alte Fassung

Revision siehe unter der

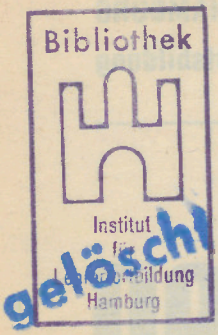
Signatur Pae $\frac{D\ 8.11}{18a}$

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

Band IV
Oberstufe des Gymnasiums
2. Teilband

Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Vorstufe und in der Studienstufe



Hamburg 1974

Herausgeber: Behörde für Schule und Berufsbildung
Gesamtherstellung: Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg
(Nachdruck: 1980)

Richtlinien und Lehrpläne
Band IV

Oberstufe des Gymnasiums

2. Teilband

Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Vorstufe und in der Studienstufe

Inhaltsübersicht

Rahmenrichtlinien Deutsch

in der Vorstufe und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/9

Referent: Amt für Schule Bernd-Axel Widmann

Die Rahmenrichtlinien wurden erarbeitet im Referat S 221/9
unter Mitarbeit des Arbeitskreises Deutsch
und unter Beratung der Fachleiter für Deutsch in der Abteilung 2
des Staatlichen Studienseminars für die Lehrämter
an Hamburger Schulen.

Mitglieder des Arbeitskreises Deutsch beim Abschluß der Arbeit waren:

Jörg Deuss, Gymnasium Bornbrook
Ulf Dobers, Gymnasium Klosterschule
Elke Kerckhoff, Gymnasium Stellingen
Jürgen Körner, Gymnasium Altona
Ulrich Liebnau, Gymnasium Willhöden
Dr. Helmut Lüttmann, Gymnasium Langenhorn
Dr. Ingeborg Meckling, früher Gymnasium Wilhelmsburg
Dierk Neumann, Gymnasium Grootmoor
Dr. Hans Neumann, Gymnasium Göhlbachtal
Ulrike Schwarzrock, Christianeum
Konrad Weismann, Gymnasium Hermelinweg

Inhaltsübersicht

A Zur Didaktik

1 **Ziel des Deutschunterrichts** auf allen Klassenstufen und in allen Schularten ist es, die Fähigkeit der Schüler zum Sprachverstehen und Sprachhandeln planvoll zu entwickeln. Sie sollen zunehmend bereit und fähig werden

— partnerbezogen, sachgerecht, situationsgemäß und zielgerichtet zu sprechen und zu schreiben,

— sprachliche Äußerungen situationsbezogen als Ausdruck individuellen und sozialen Lebens zu verstehen,

— in sprachlichen Äußerungen angelegte Anregungen oder Anweisungen zum sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln zu erkennen,

— durch die Auseinandersetzung mit Texten ihren Erfahrungshorizont zu erweitern,

— künstlerisch gestaltete Sprache wahrzunehmen, zu verstehen und zu genießen.

2 Bezug zu den Allgemeinen Lernzielen

Die Ziele des Deutschunterrichts stehen in engem Zusammenhang mit den „Allgemeinen Lernzielen", insbesondere im Bereich Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Sie konkretisieren und differenzieren Aussagen, die in den „Allgemeinen Lernzielen" enthalten sind.

3 Unterrichtsziele für das Fach Deutsch auf der Oberstufe des Gymnasiums

Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe werden die Bemühungen der vorangehenden Schulstufen fortgesetzt, die Schüler zu fördern

— im **mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch**,

— im **Umgang mit Texten**,

— in der **Reflexion über Sprache** als Ausdrucks- und Verständigungsmittel.

Die Arbeit an Texten steht im Mittelpunkt; sie fördert gleichzeitig das Zuhören, Sprechen und Schreiben sowie das Nachdenken über Sprache und Kommunikation. In der Verständigung über Texte sind die Bereiche des Deutschunterrichts und die ihnen zugeordneten Aufgaben vereinigt.

Es ist anzustreben, daß die Schüler **im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch**

— bereit und fähig werden, Äußerungen anderer zu verstehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und mit anderen zu einer Verständigung zu kommen,

— bereit und fähig werden, eigene Erfahrungen, Beobachtungen und Untersuchungen mündlich und schriftlich darzulegen und sich mit anderen darüber auseinanderzusetzen,

— auf gründliche und zweckmäßige Weise Informationen über Sachverhalte und Vorgänge gewinnen und verarbeiten können,

— die üblichen Formen der Verständigung über Sachverhalte und Vorgänge (z. B. Protokoll, Referat, Thesenpapier, schriftliche Darlegung) sachgerecht, übersichtlich und den Normen formaler Richtigkeit entsprechend verwenden können,
— mit den Formen öffentlicher Information und öffentlichen Gedankenaustauschs vertraut werden.

Der Umgang mit Texten, die pragmatischen Zwecken dienen, und mit solchen, die Sachverhalte gedanklich-begrifflich klären, soll die Schüler in den Stand versetzen, die Texte zu verstehen, d. h.
— Informationen aufzunehmen, zu ordnen, zu beurteilen, weiterzugeben,
— Intentionen des Autors zu bestimmen, sie gegebenenfalls zu unterstützen oder sich von ihnen zu distanzieren,
— Argumentationen auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen, ergänzende oder abweichende Standpunkte erläutern zu können.

