbeitet werden. Zu vermeiden ist auch hier das einseitige Eingreifen in fachspezifische Inhalte anderer Fächer und Fachbereiche.
- d) Die Texte sollten eine Struktur aufweisen, die die Auswahl sinnvoller Ausschnitte erlaubt. Diese Forderung ergibt sich aus der Notwendigkeit, zwar komplexe, aber auch vergleichsweise kurze Texte (in der Regel zwei Schreibmaschinenseiten, anderthalbzeilig geschrieben) zur Analyse vorzulegen; denn nur Texte, die nicht zu umfangreich sind, lassen in der zur Verfügung stehenden Zeit Aufgabenstellungen zu, die im Schwierigkeitsgrad den Abiturprüfungsanforderungen angemessen sind (vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.1 und 2.2).

Wenn diese Kriterien bei der Textauswahl beachtet werden, kann vermieden werden, daß die Erweiterung des Text- und Aufgabenrepertoires, die der Deutschunterricht mit der Aufnahme nichtfiktionaler Texte in sein Unterrichtsprogramm vollzogen hat, zu inhaltlichen Einseitigkeiten oder zu einer Unterforderung der Oberstufenschüler führt.

Leistungsanforderungen

Bei der Analyse nichtfiktionaler Texte richten sich die Anforderungen auf eine Verstehensleistung und eine Darstellungsleistung. Beide Teilleistungen sind voneinander abhängig und unmittelbar aufeinander bezogen. Eine zureichende Verstehensleistung ist die unerläßliche Voraussetzung für eine zureichende Darstellungsleistung. Da aber Verstehensleistungen nur insoweit zu beurteilen sind, als sie ihren Niederschlag in einer differenzierten Darstellung finden, ist es die zentrale Aufgabe des Schülers, ein präzises, nuanciertes Textverständnis in einer klaren Darstellung möglichst vollständig zu erarbeiten.

Die Verstehensleistung umfaßt vor allem

- richtiges Erkennen und Benennen erschließbarer situativer Bezüge des Textes,
- richtiges Erkennen und Benennen seiner zentralen Aussageabsicht,
- genaues Erfassen der Makrostruktur des Textes und der wichtigen strukturbildenden semantischen und syntaktischen Elemente.
- Erfassen des Vorgangs der Bedeutungskonstitution, d. h. Erfassen des auf die Übermittlung der Aussageabsicht ausgerichteten Zusammenspiels aller struktur- und stilbildenden Elemente,
- ggfs. Einschätzen und Beurteilen der Textwirkung unter Beachtung der aktuellen und historischen Verwendungssituation.

Die Darstellungsleistung umfaßt vor allem

- eine zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabenstellung und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Analyse,
- eine normengerechte, präzise, einfache und fachgerechte Formulierung der Teilergebnisse und ihre Absicherung durch funktionsgerechtes Zitieren,
- eine logisch stringente Verknüpfung der Teilergebnisse,
- ggfs. eine knappe inhaltliche und formale Beurteilung des analysierten Textes, seiner aktuellen oder historischen Verwendung und seiner aktuellen Wirkungsmöglichkeit.

Von der Besonderheit der Aufgabenstellung und der Textsorte hängt es ab, welche Aspekte der Verstehensleistung – und entsprechend der Darstellungsleistung – vorrangig sind. Die genannten Aspekte bedürfen daher bei konkreter Anwendung der Differenzierung und der Selektion. Der entscheidende Maßstab für die Qualität einer Analyse nichtfiktionaler Texte bleibt es, daß beschreibende, erklärende und wertende Sätze stets strikt aufeinander bezogen bleiben und sich gegenseitig absichern. Dabei muß erwartet werden, daß zumindest die beschreibend-erklärende Analyse des Textes sachgerecht und umfassend ist. Wird ein begründetes Gesamturteil in angemessener Weise formuliert, so muß dies als besonderes Qualitätsmerkmal einer Arbeit gewertet werden.

Aufgabenstellung

Die Aufgabe muß so abgefaßt sein, daß ihr Umfang und Schwierigkeitsgrad in einem angemessenen Verhältnis zu Umfang und Schwierigkeitsgrad des zu analysierenden Texts und zur vorgegebenen Bearbeitungszeit stehen. Was im Einzelfall „angemessen“ ist, läßt sich nur für Gruppen entscheiden, deren Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten bekannt sind. Hier verfügt der Lehrer über einen notwendigen Ermessensspielraum.

Die Aufgabenformulierung muß dem Bearbeiter eindeutig mitteilen, welche Operationen er durchführen soll, wenn er den Text fachgerecht, d. h. im Sinne der eingeübten

Verfahren und der ihm bekannten Leistungsanforderungen analysieren will. Das kann bei entsprechender unterrichtlicher Vorbereitung bereits durch eine allgemeine Aufforderung geschehen: „Analysieren Sie den vorliegenden Text!“ Eine solche Formulierung weist den Bearbeiter an, eine umfassende Textanalyse und ggfs. eine kurze Beurteilung anzufertigen. Häufig wird diese allgemeine, umfassende Aufgabenstellung aber durch die Festlegung oder Akzentuierung bestimmter Untersuchungsaspekte (z. B. situativer Kontext, Textstruktur, Stilmittel, Bedeutungskonstitution des Textes, Wirkung auf einen bestimmten Kreis von Lesern oder Hörern) ergänzt werden müssen: „Analysieren Sie den vorliegenden Text im Hinblick auf.../ unter besonderer Berücksichtigung...!“ Die Hervorhebung eines oder mehrerer Bearbeitungsschwerpunkte (etwa zwei bis vier) bedeutet eine Eingrenzung des Themas, da die übrigen im Analysebegriff enthaltenen Untersuchungsgesichtspunkte bei solchen Aufgabenstellungen nur am Rande behandelt werden können.

Vom geplanten Umfang der Aufgabenstellung und der Eigenart des zu analysierenden Textes hängt es schließlich ab, ob Zusatzinformationen zum Kontext im weiteren Sinn (historische Voraussetzungen, Verwendungssituation etc.) oder im engeren Sinn (Kommentierung einzelner Sachverhalte oder Begriffe) angeboten werden müssen. Umfangreiche Zusatzinformationen, die bei der Bearbeitung der Aufgaben nur am Rande genutzt werden können, sind eher ein Hindernis als eine Hilfe für den Schüler. Zusatzinformationen sollen Lösungshilfen sein. Sie können weder fehlende Unterrichtsvoraussetzungen ersetzen, noch lückenhaftes Vorwissen umfassend ergänzen.

Analyse fiktionaler Texte (Aufgabenart II)

Beschreibung der Aufgabenart

Ziel der Analyse fiktionaler Texte ist die Beschreibung, Deutung und – unter Umständen – die Beurteilung ihrer jeweiligen ästhetischen Struktur.

Die Analyse fiktionaler Texte beruht auf einer kritischen Vergegenwärtigung und Überprüfung der mehrfachen eigenen Lektüre und der in ihrem Verlauf gewonnenen Urteile. Der Interpret formuliert diese Urteile in Form beschreibender, deutender und wertender Sätze, die sich gegenseitig bedingen. Beschreibende Sätze geben Auskunft darüber, welche Sachverhalte am fiktionalen Text feststellbar sind. Deutende Sätze sagen aus, wie diese Sachverhalte im Sinnzusammenhang des Textes verstanden werden können. Wertende Sätze teilen mit, welche Bedeutung der Text aufgrund seiner ästhetischen Struktur für den Interpreten hat.

Mögliche Varianten dieser Aufgabenart sind

- die Analyse eines fiktionalen Textes (Variante II A),
- die vergleichende Analyse mehrerer fiktionaler Texte, in der Regel zwei (Variante II B),
- die Analyse eines fiktionalen Textes mit weiterführendem Untersuchungsaspekt (Variante II C).

Die Aufgabenart C unterscheidet sich von A und B insofern, als sie über die textinterne Analyse hinaus nach weiterführenden, d. h. textübergreifenden produktions- oder wirkungsästhetischen Bezügen fragt. Sie kommt in erster Linie für Leistungskurse in Frage.

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

In den Ausführungen zum Lernbereich II (S. 56 ff.) ist insbesondere dargelegt, warum Schüler im Literaturunterricht die Fähigkeit erwerben sollen, fiktionale Texte angemessen

sen zu rezipieren. Angemessen kann ein Rezeptionsprozeß genannt werden, in dem der Leser ein literarisches Werk nicht nur als ästhetisches und historisches Gebilde betrachtet, das aus seinen eigenen Voraussetzungen verstanden sein will, sondern in dem er auch die Bedingungen seines eigenen Verstehens kritisch mitreflektiert.

Die methodische, schrittweise Einübung dieser Aufgabenart versetzt den Schüler überdies in der Lage, seine Leseerfahrungen präzise zu vergleichen, sie in Zusammenhänge einzuordnen und gezielt zu erweitern. Sie befähigt ihn zu einem zunehmend selbständigen Umgang mit Literatur.

Da die Analyse fiktionaler Texte hohe Anforderungen an die Rezeptions- und Darstellungsfähigkeit der Schüler stellt, sollten bei der Auswahl der zu analysierenden Texte folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Ergiebigkeit für die Anwendung der eingeübten Analyseverfahren,
- ein nicht zu hoher Komplexitätsgrad des Textes,
- begrenzter Umfang der Textvorlage (in der Regel anderthalb bis zwei Schreibmaschinenseiten, anderthalbzeilig geschrieben, wenn es sich um eine Analyse literarischer Prosa handelt; je komplexer der Text ist, desto kürzer sollte die Vorlage sein [z. B. bei lyrischen oder dramatischen Texten]).

Bei der Textauswahl für die Aufgabenart II B ist außerdem darauf zu achten, daß die Texte strukturell vergleichbar sind und zusammen den Umfang der Textvorlage für die Einzelanalyse nicht wesentlich überschreiten.

Leistungsanforderungen

Bei der Analyse fiktionaler Texte richten sich die Anforderungen auf eine Verstehensleistung und eine Darstellungsleistung. Beide Teilleistungen sind voneinander abhängig und unmittelbar aufeinander bezogen.

Die Verstehensleistung umfaßt vor allem

- richtiges Erkennen und Beschreiben des literarischen Vermittlungsmodus (z. B. Erzählerperspektive),
- richtiges Erkennen und Beschreiben der Textstruktur (z. B. Zeitgerüst, Fabel, Figurenkonstellation im Roman oder Drama) und strukturbildender syntaktischer und semantischer Elemente, z. B. Satzbau und Metaphorik in der Lyrik,
- kritische Vergewärtigung des Vorgangs der Bedeutungskonstitution und der konstruktiven Rolle, die der Leser in diesem Vorgang spielt,
- Bedeutungs- bzw. Sinnkonstitution des fiktionalen Textes durch Erstellen eines fiktiven Bezugsfelds nach den Anweisungen des Autors,
- Erkennen der Verfremdung des eigenen Wirklichkeitsmodells (Bezugsfeld) durch das Wirklichkeitsmodell des fiktionalen Textes,
- ggfs. ansatzweise Beurteilen der Wirksamkeit, mit der der fiktionale Text aufgrund seiner ästhetischen Struktur den oben bezeichneten „Verfremdungseffekt“ erzielt.

Für die Beurteilung der Darstellungsleistung bei der Analyse fiktionaler Texte gelten zunächst dieselben Kriterien, die schon für die Analyse expositorischer Texte genannt wurden:

- sinnvolle, zweckmäßige Anordnung und logische Verknüpfung von Teilergebnissen der Analyse,
- sprachnormen- und fachgerechte Formulierung der Teilergebnisse,
- funktionsgerechtes Zitieren.

Der entscheidende Maßstab für die Qualität einer Analyse fiktionaler Texte bleibt es

aber, daß beschreibende, deutende und wertende Sätze stets strikt aufeinander bezogen bleiben und sich gegenseitig absichern. Dabei muß erwartet werden, daß die beschreibend-deutende Analyse des Textes sachgerecht und umfassend ist. Wird eine begründete Beurteilung der ästhetischen Struktur des Textes und seiner Bedeutung in angemessener Weise formuliert, so muß dies als besonderes Qualitätsmerkmal einer Arbeit gewertet werden.

Aufgabenstellung

Die Aufgabe muß so abgefaßt sein, daß ihr Umfang und Schwierigkeitsgrad in einem angemessenen Verhältnis zum Umfang und Komplexitätsgrad des zu analysierenden Textes und zur vorgegebenen Bearbeitungszeit stehen. Was im Einzelfall „angemessen“ ist, hängt vor allem vom Grad der methodischen Schulung und der Leseerfahrung einer Lerngruppe ab. Hier verfügt der Lehrer über einen notwendigen Ermessensspielraum.

Die Arbeitsanweisung zu einer Analyse des Typs A kann in der Regel in zweierlei Form gegeben werden:

- a) Die Arbeitsanweisung beschränkt sich auf die allgemeine Formulierung: „Analysieren Sie das vorliegende Gedicht (Parabel, Kurzgeschichte etc)“.
- b) Darüber hinaus ist es denkbar, daß die Arbeitsanweisung einen Untersuchungsaspekt nennt, der durch einen dem Schüler vermittelten Analysebegriff zwar abgedeckt ist, der aber akzentuiert werden soll: z. B.: „Analysieren Sie das vorliegende Gedicht unter besonderer Berücksichtigung der Metaphorik!“
- c) Die Arbeitsanweisung zu einer Analyse der Variante II B wird in der Regel in folgender Form zu geben sein: „Analysieren und vergleichen Sie die beiden vorliegenden Texte!“ Auch bei dieser Variante ist es denkbar, daß über die allgemeine Formulierung hinaus ein Untersuchungsaspekt akzentuiert wird, der im verwendeten Analysebegriff enthalten ist.

Da sich die Variante II C von den Varianten II A und II B dadurch unterscheidet, daß sie über textinterne, durch den verwendeten Analysebegriff abgedeckte Fragestellungen hinaus zusätzlich nach weiterführenden, textübergreifenden produktions- oder wirkungsästhetischen Aspekten des Textes fragt, hängt die Entscheidung für die eine oder andere Form der Arbeitsanweisung von der Besonderheit der Fragerichtung, der Komplexität des Textes und der vorgegebenen Arbeitszeit ab. Semantische Eindeutigkeit der Aufgabenformulierung und der in ihr enthaltenen Operationsanweisungen sind hier besonders wichtig.

Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage (Aufgabenart III)

Beschreibung der Aufgabenart

Ziel der Erörterung ist es, im Anschluß an die Analyse des Argumentationsansatzes und der Argumentationsstruktur der (nichtfiktionalen) fachspezifischen Textvorlage eine argumentative Stellungnahme zu den zur Diskussion gestellten Problemen und Lösungsvorschlägen zu entwickeln. Diese Stellungnahme, die den Schwerpunkt der Arbeit bilden muß, soll zunächst die angeführten Argumente auf ihre Überzeugungskraft prüfen, sie ggfs. modifizieren, ergänzen oder verwerfen und in einem schlüssigen argumentativen Begründungsverfahren darlegen, warum das zur Erörterung stehende, u. U. strittige Problem auf eine bestimmte Weise gelöst werden soll.

Die Analyse des Argumentationsansatzes muß eine Klärung seiner Prämissen einschließen, weil die Auseinandersetzung mit einer Argumentation häufig nur durch eine Überprüfung ihrer Voraussetzungen geführt werden kann. Die Beschreibung des Strukturmusters der vorgegebenen Argumentation schafft darüber hinaus die Möglichkeit, die spezifische Schlüssigkeit des argumentativen Begründungsverfahrens zu kontrollieren. Damit wird sichergestellt, daß die Erörterung der fachspezifischen Problematik von vornherein sachbezogen und argumentativ einsetzt.

Als fachspezifisch kann man literaturkritische, literaturwissenschaftliche, sprachkritische und sprachwissenschaftliche Textvorlagen bezeichnen, die sich kritisch oder systematisch mit (fiktionalen oder nichtfiktionalen) Primärtexten oder mit an Primärtexte anschließbaren Fragestellungen befassen (z. B. Interpretationen, rezeptionsgeschichtliche Texte, literaturtheoretische Texte, sprachkritische Texte, begriffsgeschichtliche Abrisse, etwa als Grundlage für eine Begriffserörterung wichtiger polysemer Begriffe etc.).

Diese Aufgabenart ermöglicht die Erörterung im Anschluß an eine oder an mehrere, u. U. kontroverse Textvorlagen. Da die eigenständige Stellungnahme den Schwerpunkt der Arbeit bilden muß, sollte die Textvorlage eine Länge von zwei Schreibmaschinen-seiten (anderthalbzeilig geschrieben) nicht wesentlich überschreiten.

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

Die Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage verfolgt zwei voneinander unabhängige Lernziele:

(1) Sie gibt dem Schüler Gelegenheit, sich mit den Fragestellungen, Verfahren und Ergebnissen der Textanalyse, die er im Unterricht und bei der Bearbeitung der Aufgabenarten – Analyse nichtfiktionaler und fiktionaler Texte – kennengelernt hat, auseinanderzusetzen. Daher hat sie methodenkritische Funktion und entspricht damit der wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung des Lernens auf der Oberstufe.

(2) Die Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage überprüft, in welchem Umfang es der Schüler gelernt hat, diskussionsbedürftige oder strittige Fachprobleme zu identifizieren und in einer schriftlichen Argumentation zu ihnen Stellung zu nehmen. Die Erziehung zu einer fachlichen Argumentationsfähigkeit, die eine zunehmend eigenständige Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Verfahren des Fachunterrichts erlaubt, ist aber zugleich von erheblicher Bedeutung für die Weiterentwicklung und Differenzierung der allgemeinen Argumentationsfähigkeit.

Aus dieser doppelten Zielsetzung und Begründung der Aufgabenart lassen sich einige Kriterien für die Auswahl fachspezifischer Textvorlagen ableiten. Die Vorlagen sollen für Schüler interessant, methodisch repräsentativ, vergleichsweise kurz, klar formuliert, hinreichend komplex und u. U. kontrovers sein, damit sie dem Bearbeiter genügend Anlaß zur Auseinandersetzung bieten.

Leistungsanforderungen

Bei der Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage richten sich die Anforderungen auf eine Verstehensleistung, eine Argumentationsleistung und eine Darstellungsleistung.