Der **Umgang mit dichterisch-darstellenden Texten** soll die Schüler befähigen, sie zu erläutern, einzuschätzen und womöglich zu genießen als
— ästhetische Gebilde, die aus ihrer Eigenart und aus ihren eigenen Gesetzen heraus zu verstehen sind,
— Bilder und Gegenbilder individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeit ihrer Zeit,
— leser- oder hörerbezogene Werke, die in der Konfrontation mit Wirklichkeitserfahrungen, Gedanken, Normen des Lesers/Hörers stets neu rezipiert werden müssen, damit sie Anregungen und Hilfen für dessen Orientierung in seiner Welt bieten können.

Beispiele der Trivialliteratur der Gegenwart sollen den Schülern differenzierte Anschauung vermitteln, welche Attraktion derartige Texte ausüben, auf welche Weise ihre Attraktivität erreicht wird, welche Bedürfnisse befriedigt, welches Weltverständnis jeweils gefördert werden soll.

Reflexion über Sprache und Kommunikation soll den Schülern Einsichten in den Bau und in die Wirkungsmöglichkeiten von Sprache vermitteln und sie darin fördern, sprachliche Ausdrucksformen auch in ihrer Bedeutung für das Gelingen oder Scheitern einer Verständigung zu bestimmen.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Die äußere Organisation des Deutschunterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums

Nach der Vereinbarung der KMK zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sind für das Fach Deutsch folgende Möglichkeiten vorgesehen:

In den vier Halbjahren der Studienstufe muß der Schüler mindestens zwei dreistündige Grundkurse Deutsch nachweisen, um seine Pflichtauflage in diesem Fach zu erfüllen. Die Kurse müssen in den ersten beiden Semestern belegt werden.

Wird Deutsch als mündliches oder schriftliches Prüfungsfach gewählt, muß der Schüler vier dreistündige Grundkurse Deutsch nachweisen.

Wird Deutsch als eines der beiden Leistungsfächer gewählt, muß der Schüler vier fünfstündige Leistungskurse Deutsch nachweisen. Soll die Vorstufe für die Gesamtqualifikation angerechnet werden, muß der Schüler über den dreistündigen Pflichtkurs der Vorstufe in beiden Halbjahren hinaus einen zweistündigen Zuwahlkurs Deutsch besuchen. Die beiden Kurse zusammen können dann wie ein Leistungskurs eines Halbjahres der Studienstufe gelten.

1.1 *Die Unterrichtsorganisation auf der Vorstufe*

Für den Pflichtunterricht der Vorstufe sind Unterrichtseinheiten vorgesehen, die sich in der Regel über drei bis sechs Wochen erstrecken. Die zweistündigen Zuwahlkurse sind halbjährig angelegt, so daß ein Kurswechsel nach dem ersten Vorsemester möglich ist. Auch die Zuwahlkurse können in kürzere Unterrichtseinheiten gegliedert werden.

1.2 *Die Unterrichtsorganisation auf der Studienstufe*

Die drei Bereiche des Deutschunterrichts (vgl. A) sollen in allen Semestern der Studienstufe zur Geltung kommen, wenn auch mit wechselndem Akzent. Dieser Akzent wird durch den thematischen Rahmen des jeweiligen Semesters gesetzt:

Im ersten Semester geht es vorrangig um den ersten Bereich, nämlich um die Übung und Betrachtung sprachlicher Kommunikationsformen unter besonderer Berücksichtigung von Gespräch und Rede (pragmatische und gedanklich-begrifflich darlegende Texte, insbesondere rhetorischer Art, sind in diesem Semester häufig Grundlage des Unterrichts).

Im zweiten und dritten Semester steht der Bereich Umgang mit Texten im Mittelpunkt des Unterrichts. Im zweiten Semester geht es vorwiegend um Texte des 20. Jahrhunderts, im dritten Semester vorwiegend um Texte der literarischen Tradition. (In beiden Semestern haben dichterisch-darstellende Texte Vorrang.)

Im vierten Semester liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich Reflexion über Sprache und Kommunikation. (Texte aller Art werden in die Betrachtung einbezogen; bevorzugt werden Texte aus den Massenmedien.)

Diese Akzentsetzung ist nicht als starre formale oder inhaltliche Bindung zu verstehen. Wenn auch die Unterrichtsgegenstände überwiegend in den thematischen Rahmen des jeweiligen Semesters hineinpassen müssen, sind einzelne Vorhaben auch außerhalb des für jedes Semester gesetzten Rahmens möglich, sofern sich das aus der konkreten Kursarbeit ergibt.

2 Methodische Grundsätze

Einzelne Unterrichtseinheiten und ihre Abfolge sollten so geplant werden, daß für Kontinuität der Arbeit, aber auch für motivierende Abwechslung gesorgt ist. Es ist in allen Semestern darauf zu achten, daß den Schülern ausreichende Gelegenheit zur Übung im Sprachgebrauch, insbesondere im schriftlichen Sprachgebrauch, gegeben wird.

Die Begegnung der Schüler mit einzelnen Texten und die unmittelbare Auseinandersetzung mit ihnen muß in der gymnasialen Oberstufe vorrangig bleiben, wenn auch umfassendere Ordnungsgesichtspunkte und die Hinführung zu fachwissenschaftlich begründeten Methoden der Textarbeit für den Unterricht wichtiger werden als in den Klassen

7—10. Die Verstehensinteressen und die Verstehenshindernisse der Schüler sollen das Vorgehen stärker bestimmen als theoretische Konzepte, unter denen man einen Text oder eine Reihe von Texten betrachten könnte. Die Klassifizierung des Textes, das Heranziehen von Zusatztexten, die Anwendung bestimmter Methoden, die Verwendung vorgegebener Begriffe sind so behutsam in den Unterricht einzuführen, daß die Schüler sie begreifen und nachvollziehen können als Möglichkeiten eines ergiebigeren, überprüfbareren und reizvolleren Zugangs zur Sache selbst.