Die Verstehensleistung umfaßt vor allem

- Identifizieren, Definieren und Erläutern des Argumentationsansatzes der Textvorlage (Problem, Prämissen der Argumentation),

- Beschreiben der Argumentationsstruktur der Textvorlage (Strukturmuster der Argumente, d. h. Abfolge der Hauptgedanken und Modus ihrer Verknüpfung) und Erfassen ihrer Funktion.

Die Argumentationsleistung umfaßt vor allem

- kritische Analyse der Prämissen sowie der Schlüssigkeit des argumentativen Begründungsverfahrens der Textvorlage; ggfs. Erkennen falscher Voraussetzungen und Schlußfolgerungen,
- Feststellen und Begründen der eingeschränkten oder vollständigen Zustimmung oder Ablehnung der vorgegebenen Argumentation,
- Aufbauen und Entfalten der eigenen fachspezifischen Argumentation auf der vorgegebenen Grundlage.

Die Darstellungsleistung umfaßt

- die richtige, knappe und klare Skizzierung der in der Textvorlage vertretenen Position,
- den schlüssigen Ansatz und die differenzierte Entfaltung der eigenen Argumentation,
- eine sprachnormen- und fachgerechte Sprache,
- funktionsgerechtes Zitieren.

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung zu dieser Aufgabenart sollte so abgefaßt werden, daß die in dem Begriff der Erörterung enthaltenen Teiloperationen im einzelnen benannt werden. Denkbar erscheint z. B. folgende Formulierung:

„Skizzieren und analysieren Sie den Argumentationsansatz und die Argumentationsstruktur der Textvorlage, und setzen Sie sich umfassend/kritisch mit der dort vertretenen Position auseinander!“ Es sind auch Formulierungen möglich, die Positionen benennen, Problemaspekte hervorheben, kurze Zitate verwenden etc. Ein Verweis auf den fachspezifischen Bezugstext sollte aber nicht fehlen. Entscheidend ist, daß der Bearbeiter aus der Aufgabenstellung zweifelsfrei entnehmen kann, was er tun muß, wenn er die Aufgabe fachgerecht lösen will.

4.4.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

(1) Im Fach Deutsch besteht der Prüfungsvorschlag für Grund- und Leistungskurse aus vier Themen, von denen drei von der oberen Schulaufsichtsbehörde ausgewählt und dem Schüler zur Wahl vorgelegt werden.

Es sind die im Abschnitt 4.4.3.1 beschriebenen Aufgabenarten zugelassen. Es ist darauf zu achten, daß von den drei Aufgabenarten mindestens zwei vorgelegt werden und davon mindestens eine der Aufgabenart II angehört.

(2) Den Prüfungsvorschlag macht der Fachlehrer der Jahrgangsstufe 13/II, ggfs. unter Beteiligung des Kurslehrers, von dem der Schüler in den Jahrgangsstufen 12 und 13 im Fach Deutsch unterrichtet worden ist. Fachlehrer, die Aufgaben für Schülergruppen mit unterschiedlichen Kursvoraussetzungen stellen, legen die Vorschläge für jede Schülergruppe gesondert vor.

(3) Die Prüfungsanforderungen in jeder Prüfungsaufgabe müssen den Bedingungen des § 22 Abs. 1 APO – OstG entsprechen. „In der Abiturprüfung soll der Prüfling nachweisen, daß er grundlegende Kenntnisse und Einsichten in seinen Prüfungsfächern erworben hat und fachspezifische Denkweisen und Methoden selbständig anwenden kann“.

Die Prüfungsaufgaben müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Sie dürfen sich nicht auf die Sachgebiete eines Kurshalbjahres beschränken. Die vom Prüfling zu bearbeitende Aufgabe muß in ihren Anforderungen die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreiten. Die Textvorlagen sollen in der Regel den Umfang von zwei Schreibmaschinenseiten DIN A 4 (anderthalbzeilig geschrieben) nicht überschreiten. Dies trifft auch für Auszüge aus Romanen, Dramen etc. zu. Überschreitungen dieses Umfangs sind je nach Komplexitätsgrad des vorgelegten Textes und der Aufgabenstellung möglich. Die Begründung für die Überschreitung muß in die Ausführungen zum Erwartungshorizont des Lehrers aufgenommen werden.

(4) Die Prüfungsaufgaben müssen eindeutig formuliert, klar umgrenzt und in der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten sein. Sie dürfen bereits bearbeiteten Aufgaben nicht so nahe stehen oder im Unterricht so vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung keine selbständige Leistung erfordert.

(5) Das Anspruchsniveau der Prüfungsaufgaben in dem Prüfungsvorschlag muß gleichwertig sein.

(6) Dem Prüfungsvorschlag sind auf einem besonderen Blatt beizufügen:

- eine Angabe über die Zahl der Schüler, für die der Vorschlag gilt, ggfs. mit einer Angabe, ob der Vorschlag für mehrere Kurse vorgesehen ist,
- die Erklärung des Fachlehrers, daß er das Notwendige für die Geheimhaltung veranlaßt hat,
- die Angabe, welche unterrichtlichen Voraussetzungen die Prüflinge für die Lösung der Aufgaben mitbringen,
- eine kurzgefaßte konkrete auf die Textaufgabe bezogene Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung (Erwartungshorizont des Lehrers) ¹⁾.

Jedes Prüfungsthema ist in der Reihenfolge der Formblätter mit den zugehörigen Anlagen zu heften. Die Materialien/Vorlagen müssen den Themen jeweils eindeutig zugeordnet sein.

(7) Die vorgesehenen Hilfen und Erläuterungen für den Prüfling sowie die Materialien, die dem Schüler vorgelegt werden, sind der jeweiligen Aufgabe beizufügen.

(8) Grundsätzlich zugelassene Hilfsmittel: Rechtschreibduden.

(9) Wenn dem Schüler Ausschnitte aus einer im Unterricht behandelten Ganzschrift vorgelegt werden, so ist eine unkommentierte Ausgabe jedem Schüler zur Verfügung zu stellen.

4.4.3.3 Verfahren bei der schriftlichen Prüfung

(1) Die Zeit für die schriftliche Prüfungsarbeit beträgt im zweiten Abiturfach Deutsch 5 Zeitstunden, im dritten Abiturfach Deutsch 3 Zeitstunden.

(2) Der Umschlag mit den jeweiligen Vorschlägen darf erst im Prüfungsraum in Gegenwart der Prüflinge unmittelbar vor Beginn der betreffenden Arbeit geöffnet werden. Die nichtgewählten Vorschläge werden vom Schulleiter in Verwahrung genommen. Sie unterliegen weiterhin der Geheimhaltung.

¹⁾ Die Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang sind hinreichend konkret im Bezug auf das gestellte Prüfungsthema anzugeben.

(3) Die Arbeitszeit beginnt unmittelbar, nachdem die Aufgaben vorgelegt und die für die Auswahl unter den vorgelegten Themen vorgesehene Zeit von dreißig Minuten vorüber ist. Die Arbeitszeit darf nicht durch eine Pause unterbrochen werden.

Für die Arbeiten und Entwürfe darf nur Papier verwendet werden, das den Stempel der Schule trägt.

Sollten sich Hilfen, die nicht in den Vorschlägen angegeben sind, als notwendig erweisen, so sind sie nur vom Fachlehrer zu geben und nachträglich am Rand des Vorschlags und in der Niederschrift zu vermerken.

Die Prüflinge können ihren Arbeiten Erläuterungen beifügen, die über den Arbeitsgang oder die Schwierigkeit, welche eine Lösung verhinderte, Auskunft geben.

Der Prüfling ist nicht verpflichtet, einen Entwurf anzufertigen.

Wer seine Arbeit beendet hat, gibt sie dem aufsichtsführenden Lehrer ab und verläßt das Schulgebäude.

Sobald die Arbeitszeit abgelaufen ist, müssen alle Arbeiten abgeliefert werden.

Den Arbeiten sind sämtliche Entwürfe und Aufzeichnungen beizufügen.

4.4.3.4 Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten

Bei der Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten ist folgendes Verfahren anzuwenden:

(1) Der zuständige Fachlehrer kennzeichnet (in rot) die Fehler jeder schriftlichen Prüfungsarbeit nach Art und Schwere, stellt in seinem Gutachten die Vorzüge und Mängel der Arbeit fest und bewertet die Arbeit abschließend mit einer Note, der gegebenenfalls eine Tendenz beizufügen ist.

Die Korrektur der Prüfungsarbeit unterscheidet sich von der Korrektur der Klausur dadurch, daß pädagogische Hinweise für den Schüler entfallen. In Prüfungsarbeiten dürfen durch Korrektur keine Textveränderungen vorgenommen werden.

(2) Ist die Reinschrift nicht vollständig, so sind Entwürfe nur heranzuziehen, wenn sie zusammenhängend konzipiert und lesbar ausgeführt sind und die Reinschrift etwa drei Viertel der Arbeit umfaßt. Häufige Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der Muttersprache führen zu einer Reduzierung der Note im Umfang einer Notentendenz (ein Punkt, vgl. 4.2.4.2).

(3) Jede Arbeit wird von einem zweiten, vom Schulleiter beauftragten Fachlehrer durchgesehen. Dieser schließt sich entweder der Bewertung an oder fügt eine eigene Beurteilung mit Bewertung hinzu.

(4) Die Benotung einer Schülerleistung stellt eine Entscheidung dar, die vor allem gebunden ist an

- die unterrichtlichen Voraussetzungen,
- die Aufgabenstellung und
- die sich aus beiden ergebenden Erwartungen.

Die Beurteilung der Prüfungsleistungen geht daher aus von den Anforderungen, die in der Aufgabenstellung enthalten sind und in der Beschreibung der erwarteten Schülerleistungen erläutert werden. Die Erläuterungen sind zu orientieren an der allgemeinen Formulierung von Leistungsanforderungen im Zusammenhang mit der Beschreibung der Aufgabenarten in 4.4.3.1, die bei der Analyse eine Verstehens- und eine Darstel-

lungsleistung, bei der Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage eine Verstehens-, eine Argumentations- und eine Darstellungsleistung umfassen.

Besonderes Gewicht für die Wertung haben:

- Erfassen der Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung,
- Genauigkeit der Kenntnisse und Einsichten,
- sachliche Richtigkeit,
- Folgerichtigkeit und Begründetheit der Aussagen,
- Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre funktionale Bedeutsamkeit,
- Differenziertheit des Verstehens und Darstellens,
- Grad der Selbständigkeit,
- Klarheit in Aufbau und Sprache,
- Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methode.

(5) Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.

Unter den in (4) genannten Voraussetzungen sind die Anforderungen an eine Textanalyse im Fach Deutsch in Bezug auf Verstehens- und Darstellungsleistung ausreichend erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende sprachliche sowie formale Merkmale eines Textes in Grundzügen erfaßt sind,
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen sind,
- grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden,
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Die Anforderungen an eine Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage im Fach Deutsch sind in Bezug auf Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung ausreichend erfüllt, wenn

- Hauptgedanken und -argumente der Vorlage bzw. wesentliche Aspekte des Themas erfaßt werden,
- eine Auseinandersetzung mit dem Thema in Ansätzen stattfindet,
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen werden,
- die Gedankengänge verständlich entwickelt sind,
- für die Aufgabe wichtige Fachbegriffe richtig verwendet werden und
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

4.4.3.5. Aufgabenbeispiele

Aufgabenart I – Variante I A

Text

- 1 Bertolt Brecht: Die List, die Wahrheit unter vielen zu verbreiten.

Viele, stolz darauf, daß sie den Mut zur Wahrheit haben, glücklich, sie gefunden zu haben, müde vielleicht von der Arbeit, die es kostet, sie in eine handhabbare Form zu bringen, ungeduldig wartend auf das Zugreifen derer, deren Interessen sie verteidigen,

5 halten es nicht für nötig, nun auch noch besondere List bei der Verbreitung der Wahrheit anzuwenden. So kommen sie oft um die ganze Wirkung ihrer Arbeit. Zu allen Zeiten wurde zur Verbreitung der Wahrheit, wenn sie unterdrückt und verhüllt wurde, List angewandt. Konfutse fälschte einen alten, patriotischen Geschichtskalender. Er veränderte nur gewisse Wörter. Wenn es hieß: „Der Herrscher von Kun ließ den Philosophen Wan töten, weil er das und das gesagt hatte“, setzte Konfutse statt töten „ermorden“. Hieß es, der Tyrann Soundso sei durch ein Attentat umgekommen, setzte er „hingerichtet worden“. Dadurch brach Konfutse einer neuen Beurteilung der Geschichte Bahn.

15 Wer in unserer Zeit statt Volk Bevölkerung und statt Boden Landbesitz sagt, unter-
stützt schon viele Lügen nicht. Er nimmt den Wörtern ihre faule Mystik. Das Wort Volk
besagt eine gewisse Einheitlichkeit und deutet auf gemeinsame Interessen hin, sollte
also nur benutzt werden, wenn von mehreren Völkern die Rede ist, da höchstens dann
eine Gemeinsamkeit der Interessen vorstellbar ist. Die Bevölkerung eines Land-
20 striches hat verschiedene, auch einander entgegengesetzte Interessen, und dies ist
eine Wahrheit, die unterdrückt wird. So unterstützt auch, wer Boden sagt und die Äk-
ker den Nasen und Augen schildert, indem er von ihrem Erdgeruch und von ihrer
Farbe spricht, die Lügen der Herrschenden; denn nicht auf die Fruchtbarkeit des Bo-
dens kommt es an, noch auf die Liebe des Menschen zu ihm, noch auf den Fleiß, son-
25 dern hauptsächlich auf den Getreidepreis und den Preis der Arbeit. Diejenigen, welche
die Gewinne aus dem Boden ziehen, sind nicht jene, die aus ihm Getreide ziehen, und-
der Schollengeruch des Bodes ist den Börsen unbekannt. Sie riechen nach anderem.
Dagegen ist Landbesitz das richtige Wort, damit kann man weniger betrügen. Für das
Wort Disziplin sollte man, wo Unterdrückung herrscht, das Wort Gehorsam wählen,
weil Disziplin auch ohne Herrscher möglich ist und dadurch etwas Edleres an sich hat
30 als Gehorsam. Und besser als das Wort Ehre ist das Wort Menschenwürde. Dabei ver-
schwindet der einzelne nicht so leicht aus dem Gesichtsfeld. Weiß man doch, was für
ein Gesindel sich herandrängt, die Ehre eines Volkes verteidigen zu dürfen! Und wie
verschwenderisch verteilen die Satten Ehre an die, welche sie sättigen, selber hun-
gernd. Die List des Konfutse ist auch heute noch verwendbar. Konfutse ersetzte unge-
35 rechtfertigte Beurteilungen nationaler Vorgänge durch gerechtfertigte. (. . .) Es gibt
vielerlei Liste, durch die man den argwöhnischen Staat täuschen kann. (. . .) Es ist List
nötig, damit die Wahrheit verbreitet wird.

(entstanden ca. 1935–40)

Quelle: Bertolt Brecht, Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit; entnom-
men: Arbeitsmaterialien Deutsch, Formen zeitkritischer Prosa, Stuttgart 1973,
S. 108–112; eine Auswahl.

Originalausgabe: B. Brecht, Ges. Werke, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Aufgabenstellung:

Analysieren Sie den Textauszug „Die List, die Wahrheit unter vielen zu verbreiten“ un-
ter besonderer Berücksichtigung der Thematik, der Argumentationsstruktur und der
sprachlichen Mittel sowie der Intention des Textes!

Sacherklärung:

Konfutse oder Konfuzius: von ca. 551 bis 479 v. Chr.: chinesischer Philosoph.

Geschichtskalender: chronologisch geordnete Zusammenstellung der wichtigsten ge-
schichtlichen Ereignisse eines Jahres

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

- Übungen in der Analyse nichtfiktionaler Texte (z. B. Argumentationsstruktur, Textin-
tention, Situationsbezug, Funktion verwendeter rhetorischer Mittel),
- Kenntnisse zur Exilsituation deutscher Autoren im Dritten Reich, insbesondere
Kenntnisse zu Brechts Denk- und Schreibweise sowie zu seiner Weltanschauung,
möglichst aus mehreren analysierten Texten,
- Erfahrung in Deutung und Beurteilung sprachkritischer Texte, besonders im Pro-
blembereich „Sprache – Denken – Wirklichkeit“ oder „Sprache und Politik“.

Erwartungshorizont:

- Darstellung der besonderen Leistung der Sprache, Information (z. B. Tod) und de-

- ren Beurteilung durch den Sprecher (z. B. ungerechtfertigte Gewaltanwendung) miteinander verbinden zu können,
- Aufdeckung des ideologischen Gehalts propagandistisch zentraler Begriffe der NS-Zeit (Volk, Boden . . .), für damalige Leser aktuell und konkret,
- Einsicht in berechtigte Kritik reicht nicht als Rechtfertigung des eigenen, aus den genannten Beispielen zu erchließenden Wahrheitsbegriffs: nur scheinbar wertneutrale Ersatzbegriffe,
- reduzierter Wahrheitsbegriff (ideologische Vorentscheidung: Notwendigkeit der Änderung der Eigentumsverhältnisse),
- reduzierter Sprachbegriff: Sprache als propagandistisches Mittel einer revolutionären Praxis, Manipulierbarkeit des Menschen durch Sprache vorausgesetzt,
- Brechts List, von Herrschenden übernommen, könnte sich gegen seine Intentionen wenden.

Aufgabenart I – Variante I B

Text 1

Auszug aus den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (Fach Deutsch) 1927:

- 1 Die Einführung in das deutsche Schrifttum soll die Schüler mit Verständnis und Liebe für die eigentümlichen Schöpfungen des deutschen Geistes auf dem Gebiet der Literatur erfüllen, durch das Eindringen in Gehalt und Form der großen Meisterwerke sie geistig bilden und durch die in diesen Werken niedergelegten Lebenswerte sie innerlich bereichern. Der Unterricht wird stets getragen sein von Ehrfurcht vor dem großen Werke und seinem Schöpfer und wird dem Schüler zum Bewußtsein bringen, daß es erste Aufgabe ist, eine solche Geistesschöpfung sich in voller Hingabe zu erarbeiten. Er wird aber auch den Schüler ermutigen, sich persönlich mit dem Werke auseinanderzusetzen; denn nur wenn beides zusammenkommt, kann die Erkenntnis des Inhalts
- 10 zum Erlebnis des Gehaltes, die Freude am Schönen zur Erfassung der Form, die Begeisterung für den Helden zu tapferem Lebenswillen, die natürliche Bewunderung für den Genius zu freier Verehrung, das deutsche Fühlen zu deutschem Bewußtsein sich erheben.

- 15 Das in der Schule zu behandelnde deutsche Schrifttum erstreckt sich von der primitiven Volksdichtung, vom Märchen und von der Sage bis zu den höchsten, dem Schüler zugänglichen Offenbarungen des Genius. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht auf O II (11. Kl.) die erste große Blütezeit der deutschen Literatur; auf I (12. u. 13. Kl.) der Zeitraum der Wiedergeburt deutschen Wesens im Idealismus unserer Klassik und Romantik, in dem der deutsche Geist alle auf ihn wirkenden Bildungskräfte in neuer und
- 20 eigenartiger Einheit zusammengefaßt und dadurch nicht nur die Geistesgeschichte Deutschlands und seine kulturelle Weiterbildung bis zur Gegenwart beeinflußt, sondern auch auf das gesamteuropäische Geistesleben befruchtend eingewirkt hat. Aber auch die bedeutenden Schöpfungen des poetischen Realismus im 19. Jahrhundert, in denen die Probleme einer neuen Entwicklung gestaltet sind, verlangen ihr volles Recht.

Quelle: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Neue Ausgabe, besorgt von H. Richert. 6. und 7. Aufl. Berlin 1927, S. 146 f. Zitiert nach: Weitermachen? Abschaffen? Verändern? Texte und Materialien zum Literaturunterricht, hrsg. von Ivo, Thiel und Weiß, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.

Text 2

- 1 Die Beschäftigung mit bedeutsamen literarischen Werken öffnet den Blick für die Ei-

genwelt der Wort-Kunst. Während die Gestaltanalyse dem Geheimnis des Schöpferischen näher zu kommen sucht – begreifen will, was uns ergreift –, führt die Gehaltsanalyse an menschliche Seins- und Verhaltensweisen heran; sie gibt stellvertretende Daseinserfahrung, eröffnet Bereiche seelischer wie realer Existenz, denen der Schüler bislang un-erfahren und un-gebildet gegenüberstand. Auch die Beschäftigung mit der Literaturgeschichte muß in diesem Sinne verstanden werden. Der historische Ablauf ist nur die äußere Form eines inneren, anthropozentrischen Prozesses: jede Epoche und Strömung ist Spiegelbild menschlicher Erlebnisweisen, die es – bei aller Würdigung des Geschichtlichen – letztlich aus dem historischen Detail herauszulösen, zu erkennen, nachzuvollziehen gilt. Das Bewußtwerden geistesgeschichtlicher Entwicklung ist somit nur ein fortschreitendes Umgreifen menschlichen Seins, Bereicherung der Seele und Erweiterung des Horizontes.

Quelle: H. Glaser, H. Straube: Das Prinzip der Konzentration im Deutschunterricht. Vorschläge für die Oberstufe, München 1960, S. 14.

Worterklärung: anthropozentrisch (mit Entschiedenheit den Menschen in den Mittelpunkt stellend)

Aufgabenstellung:

Analysieren und vergleichen Sie die beiden Anweisungen für den Literaturunterricht, indem Sie den Zusammenhang zwischen Intention und sprachlicher Darstellung erarbeiten und dabei den Zeitbezug berücksichtigen!

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Folgende Voraussetzungen sollte der vorangegangene Unterricht erfüllt haben:

- Übung in der Analyse nichtfiktionaler Texte und im Textvergleich,
- Erfahrungen mit Literatur aus der Weimarer Republik und aus der Nachkriegszeit,
- Kenntnisse zum Bildungsgedanken der Klassik,
- Kenntnisse zu verschiedenen Rezeptionsweisen von Literatur, zur Bedeutung von Literatur im kulturellen Leben – zumindest in Ansätzen (etwa: „Rolle der Literatur im Deutschunterricht der DDR“; „Deutsch – zu Recht ein obligatorisches Fach in der Reformierten Oberstufe?“; „Literaturunterricht und persönliche Geschmacksbildung“).

Erwartungshorizont

Die Verstehensleistung richtet sich auf das Erfassen des Gedankengangs dieser vergleichsweise emphatischen Texte, auf die angewandten Argumentationsweisen und vor allem auf die Intentionen beider Texte, die ihre syntaktische und semantische Struktur steuern. Die situativen Bezüge, die in beiden Texten erkennbar werden, sollten unter sachgerechter Anwendung eigener Kenntnisse beschrieben werden. Wegen des geforderten Textvergleichs müssen die Schüler besonders Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Zielen und Begründungen des jeweiligen Literaturunterrichts erkennen.

Die Darstellungsleistung besteht darin, daß die Schüler ihre Beobachtungen und Schlußfolgerungen gedanklich wie sprachlich genau und in einem übersichtlichen Aufbau darstellen.

Folgende Gemeinsamkeiten z. B. erlauben einen Textvergleich:

- ein stark emotionales Verhältnis zur Literatur ist intendiert;
- Literatur als „Schöpfung“ eines Genius/Künstlers verlangt Verehrung (irrationale Momente an Literatur betont);

- Gehalt/Gestalt-Dichotomie (Kenntnis von Oskar Walzels „Gehalt u. Gestalt im Kunstwerk des Dichters“ nicht erforderlich);
- Literatur als Bildungsgut;
- Forderung nach Literaturgeschichte im Deutschunterricht.

Folgende mögliche Unterschiede können z. B. herausgestellt werden:

In **Text 1** wird Deutsch zum nationalen Gesinnungsfach, Literatur in politischen Diensten (vgl. die kulturkundliche Aufgabe des Faches Deutsch in den Richertschen Reformen, Kernfach der nationalen Einheitsschule) – mit Ausblick auf NS-Zeit: Boden für einen nationalsozialistischen Literaturunterricht ist bereitet; Bewunderung der genialen Einzelleistung, Relikte romantischer Literaturbewertung (vgl. Z. 18 ff), Literaturgeschichte als Geistesgeschichte mit dezidiertem Fortschrittsgedanken. – Der intendierten Emphase für deutsche Literatur entspricht der emphatische Stil (vgl. z. B. die reichliche Verwendung rhetorischer Figuren, der Attribute, der feierlich gemessenen Parataxe), wie er in klassischer Prosa zu finden ist.

Text 2 dagegen ist auf menschliches Sein aus, dringt zum Wesen vor und bevorzugt daher existentialistisches Vokabular, vgl. die Imitation der Heideggerschen Neigung zu etymologisierendem Sprechen. Absage an politische Aufgaben von Literatur in der Schule aus der Erfahrung der NS-Zeit; Kunst als eigenständiger Bereich; Literaturgeschichte zeigt lediglich verschiedene Ausprägungen menschlicher Erlebnisweisen; Literatur als Lebenserfahrung und Lebenshilfe.

Die beiden Texte provozieren möglicherweise eine wertende Stellungnahme. Eigene Betroffenheit der Schüler kann insofern in Analyse und Vergleich beider Texte eingehen, als sie von kaum verhohlener Ablehnung der genannten Forderungen bis zum Bewußtwerden von Desiderata des eigenen Literaturunterrichts reichen kann. Auch kann den Schülern die geschichtliche Bedingtheit des eigenen Literaturunterrichts bewußt werden. Im Mittelpunkt der Aufgabenlösung jedoch sollten Beschreibung, Vergleich und Deutung stehen, für Stellungnahmen bleibt begrenzter Raum in einem Schlußteil.

Aufgabenart II – Variante II A

Text

M. Frisch: Skizze eines Unglücks (II)
aus: Tagebuch 1966–1971

In der Nacht stoßweise Wind. Kein Regenrauschen, aber es tönt so. Eine Jalousie, kaputt, schlägt Alarm. Rauschen in den trockenen Räumen. Er ist wach. Kein Grund, das Bett zu verlassen. Die Fensterscheiben halten stand. Um zwei Gartensessel, die ohnehin kaputt sind, ist es nicht schade. Kein Wetterleuchten, nur Stöße von Wind, wahrscheinlich ist es sternenklar über dem Meer. Was kann schon geschehen? Der Wagen ist in der Garage. Keine Lampe, die baumelt; kein Erdbeben. Später fällt das elektrische Licht aus. Die Vorstellung, daß die Insel am nächsten Morgen überschwemmt sei, das Haus allein auf dem Hügel mit den Oliven. Später sitzt er barfuß im Wohnzimmer, wo er nochmals einschläft, allein im Haus, das standhält. Der Morgen ist blau und gewöhnlich. Ein Sonnenschirm ist gekippt und gebrochen, die Insel nicht überschwemmt. Er erinnert sich nicht, was er in der Nacht alles gedacht hat. Da und dort Äste auf der trockenen Erde. Er frühstückt im Pyjama, überlegt, wer die Jalousie reparieren könnte. Später sammelt er die Äste von dem trockenen Boden, bevor er sich ankleidet, barfuß. Das Telefon ist auch ausgefallen, aber das entdeckt er erst jetzt. Später kommt Post, die zeigt, daß alles weitergeht. Boden unter den Füßen. Es kommt ihm vor, als gebe es Dringlicheres. Die Idee, das Haus zu verkaufen. Er weiß nicht, womit er es zu tun hat. Alles ohne Zusammenhang: seine Frau, die auf seinen Anruf wartet,

der Sonnenschirm, die Briefe, der blaue und gewöhnliche Tag, seine Schuhe, die er anziehen sollte. Gegen Mittag geht er barfuß zum Strand. Erinnerung an den Wind in der Nacht und an die Allee von Montpellier, die Kreide auf dem Asphalt, die Touristen, das Dorf, kein Grund zum Schrecken. So geht er schwimmen. Kein Boden unter den Füßen, der wolkenlose Himmel über dem Meer. Einmal möchte er es wissen. Er schwimmt hinaus, solange die Kräfte reichen, und sie reichen so weit, bis man kein Land mehr sieht.

Quelle: Max Frisch, Tagebuch 1966–1971, Suhrkamp, Frankfurt.

Aufgabenstellung

– Analysieren Sie den Text!

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

– Das Thema kann aus einer Unterrichtsreihe erwachsen, in der Formen kurzer Prosa analysiert werden.

Zwei Textgruppen können behandelt werden:

1. Kurzgeschichten von Borchert, Langgässer, Kaschnitz, Eich. Es werden typische Formen der Kurzgeschichte nach 1945 erarbeitet. Kurze theoretische Texte, deren Gegenstand das Gattungsproblem sowie literaturhistorische Gesichtspunkte zur Entstehung und Verbreitung der Kurzgeschichte in Deutschland sein können, werden ergänzend herangezogen.
2. Prosaskizzen und kurze Prosastücke von Kafka, Kaschnitz, Frisch, Handke, Bichsel und Bobrowski bilden die zweite Textgruppe. Die Texte dieser Gruppe können nicht auf eine Definition gebracht werden. Sie haben indessen gemeinsame Züge. Sie bieten keinen mehr oder weniger deutlich erkennbaren Handlungszusammenhang. Vielmehr haben sie oft Skizzencharakter, alles dem Autor als unwesentlich Erscheinende wird weggelassen, und Reduktion wird zum Darstellungsprinzip. Oft werden sinntragende Bilder in den Mittelpunkt gerückt. Detailbeobachtungen und in pointierter Form vorgetragene reflektierende Aussagen wechseln – sich gegenseitig ergänzend – ab. Die Texte fordern den Leser durch den im Vergleich zur Kurzgeschichte höheren Grad von Offenheit noch stärker zur Reflexion heraus. Sie laden ein zum Nachdenken über die Existenz des Menschen in bestimmten Situationen.

Erwartungshorizont

Die Aufgabenart verlangt von den Schülern die Fähigkeit zur **Analyse eines fiktionalen Textes**.

Die Analyse umfaßt eine Verstehens- und eine Darstellungsleistung.

Die Verstehensleistung richtet sich auf die Erkenntnis der spezifischen literarischen Form, ihre Deskription und eine adäquate Interpretation.

Die Darstellungsleistung besteht in einer geordneten und zusammenhängenden, in der Sprache angemessenen Formulierung der Erkenntnisse und Einsichten.

Für die Bearbeitung des Themas muß der Schüler über bestimmte **Voraussetzungen** verfügen.

Voraussetzungen im Bereich der Verstehensleistung:

1. Zum inhaltlichen Verständnis der Zeilen 25–37 muß die entsprechende Passage aus „Skizze eines Unglücks I“ bekannt sein oder bekannt gemacht werden,

2. Kenntnis von Beispielen kurzer Prosa sowie der dieser Prosa angemessenen Weise des Lesens und Verstehens,
3. Kenntnis der textanalytischen Grundbegriffe und Methoden, die im Bereich der Deskription eines literarischen Textes liegen,
4. Erfahrung, daß die genannten Texte dem Leser einen Spielraum in der Interpretation anbieten,
5. Fähigkeit, deskriptive und interpretative Sätze sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Voraussetzungen im Bereich der Darstellungsleistung, die in engem Zusammenhang mit denjenigen im Bereich der Verstehensleistung stehen:

Fähigkeit, eine Analyse in geordneter und übersichtlicher Form abzufassen und bei der Darstellung der Gefahr zu begegnen, deskriptive Sätze ohne Interpretation sowie interpretative Sätze ohne Fundament in der Deskription niederzuschreiben. Die Isolierung von Teilergebnissen ist ebenso wie methodischer Schematismus zu vermeiden.

Die Analyse besteht in der selbständigen Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf einen neuen Text.

Das bedeutet für den Bereich der Verstehensleistung:

1. Das Schweben der Erzählperspektiven in dem Text muß nachgewiesen und in seiner Bedeutung gekennzeichnet werden.
2. Die sinntragenden Bilder des Textes (Insel, Haus, Sturm, Sonne, Meer) müssen erkannt und vor allem vom Schluß her gedeutet werden.
3. Die syntaktischen Strukturen müssen untersucht und in ihrem Zusammenhang mit der Erzählperspektive ausgewertet werden.
4. Die den Aufbau des Textes bestimmenden Elemente (Wiederholungen bzw. Entsprechungen von Aussagen wie z. B. „Boden unter den Füßen“ – „kein Boden unter den Füßen“; „Er weiß nicht, womit er es zu tun hat“ – „Einmal möchte er es wissen“) müssen erkannt werden. Die Hinordnung aller Aussagen auf den Schluß muß erkannt und interpretiert werden.
5. Es muß erkannt werden, daß in dem Text Verstehensangebote für den Leser enthalten sind. Sie bewegen sich etwa in dem Spielraum: Unglück, Flucht, Untergang als Selbstaufgabe und zugleich als eine letzte Möglichkeit der Selbsterfahrung und -befreiung.
6. Die eigene Rolle als Leser kann in diesem Zusammenhang reflektiert werden. Das Gelingen einer solchen Reflexion gibt der Arbeit einen besonderen Wert.

Die Darstellungsleistung kann nicht unabhängig vom Text spezifiziert werden, da sie mehr als im Falle der Analyse eines nichtfiktionalen Textes vom Verstehensprozeß unmittelbar beeinflußt ist.

Sie besteht darin, daß die sich im Prozeß des Lesens einstellenden Erkenntnisse und Einsichten geordnet und übersichtlich dargestellt werden. Der Prozeß des Lesens darf nicht als linear mißverstanden werden; er ist vielmehr von allem Anfang an komplex. Je deutlicher die Darstellung diesen Sachverhalt spiegelt, desto höher ist ihre Qualität. Der Wert der Arbeit wächst insbesondere dann, wenn es gelingt, vorläufige, aber noch nicht hinreichende Erkenntnisse als solche zu benennen und die erweiterte Einsicht im Anschluß daran mit Gründen zu formulieren.

Aufgabenart II – Variante II B

Texte:

Brief I

„Lieber Bruder! – Du kannst dir denken, daß ich seit dieser Nachricht von der dortigen Kantonspolizei fast kein Auge mehr geschlossen habe, auch Anny ist ganz aufgeregt. Anny ist meine liebe Frau, ihr werdet euch sicher gut mögen! Aber nimm es nicht übel, daß ich nicht gleich nach Zürich komme, was im Augenblick hier rein unmöglich ist. Hoffentlich bist du wenigstens nicht krank, lieber Bruder, das Foto hat mich erschreckt wegen deiner derzeitigen Magerkeit, so daß ich dich wahrhaftig kaum kenne. Bist du schon bei Vater im Altersasyl gewesen? Laß dich ja nicht von ihm verwirren, er ist halt alt geworden und du kennst ihn ja. Dann weißt du, daß Mutter gestorben ist. Sie hat weniger gelitten als man leider hat befürchten müssen. Wir werden dann miteinander auf ihr Grab gehen. Bei der Meldung von der Kantonspolizei, daß du wieder da bist, habe ich am meisten grad an Mutter denken müssen, denn sie hat dich manchmal von Stunde zu Stunde erwartet, ohne es zu verraten, aber wir merkten es nur zu gut, warum sie dann länger aufblieb, weil sie im stillen ganz überzeugt war, du kommst heute abend. Mutter hat dich immer in Schutz genommen, nur daß du's weißt, und nur jedesmal gesagt, daß du hoffentlich wenigstens glücklich bist mit deinem Leben.

Wir sind natürlich sehr neugierig, lieber Bruder, denn hier hat sich nicht viel ereignet, ich bin hier Verwalter, mit meiner Farm in Argentinien ist also nichts geworden, denn man konnte Mutter gerade in jener Zeit ganz unmöglich einfach allein lassen, aber es geht uns sehr ordentlich.

Hast du eigentlich noch gehört, daß euer Freund Alex sich das Leben genommen hat? Man sagte es wenigstens, er hat sich unter den Gasherd gelegt, glaube ich. Oder war Alex nicht euer Freund? Ich will dir aber nicht lauter Todesanzeigen auftischen, sondern dir nochmals sagen, wie sehr wir uns freuen. Von Julika brauche ich dir wohl nicht zu schreiben, heute soll es ihr ja viel besser gehen laut Zeitung. Sie kam damals noch zu Mutters Begräbnis. Ich begreife schon, daß sie uns als deine Familie dann nicht mehr sehen wollte. Aber sie lebt wohl noch immer in Paris. Vielleicht hast du Julika schon gesprochen.