Damit die Lektüre nicht beschränkt bleibt auf Auswahl- und Behandlungsgesichtspunkte des Lehrers, muß den Schülern zunehmend zur Aufgabe gemacht werden, auch solche Texte, die im Unterricht nur unter speziellen Gesichtspunkten in Auszügen behandelt werden, zu Hause vollständig zu lesen, selbständig Zugang zu finden und darüber im Unterricht zu berichten. Auch zu ergänzender eigener Lektüre sind Schüler, besonders der Leistungskurse, anzuhalten. Neben das Unterrichtsgespräch und den Lehrervortrag sollen noch mehr als auf der Mittelstufe individuelle Arbeitsaufträge und Gruppenarbeit treten.

Vom Lehrer ist zu erwarten, daß er seine eigenen Standpunkte weder verbindlich macht noch seine überlegene Argumentationsfähigkeit dazu mißbraucht, Schüler in Abhängigkeit von seinen Wertmaßstäben zu halten. Der Lehrer darf auch nicht zulassen, daß eine verengte oder verzerrte Darlegung von Standpunkten im Unterricht zur Grundlage eines Urteils über sie gemacht werden.

3 Kriterien für die Auswahl von Texten

Ein Text darf nur dann zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden, wenn der Lehrer mit guten Gründen fachlich vertreten kann, daß dieser Text die Schüler zu Verstehens- und Denkanstrengungen anregt und zur Entfaltung ihres Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Mitteilungsvermögens beizutragen imstande ist.

Geeignet in diesem Sinne sind solche Texte, die

— die Verständnismöglichkeiten für die Denk- und Verhaltensweisen anderer Menschen sichern, erweitern oder verfeinern,

— Werte und Normen von Menschen unter verschiedenen sozialen und historischen Bedingungen veranschaulichen und den Leser dadurch zur Klärung seiner eigenen Wertmaßstäbe herausfordern,

— zum Selbstverständnis und zur Weltorientierung beitragen,

— zur Überwindung enger Voreinstellungen oder einseitiger Anschauungen helfen können,

— neue Erfahrungsmöglichkeiten öffnen und dazu herausfordern, neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

Die kognitive und moralische Entwicklung der Schüler darf durch Einseitigkeit der Textauswahl oder der Textbehandlung nicht behindert werden. Dem Ziel eines kritischen Lesens widerspricht es, wenn Texte so ausgewählt oder zusammengestellt werden, daß die Schüler nicht imstande sind, aufgrund eigener Erfahrungen, eigener Einsichten oder argumentativer Unterstützung durch andersartige Aussagen sich auch gegen die Auffassungen, die in einem Text oder in einer Reihe von Texten vorgetragen werden, zur Wehr zu setzen.

4 Unterschiede zwischen Grund- und Leistungskursen

Unterschiede zwischen Grund- und Leistungskursen sind im einzelnen abzuleiten aus den jeweiligen Unterrichtszielen der einzelnen Semester und aus den Unterrichtsgegenständen, die diesen Zielen entsprechend vorgeschlagen sind (vgl. C 2 bis C 5).

Allgemein unterscheiden sich die Leistungskurse von den entsprechenden Grundkursen im Hinblick auf **mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch** darin, daß im Leistungskurs gefordert wird

— größere Selbständigkeit beim Erwerb und bei der Weitergabe von Informationen, außerdem bei der Anwendung von Methoden zum Erwerb von Informationen,

— höhere Differenziertheit in den Gesichtspunkten und in der Argumentation, größere Prägnanz der Formulierung und höheres Methodenbewußtsein in mündlichen und schriftlichen Darlegungen.

Im Hinblick auf den **Umgang mit Texten** unterscheiden sich die Leistungskurse von den entsprechenden Grundkursen darin, daß von den Schülern der Leistungskurse mehr erwartet wird an

— Bereitschaft und Fähigkeit zu eigener Lektüre,

— Vertrautheit mit Fragestellungen und Methoden der Textuntersuchung sowie ausgeprägteres Methodenbewußtsein bei eigenen Untersuchungen,

— Bereitschaft — auch ohne feste Lenkung durch bestimmte Aufgaben —, sich um eigenen Zugang zu Texten zu bemühen,

— Fähigkeit, differenzierte Kriterien für die Einordnung und Beurteilung von Texten anzuwenden,

— Kenntnisse von historischen Bezügen und umfassenderer Einblick in die Entwicklung der deutschen Literatur und in die Entwicklung einzelner literarischer Gattungen.

Im Bereich **„Reflexion über Sprache und Kommunikation“** soll der Leistungskurs — verglichen mit dem Grundkurs —

— ein höheres Maß an Selbständigkeit, Methodenbewußtsein und Methodenbeherrschung im Umgang mit Phänomenen der Sprache anstreben,

— in höherem Maße zu Problembewußtsein und Kritikfähigkeit in der Reflexion der Sprache anleiten,

— genauere Kenntnisse von Denkmodellen der Sprachbetrachtung und von Beschreibungsweisen der Sprache als System vermitteln.

5 Lernerfolgskontrollen und Leistungsbewertung

Die Art der Lernerfolgskontrollen und die Kriterien für die Leistungsbewertung sind im einzelnen abzuleiten aus den Unterrichtszielen und den Unterrichtsgegenständen des jeweiligen Semesters. Allgemein gilt:

Auch auf der Oberstufe des Gymnasiums ist ein beachtlicher Teil der Unterrichtszeit darauf zu verwenden, daß die Schüler sorgfältig angeleitet werden, wie man zweckmäßig arbeitet, welche Anforderungen in einzelnen Aufgabenarten enthalten sind, wie man üben kann, diesen Anforderungen in mündlicher und schriftlicher Darlegung zunehmend gerecht zu werden.

Die Lernfortschritte sollen überprüft werden anhand von

a) individuellen Leistungen in Form von
   — Gesprächs- und Diskussionsbeiträgen während des laufenden Unterrichts,
   — schriftlichen Aufgaben zu Gegenständen des laufenden Unterrichts als häusliche Arbeiten und als Klausuren,
   — längeren mündlichen Darlegungen zu Gegenständen des Unterrichts (mit Hilfe vorher anzufertigender Notizen oder ohne diese Hilfe),
   — freiwilligen Sonderarbeiten zu selbstgewählten Einzelthemen im Rahmen der Kursarbeit;

b) Gruppenergebnissen, an denen neben den aufgabenspezifischen Leistungen das kooperative Verhalten der einzelnen Schüler sich ablesen läßt.

5.1 *Kriterien für die Bewertung von Leistungen in der laufenden Kursarbeit*

Für die Bewertung der Schülerleistungen ist entscheidend, welche Fortschritte der Schüler in Richtung auf das jeweilige Kursziel erreicht hat. Folgende Gesichtspunkte können als ergänzende Orientierungshilfe für die Bewertung von Leistungen aus der laufenden Kursarbeit dienen:

5.1.1 **Kriterien zur Leistungsbewertung hinsichtlich der Förderung des Unterrichtsgeschehens**

— Wieweit hat der Schüler durch Sachkenntnisse und durch eigene Textarbeit beigetragen zur Unterrichtsplanung, -vorbereitung und zum Unterrichtsablauf?
— Wieweit hat der Schüler durch eigene Fragen und Beobachtungen, durch Einordnen von Einzelbeiträgen in den Sachzusammenhang, durch weiterführende Gesichtspunkte oder durch kritische Impulse Einfluß auf die Entwicklung der Unterrichtsinhalte genommen?
— Wieweit hat der Schüler durch Protokolle und durch andere Formen der Zusammenfassung oder nachträglichen Ergänzung zur Sicherung und Festigung des Unterrichtsergebnisses beigetragen?
— Wieweit zeigte der Schüler Kooperationsfähigkeit bei der Mitarbeit in Teilgruppen oder im Verband aller Kursteilnehmer?
— Wieweit zeigte der Schüler die Fähigkeit zur Organisation der Arbeit einer Teilgruppe oder zur zeitweiligen Leitung von Gesprächen und Diskussionen in Teilgruppen oder im Kursverband?

5.1.2 **Kriterien zur Leistungsbeurteilung in bezug auf das Beherrschen erarbeiteter Arbeitstechniken und -methoden**

Wieweit zeigte sich der Schüler imstande,

— Arbeitsaufträge mündlich und schriftlich auch in selbständiger häuslicher Arbeit auszuführen?
— ein Protokoll sachgerecht abzufassen?
— einem Vortrag zu folgen und Notizen zu machen?
— ein Kurzreferat vorzubereiten und darzubieten?
— einen vorgegebenen Text auf eine bestimmte Länge und für einen bestimmten Zweck zusammenzufassen?
— den Inhalt eines Textes im Hinblick auf Argumentationsweise, Darstellungsmittel, Absicht und Wirkung zu erfassen und dazu Stellung zu nehmen?

— Beziehungen zwischen Texten herzustellen und mehrere Texte miteinander zu vergleichen?
— geübte Untersuchungsverfahren anzuwenden?
— Nachschlagewerke und Sekundärliteratur zu benutzen?
— Probleme anhand von Texten zu erörtern?
— sich an einer Diskussion angemessen zu beteiligen?

5.1.3 **Kriterien zur Leistungsbewertung in bezug auf die sprachliche Mitteilungsfähigkeit**

— Wieweit war der Schüler imstande zur Veranschaulichung, zu begrifflicher Klärung, zur Zusammenfassung?
— Wieweit war der Schüler imstande, seine mündliche Äußerung oder seine schriftliche Darlegung zu strukturieren, übersichtlich und verständlich anzulegen, Wichtiges hervorzuheben und Zusammenhänge zu verdeutlichen?
— Wieweit zeigte der Schüler die Fähigkeit, sich den eigenen Intentionen, der Sache, dem Adressaten gemäß zu äußern?
— Wieweit zeigte der Schüler die Fähigkeit, auf Gesprächsbeiträge anderer zu reagieren?
— Wieweit beherrschte der Schüler die vereinbarten Gesprächsregeln?
— Wieweit war der Schüler imstande, den Anforderungen an sprachliche Richtigkeit zu entsprechen?