Hoffentlich kränkt es dich nicht, ich muß jetzt leider abbrechen, denn wir haben gerade Obstschau mit einem Besuch von einem Bundesrat, und ich habe kaum noch eine richtige Frage nach deinem Leben und deiner Zukunft gestellt. Ich wünsche dir, lieber Bruder, daß du sehr bald frei bist! Bis dahin herzlich dein Wilfried.

Sobald ich vom Betrieb hier für zwei Tage loskomme, werde ich dich ganz sicher besuchen, heute wollte ich dir nur schreiben, daß du natürlich ohne weiteres jederzeit bei uns draußen wohnen kannst.“

Brief II

„Sehr geehrter Herr! Ihr gestriges Schreiben hat mich sehr bestürzt, wie Sie sich denken können, denn Herr Dr. Bohnenblust, der seinerzeit hier war, um ein Fotoalbum meines Bruders zu seinen Akten zu nehmen, hat mit Bestimmtheit behauptet, Sie wären wirklich mein Bruder und ihre Haftentlassung sei nur eine Frage von Tagen, vorausgesetzt, daß Sie bzw. mein Bruder nichts mit der seinerzeitigen Smyrnov-Affäre zu tun gehabt haben, ich sagte Herrn Dr. Bohnenblust sofort, daß mein Bruder sich meines Wissens nach seiner Rückkehr aus Spanien nicht mehr politisch und keinesfalls als Agent betätigt habe. Ich bitte Sie um Entschuldigung für den unpassenden Brief,

den ich Ihnen seinerzeit geschrieben habe. Betreffend meinen Besuch, den Sie mich vorderhand wegen der Möglichkeit von Mißdeutungen zu unterlassen bitten, muß ich Ihnen leider mitteilen, daß ich, laut Schreiben des Untersuchungsrichters, von Amts wegen zu einer Konfrontation genötigt bin, ich nehme jedoch an, Sie werden diesbezüglich unterrichtet sein. Sie können sich gewiß unsere derzeitige Aufregung denken, sehr geehrter Herr, meine Voreiligkeit verstehen und entschuldigen, wobei ich nicht versäumen möchte, Ihnen für Ihren kurzen, aber trotz meines Mißverständnisses so verständnisvollen Brief zu danken, der Ihnen vermutlich schwer genug gefallen ist. In der Hoffnung, Sie empfinden es nicht als Zudringlichkeit, wenn ich unsere Einladung, nach der Haftentlassung bei uns zu wohnen, wiederhole, auch wenn Sie nicht mein verschollener Bruder sind, grüße ich Sie sowie Herrn Dr. Bohnenblust mit vorzüglicher Hochachtung und mit guten Wünschen für ihre laufende Angelegenheit. Wilfried Stiller, Dipl.-Landwirt.“

Quelle: Max Frisch, Stiller, Frankfurt 1965 (Fischer Bücherei 656). S. 28–29; 138–139.
Originalausgabe: M. Frisch, Stiller, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Aufgabenstellung

Analysieren Sie vergleichend die beiden vorliegenden Briefe Wilfried Stillers mit dem Ziel, die Unterschiede in der Gestaltung beider Briefe und das Verhältnis, das der Briefschreiber jeweils zu seinem Adressaten hat, herauszuarbeiten und aufgrund Ihrer Kenntnisse des Romans „Stiller“ zu erklären!

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang:

Diese Aufgabe erwächst thematisch aus dem Kurs 13/I, in dem der Roman „Stiller“ analysiert wurde. Die formalen Grundlagen zur Analyse fiktionaler und nichtfiktionaler Texte wurden in den Kursen 11/I und 11/II gelegt und in allen darauffolgenden Kursen erweitert und vertieft. Die Analyse von Romanausschnitten war speziell Gegenstand des Kurses 13/I. Die vergleichende Analyse von Texten ist eine Arbeitsform, die im Unterricht oft angewendet wurde, im Kurs 12/II war sie in einer Klausur verlangt.

Erwartungshorizont

Es wird erwartet, daß die Schüler beide Texte nach Intention und Struktur im Rahmen des fiktionalen Kontextes analysieren und ihre Analyseergebnisse miteinander vergleichen, so daß die festgestellten Unterschiede aus der Romanhandlung erklärt und gedeutet werden können.

Bei dem Vergleich ist ihnen freigestellt, ob sie den einen Text im Rückgriff auf den anderen Text analysieren oder beide Texte nacheinander analysieren und anschließend miteinander vergleichen. In der Analyse eines jeden der beiden Briefe sollen die Schüler charakteristische Textelemente unter semantischen, syntaktischen und pragmatischen Aspekten beschreiben und deren Funktion für die jeweilige Textgestalt herausarbeiten. Insbesondere sollen sie zeigen, wie sich in der jeweiligen Textgestalt die Beziehung zwischen dem Verfasser des Briefes und dem jeweils antizipierten Empfänger des Briefes spiegelt und wie diese Beziehung durch die Romanhandlung bedingt ist.

Der Grundcharakter des ersten Briefes müßte als der eines persönlichen, liebevollen Briefes unter Brüdern gekennzeichnet werden, die sich lange nicht gesehen haben, während es sich bei dem zweiten Brief um einen höflich-distanzierten, geschäftsmäßigen Brief an einen Fremden handelt, dem man zuvor zu freundlich und persönlich begegnet war.

Aufgabenart II – Variante II C

Text

Sarah Kirsch (geb. 1935): Im Sommer

Dünnbesiedelt das Land.
Trotz riesigen Feldern und Maschinen
Liegen die Dörfer schläfrig
In Buchsbaumgärten; die Katzen
Trifft selten ein Steinwurf.

Im August fallen Sterne.
Im September bläst man die Jagd an.
Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch
Durch unvergiftete Wiesen. Ach, die Wolken
Wie Berge fliegen sie über die Wälder.

Wenn man hier keine Zeitung hält
Ist die Welt in Ordnung.
In Pflaumenmuskesseln
Spiegelt sich schön das eigne Gesicht und
Feuerrot leuchten die Felder.

Quelle: Sarah Kirsch, Rückenwind, Verlag Langewiesche – Brandt, Ebenhausen bei München, 1977.

Aufgabenstellung

Analysieren Sie das Gedicht unter besonderer Berücksichtigung des sich in der Textstruktur niederschlagenden Naturverständnisses und vor dem Hintergrund von Ihnen bekannten Naturgedichten!

Zusatzinformation:

Sarah Kirsch, geboren 1935, lebt 1977 noch in Ost-Berlin. Sie erhielt 1976 den Petrarca-Preis für Lyrik und veröffentlichte den Gedichtband „Rückenwind“ im Aufbau-Verlag.

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Den Schülern sind zum Zeitpunkt des schriftlichen Abiturs Beispiele naturlyrischen Sprechens bekannt. Sie haben dabei wesentliche Stationen des Naturverständnisses und seines Niederschlags in der lyrischen Produktion kennengelernt und problematisiert.

Erwartungshorizont

Erwartet werden muß, daß die Schüler in der Komposition des Gedichtes (Negativsetzungen) durch lexikalische, semantische und syntaktische Analyse die Brechung eines Naturerlebnisses erkennen. Erwartet werden muß, daß sie synthetisierend das Gedicht als Ausdruck wehmütig erfahrener Flüchtigkeit und Scheinbarkeit einer Identität spiegelnden Ordnung, die nur unter der Bedingung des sich verweigernden Bewußtseins existiert, verstehen und darstellen.

Die Aufgabe stellt hohe Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler, die die einer methodischen Reorganisation weit übersteigt. Darin liegt die konkretisierende Aufgabenstellung begründet.

Aufgabenart III

Text

Rudolf Gerhard: „Sprache und Sprachlosigkeit der Juristen“.

... Juristen haben ein durchaus umstrittenes Verhältnis zur Sprache: Sie gelten, vor allem wenn sie als Strafverteidiger die Phantasie der Laien beleben, als Meister des Worts, denen sich mühelos aus dem Augenblick geborene Sätze zu mitreißenden Reden formen. Zugleich wird der Jurist aber als trockener Wortedrechsler angesehen, dem es ganz offenbar die Sprache verschlägt, wenn er zur Feder greift, und der sich seiner Umwelt in Sätzen mitteilt, deren oft schlichte Bedeutung sich bisweilen nur nach hartnäckigem Nachdenken entschlüsselt.

Die Sprache ist auch für den Juristen das Medium, um Aussagen mitzuteilen. Die schwierigste Aufgabe ist dabei dem Gesetzgeber zugefallen: Er muß eine unbestimmte Vielzahl abstrakter Interessenskonflikte allgemeingültig regeln – und dafür Worte finden, die es erlauben, im konkreten Rechtsstreit Regeln für die Lösung des Konfliktes zu finden ... Die undurchsichtige Gesetzessprache beruht zum Teil darauf, daß unser heutiges Recht vom römischen Recht geprägt ist und dieses Recht ein kühles, rationales Denkgemäße errichtet hatte, in dessen Mauern viele deutsche Juristen lange Zeit hindurch richtig heimisch wurden. Die komplizierte Gesetzessprache spiegelt vor allem aber auch die soziale Umwelt wider, die ständig vielgestaltiger geworden ist und Regelungen erforderlich macht, deren Sinn sich – wenn überhaupt – nur dem geschulten Juristen erschließt. Dennoch: Der Gesetzgeber hat bei seinen Formulierungen oft eine wenig glückliche Hand bewiesen. In „majestätischer Erhabenheit“ verkürzt das Gesetz die soziale Wirklichkeit Tausender von Fällen auf wenige Zeilen; kein Wunder, daß dieses Konzentrat für den Laien völlig unverdaulich ist ...

Aber nicht nur die Gesetze, auch Gerichtsurteile sind oft in einer Sprache abgefaßt, die es den Parteien des Rechtsstreites zu verstehen schwermacht, weshalb sie nun ihren Prozeß eigentlich gewonnen oder verloren haben. Der Richter, geschult am Sprachniveau des Gesetzes und bei der mühevollen Arbeit der Subsumtion in deren Korsett gezwängt, schreibt seine Urteile nicht in erster Linie für die Prozeßparteien, sondern für die nächste Instanz oder allenfalls noch für die Rechtsanwältin, die an dem Verfahren beteiligt sind ...

Die Fähigkeit, das Recht, in die Münze der Alltagssprache gewechselt, beim Volk in Umlauf zu bringen, ist unter unseren Richtern im allgemeinen wenig entwickelt. Von einigen Amtsrichtern abgesehen, die sich dann meist alsbald den Ruf einhandeln, ein „Original“ zu sein, haben die Richter dem Volk nur wenig aufs Maul geschaut – und weigern sich deshalb beharrlich mit gleicher Zunge zu reden. Allerdings scheint sich hier eine allmähliche Besserung abzuzeichnen ... Dennoch droht der noch längst nicht gesunden Juristensprache ein neuer Bazillus. Die Rechtswissenschaft, die in den letzten Jahren dankenswerterweise die Pforte zum Tempel ihrer Erkenntnisse auch für andere Disziplinen einen Spalt breit geöffnet hat, erlebt seit dieser Zeit zugleich mit fremden Gedanken auch eine Invasion fremder Wörter. Vor allem die Soziologie zwingt den Juristen eine Sprache auf, deren Sinngehalt sich bisweilen hinter Kaskaden von Fremdwörtern verbergen. Wenn sich hierunter auch zahlreiche Fachbegriffe finden, die zum festen Handwerkszeug des Soziologen gehören und deshalb kaum austauschbar sind, so erscheint doch ein anderer Teil als modisches Sprachgefitter, das von manchen Juristen mehr benutzt als verstanden wird, weil seine Verwendung die Aufgeschlossenheit des Verfassers gegenüber allem Neuen offenbart, so wichtig es ist, daß sich die Jurisprudenz die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften einverleiht: „Verdaut“ oder „verinnerlicht“ sind diese Erkenntnisse erst dann, wenn die Juristen für sie eine Sprache gefunden haben, die besser ist als das „Juristendeutsch“.

besser aber auch als die Sprache, in der sich die Sozialwissenschaften bisweilen mitteilen.

Quelle: Recht und Gesellschaft, Zeitschrift für Rechtskunde 1971 (1), S. 3 f.

Zusatzinformation:

R. Gerhardt ist Rechtsanwalt und Mitherausgeber der Zeitschrift für Rechtskunde „Recht und Gesellschaft“, die sich nicht in erster Linie an Fachjuristen wendet, sondern an interessierte Laien. Insbesondere liefert die Zeitschrift Informationen und Materialien für die Rechtskunde in Schulen.

Aufgabenstellung

Beschreiben und analysieren Sie Ansatz und Aufbau der Argumentation R. Gerhardts, und erörtern Sie anschließend die Frage, inwieweit sich die juristische Fachsprache einer allgemein verständlichen, öffentlichen Sprache anpassen soll und kann!

Varianten der Aufgabenstellung:

- ... inwieweit sich die juristische Fachsprache auf die Normen der Alltagssprachlichen Verständigung einlassen kann und sich ihr anpassen soll! (Umformulierung)
- ... und erörtern Sie die Frage, inwieweit sich die juristische Fachsprache in ihrer öffentlichen Funktion der Normen der Alltagssprachlichen Verständigung anpassen soll und kann!

(Akzentuierung der Aufgabenstellung durch den Zusatz „in ihrer öffentlichen Funktion“, wenn darunter z. B. die Verständigung mit den Parteien anlässlich einer Verhandlung [Prozeßakten, Gerichtsurteil] gemeint ist).

- ... und erörtern Sie die Frage, unter welchen Voraussetzungen von der juristischen Fachsprache Allgemeinverständlichkeit verlangt werden soll und kann! (engste Aufgabenstellung)
- ... und erörtern Sie, welche Geltung der Anspruch auf Allgemeinverständlichkeit hat, den die Öffentlichkeit an die juristische Fachsprache richtet! (weiteste Aufgabenstellung).

Begründung der Textauswahl und der Aufgabenstellung

(1) Die Textvorlage greift ein gesellschaftlich bedeutsames und sprachlich interessantes Problem auf: Inwieweit soll und kann das sogenannte „Juristendeutsch“ allgemein verständlich sein? Von der Antwort auf diese Frage hängt es wesentlich ab, in welchem Umfang Rechtsnormen, die in Gesetzen ihren Niederschlag finden, von einer breiten Öffentlichkeit verstanden und akzeptiert werden. Darüber hinaus beeinflusst die Verständlichkeit des „Juristendeutsch“ Intensität und Verlauf verbaler öffentlicher Auseinandersetzungen über konkurrierende Rechtsnormen. Dieser Sachverhalt begründet die didaktische Relevanz der Textvorlage.

(2) Der Autor des vorliegenden Textes eröffnet durch die abwägende Form seiner Gedankenführung den Spielraum, den der Bearbeiter der Aufgabe für die eigene Erörterung des Problems benötigt. Einfache Zustimmung oder Ablehnung zur Position Gerhardts kann das von ihm skizzierte Problem nicht lösen.

(3) Das in der Aufgabenstellung formulierte Problem berührt die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Fachsprache und öffentlicher Sprache im wissenschaftlich-technischen Zeitalter. Die Textvorlage genügt daher der methodischen Forderung nach exemplarischem Lernen.

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Voraussetzung ist eine Unterrichtsreihe etwa mit dem Thema „Fachsprache als Kommunikationshilfe und -barriere“ mit Textbeispielen aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Justiz/Jurisprudenz und Soziologie.

Ausgangstext der Reihe kann sein der Aufsatz von Enzensberger „Muß Wissenschaft Abrakadabra sein?“ (In: Mosaik 20, Sprache in unserer Zeit, dort unter dem Titel: Sprache des wissenschaftlichen Publizisten, S. 33 ff, Frankfurt/Main 1961, Diesterweg; einen Kontrast dazu bietet der Text aus: Bünting/Koch an: Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg 1973, Scriptor Taschenbücher S. 4, S. 10/11).

Weitere geeignete Texte sind Aufsätze und Auszüge aus der Fachliteratur aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, Vertragstexte, Urteilsbegründungen, Beschlüsse z. B. der KMK, juristische Erörterungen. Material bietet die Zeitschrift für Rechtskunde „Recht und Gesellschaft“. Texte aus dem Bereich der Soziologie könnten entnommen werden aus „Arbeitsmaterialien Deutsch“.

Formen fachspezifischer Prosa II, Stuttgart 1974 (Klett). Aufschlußreich ist zum Stichwort „Unterrichtszusammenhang“ auch das Vorwort zu diesem Heft.

Erwartungshorizont

(1) Verstehensleistung

- die differenzierte Einschätzung der Verwendung juristischer Fachsprache ermitteln,
- die Bindung der juristischen Fachsprache an unterschiedliche Kommunikationssituationen feststellen.

(2) Argumentationsleitung

- auf Grund der Kenntnisse juristischer Texte in verschiedenen Verwendungszusammenhängen und in Analogie zu der Auseinandersetzung mit der Verwendung von Fachsprache im Bereich der Sprachwissenschaft (und des Sprachunterrichts) die von R. Gerhardt vorgetragene Aussagen diskutieren; etwa
 - die Berechtigung der Fachsprache im internen Gebrauch der Justiz und Verwaltung begründen,
 - die unbefriedigende, aber unumgängliche Abstraktion in normensetzenden Texten rechtfertigen,
 - die Einseitigkeit des Adressatenbezuges und die daraus resultierende Fragwürdigkeit der Fachsprache im Prozeßzusammenhang nachweisen,
 - die Gefahren einer Vereinfachung des Sachverhalts durch volkstümlichen Sprachgebrauch und einer Manipulation durch Rhetorik verdeutlichen,
 - die Fragwürdigkeit der Übernahme von Termini aus anderen Sachbereichen, insbesondere der umstrittenen Sprache der Soziologen begründen,
 - die Vorzüge der juristischen Fachsprache gegen ihre Nachteile abwägen und zu einer sich von der Einzelargumentation abhebende Beurteilung kommen.

Aufgabenart III

Text I

- 1 Zunächst gilt es festzustellen, welche Dramenelemente einen Vergleich mit realen Ge-

- gebenheiten zulassen, für die zeitgenössischen Rezipienten also Anspielungscharakter haben konnten. Den politischen Sinn solcher Anspielungen können wir dann aus Auswahl, Akzentuierung und Modifikation der historischen Bezüge rekonstruieren.
- 5 Dann wollen wir prüfen, ob diese Konnotationen den Bedeutungsgehalt des Dramas im ganzen modifizieren können und ob eine dementsprechende Drameninterpretation sich stringent durchführen läßt, so daß das Formprinzip des Dramas sich als Umsetzung eines bestimmten pragmatischen Gehaltes begreifen läßt. (. . .) So bleiben die Anklänge an Probleme der preußischen Militär- und Außenpolitik vage und ohne jeden
- 10 Hinweis auf ihren gesellschaftspolitischen Stellenwert. (. . .)

- Aller Konflikt im Drama bleibt partiell und an den Einzelfall gebunden; daß er überhaupt von der individuellen Ebene – der Befehls- und Gesetzesmißachtung des Prinzen – auf die politische – die Versammlung der Offiziere – übergreift, wird ausgelöst durch die individuelle Eigenmächtigkeit Natalies (die nicht in die prinzipielle Auseinandersetzung miteinbezogen wird) und wird überdies auch nur dem Kurfürsten und Dörfling in seiner politischen Tragweite bewußt, während die Offiziere immer von dem Hintergrund eines von ihnen prinzipiell gar nicht bezweifelte Konsensus argumentieren. Dieser Konsensus gründet sich auf die unbedingte Bindung an das „Vaterland“. Des-
- 15 sen Bestand war durch die Befehlsmißachtung des Prinzen gefährdet, faktisch aber gleichzeitig, wenn auch noch nicht endgültig, gesichert worden. Weil die Offiziere meinen, dies sei um des Vaterlands willen geschehen, würde eine Vollstreckung des Urteils in ihren Augen die Identifikation des Kurfürsten mit dem Wohl des Vaterlandes fragwürdig machen. Damit erst wäre eine Loyalitätskrise ausgelöst, die den Bestand des Vaterlandes nunmehr entscheidend gefährdete. Staatskrise und Exekution brauchen nicht stattzufinden, denn als Homburg seine Todesbereitschaft begründet, wird
- 20 offenbar, daß alle Beteiligten einander das gleiche Exempel statuieren wollten: durch bedingungslose Hingabe an das Gesetz die Erhaltung des Vaterlandes zu ermöglichen und zu legitimieren. (. . .)

- Der Staat, der einen solchen Konsensus feiern kann, ist natürlich weder das absolutistische Preußen, noch das der Befreiungskriege. Wohl aber einer, den deutsche Patrioten in einem kurzen historischen Augenblick vor und während der Befreiungskriege sich erträumten. Seine Beziehung zur Realität wird im Drama selbst thematisiert. „Ein Traum, was sonst?“, antwortet Kottwitz, als Homburg ihn in der letzten
- 30 Szene nach dem Realitätscharakter des Geschehens fragt. Ein Traum, in dem die Utopie einer humanen Gesellschaft in der bestehenden realisiert erscheint; „Vorbild“ für Zielvorstellungen, die es im nationalen Befreiungskampf zu verwirklichen gälte; – Gegenbild zu realem politischem Geschehen, das Hoffnungen weckte, die dann enttäuscht worden sind.

- Unter dieser Perspektive gelesen, enthält das Dramengeschehen weit mehr aktuelle
- 40 Bezüge, als der erste, auf direkte Entsprechungen zielende Vergleich deutlich werden ließ. (. . .)

Text 2

- 1 Von allen Figuren Kleists kommt er (= Homburg) der irdischen Utopie des „Marionettentheaters“ am nächsten. In den Schlußszenen, im Angesicht des als notwendig erkannten Todes, hat er wirklich etwas von der schwebenden Leichtigkeit, der Vollkommenheit des „antigraven“ Menschen. (. . .)
- 5 Auch Kohlhaas sehen wir in solcher Erhöhung. Während er jedoch sterben, das heißt hier: in der Vollendung verharren darf, soll Homburg leben. Hier beginnt eine neue Dimension: die irdische Dauer jenes äußersten Zustandes, von dem die Schlußsätze „Über das Marionettentheater“ sprechen. Es wurde bereits gesagt, daß dies nicht dar-

stellbar, daß es allenfalls suggerierbar ist. Die jähe Wendung zum Leben, zum Leben-
10 müssen im Bewußtsein einer übermenschlichen Erfahrung und eingeweiht in ein unge-
heures Wissen, zum Weiterexistieren im Mysterium, trifft den Prinzen denn auch wie
ein Schlag. Er wird ohnmächtig, fällt zu Boden wie in jener früheren Szene, in der Ho-
henzollern den Traumverrückten mit seinem Namen anrief. (. . .)

Dem Siegen von Fehrbellin wird lärmend gehuldigt. Und nun folgt eine Wendung, die
15 im patriotischen Getöse meist unterzugehen droht, obwohl Kleist mit Bedacht ein „au-
genblickliches Stillschweigen“ für sie fordert. In die Stille hinein fragt Homburg noch
ganz benommen:

Nein, sagt! Ist es ein Traum?

Und Kottwitz – der biedere Haudegen Kottwitz – antwortet mit der zauberischen Ge-
20 genfrage:

Ein Traum, was sonst? . . .

Weiß Kottwitz, was er sagt, wenn er Homburgs Rückkehr in die Welt einen Traum
nennt? Weiß der Zuschauer, wenn er sich am Schluß den Zudringlichkeiten einer pa-
triotischen Kundgebung ausgesetzt sieht, daß dies die Aufhebung der getrennten
25 Sphären ist und ihre Vereinigung in einem neuen Daseinsstand? (. . .)

Der „Traum“, in den der Prinz sich mit seinen letzten Worten zurückziehen scheint,
umschließt in Wahrheit eine Aufgabe: die Versöhnung von Gefühl und Wirklichkeit
über das Drama von Fehrbellin hinaus auf einer breiteren Lebensbasis. (. . .)

Quelle:

Text 1 Auszug aus: Ingrid Girschner-Woldt, Kleists Prinz Friedrich von Homburg, in:
Projekt Deutschunterricht 7, Literatur der Klassik – Dramenanalysen, hrsg. von Heinz
Ide und Bodo Lecke in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv, Stuttgart 1974,
S. 191 – 194 (Text gekürzt);

Text 2 Auszug aus: Günter Blöcker, Heinrich von Kleist oder das absolute Ich, Argon
Verlag, Berlin 1960, S. 208–210 (Text gekürzt).

Aufgabenstellung

Kenzeichnen Sie jeweils den Interpretationsansatz; skizzieren Sie knapp den Argu-
mentationengang in seiner Abhängigkeit von dem jeweiligen Interpretationsansatz; stel-
len Sie die Interpretationsergebnisse, zu denen die beiden Autoren kommen, einander
vergleichend gegenüber, und setzen Sie sich kritisch mit den unterschiedlichen Inter-
pretationsverfahren auseinander!

Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Die Aufgabenstellung setzt gute Textkenntnisse voraus (Klassenlektüre in Kl. 12 oder
13). Die literargeschichtliche Sonderstellung im Hinblick auf Struktur und Thematik des
Dramas sollte – etwa kontrastiv zu einem klassischen Drama – herausgearbeitet sein.

Bei der Analyse des Dramas sollte die Funktion der ersten und der letzten Szene für
das Gesamtverständnis des Stückes besonders betont werden. Da auch die vorgeleg-
ten Textauszüge besonders auf diese beiden Szenen rekurrieren, können die Schüler
an ihre Interpretationserfahrungen anknüpfen.

Außerdem sollte den Schülern der Aufsatz „Über das Marionettentheater“ bekannt
sein, Gemeinsamkeiten zwischen beiden Texten hinsichtlich der Thematik sollten erör-
tert sein. Die Kenntnis von „Michael Kohlhaas“ (etwa aus Kl. 10) wäre wünschenswert.

Die oben gestellten Aufgaben setzen Kenntnisse über die besondere Struktur ästhetischer Texte und die Frage nach der Funktion textexterner Faktoren für die Analyse (im Zusammenhang der Reflexion auf eingeübte Analyseverfahren) voraus. Dagegen müssen wegen der vergleichsweisen Eindeutigkeit der beiden Texte nicht unbedingt literarwissenschaftliche Methodenkonzeptionen behandelt sein; Text 1 verlangt nicht zwingend Kenntnisse von literarsoziologischen Methoden und ihrer wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen, schon gar nicht in einem Grundkurs.

Erwartungshorizont

Eine wissenschaftstheoretische Methodendiskussion ist also nicht erwartet. Vielmehr sollten die Schüler den jeweils besonderen Interpretationsansatz ermitteln, die Abhängigkeit der Verfahren und Ergebnisse von diesem Ansatz her kennzeichnen, Gemeinsamkeiten und vor allem Widersprüche beider Interpretationsergebnisse darstellen und am Schluß die eigenen Erfahrungen im reflektierten Umgang mit einem ästhetischen Text erörtern.

Vorstehensleistung

- den Interpretationsansatz des ersten Textes als Frage nach dem Realitätsbezug des Dramas kennzeichnen (vgl. 1. Abschnitt),
- als Interpretationshypothese ist herauszustellen, daß „das Formprinzip des Dramas sich als Umsetzung eines bestimmten pragmatischen Gehalts begreifen läßt“,
- die Suche nach Entsprechungen zwischen Dramengeschehen und historischer Realität als das diesem Ansatz entsprechende Verfahren kennzeichnen (siehe Schlußteil des 1. Textes),
- der Argumentationsgang des 1. Textes ist nachzuzeichnen, soweit das die Kürzung zuläßt; dabei sollte auf die Modifikation des Begriffes „Entsprechung“ geachtet werden (vgl. Anfang und Schluß),
- Untersuchung tragender Begriffe (z. B. Vorbild, Konsensus, Gegenbild), die den ermittelten Realitätsbezug umschreiben; Erkenntnis des gesellschaftspolitischen Interpretationsansatzes (gemeinsamer Wertehorizont und Utopie aller Beteiligten),
- Charakterisierung des Interpretationsansatzes im 2. Text als Frage nach dem existentiellen Gehalt des Dramas (gleichzeitig Frage nach dem Subjekt des Interpretieren!),
- als Interpretationshypothese ist herauszustellen, daß sich der einzelne ästhetische Text in seinem Gehalt vom Gesamtwerk des Autors her erschließen läßt,
- Einsicht darin, daß die Deutung einzelner Strukturelemente des Dramas (z. B. Traum-Motiv) unmittelbar aus der Kennzeichnung des Ideengehaltes abgeleitet wird und dieses Verfahren dem Interpretationsansatz entspricht,
- Erkenntnis bei der Analyse des Argumentationsganges, daß der Geschehensfolge im Drama Parallelen aus anderen Werken Kleists zugeordnet werden (wechselseitige Erhellung von Kunstwerken),
- Analyse tragender Gegensatzpaare (z. B. Tod/Leben, das Endliche/Unendliche, Gefühl/Wirklichkeit) läßt einsehen, wie ihre Widersprüchlichkeit in erhöhten Augenblicken im Prinzen aufgehoben ist,
- Analyse der Spracherhaltung kann auf Einfühlung und existentielle Betroffenheit des Interpretieren aufmerksam machen.

Argumentationsleistung

- Unterschiedlichkeit von Ansatz und Verfahren, ausgehend vom Textvergleich, soll erörtert werden,
- die Abhängigkeit von Interpretationsergebnissen vom Interpretationsansatz soll an den Textbeispielen diskutiert werden,
- das Übersehen der strukturellen Eigenqualitäten des ästhetischen Textes (Kleists Drama) soll reflektiert werden,
- Unterschiede in der Gültigkeit der beiden Interpretationen sollen aus der Wahl des jeweiligen Bezugshorizontes erörtert werden,
- aus der kritischen Analyse beider Texte und auf der Grundlage der Unterrichtsergebnisse soll ein qualifiziertes Urteil über beide Texte abgegeben und begründet werden.

Methodischer Hinweis:

Es ist durchaus möglich, daß die Schüler Analyse und Erörterung unmittelbar miteinander verbinden. Dann sollten aber die Formulierungen deutlich zwischen Beschreibungen und Bewertungen unterscheiden.

Ergänzend kann den Schülern mitgeteilt werden, daß die Lücke in Text 1, Z. 10, einen Katalog möglicher, aber von Kleist nicht durchgeführter Entsprechungen zur Zeitgeschichte enthält.

4.4.4 Mündliche Abiturprüfung

4.4.4.1 Fachprüfungsausschuß und Fachprüfung

(1) Die mündliche Prüfung findet vor einem Fachprüfungsausschuß statt.

Dieser besteht gem. § 26 (2) APO-OSTG in der Regel aus vier Mitgliedern

- dem Vorsitzenden,
- dem Fachprüfer,
- dem Schriftprüfer,
- dem Fachbeisitzer.

(2) Fachprüfer ist in der Regel jeweils der Fachlehrer, der den Prüfling in der Jahrgangsstufe 13/II unterrichtet hat.

(3) Für die Durchführung der mündlichen Prüfung bestimmt § 37 (6) APO-OSTG:

„Die mündliche Prüfung wird grundsätzlich vom Fachprüfer durchgeführt. Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses hat das Recht, Fragen an den Prüfling zu richten und eine Prüfung zeitweise selbst zu übernehmen. Er kann dieses Recht, sofern er von ihm keinen Gebrauch macht, dem Fachbeisitzer übertragen.“

4.4.4.2 Gliederung und Dauer der mündlichen Abiturprüfung

(1) Die mündliche Prüfung gliedert sich in zwei Teile:

Der Prüfling soll in der Prüfung in einem ersten Teil selbständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil soll das Prüfungsgespräch vor allem größere fachliche Zusammenhänge überprüfen, die sich aus der jeweiligen Aufgabe ergeben sollen. Ist der Prüfling hierzu nicht imstande, so geht der Prüfer auf ein anderes Gebiet über. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinanderzureihen.

(2) Die Dauer der Prüfung beträgt in der Regel mindestens zwanzig, höchstens dreißig Minuten.

Die Gestaltung der Prüfungsteile ist im Abschnitt 4.4.4.5 näher beschrieben.

4.4.4.3 Aufgabenstellung

4.4.4.3.1 Allgemeine Hinweise

(1) Für die mündliche Abiturprüfung gilt – wie für die schriftliche Prüfung – § 22 (1) APO-OSTG:

„In der Abiturprüfung soll der Prüfling nachweisen, daß er grundlegende Kenntnisse und Einsichten in seinen Prüfungsfächern erworben hat und fachspezifische Denkweisen und Methoden selbständig anwenden kann.“

(2) Die mündliche Prüfung bezieht sich – wie die schriftliche – auf den Unterricht der Qualifikationsphase. Sie darf sich gem. § 38 (3) APO-OSTG nicht auf das Sachgebiet eines Kurshalbjahres beschränken. Sie muß also die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreiten. Diese Forderung muß – falls ihr nicht bereits durch die für den 1. Prüfungsteil gestellte Aufgabe genügt wird – durch die Ausweitung des Prüfungsgesprächs auf größere fachliche Zusammenhänge im 2. Prüfungsteil erfüllt werden.

(3) Die Prüfungsaufgaben müssen so angelegt sein, daß es dem Prüfling grundsätzlich möglich ist, jede Notenstufe zu erreichen.

(4) Für die gesamte Prüfung gilt:

- die zu prüfenden Sachbereiche dürfen nicht zwischen Prüfer und Prüfling abgesprochen sein; Absprachen über Spezialgebiete sind unzulässig;
- eine Prüfung in Sachbereichen, die sich der Prüfling außerhalb des Unterrichts privat erarbeitet hat, ist nicht zulässig;
- die mündliche Prüfung darf keine inhaltliche Wiederholung der schriftlichen Prüfung sein.

4.4.4.3.2 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

(1) Für jede Prüfung ist dem Prüfling eine für ihn neue, begrenzte Aufgabe zu stellen.

Die Aufgabe muß **neu** für den Prüfling sein, weil eine ausschließlich oder vorrangig auf Wiederholung gerichtete Leistungsanforderung dem Zweck der Prüfung widerspricht.

Die Aufgabe muß **begrenzt** sein, weil sie die zwei zeitlichen Vorgaben zu berücksichtigen hat:

- a) die Vorbereitungszeit (in der Regel 30 Minuten),
- b) die Prüfungsdauer des 1. Teils der Prüfung (in der Regel 10 – 15 Minuten).

Die Aufgabe muß aber auch begrenzt sein, weil der Prüfling durch seine Vorbereitungsarbeit unter Beweis stellen soll, daß er in einem **überschaubaren** Bereich – die APO-OSTG spricht ausdrücklich von **einer** Aufgabe – selbständig zielbezogen arbeiten kann.

(2) Die Aufgabenarten stimmen mit den in 4.4.3.1 für die schriftliche Prüfung genannten überein. Doch ist bei der Aufgabenstellung die zeitliche Begrenzung durch die Dauer der Vorbereitungszeit zu beachten. Sie beträgt mindestens dreißig Minuten. Der erste Prüfungsteil sollte zehn bis fünfzehn Minuten nicht überschreiten.

Die Aufgabe für den ersten Teil der Prüfung wird daher Material von geringem Umfang

und ggfs. weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als die Aufgaben für die schriftliche Prüfung.

Der Aufgabe sollten im Sinne einer thematischen Eingrenzung und einer für den Prüfling überschaubaren Problematisierung spezifizierende Arbeitsaufträge zugeordnet werden. Diese Arbeitsaufträge sollten dem Prüfling nicht die Möglichkeit nehmen, Selbständigkeit in der Lösung der Aufgabe zu zeigen.

Für die Aufgabe sollte ein kürzerer Text vorgelegt werden (ca. 1 – 1½ DIN-A-Seiten, 1½zeilig geschrieben).

Der Text muß – auch wenn es sich um einen Textauschnitt handelt – in seiner kommunikativen Struktur verständlich sein.

Zur Frage der Formulierung der Aufgabe wird auf den Abschnitt 4.4.3.5 Aufgabenbeispiele verwiesen.

Die Aufgabenstellung für den 1. Prüfungsteil kann nicht ohne Berücksichtigung des 2. Teiles geplant werden.