Die sprachliche Richtigkeit muß in schriftlichen Darlegungen innerhalb des Faches Deutsch noch wichtiger genommen werden als in anderen Fächern. Erhebliche Mängel in diesem Bereich dürfen aber die Gesamtbewertung einer schriftlichen Leistung nicht um mehr als eine Notenstufe herabsetzen.

Die Bewertung von Klausurarbeiten sollte sich orientieren an der Beschreibung der Aufgabenarten, die im Abitur vorgesehen sind (vgl. B 6.1); selbstverständlich darf aber nicht erwartet werden, daß Schüler den dort genannten Anforderungen etwa schon im Laufe der Studienstufe uneingeschränkt entsprechen könnten. Die unter B 6.1 aufgeführten Gesichtspunkte zur Bewertung von schriftlichen Schülerleistungen dienen der Klärung der Beurteilungskategorien und -kriterien. Sie dürfen nicht mißbraucht werden zur Verschärfung der Beurteilungsmaßstäbe.

5.2 *Hinweise zu den Klausuren*

Am Ende eines jeden Grund- und Leistungskurses müssen mindestens zwei schriftliche Klausurarbeiten vorliegen. Wenn die Schulorganisation es irgend zuläßt, soll den Schülern — besonders der Leistungskurse — über die vorgeschriebene Arbeitszeit von zwei Unterrichtsstunden hinaus eine weitere Unterrichtsstunde eingeräumt werden. Diese Verlängerung der Arbeitszeit darf die Schüler nicht dazu verleiten, umfangreichere Arbeiten anzufertigen. Vielmehr sollen sie eine Verlängerung der Arbeitszeit nutzen können, um gründlicher und ruhiger zu arbeiten. Die Untersuchungsgegenstände müssen in Umfang und Anspruch der in jedem Fall knappen Arbeitszeit entsprechend begrenzt sein.

Klausuren müssen aus vorangegangener Unterrichtsarbeit hervorgehen: Fragestellungen und Ergebnisse der Unterrichts sollen aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Die Aufgaben dürfen also weder

lediglich assoziative Verknüpfungen noch reine Reproduktionsleistungen fordern. Sie müssen den Zielen des Kurses entsprechen, eindeutig und hilfreich formuliert sein.

Als Klausurarbeiten sind die folgenden Aufgabenarten vorzusehen und zu üben:

a) Textuntersuchungen

b) Problemerörterungen anhand von Materialien

c) Produktives Schreiben unter vorgegebener Kommunikationssituation

Obwohl die unter c) genannte Aufgabenart im Abitur nicht vorgesehen ist wegen der größeren Probleme der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen, sollte sie in den schriftlichen Arbeiten der Vorstufe und der Studienstufe stärker beachtet werden als bisher, weil ein allzugroßes Übergewicht der reinen Untersuchungsaufgaben im Deutschunterricht bei vielen Schülern unnötigen Widerwillen gegen schriftliche Darlegungen erzeugt und die Darstellungsfähigkeit nur einseitig fördert.

a) Textuntersuchungen

Die Aufgabe kann bestehen im

— Beschreiben, Erläutern, Deuten der Aussagen und der Vermittlungsweisen des Textes,

— Vergleichen zweier Texte,

— Darlegen der eigenen Einschätzung,

— Anwenden eines im Unterricht erarbeiteten Untersuchungsverfahrens auf einen Text und im Kommentieren der Ergebnisse,

— Überprüfen einer im Unterricht erarbeiteten These aufgrund neuer Materialien,

— Auseinandersetzen mit dem Text der Sekundärliteratur oder einer These daraus zu einem im Unterricht behandelten Text,

— Darlegen der Entstehungsbedingungen eines Textes, seiner Rezeption oder besonderer Rezeptionsprobleme.

b) Problemerörterung anhand von Materialien

Die Aufgabe kann bestehen im

— Darlegen verschiedener Auffassungen zu einem Problem und in der Stellungnahme dazu,

— Erörtern einer im Text vermittelten These oder einer Argumentationskette. Hierzu sollen in der Regel Kenntnisse aus vorangegangener Unterrichtsarbeit verfügbar sein.

Zu 5.2 a) und b) vgl. B 5.1.3 Ende und B 6.1.

c) Produktives Schreiben unter vorgegebener Kommunikationssituation

Die Aufgabe kann bestehen z. B. im

— Umformen eines Textes unter vorgegebenen Gesichtspunkten,

— Ergänzen ausgesparter Darstellungen in einem vorgegebenen Text,

— Erfinden von Dialogen in einem vorgegebenen Zusammenhang,

— Abfassen einer Rede oder eines Briefes.

6 Anforderungen im Abitur

6.1 *Erläuterungen zu den Anforderungen in der schriftlichen Prüfung*

Die Einschränkungen, unter denen die folgenden Erläuterungen zu den Anforderungen in der schriftlichen Abiturprüfung gelesen werden müssen, finden sich in „Hinweise zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch" Hamburg 1978.

Als Aufgabenarten für die Abiturprüfung im Fach Deutsch sieht die „Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien mit Studienstufe" unter B 1.1.1.1 auf Seite 15 vor:

1. Sprachkritische Analyse eines Textes (auch Textvergleich),
2. Interpretation eines Textes (auch Textvergleich),
3. Erörterung eines Problems anhand vorliegender Materialien.

Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Deutsch" fassen die „sprachkritische Analyse" und die „Interpretation" zusammen unter dem Begriff der „Analyse von Texten".

Im folgenden werden die ersten beiden Aufgabenarten folgendermaßen voneinander unterschieden:

1. Untersuchung von Texten, die pragmatischen Zwecken dienen, und von Texten, die Sachverhalte mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung darlegen,
2. Untersuchung von dichterisch-darstellenden Texten und von Beispielen der Trivialliteratur.

Hinzu kommt wie in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen" und in der „Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife":

3. Erörterung eines Problems anhand einer Textvorlage.

6.1.1 Untersuchung von Texten, die pragmatischen Zwecken dienen, und von Texten, die Sachverhalte mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung darlegen

6.1.1.1 Beschreibung der Aufgabenart

Gegenstand der Untersuchung sind unmittelbar pragmatischen Zwecken dienende Texte, vorwiegend solche mit informierender oder appellierender Intention oder darlegende Texte, die sich gedanklich-begrifflich mit Sachverhalten der Wirklichkeit und mit wissenschaftlichen Problemen beschäftigen. Zur Untersuchung solcher Texte gehört,

— daß der Schüler aus den sprachlichen Mitteln des Textes solche auswählt, ordnet und in seiner Beschreibung als wichtig herausstellt, die bestimmen, welche Vorstellungen von Sachverhalten beim Leser gebildet, welche Verbindungen von Sachverhalten aufgezeigt werden, und mit denen der Leser auf eine bestimmte Textrezeption festgelegt werden soll,

— daß der Schüler in seiner Erläuterung verdeutlicht, wie er die Funktion der beschriebenen Textmerkmale — ggf. in Zusammenhang mit der Textintention und den situativen Bezügen des Textes — begreift und daß er erklärt, wie er dargelegte Sachverhalte konkretisiert, anderen Sachverhalten oder anderen Texten zuordnet und zu seinen eigenen Vorstellungen in Beziehung setzt, wie er einzelne Textstellen, die für das Verständnis besonders wichtig sind, versteht oder

vieldeutig formulierte bzw. abstrakte Textstellen unter Beachtung des Zusammenhangs präzisiert,

— daß der Schüler in seiner Bewertung bzw. Einschätzung des Textes ggf. die Wirkungsmöglichkeiten des Textes beurteilt, die gedanklichen Voraussetzungen, den Argumentationsgang und die Schlußfolgerungen des Textes prüft in Zusammenhang mit der Frage, ob er als Leser den Text für wahr und relevant halten kann, welche Aussagen für ihn Gültigkeit besitzen oder nicht usw.

Mögliche Varianten dieser Aufgabenart sind

— die Untersuchung eines Textes, in dem mit unmittelbar pragmatischen Zwecken oder mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung ein Sachverhalt dargelegt wird,

— die vergleichende Untersuchung von (in der Regel) zwei Texten, in denen der gleiche Sachverhalt mit unmittelbar pramatischen Zwecken oder mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung verschiedenartig dargelegt wird,

— die vergleichende Untersuchung eines Textes der beschriebenen Art und eines dichterisch darstellenden Textes oder eines Textes der Trivialliteratur.

Eine Eingrenzung oder Festlegung der Bearbeitungsschwerpunkte muß der einzelnen Aufgabenformulierung vorbehalten bleiben.

6.1.1.2 **Fachdidaktische Überlegungen zur Aufgabenart**

Die unter 6.1.1.1 genannten Textarten machen heute einen beträchtlichen Teil unserer „semantischen Umwelt“ (Hayakawa) aus. Sie beziehen sich nicht nur auf außerhalb ihrer selbst liegende „wirkliche“ Gegenstände; in vielen Texten wird auch mehr oder minder ausdrücklich und mit kalkulierten Mitteln versucht, dem Leser/Hörer eine vom Autor gewünschte Einstellung zu diesen Gegenständen zu vermitteln. Solche darlegenden Texte sind in unserer durch die Ergebnisse der Wissenschaft und den Umgang mit den Massenmedien geprägten Gesellschaft wichtige Instrumente der Bewußtseinsbildung und Verhaltenssteuerung. Ob die beabsichtigte Verhaltenssteuerung erreicht wird, hängt von der Einstellung und der Beeinflußbarkeit des Lesers/Hörers ab.

Wenn es zu den wichtigen Zielen der gymnasialen Oberstufe zählt, wissenschaftsorientiert lernenden Schülern beim Aufbau differenzierter und ausgewogener ethischer, politischer und wissenschaftlicher Positionen zu helfen, dann kommt der Fähigkeit zur analytischen Verarbeitung von Texten, die mit unterschiedlicher Intention Sachverhalte darlegen, Bedeutung zu. Die Kenntnis ihrer sprachlichen Strukturen und kommunikativen Funktionen ermöglicht dem einzelnen erst, reflektiert und kritisch auf die Masse der auf ihn eindrängenden Texte zu reagieren, Unterscheidungen vorzunehmen und Texte zur eigenen Orientierung zu nutzen.