Wird z. B. die Aufgabenstellung für den 1. Prüfungsteil dem Sachgebiet eines Kursjahres entnommen, so darf sich der 2. Prüfungsteil nicht auf die Sachgebiete **des-selben** Kursjahres beschränken. Die Aufgabenstellung für den 1. Teil sollte so angelegt sein, daß sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge im 2. Teil entwickeln läßt. Die Prüfung darf nicht so angelegt sein, daß nur eine bestimmte Notenstufe erreichbar ist.

Für die Aufgabenstellung im ersten Teil der Prüfung bieten sich die Aufgabenarten an, die in Abschnitt 4.4.3.1 vorgestellt worden sind.

1. Aufgabenart: Analyse eines nichtfiktionalen Textes (in der Regel unter Nennung eines Bearbeitungsschwerpunktes),
2. Aufgabenart: Analyse eines fiktionalen Textes (in der Regel unter Nennung eines Bearbeitungsschwerpunktes),
3. Aufgabenart: Darstellung eines fachspezifischen Sachverhaltes in Auseinandersetzung mit einer Textvorlage.

Die Aufgabenstellung muß gewährleisten, daß der Prüfling eine Arbeitsanweisung erhält, die ihm deutlich macht, welche Operationen er durchführen soll. Auch wenn mehrere Bearbeitungsschwerpunkte vorgegeben sind, muß die Aufgabenstellung eine geschlossene, zusammenhängende Darstellung ermöglichen.

(3) Die Aufgabe (einschließlich des Materials) wird dem Schüler schriftlich vorgelegt. Es ist nicht zulässig, ihm gleichzeitig zwei oder mehrere nicht im Zusammenhang stehende Aufgaben zu stellen oder ihn zwischen mehreren Aufgaben wählen zu lassen. Erklärt der Schüler bei der Aufgabenstellung oder innerhalb der Vorbereitung, daß er die ihm gestellte Aufgabe nicht bearbeiten kann, und hat er die Gründe dafür nicht zu vertreten, so stellt der Prüfer im Einvernehmen mit dem Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses eine neue Aufgabe.

Ein nicht zu vertretender Grund ist z. B. eine für den Prüfling nicht passende Aufgabenstellung, weil auf Sachgebiete Bezug genommen wird, die für ihn nicht Kursgegenstand waren (Kurswechsel).

Wird in einem solchen Fall eine neue Aufgabe gestellt, so ist in die Niederschrift über die mündliche Prüfung diese Entscheidung mit Begründung aufzunehmen; die Bewertung der Prüfung darf von der Aufgabenänderung nicht beeinträchtigt werden.

(4) Ist der Prüfling auf Grund mangelnder Kenntnisse nicht imstande, die gestellte Auf-

gabe zu lösen, so kann der Prüfer ihm im Prüfungsraum eine Hilfe geben, die in der Niederschrift über die mündliche Prüfung zu vermerken ist. Diese ist bei der Festsetzung der Bewertung der Prüfungsleistung zu berücksichtigen.

(5) Die Prüfungsaufgabe wird dem Prüfling vom Fachprüfer in Anwesenheit mindestens eines weiteren Mitgliedes des Fachprüfungsausschusses in der Regel im Prüfungsraum gegeben.

Der Fachprüfer sollte sich bei der Aushändigung der Aufgabe noch einmal davon überzeugen, daß der Prüfling nicht durch äußere Mängel, z. B. schlechte Lesbarkeit von Kopien, an der zügigen Bearbeitung der Aufgabe gehindert wird.

Eine inhaltliche Diskussion der Aufgabe findet bei der Aushändigung nicht statt. Der Prüfling sollte nur gefragt werden, ob er die Formulierung der Arbeitsanweisung(en) verstanden hat.

(6) Bis zu drei Prüflingen kann – insbesondere im vierten Abiturprüfungsfach – dieselbe Aufgabe gestellt werden, wenn für die Prüflinge die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

4.4.4.3.3 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

(1) Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche Zusammenhänge überprüfen soll, die sich aus der Aufgabe für den ersten Teil ergeben.

Der Schüler soll nachweisen, daß er auf der Grundlage seiner Kenntnisse in der Lage ist, Zusammenhänge innerhalb größerer Sachbereiche und fachlicher Fragestellungen herzustellen. Dabei kann es sich z. B. um die historische bzw. literarsoziologische Einordnung eines Werkes handeln, um den Strukturvergleich mehrerer Werke oder um die Herstellung von Beziehungen zwischen einem literatur- oder sprachtheoretischen Text und Primärtexten.

(2) Der zweite Teil der Prüfung läßt sich nur in sehr begrenztem Umfang planen, da der Ablauf stark von den Leistungen bestimmt ist, die der Prüfling im ersten Teil erbracht hat.

Wenn der Prüfling eine Vertiefung und Erweiterung der Fragestellung aus dem ersten Teil nicht leisten kann, muß ein anderes Sachgebiet überprüft werden. Es würde dem Sinn des zweiten Prüfungsteils widersprechen, wenn der Prüfende den Prüfling unter starker Führung die Lösung der Aufgabe für den ersten Prüfungsteil noch einmal versuchen ließe.

Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinanderzureihen.

Das Gespräch soll von der gestellten Aufgabe ausgehen, aber darüber hinaus zu einem oder mehreren Sachgebieten weiterführen, und es muß so angelegt sein, daß in der Gesamtprüfung nicht nur Gegenstände eines Kurshalbjahres berührt werden. Um eine sinnvolle thematische Verknüpfung der Prüfungsteile zu erreichen, kann der Prüfer bei der Planung und Durchführung der Prüfung folgendermaßen verfahren:

Er kann zuerst die Sachbereiche für den zweiten Teil der Prüfung festlegen und dann dazu einen Text suchen, der die Hinführung zu diesen Sachbereichen ermöglicht. Ein anderes Verfahren ist es, von einem geeigneten Prüfungstext ausgehend Sachbereiche zu bestimmen, in die der Text eingeordnet werden kann.

Die Aufgabe ist so zu formulieren, daß der Übergang erleichtert wird. Es sollte vermie-

den werden, daß der Prüfling die Richtung des Gespräches genau voraussehen und im Vorbereitungsraum durchreflektieren kann.

In der Prüfung selbst muß der Prüfer dafür sorgen, daß dem Prüfling die fachlichen Zusammenhänge, auf die das Prüfungsgespräch zielt, überschaubar bleiben. Durch eine klare Fragestellung muß er es dem Prüfling ermöglichen, thematische Verknüpfungen zu erkennen. Beim Übergang zu einem neuen Sachverhalt sollte der Prüfer durch eine Überleitung dem Prüfling den Einstieg erleichtern.

(3) Wenn mehreren Prüflingen für den ersten Teil der Prüfung dieselbe Aufgabe gestellt worden ist, hat der Fachprüfer die Möglichkeit, auch im zweiten Teil der Prüfung für alle übereinstimmende Fragen zu stellen, sofern das Ergebnis des ersten Teils dies gestattet.

(4) Der zweite Teil der Prüfung sollte etwa die Hälfte der Gesamtprüfungszeit in Anspruch nehmen.

4.4.4.4 Vorbereitung der mündlichen Prüfung

4.4.4.4.1 Vorbereitung des Fachprüfungsausschusses (FPA)

(1) Zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung in den Abiturfächern treten die Fachprüfungsausschüsse zu vorbereitenden Sitzungen zusammen. Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses überprüft die Aufgabenstellung des Fachlehrers im Hinblick auf die in § 38 APO-OSTG Abs. 1 und Abs. 3 gestellten Anforderungen. Er entscheidet ggfs. über erforderliche Änderungen nach Beratung mit den Mitgliedern des Fachprüfungsausschusses.

Die Sitzungen der Fachprüfungsausschüsse finden innerhalb von zwei Tagen vor der mündlichen Prüfung statt. Übernimmt ein Dezernent den Vorsitz im Fachprüfungsausschuß, kann diese Sitzung am Prüfungstag vor Eintritt in das Prüfungsverfahren stattfinden.

Der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses erhält die nach Nr. 37, 42 der VV zur APO-OSTG erforderlichen Unterlagen. Er informiert die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses über die Leistungssituation der Prüflinge gem. Nr. 37, 44 der VV zur APO-OSTG.

(2) In dieser Sitzung händigt der Fachprüfer jedem Mitglied des Fachprüfungsausschusses alle Prüfungsaufgaben einschließlich der Materialien aus. Er erläutert, welche inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen die Prüflinge für die Lösung der Aufgaben aus dem Unterricht mitbringen.

Diese Erläuterung hat das Ziel, dem FPA die Leistungsanforderungen der Aufgabenstellung auf dem Hintergrund des durch den Unterricht in den Jahrgangsstufen 12/13 bestimmten Erwartungshorizontes zu verdeutlichen, damit die Mitglieder in den Stand gesetzt werden, die der jeweiligen Prüfungsaufgabe angemessenen Beurteilungskriterien anzuwenden. Außerdem sollte der FPA über evtl. Stundenausfall und Lehrerwechsel informiert werden.

Da der 2. Teil der Prüfung sich aus dem 1. Teil ergeben soll, sind auch die Themenbereiche bzw. Inhalte, die der Prüfer für den zweiten Teil vorgesehen hat und der Erwartungshorizont des Lehrers dem FPA darzulegen.

Der Fachprüfer begründet gegebenenfalls die Notwendigkeit einer Verlängerung der Vorbereitungszeit. Diese Begründung ist in die Niederschrift über die betreffende Prüfung aufzunehmen.

4.4.4.2 Vorbereitung des Prüflings

(1) Der Fachlehrer muß dafür Sorge tragen, daß eine langfristige Vorbereitung aller Schüler auf die mündliche Prüfung in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erfolgt.

Dem Schüler muß im Unterricht der Qualifikationsphase wiederholt Gelegenheit gegeben worden sein, selbständig in einer vorgegebenen Zeit eine begrenzte Aufgabenstellung zu bearbeiten, sein Ergebnis gliedert und in angemessener Sprache darzustellen und ggfs. im Gespräch mit den Kursteilnehmern und dem Fachlehrer größere fachliche Zusammenhänge zu diskutieren. So wird er auf die entsprechenden Anforderungen in der Prüfungssituation vorbereitet (vgl. 4.3 Sonstige Mitarbeit).

Die Schüler sollten außerdem über den Ablauf der mündlichen Prüfung und die Beurteilungskriterien im Unterricht informiert werden (vgl. 4.3.1).

(2) Zur Vorbereitung der für die mündliche Prüfung gestellten Aufgaben begibt sich der Prüfling bis zum Beginn seiner Prüfung in den Vorbereitungsraum.

4.4.4.5 Durchführung der mündlichen Prüfung

(1) In der Prüfung soll der Prüfling zunächst **selbständig** die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen.

Das bedeutet, daß die Prüfungsleistung nicht durch wiederholte Fragen des Prüfers unterbrochen oder verfälscht werden darf, daß fehlerhafte Darstellungsteile nicht sofort zu korrigieren sind, es sei denn, daß der vom Prüfling gewählte Ansatz zu keinem sinnvollen Ergebnis führen kann.

Ein bloßes Ablesen der im Vorbereitungsraum gemachten Aufzeichnungen ist unzulässig. Der freie Vortrag, der sich an den Aufzeichnungen orientiert, ist eine für die mündliche Prüfung geforderte Qualifikation. Eine nicht auf das Thema bezogene Wiedergabe gelernter Wissensstoffes wird nicht als Prüfungsleistung anerkannt.

(2) Der 2. Teil wird als Prüfungsgespräch bezeichnet

Der Prüfer soll den 1. Prüfungsteil als Ausgangsposition für dieses Gespräch nutzen, also durch Anschluß- und Überleitungsfragen die begrenzte Aufgabenstellung des 1. Teiles erweitern.

Eine so in sich geschlossene fachliche Prüfung soll dem Fachprüfungsausschuß eine möglichst breite Basis für die Beurteilung der Prüfungsleistung geben.

Kann der Prüfling im 2. Prüfungsteil das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge in Fortführung des ersten Teils nicht führen, so muß ein anderer Sachbereich überprüft werden. Bei diesem Übergang ist es in der Regel sinnvoll, wenn der Prüfer eine kurze Einführung gibt.

Fällt bei einem Prüfling auch dieser Bereich aus, so sind im Rahmen der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit andere Sachbereiche in gleicher Weise anzusprechen.

4.4.4.6 Bewertung der Prüfungsleistungen

4.4.4.6.1 Bewertungskriterien

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (vgl. 4.4.3.4 [4]).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zu Grunde liegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu beachten (vgl. 4.4.2, u. 4.4.3.1).

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.:

- richtiges Erfassen von Fachfragen,
- sach- und adressatengerechtes Antworten,
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten,
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

Die Anforderungen an das Darstellungsvermögen stimmen bei allen Aufgabenarten so weit überein, daß sie aufgabenartabhängig – spezifiziert für den ersten und zweiten Teil der Prüfung – formuliert werden können.

Für den Schülervortrag gelten folgende Anforderungen:

- selbständige, sach- und methodengerechte Gliederung,
- klare Begrifflichkeit,
- sach- und adressatengerechter Ausdruck in Wortwahl und Satzbau,
- deutliches Sprechen.

Für die Beurteilung der Gesamtleistung ist das Verhältnis der beiden Prüfungsteile zueinander von Bedeutung. Der zweite Teil muß dem Prüfling die Chance bieten, eine Minderleistung im ersten Teil zu korrigieren. Daraus folgt, daß der erste Teil nicht zu Lasten des zweiten ausgedehnt werden darf.

4.4.4.6.2 Beratungsverfahren, Notenfindung

(1) Nach Abschluß jeder mündlichen Prüfung – bei Prüfung mehrerer Prüflinge mit derselben Aufgabe in der Regel nach Abschluß der letzten Prüfung – berät und beschließt der Fachprüfungsausschuß über die Bewertung der Prüfungsleistungen.

Die endgültige Bewertung der Prüfungsleistung wird durch eine allgemeine Aussprache des FPA über die vom Prüfling gezeigten Leistungen eingeleitet.

Sodann geben alle Mitglieder des Fachprüfungsausschusses in der Regel in der Reihenfolge: Fachbeisitzer – Prüfer – Schriftführer – Vorsitzender ihre Beurteilung (Note ggfs. mit Tendenz) der Prüfung ab. Auf der Grundlage dieser Beurteilungen schlägt der Prüfer die endgültige Benotung vor. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses stimmen über diesen Vorschlag ab. Der Vorsitzende gibt seine Stimme als letzter ab. Wird für die vom Prüfer vorgeschlagene Note keine Mehrheit erreicht, geht das Vorschlagsrecht an den Vorsitzenden über. Besteht bei der Abstimmung über dessen Vorschlag Stimmgleichheit, gibt seine Stimme den Ausschlag.

Der Fachprüfungsausschuß ist nur beschlußfähig, wenn alle Mitglieder anwesend sind.

(2) Die Mitteilung des Prüfungsergebnisses erfolgt nur durch den Vorsitzenden des Zentralen Abiturausschusses. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses und die Teilnehmer an der Beratung sind nicht befugt, dem Prüfling das Ergebnis mitzuteilen.

(3) Die Prüfung im vierten Fach hat insofern besonderes Gewicht, als hier die mündliche Prüfungsleistung in vierfacher Wertung in die Gesamtqualifikation eingeht, während bei Prüfungen im ersten bis dritten Fach die mündliche Leistung gegenüber der schriftlichen nur im Verhältnis 1 : 2 gewichtet wird. Auf die besondere Bedeutung der Prüfung im vierten Fach sollten die Schüler rechtzeitig, spätestens zum Zeitpunkt der Wahl des vierten Faches, hingewiesen werden.

4.4.4.7 Niederschrift über die mündliche Prüfung

(1) Über die einzelne Prüfung ist eine Niederschrift anzufertigen, aus der das Prüfungsfach und die Prüfungszeit, die Aufgabenstellung sowie die Namen des Prüflings, des Prüfers und des Schriftführers ersichtlich sind. Der Prüfungsverlauf ist in seinen wesentlichen Zügen und Ergebnissen möglichst genau wiederzugeben.

Die Niederschrift schließt mit der erteilten Note, der ggfs. die Tendenz hinzugefügt wird, einer Begründung der erteilten Note und der Angabe des Stimmenverhältnisses bei der Abstimmung.

(2) Die Begründung der erteilten Note muß sich aus den Darlegungen der Niederschrift ableiten lassen. Die Formulierung der Begründung muß erkennbar machen, wie die Lösungsschritte zu qualifizieren sind und welches Gewicht den einzelnen Prüfungsteilen zukommt. Es ist zu empfehlen, daß die Mitglieder des FPA nach Abschluß jeder mündlichen Prüfung über die Formulierung der Begründung für die erteilte Note beraten.

(3) Der Schriftführer des Fachprüfungsausschusses hat dafür Sorge zu tragen, daß die Aussagen des Protokolls eindeutig und verständlich sind. Die Niederschrift ist vom Prüfer, vom Schriftführer und vom Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses zu unterschreiben.

(4) Erhalten mehrere Prüflinge die gleiche Aufgabe, so kann der FPA nach jeder Einzelprüfung die Vorzüge und Mängel in der Niederschrift festhalten, die Noten aber erst nach Abschluß der letzten Einzelprüfung festsetzen.

4.4.4.8 Aufgabenbeispiele

4.4.4.8.1 Erstes Beispiel für die mündliche Abiturprüfung

Erster Prüfungsteil

Aufgabenart: Analyse eines nichtfiktionalen Textes

Text: Franz Werfel, „Beim Anblick eines Toten“ Ein Fragment. Aus: F. Werfel, Erzählungen aus zwei Welten, Gesammelte Werke III, hrsg. von A. D. Klarmann; Copyright 1954 by Alma Mahler-Werfel, Abdruck mit Genehmigung des S. Fischer Verlages Frankfurt.

Textauszug

Franz Werfel: Beim Anblick eines Toten (Ein Fragment)

Ich habe das Antlitz eines Toten gesehen. Wenige Tage ist das her. Der Tote war mein Freund, ein noch junger Mann. Ihn hat ein Baum erschlagen. Das war mitten in Paris geschehen, auf den Champs Elysées, an einem windig goldenen Maiabend, als der Verkehr sehr dicht war. Ein mächtige, innen vermorschte Kastanie hatte ein mächtiger Windstoß plötzlich geknickt.