Diese allgemeinen fachdidaktischen Überlegungen enthalten einige Hinweise auf thematische und strukturelle Qualitätsforderungen, denen derartige Texte entsprechen müssen, wenn sie Gegenstand einer schriftlichen Untersuchung im erläuterten Sinne sein sollen:

Die Texte müssen inhaltlich repräsentativ und/oder methodisch ergiebig sein, d. h. sie müssen beispielsweise wichtige Positionen in einer wichtigen Diskussion vertreten oder etwa eine Methode wissenschaftlichen Argumentierens vorbildlich demonstrieren. 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. 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 zurückgreifen; denn die für die Textuntersuchung unerläßlichen Sachkenntnisse können in der Regel nicht im Deutschunterricht erarbeitet werden. 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 (etwa zwei Schreibmaschinenseiten, anderthalbzeilig geschrieben) zur Untersuchung vorzulegen; denn nur kurze Texte können in der für einen Abituraufsatz vorgesehenen Zeit hinreichend gründlich untersucht werden; nur kurze Texte lassen überdies Aufgabenstellungen zu, bei denen die Textuntersuchung nicht auf wenige Aspekte eingeschränkt ist.

Von der Besonderheit der Aufgabe und der Textsorte hängt es ab, welche Aspekte der Texterschließung und der eigenen Darlegung vorrangig sind.

Nicht bei allen pragmatischen und darlegenden Texten ist die Berücksichtigung der Autorintention und der situativen Bezüge von gleicher Bedeutung. Bei manchen Texten würde dieser Aspekt der Aufgabe die Schüler erheblich überfordern, ihr Textverständnis erschweren oder sie sogar am Text vorbeiführen. So wäre es z. B. unangebracht, in die Untersuchung eines Kant-Textes die Frage nach dem konkreten Kommunikationszusammenhang einzuschließen, die bei einem politischen Text eventuell im Zentrum zu stehen hätte.

Bei den Texten, für deren Verständnis die Berücksichtigung der situativen Bezüge wichtig ist, müssen die notwendigen Fakten entweder aus dem Text selbst zu erschließen sein oder sich aus zusätzlichen Informationen zur Aufgabe gewinnen lassen.

6.1.1.3 Leistungsanforderungen

Im einzelnen erfordert die Aufgabe, je nach Schwerpunkt der Themenstellung, vor allem folgende Leistungen:

in bezug auf die Texterschließung

— die im Text benutzten Begriffe verstehen,

— zentrale Aussagen erfassen und erläutern,

— Gedankengänge verfolgen, die Art der Argumentation, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse erkennen und beschreiben,

— von stilistischen Elementen (z. B. rhetorischen Mitteln, Textaufbau) auf eine vorherrschende Aussageabsicht des Autors zurückschließen und erläutern, wie die stilistischen Elemente in Hinblick auf die Aussageabsicht verknüpft erscheinen,

— den Text in kommunikative Bezüge und übergreifende Zusammenhänge (z. B. historische, formale) einordnen,

— die Gültigkeit des Textes für die eigene Person abschätzen und in Ansätzen klären, durch welche gedanklichen Voraussetzungen die Beurteilung des Textes bestimmt wird;

in bezug auf die Darbietung des Untersuchungsgangs und der Untersuchungsergebnisse

— das der Aufgabe gemäße Zubereiten des Textes (vor allem die Zusammenfassung, das Verändern des Abstraktionsniveaus, das Ordnen und Gewichten der Textaussagen, das Erläutern von Textaussagen, u. a. durch Beispiele, das Herstellen von Beziehungen zu anderen Texten und anderen Erfahrungen),

— eine normengerechte, präzise, eindeutige und sachgerechte Formulierung der Teilergebnisse und ihre Absicherung durch funktionsgerecht ausgewählte und korrekt mitgeteilte Textbelege,

— eine zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabe und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Untersuchung,

— eine logisch stringente Verknüpfung der Teilergebnisse durch schlüssige Beweisführung und durch die Begründung von Wertungen.

Über die Bewertung der Gesamtleistung entscheiden in Hinblick auf die genannten Punkte vor allem

— die Selbständigkeit der Darlegung,

— die Vielfalt und die Relevanz der aufgezeigten Eigenarten des Textes,

— die Gründlichkeit des Untersuchungsganges und der Absicherung von Ergebnissen,

— die Genauigkeit und Überzeugungskraft der Begründung von Urteilen.

6.1.2 Untersuchung von dichterisch-darstellenden Texten oder von Beispielen der Trivialliteratur

6.1.2.1 Beschreibung der Aufgabenart

Gegenstand der Untersuchung sind dichterisch-darstellende Texte oder Beispiele der Trivialliteratur.

Zu der Untersuchung solcher Texte gehört,

— daß der Schüler beschreibt,

- welche Vorstellungen der Text in ihm geweckt hat von Gegenständen, menschlichen Verhaltensweisen, Ereignissen, Ereignisketten sowie von gedanklichen und emotionalen Reaktionen,
- mit welchen darstellerischen Mitteln diese Vorstellungen bei ihm als Leser hervorgerufen wurden,

— daß der Schüler erläutert,

- wie sich die Vorstellungen, die er sich aufgrund der Darstellung gebildet und beschrieben hat, auf den Wortlaut des Textes zurückverfolgen und hier festmachen lassen,
- wie er die Funktion wichtiger Besonderheiten des Textes begreift in Hinblick auf dessen Absichtlichkeit, die er als Leser wahrnimmt, indem sich einzelne auch widersprüchliche Textelemente für ihn zur Einheit zusammenschließen,
- welcher Zusammenhang zwischen wichtigen Besonderheiten des Textes und seinen Entstehungsbedingungen besteht,
- wie er Aussagen des Textes zu seinem eigenen Erfahrungsfeld in Beziehung setzt,

— daß der Schüler w e r t e n d verdeutlicht, wie er den Text einschätzt, z. B. in Hinblick auf Stimmigkeit, Wahrheitsanspruch, aktuelle Gültigkeit, Bedeutung für die Bestätigung oder Veränderung des eigenen Denkens und verbreiteter Auffassungen.