In die Fallrichtung des niederkrachenden Baumes geriet mein Freund. Niemand sonst wurde verletzt. Ihm zerschmetterte der Stamm den Schädel. Es war aus mancherlei Gründen ein ungewöhnlicher Tod. In diesen Tagen gerade riefen die Zeitungsträger durch die Straßen der Städte: »Fliegerangriff auf Granerolle, Bombardierung Cantons. Hunderte von Toten.« Meinen Freund aber hatte keine Bombe, sondern ein alter Kastanienbaum erschlagen. Er war ein hochbegabter Dichter, der in seinen letzten Werken den Teufel scharf anzugehen begann. Er kannte ihn gut, denn er kam aus einer Generation, die sich mit dem Teufel eingelassen hatte und ihm diente.

Es war in der Totenhalle der Klinik. Ein schlimmer Keller. Eine abscheuliche Garage der letzten Fahrt. Die vielen Blumen wurden des herzwürgenden Raumes nicht Herr. Erschöpft von der brütenden Hitze des Sommertages drängten sich die Trauergäste in

der nackten Enge dieses Kellers. Es waren zumeist Schriftsteller, Flüchtlinge, Verbannte, Ausgebürgerte, Hoffnungslose in der Fremde, zu denen der Tote sich geschlagen hatte. Auf ihren Gesichtern allen lag so viel Elend, so viel Zerrüttung und Zerrfahrenheit, daß jeder vor dem anderen zu erschrecken schien. Auf jedem dieser Gesichter lastete ein Atmosphärendruck des Leidens, den in besseren Zeiten nicht ein armes einzelnes Leben, sondern vielleicht ein ganzes Geschlecht zu tragen gehabt hätte. Doch nicht um den jungen Menschen litten sie, der nicht mehr lebte. Dieser und jener behauptete, ihn zu beneiden. Wenn es nicht schrecklich klänge, man könnte sagen, unter all diesen gelben und graugrünen Gesichtern, die sich zur Totenfeier versammelt hatten, sah er am gesündesten, am besten aus.

Er lag in einer Nische aufgebahrt in einem hellgelben Sarg. Man sah nichts von der Schädelswunde, denn das Haar war ihm tief in die Stirne gekämmt. Sein breites Jungengesicht war gleichgültig und aufmerksam zugleich, als stellte er sich nichtwissend, beobachtete aber heimlich das erstickt feierliche Gebahren um ihn her. Dieses Stadium des Todes war halt mit einer pathetischen Schamentblößung verbunden, die man über sich ergehen lassen mußte. Auf seiner Brust leuchtete ein edelsteinbesetztes Kreuz wie ein Geheimnis, das er das erstemal preisgab. Der Mund war noch voll und hatte ein wenig Farbe, als sei eine seiner vielen vertrackten Geschichten soeben vom Schlaf überrascht worden. Neben dem Dichter, der allzu plötzlich hingerafft, noch ein verschüchtertes Leben zu bewahren, noch nicht ganz Wachspuppe zu sein schien, weilten seine erstarrten Eltern. Der Mutter hatte man einen Stuhl hingeschoben. Hinter ihrem dichten Schleier hockte sie da als etwas Ungenaues, beinahe Verwischtes. Nur manchmal tastete ihre erstaunlich nackte Hand mit ratloser Zärtlichkeit nach dem Sohn hinüber, glitt aber immer wieder ungeschickt vom Sargrand ab. Der Vater stand offiziell, fast militärisch da, als alter kaiserlich königlicher Diplomat, der er war. Von Zeit zu Zeit aber hustete der Schmerz in ihm auf. Dann verzerrte sich sein Gesicht einen Augenblick lang zu einer seltsamen Fratze. Sofort jedoch brachte er sich wieder in Ordnung, nahm Haltung und blickte merkwürdig verwundert vor sich hin, während ihm die Tränen über die Wangen liefen. Wahrscheinlich faßte er immer nur ruckweise, was geschehen war. Er muß unmenschlich gelitten haben in dieser Stunde der Schaustellung. Die Minuten dieser Stunde eines brütenden Sommertages schienen selbst Stunden zu sein. Die Zeit war zur reinen Dauer geworden in dieser unwürdigen Garage. Wir alle litten über die Maßen, nicht so sehr am Tode des Freundes wie am eigenen Leben.

Aufgabe:

- Analysieren Sie den vorliegenden Bericht vom Begräbnis Horváths, und beachten Sie insbesondere, wie und auf Grund welcher Textmerkmale sich die Bedeutung des Berichts für den Leser konstituiert!

Leistungsanforderungen für den ersten Prüfungsteil:

- Die Aufgabenstellung verlangt die **Grundzüge** einer vollständigen Textanalyse (Situation, Intention, Textstruktur, Wirkung), wobei der zuletzt genannte Gesichtspunkt (Wirkung) besonders genau untersucht werden soll. Erwartet wird ein Ergebnis, das verständlich macht, wie die geschilderte Szene zum Paradigma für die Situation der Emigranten im Paris des Jahres 1938 wird.

Zweiter Prüfungsteil

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs:

- Handelt es sich, wie unter dem Stichwort „Aufgabenart“ behauptet, bei dem vorliegenden Text um einen nichtfiktionalen oder einen fiktionalen?
- Schriftsteller im Exil: Über die Bedeutung der Emigration für den Schriftsteller:

Warum wurden (z. B. 1933 und später) Dichter in die Emigration gezwungen? Was bedeutete dieses Schicksal für ihre literarische Produktion und ihre Rezeption?

- Ödön von Horváth, Kasimir und Karoline: Verhältnis von dramatischem Text und Lebenswirklichkeit (Stichwort Arbeitslosigkeit); darüber hinaus die Fabel, das Personal des Stücks, die Eigenart des dramatischen Dialogs.

Unterrichtszusammenhang für den ersten und zweiten Prüfungsteil

LK 13/I und 13/II schriftliche Analyse nichtfiktionaler Texte zur Einübung der Aufgabenart I für die schriftliche Abiturprüfung an verschiedenen Beispielen.

LK 13/II Kursthema: Die Wirklichkeit des Dramas: Wie verarbeiten ‚poetisches‘ und ‚dokumentarisches‘ Theater Elemente der Lebenswirklichkeit (Horváth, Kipphardt, Beckett, Weiss)?

4.4.4.8.2 Zweites Beispiel für die mündliche Abiturprüfung

Erster Prüfungsteil

Aufgabenart: Analyse eines fiktionalen Textes

Text: Nelly Sachs, „Chor der Geretteten“, in: Fahrt ins Staublose. Die Geschichte der Nelly Sachs, Frankfurt (Suhrkamp) 1961, S. 50 ff.

Text:

Nelly Sachs: Chor der Geretteten

Wir Geretteten,
Aus deren hohlen Gebein der Tod schon seine Flöten schnitt,
An deren Sehnen der Tod schon seinen Bogen strich.

Unsere Leiber klagen noch nach
Mit ihrer verstümmelten Musik.

Wir Geretteten,
Immer noch hängen die Schlingen für unsere Hälse gedreht
Vor uns in der blauen Luft –
Immer noch füllen sich die Stundenuhren mit unserem
tropfenden Blut.

Wir Geretteten,
Immer noch essen an uns die Würmer der Angst.
Unser Gestirn ist vergraben im Staub.

Wir Geretteten

Bitten euch:

Zeigt uns langsam eure Sonne.
Führt uns von Stern zu Stern im Schritt.
Laßt uns das Leben leise wieder lernen.

Es könnte sonst eines Vogels Lied,
Das Füllen des Eimers am Brunnen
Unseren schlecht versiegelten Schmerz aufbrechen lassen
Und uns wegschäumen –

Wir bitten euch:

Zeigt uns noch nicht einen beißenden Hund –
Es könnte sein, es könnte sein
Daß wir zu Staub zerfallen –

Vor euren Augen zerfallen in Staub.
Was hält denn unsere Webe zusammen?
Wir odemlos Gewordene,
Deren Seele zu Ihm floh aus der Mitternacht
Lange bevor man unseren Leib rettete
In die Arche des Augenblicks.
Wir Geretteten,
Wir drücken eure Hand.
Wir erkennen euer Auge –
Aber zusammen hält uns nur noch der Abschied,
Der Abschied im Staub
Hält uns mit euch zusammen.

Aufgabe:

- Analysieren Sie das vorliegende Gedicht von Nelly Sachs im Hinblick auf seine Redesituation, seine syntaktische Struktur und seine Metaphorik!

Leistungsanforderungen für den ersten Prüfungsteil:

- Die Aufgabenstellung soll den Prüfling anleiten, die Grundzüge einer Analyse dieses Gedichts zu erarbeiten: Die Beschreibung der Redesituation soll klären, wer zu wem spricht und in welcher Situation sich Sprecher und Angesprochene befinden. Schon hier kann deutlich werden, daß die Angesprochenen in dem Maße Entscheidendes über ihre eigene Existenz und ihre eigene Bestimmung erfahren, in dem sie sich mit dem „Chor der Geretteten“ und seinen Bitten einlassen. Die Beschreibung der syntaktischen Struktur soll den Aufbau des Gedichts und seine rhetorische Funktion (Entfaltung und Intensivierung des Appells) klären. Die Entdeckung der Bildlichkeit des Gedichts führt schließlich ins Zentrum der Aussage, die in den letzten fünf Zeilen formuliert ist („Abschied im Staub“).

Zweiter Prüfungsteil

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs:

- Entstehungs- und Veröffentlichungsbedingungen des Gedichts („In den Wohnungen des Todes“, e. 1943/44, v. 1947 Berlin) und seine Stellung im lyrischen Werk der Dichterin (vgl. Anordnung der Werkausgabe des Suhrkamp Verlags),
- Darstellung und Erörterung der zentralen These Hilde Domins in ihrem „Offenen Brief an Nelly Sach“, in: Hilde Domin, Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. S. 190–196,
- Poesie und Engagement: über die Wirkungsbedingungen und Wirkungsmöglichkeiten des politischen Gedichts.

Unterrichtszusammenhang für den ersten und zweiten Prüfungsteil

LK 13/II Kursthema: Die Wirklichkeit der Lyrik: Wie verarbeitet Lyrik Elemente gesellschaftlicher Wirklichkeit? (Epochen deutscher Lyrik: 1900 – 1960, dtv 4023/24). Den Schwerpunkt der Reihe bildete der Versuch, Korrelationen zwischen dem kulturellen und politischen Klima der Epoche und der zeitgenössischen lyrischen Produktion zu entdecken und zu beschreiben. Das wurde hauptsächlich für das expressionistische Jahrzehnt versucht. Als methodischer Kontrapunkt zu diesem Ansatz galt der Versuch, das lyrische Werk Rilkes (vor allem die Dinggedichte) und die Gedichte der Nelly Sachs („In den Wohnungen des Todes“, „Sternverdunkelung“) eingehender vorzustellen.

Die ersten beiden thematischen Schwerpunkte hängen direkt mit der Unterrichtseinheit über Nelly Sachs zusammen. Der dritte Gesprächsschwerpunkt knüpft an einen Kurs in 12/II (Sprache und Politik) sowie an die Theoriediskussion des Kurses in 13/I (über den Zusammenhang von literarischen Texten (Drama) und Lebenswirklichkeit) an.

4.4.4.8.3 Drittes Beispiel für die mündliche Abiturprüfung

Erster Prüfungsteil

Aufgabenart: Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage

Text: Erwin Piscator, Das Politische Theater, rororo 4331, S. 232;
Copyright © 1979 by Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

Text:

Erwin Piscator: Das Politische Theater (Rowohlt, Hamburg 1963, S. 232).

- 1 Ich glaube, daß die Zeit selber die Literatur zwingen wird, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Der Dichter ist nicht mehr dieselbe halb tragische, halb lächerliche Erscheinung, die er vielfach noch vor fünfzig Jahren war. Er lebt nicht mehr an den Dingen vorbei, er kann es nicht mehr, wie niemand es mehr kann; die Dinge selber rücken auf
- 5 jeden unausweichbar zu. Die Technik hat die Erde klein gemacht. Aber sie hat zugleich einen Zusammenschluß herbeigeführt. Niemand kann sich mehr abseits stellen, vor Problemen die Augen schließen, selbst wenn sie ihn nicht persönlich brennen. Eine Aktualisierung der gesamten Menschheit hat stattgefunden. Die Restbestände vergangener Ideologien Mittelalter, Barock, Biedermeier, ja, das Steinzeitalter, das beispielsweise im Feuerland bis in unsere Tage hinein lebendig geblieben ist, schmelzen rasch
- 10 weg. Das Leben jedes einzelnen wird auf die Höhe von 1930 gebracht; vielleicht eine bescheidene Höhe, aber immerhin ein Standard, der für die Gegenwart wirklicher ist als der von 1850. Dieser einzelne ist es, der allabendlich seinen Platz im Theater einnimmt. Vielleicht hat er vor einer halben Stunde durch seinen Radioapparat Begrüßungsansprachen aus Kalifornien gehört, vielleicht ist ihm gestern in der Wochenschau das letzte japanische Erdbeben gezeigt worden. Vor zehn Minuten hat er in der Zeitung gelesen, was vor zwei Stunden in Kapstadt vor sich gegangen ist. Dieser Mensch trägt ein Weltbild in sich, und nicht eins vom vorigen Jahr, sondern das Weltbild dieser Minute. Will die Literatur wagen, ihm ein verstaubtes Panoptikum vorzuführen,
- 20 in dem die wächsernen Marionetten der Schmerzen, Freuden, Hoffnungen, Sehnsüchte in alle Ewigkeit in der gleichen Haltung erstarrt sind? Kann sie es sich erlauben, das Leben jener Menschen dort unten im Theater zu leugnen, indem sie gedankliche Abstraktionen, Spielereien der Form, Wechselbälge ihrer Einbildung selbstgefällig herumzeigt? Sie muß wirklich, bis ins letzte wirklich, bis zur Rücksichtslosigkeit wahr
- 25 sein, wenn sie dieses Leben auch nur spiegeln will. Um wie vieles wirklicher und wahrer aber muß sie sein, wenn sie sich in dieses Leben als bewegende Kraft einschalten will! Das Aussprechen der Wahrheit aber, die über das Nur-Aktuelle hinausgeht, wirkt bereits revolutionierend. Der Richter, der sich seiner künstlerischen Pflicht bewußt ist, muß, ob er will oder nicht, in dieser Situation zum revolutionären Dichter werden.

Aufgabe:

- Kennzeichnen Sie Piscators zentrale These zur Situation der Zeit, und beschreiben Sie die Konsequenzen, die er daraus für die Aufgabe und Funktion der Literatur zieht! Problematisieren Sie auf diesem Hintergrund den verwendeten Literaturbegriff und den Begriff des „revolutionären Dichters“!

Leistungsanforderungen für den ersten Prüfungsteil:

- Piscators zentrale These lautet: „Eine Aktualisierung der gesamten Menschheit hat stattgefunden.“ Diese Tatsache hat das Publikum verändert und der Dichter bzw. die Literatur können und dürfen dies nicht unbeachtet lassen, Aufgabe der Literatur ist es nun, das Leben nicht nur zu zeigen, wie es ist, sondern so, wie es sein soll. Eben diese Funktion nennt Piscator „revolutionär“. Der Schüler soll nun darlegen, daß der Argumentation Piscators ein fragwürdiger Literaturbegriff zugrunde liegt (Kritik der Widerspiegelungstheorie, Kritik der Formulierung „... sich in dieses Leben als bewegende Kraft einschalten ...“).

Zweiter Prüfungsteil

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs

- Erörterung der Frage, ob und inwiefern dokumentarisches Theater (Kipphardt, Weiss) politisches Theater im Sinne Piscators sein kann.
- Erörterung der Frage, ob und inwiefern die dem Schüler bekannten Dramen von Weiss, Brecht und Beckett Piscators Forderungen genügen.
- Diskussion des Realismusbegriffs im Rückgriff auf Rolf Hochhuth „Die Rettung des Menschen“¹⁾ und Theodor W. Adorno „Offener Brief an Rolf Hochhuth“²⁾.
- Erörterung der Wirkungsbedingungen und Wirkungsmöglichkeiten politischer/agitatorischer Literatur.

Unterrichtszusammenhang für den ersten und zweiten Prüfungsteil

LK 13/I Kursthema: Die Wirklichkeit des Dramas: Wie verarbeiten ‚poetisches‘ und ‚dokumentarisches‘ Theater Elemente der Lebenswirklichkeit (Kipphardt, Horváth, Beckett, Weiss)? In diesem Zusammenhang wurde der Begriff des Realismus anhand der obengenannten Texte von Hochhuth und Adorno erörtert.

LK 13/II Kursthema: Die Wirklichkeit der Lyrik: Wie verarbeitet Lyrik Elemente gesellschaftlicher Wirklichkeit (Epochen deutscher Lyrik: 1900 – 1960, dtv 4023/24)?

Im Zusammenhang mit dem Rahmenthema ‚Sprache und Politik‘ wurden Fragen der Ästhetik des politischen Gedichts in 12/II behandelt.

4.4.4.8.4 Viertes Beispiel für die mündliche Abiturprüfung

Erster Prüfungsteil

Aufgabenart: Erörterung im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage

Text: Walter Jens, Erzählungen des Anatol Ludwig Stiller (Auszug) in: Thomas Beckermann (Hrsg), über Max Frisch, edition suhrkamp 404, S. 16/17.

Text:

Walter Jens: Erzählungen des Anatol Ludwig Stiller

- 1 ... Drei Möglichkeiten der Gestaltung bieten sich an:
Man hätte, den klassischen Romanpraktiken folgend, die Geschichte aus der Perspek-

1) In: Festschrift zum achtzigsten Geburtstag von Georg Lukacs, hrsg. v. Frank Benseler, Neuwied, Berlin 1965, S. 484 ff.

2) In: Noten zur Literatur IV, Frankfurt 1974, S. 137 – 157.

- tive eines souveränen Erzählers analysieren können: ein omnipotenter Poet, ein wahrer Newton, der, wie der olympische Zeus, die Gedanken all seiner Figuren kennt, würde die Fabel ohne Zweifel chronologisch-exakt, beginnend mit Anatols Jugend und endend mit seiner Gefängnisentlassung, dem Leser vorgeführt haben: einmal Julikas, einmal Stillers, einmal Sibylles Schädeldecke öffnend – immer auf der Höhe der Situation, augenzwinkernd und beschlagend, dem staunenden Hörer mit Hilfe von Maximen und eingestreuten Sentenzen die eigen-maßgebende Meinung verratend.
- 5 20. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, sich rigoros, in Franz Kafkas Manier, zu beschränken, den Roman – gleichfalls chronologisch getreu – zwar in der dritten Person zu erzählen, alle Geschehnisse aber aus der Perspektive des Helden zu „orten“ und nur das zu berichten, was in Anatols Blickfeld hineinreicht – nicht also: „Julika dachte“, sondern „Stiller hatte den Eindruck, daß Julika dachte“ zu schreiben – nicht
- 15 „Sibylle hoffte“, sondern „sollte, fragte sich Stiller, Sibylle etwa hoffen?“ ...
3. Schließlich könnte der Erzähler – das erwähnte Tagebuch bietet diese Technik geradezu an – die Fabel in der ersten Person wiedergeben: Anatol Stiller sitzt an seinem Zellentisch, hält Rückschau und konfrontiert die Begebenheiten von heute – Ausgangs- und Gefängnisbesuche – mit den Ereignissen von gestern: Julika in Davos, Sibylle in Pontresina, Anatol selbst in New York.
- 20

- Kein Zweifel, jede der beschriebenen Praktiken hat ihren Vorteil, aber auch ihren Nachteil: der Olympier und Newton erkaufte seine Allwissenheit um den Preis mangelnder Konsequenz . . . wer überall sein möchte, ist am Ende nirgendwo zu Haus; der Leser, der die Protagonisten alle gleich gut kennt, wird im Laufe des Buchs allenfalls ein
- 25 vages Panorama erkennen. Die rigorose Beschränkung in Kafkas Art hingegen peilt die Details von einem Fixpunkt, der Heldenoptik aus an und belichtet sie scharf und exakt – aber die Objektivität wird auf diese Weise so wenig erreicht wie mit Hilfe der Ich-Erzählung. Die Nebenfiguren bleiben Geschöpfe des Protagonisten: der Held ist in die Haut des olympischen Erzählers geschlüpft.
- 30 So weit, so gut. Wie aber stellt es nun Frisch an, um sich der Vorteile jeder Methode zu versichern, ohne deshalb zugleich die Nachteile mit in Kauf nehmen zu müssen? . . .

(. . . bedeutet keine Kürzung gegenüber dem Text der edition suhrkamp)

Aufgabe:

- Kennzeichnen Sie unter Berücksichtigung des gedanklichen Aufbaus die Aussage von Walter Jens, und versuchen Sie die Frage zu beantworten, mit der der „Textauschnitt“ endet.

Leistungsanforderungen für den ersten Prüfungsteil:

Der Schüler soll herausarbeiten

- die Zweiteiligkeit der Gliederung: a) Vorstellung der drei genannten Erzählhaltungen, b) Abwägung ihrer Vor- und Nachteile,
- die wesentlichen genannten Merkmale der Erzählhaltungen:
 1. souveräner Erzähler: chronologischer Aufbau der Erzählung, Allwissenheit des Erzählers und subjektive Kommentierung des Erzählten,
 2. Heldenperspektive: chronologischer Aufbau der Erzählung, Beschränkung des Erzählten auf das aus der Perspektive des Helden Einsehbare,

3. Icherzähler: Beschränkung der Erzählung auf die Perspektive des Erzählers, Konfrontation von Gegenwart und Vergangenheit durch Rück Erinnerung und Reflexion des Vergangenen.

– die Bewertung der Erzählhaltungen:

1. souveräner Erzähler: umfassende Übersicht, aber kein genauer Einblick in Einzelheiten,

2. und 3. Heldenperspektive und Icherzähler: Exakte Darstellung von Details aus einer Perspektive, aber keine Objektivität.

– die Funktion des Textes: Schaffung von Kriterien für die Beschreibung und Beurteilung der von Frisch im Stiller gewählten Darstellung,

– wesentliche Züge der Erzählweise Stillers: Negation der Identität des Erzählers mit Stiller als Trick, Schlüsselsituationen seines Lebens in Form von Zeugenaussagen einzubringen – wechselnd aus verschiedenen Perspektiven der Beteiligten Julika, Rolf und Sibylle (Zugewinn an Genauigkeit) – und als Erfahrung eines Fremden zu kommentieren, sowie eigene Reflexionen durch Erzählen von Geschichten zu verfremden (Anschein der Objektivität).

Zweiter Prüfungsteil

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs:

– Nachweis von Merkmalen der im Text genannten Erzählhaltungen und Darlegungen ihrer Bedeutung für das jeweilige Werk an konkreten Beispielen, etwa Fontane, Effi Briest (souveräner Erzähler), Kafka, Die Verwandlung (Heldenperspektive), Lenz, Deutschstunde (Icherzählung),

– Vergleich der Erzählhaltung im Stiller mit der anderen Literatur in Tagebuchform, z. B. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers, und Plenzdorf, die neuen Leiden des jungen W.

Unterrichtszusammenhang für den ersten und zweiten Prüfungsteil

– Erzählhaltungen waren Unterrichtsgegenstände der Kurse in der Qualifikationsphase.

– Max Frisch, Stiller und Siegfried Lenz, Deutschstunde wurden in einer Sequenz des Kurses 13/II behandelt unter dem Leitaspekt: Bewältigung der Vergangenheit in Romanen der Gegenwart. – Theodor Fontane, Effi Briest, J. W. Goethe, Die Leiden des jungen Werther und Ulrich Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W. sind vorrangig unter literatursoziologischen Gesichtspunkten in 13/I untersucht worden, doch schloß die Behandlung eine Strukturanalyse ein.

– Franz Kafka, Die Verwandlung diente als literarisches Beispiel für die Einführung in verschiedene Interpretationsmethoden der Literaturwissenschaft in einer Sequenz des Kurses 12/II.

– In allen genannten Kursen sind literaturtheoretische Texte analysiert und auf Primärtexte bezogen worden, und zwar sowohl im Unterricht als auch in Form selbständig zu erfüllender Aufgaben in Hausarbeiten und Klausuren.

5. Freiwillige Unterrichtsveranstaltungen

(Arbeitsgemeinschaften)

Im Fach Deutsch können 2stündige Unterrichtsveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften) für Schüler einer Jahrgangsstufe oder jahrgangsstufenübergreifend eingerichtet werden.

Schüler gleicher Interessenrichtung sollen in den Arbeitsgemeinschaften im Rahmen der Zielsetzungen und Verfahrensweisen des Faches Deutsch an Aufgaben oder Projekten arbeiten, die auch über die Fachgrenzen hinausgehen können. Die Lehrer solcher Arbeitsgemeinschaften müssen über hinreichende Qualifikation verfügen.

Der Schüler kann eine Arbeitsgemeinschaft in Deutsch wählen, unabhängig davon, ob er das Fach schon im Rahmen seiner Schullaufbahn gewählt hat. Eine Zugangsbeschränkung aufgrund von bisher in diesem Fach erbrachten Leistungen ist nicht zulässig.

Hat sich ein Schüler zur Teilnahme angemeldet, so ist er grundsätzlich zur Teilnahme für ein Schulhalbjahr verpflichtet. Die Abmeldung während des Schulhalbjahres ist nur aus wichtigem Grund möglich.

In den Arbeitsgemeinschaften werden keine Klausuren geschrieben, die Bestimmungen zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ finden keine Anwendung.

Der Lehrer bescheinigt am Ende des Schulhalbjahres die Teilnahme und die Leistungen des Schülers. Bei sehr guten, guten, befriedigenden und ausreichenden Ergebnissen wird bescheinigt, daß der Schüler „mit sehr gutem Erfolg“, „mit gutem Erfolg“, „mit befriedigendem Erfolg“, „mit Erfolg“ teilgenommen hat. In allen anderen Fällen wird die Teilnahme bescheinigt.

Die Leistungen aus den Arbeitsgemeinschaften werden weder in die Entscheidung über die Versetzung noch in die Berechnung der Gesamtqualifikation einbezogen.

6. Stichwortverzeichnis

Abitur

- allgemeine Hinweise 147
- Anforderungsbereiche 148
- mündliche Abiturprüfung:
 - Fachprüfungsausschuß 174
 - Gliederung und Dauer 174 f.
 - Aufgabenstellung 175 f.
 - Vorbereitung der Prüfung 178 f.
 - Durchführung der Prüfung 179
 - Bewertung der Prüfung 179 f.
 - Aufgabenbeispiele 181 ff.
- schriftliche Abiturprüfung:
 - Aufgabenart 148 f., 151 f., 153 f.
 - Aufgabenstellung 150 f., 153, 155
 - Einreichen von Prüfungsvorschlägen 155 f.
 - Verfahren 156
 - Leistungsanforderungen 150, 152 f., 154 f.
 - Korrektur und Bewertung 150, 152 f., 154 f., 157 f.
 - Aufgabenbeispiele 158 ff.

allgemeine Lernziele der gymnasialen Oberstufe

- Erziehungsziele 16 ff., 82
 - Unterrichtsziele 16 ff., 82
- allgemeine Studierfähigkeit 16 ff., 81
- Analyse von Texten 47 f., 58 ff., 61 f., 75 ff., 78 f., 148 ff., 151 ff.

Anforderungsbereiche 147 f.

Argumentation

- Argumentationsansatz 153 f.
- Argumentationsstruktur 51, 153 f.
- Argumentationsleistung 155
- Erörterung 153 ff.

Aufgabenarten

- Klausuren 138 f.
- schriftliche Abiturprüfung 148 f., 151 f., 153 f.
- mündliche Abiturprüfung 175 ff.

Aufgabenbeispiele

- schriftliche Abiturprüfung 159 ff.
- mündliche Abiturprüfung 181 ff.

Aufgabenfelder

- Funktionen 21 f., 81
- Begründung 22 f.
- Bedeutung 23 f.
- Lernziele Aufgabenfeld I–III 24 f.
- Pflichtfächer innerhalb der Aufgabenfelder 17 f., 25 ff.

- Pflichtfächer außerhalb der Aufgabenfelder 18, 27 f.

aufgabenfeldspezifische Lernziele 14, 21, 24, 82 f.

- Aufsatz siehe: Verfassen von Texten
- Auswahlkriterien für Texte 50 f., 67 ff., 149, 152 ff.

Benotung

- Klausuren 139 ff.
 - Kursabschlußnote 136
 - Kursabschnittsnote 136
 - Sonstige Mitarbeit 136, 142 ff.
 - schriftliche Abiturprüfung 150, 152 f., 154 f., 157 f.
 - mündliche Abiturprüfung 180
- Beschreibungssprache 79 f.
- Bewertungskriterien
- Verstehensleistung 150, 152, 154
 - Darstellungsleistung 150, 152, 155
 - Argumentationsleistung 155
- Beziehungsaspekt und Beziehungsebene 72 f.

Drama 65, 70

Einzelarbeit 72 f.

Epik 65, 70

Erörterung 61, 153 ff., 176

Erwartungshorizont 156

Erziehung 16

Exemplarisches Prinzip 46, 59, 68

Fachkonferenz 14, 91

Fachlehrer 34, 45, 63, 70

fachspezifische Lernziele 28 ff., 41

fachspezifischer Text 50, 154, 176

Fachsprache 48

fiktionaler Text 30, 36, 42, 56 ff., 60 ff., 70, 176, 216 ff.

Gegenstände des Faches Deutsch 15, 28, 34, 42, 45 ff., 58, 67 ff., 84 f.

Gesellschaft 49, 58, 69, 79

Grundkurse/Leistungskurse

- allgemeine Begründung 81 f.
 - zentrale Gemeinsamkeiten 82 f.
 - graduelle Unterschiede 15, 83 f.
 - fachspezifische Beschreibung 86 ff.
- Grundkurse des Faches Deutsch 87

Gruppenarbeit 72 f., 75, 78

Hausaufgaben 145

Hermeneutik 35 ff., 53, 75 ff., 80, 87 f.

Hermeneutischer Zirkel 36

Historische Dimension 33, 48, 57 ff.,
68 ff., 76 f., 89 f., 112, 121 f.

Hochschulreife 17 ff.

Identitätsfindung 33 ff., 68, 72

Interpretation siehe: Analyse von Texten

Kanon 69

Klausur

– Anzahl und Dauer 137

– allgemeine Regelungen 138

– Aufgabenstellung 138 f.

– Aufgabenarten 138

– Korrektur und Benotung 139 ff.

– Rückgabe 142

Kommunikation 29, 42, 72, 83, 91 f.

Kommunikationstheorie 55

Korrekturzeichen 140 f.

Kreativität 62, 79

Kursabschlußnote 136

Kursabschnittsnote 136, 146 f.

Kurssequenzen

– Sequentialität 15, 88

– obligatorische Regelungen 91

– Sequenzbeispiele 91 ff.

– Verknüpfungsprinzipien 88 ff., 101 f.,
112, 121 f.

Lehrervortrag 76

Leistungskurse

– allgemeine Beschreibung 81 ff.

– fachspezifische Beschreibung 86 ff.

Lernbereich 28, 41 f., 45

Lernerfolgsüberprüfungen 134 ff.,
142 ff.

Lerninhalt 34, 42, 45

Lernorganisation 72 ff.

Lernprozeß 33 ff., 40 f., 54 f., 58,
72 ff., 80

Lernziele

– allgemeine Lernziele der gymnasialen
Oberstufe 14, 16 ff., 82

– aufgabenfeldspezifische Lern-
ziele 14, 21, 24 f., 82 f.

– fachspezifische Lernziele 14, 28 ff.,
41, 72

Literarischer Kanon 69

Literatur 76 ff.

Lyrik 66, 71

Medien

– Mediendidaktik 49

– als Unterrichtsgegenstand 43, 48 ff.,
50, 60

– als unterrichtsmethodisches Hilfsmit-
tel 46

Methoden

– fachwissenschaftliche Methoden 73

– fachspezifische Methoden 31, 37 f.,
53 f., 57 f., 73, 85, 90

– Unterrichtsmethoden 15, 72 ff., 78

Mindestanforderungen 69 f.

Mindestfestlegungen für die Abitur-
prüfung 28

mündliche Mitarbeit 142 f., 146

nichtfiktionaler Text 30, 36, 42, 45 ff.,
51 ff., 70

obligatorische Regelungen

– zu den Lernzielen 16 ff., 21, 25 ff.

– zu den Lernbereichen 14

– zu den Themen 63 ff., 67, 70, 91

– zu den Gegenständen 91

– zur Bildung von Kurssequenzen 91

Organisationsstruktur der

Oberstufe 20 f.

Partnerarbeit 72, 75

Pflichtfächer(gruppen) der gymnasialen

Oberstufe 26 f.

Problemorientierung 89, 101 f., 112,
121 f.

Projektunterricht 72 f., 88

Protokoll 79, 143

Referat 76 f., 79, 143 ff.

Reflexion über Sprache 31, 34, 37 f., 40,
42 ff., 93, 102, 112, 122

Sekundarstufe I 42, 62

Selbstverwirklichung in sozialer Verant-
wortung 16, 18 ff., 28, 32

Sequentialität 15, 88 ff.

Schreibanlässe 52 ff., 79

schriftliche Übungen 145 f.

Schüler als Subjekt des Lernprozes-
ses 33 ff., 75 ff., 78

Schülervortrag siehe: Referat

- Sonstige Mitarbeit 136, 142 ff.
 Sozialformen des Lernens 55, 72 f.,
 75 f., 86 ff.
 Sprachliches Handeln 32 f., 41, 51, 68
 Studierfähigkeit 16 ff., 81
- Text
 – Textbegriff 35 ff., 46 f., 56
 – Textart 39, 47 ff., 52, 68, 90, 121 f.
 – nichtfiktionaler Text 30, 36, 42, 45 ff.,
 51 ff., 70
 – fiktionaler Text 30, 36, 42, 56 ff.,
 60 ff., 70, 176, 216 ff.
 – fachspezifischer Text 50, 59, 154,
 176
 – nichtfachspezifischer Text 50 f.
 – Normierung von Texten 47 ff., 68
 – historische Dimension 48, 57 ff.,
 68 f., 70, 76 f., 89 f.
 – textexterne Faktoren 76
 – Analyse von Texten 47 f., 58 ff., 61 f.,
 75 ff., 78 f., 148 ff., 151 ff.
- Thema
 – Thema 14, 45, 62 ff.
 – Unterthema 14
 – kategoriale Themen 45, 62, 67
 – Kursthema 15, 45, 63, 93, 101, 112
 – Reihenthema 63, 93, 102 f., 112,
 121 f.
- Theoriebildung 77
 Theoriebezug 82 f., 85
- Umgang mit Texten 30, 42
 Unterricht
 – Arbeitsformen 45 f.
 – Artikulation des Unterrichts 73 ff.
 – Unterrichtsmethodik 15, 72, 78
 – Aktionsformen 72 f., 75 f.
 – Sozialformen 72 f., 75 f., 86, 88
 – Unterrichtsgespräch 56, 72 ff.
 – Kontinuität des Unterrichts 73 ff.,
 80 f.
 – Unterrichtsprinzipien 80 f.
 – Unterrichtsreihen 63
 – Unterrichtsphasen
 gegenstandsorientierte 74 ff.
 planungs- und entscheidungsorien-
 tierte 74, 78
 – Sequentialität 88 ff.
- Verfassen von Texten 34, 39 f., 42,
 51 ff., 60 ff., 67, 79
 Verknüpfungsprinzipien 82 ff., 101 f.,
 112, 121 f.
 Verstehensprozeß 30, 35 ff., 45 ff.,
 57 ff., 60 ff., 89 ff.
 Verstehen von Texten 34 ff., 37 ff., 42,
 45, 49, 56 ff., 67, 79 ff.
 Verwendungssituation 40 f., 52 ff., 60 ff.
- Wissenschaft 82 f., 85
 Wissenschaftspropädeutik 16 ff., 28, 32,
 48, 51, 82, 86, 149