Mögliche Varianten der Aufgabenart sind:

— die Untersuchung eines dem Schüler bis dahin unbekannten dichterisch-darstellenden Textes oder eines Beispiels der Trivialliteratur,

— die Untersuchung eines Textausschnitts aus einem den Schülern bekannten umfangreichen dichterich-darstellenden Werk oder einem Werk der Trivialliteratur, z. B. im Hinblick auf die Stellung des Ausschnitts im gesamten Text oder im Hinblick auf charakterliche Merkmale des Gesamttexts,

— die vergleichende Untersuchung von mehreren (in der Regel zwei) dem Schüler bis dahin unbekannten dichterisch-darstellenden Texten oder von Beispielen der Trivialliteratur,

— die vergleichende Untersuchung eines dem Schüler bekannten dichterisch-darstellenden Textes oder eines Beispiels der Trivialliteratur mit einem ihm bis dahin unbekannten Text,

— die Untersuchung eines Textes oder Textausschnitts in Hinblick auf erarbeitete textübergreifende Bezüge (z. B. Entstehungsbedingungen, Wirkungsgeschichte, Anwendbarkeit verschiedener Untersuchungsmethoden).

Eine Eingrenzung oder Festlegung der Bearbeitungsschwerpunkte ergibt sich u. a. daraus, ob der vorgelegte Text ausschließlich oder vorwiegend betrachtet werden soll als

— ästhetisches Gebilde, das aus sich und seinen eigenen Gesetzen heraus verstanden werden muß,

— zeit- und gesellschaftsbezogenes Gebilde, das insbesondere unter Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen, Wirkungsabsichten und der Wirkungmöglichkeiten zum Zeitpunkt seiner Publikation erschlossen werden muß,

— leser-/hörerbezogenes Gebilde, das in der Konfrontation mit Wirklichkeitserfahrungen, Gedanken, Normen des Lesers stets neu rezipiert werden muß.

6.1.2.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Aufgabenart

Die Rezeption dichterisch-darstellender Texte stellt an den Leser besondere Anforderungen: Auf der einen Seite muß er seine eigenen Erfahrungen, Auffassungen, Interessen aktivieren, um den Text für sich anschaulich und sprechend zu machen. Auf der anderen Seite ist es für das angemessene Verständnis des Textes notwendig, daß der Leser zugleich bereit ist, seine Erfahrungen, Auffassungen, Interessen durch die Lektüre verändern oder gar in Frage stellen zu lassen, indem er wahrnimmt, inwiefern der Wirklichkeitsentwurf des Textes über sein Bewußtsein hinausgreift oder in Widerspruch dazu steht. Die Texte, die den Untersuchungsaufgaben zugrunde liegen, müssen also geeignet scheinen, wichtige Erfahrungen und Auffassungen der Schüler zu mobilisieren, gleichzeitig aber über sie hinausgehen.

6.1.2.3 **Leistungsanforderungen**

Im einzelnen erfordert die Aufgabe, je nach Schwerpunkt der Themenstellung, vor allem folgende Leistungen:

in bezug auf die Texterschließung

— zentrale Aussagen, Sinnzusammenhänge und Probleme erfassen,
— strukturbildende syntaktische und semantische Elemente erfassen und sie zueinander in Beziehung setzen,
— mehrdeutige Textstellen (z. B. Metaphern) aufgrund des Textzusammenhanges oder einschlägiger Kenntnisse interpretieren,
— erfassen, welche Leseraktivität der Text aufgrund seiner Anlage (z. B. aufgrund seines Deutungsspielraumes oder der Verschlüsselung seiner Aussagen) erforderlich macht (z. B. Textergänzungen vornehmen, Schlüsse ziehen, Vorkenntnisse einbringen),
— rekonstruieren, wie der Autor unter persönlichen und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen eine bestimmte Auswahl von Aspekten der Wirklichkeit und menschlicher Möglichkeiten im Text veranschaulicht und bestimmte Normen und Wertvorstellungen vertritt,
— die Art der Verbreitung des Textes (z. B. Auflagenhöhe, Vermittlung durch ein bestimmtes Medium) berücksichtigen,
— klären, welche Verbindungen und welche Verstehenshindernisse zwischen dem Dargestellten und den eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen bestehen,
— sich mit den veranschaulichten Normen und Lösungsvorschlägen menschlicher Probleme auseinanderzusetzen;

in bezug auf die Darbietung des Untersuchungsgangs und der Untersuchungsergebnisse

— das der Aufgabe gemäße Zubereiten des Textes, vor allem die Auswahl und das Gewichten der für die Aufgabe relevanten Textelemente, die begriffliche Fassung und die erläuternde Kennzeichnung des anschaulich Dargestellten, das Herstellen von Beziehungen innerhalb des Textes, zu eigenen Erfahrungen, ggf. zu anderen Texten,
— eine normengerechte, präzise, eindeutige und sachgerechte Formulierung der Teilergebnisse und ihre Absicherung durch funktionsgerechtes Zitieren,
— eine zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabe und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Untersuchung,
— eine logisch stringente Verknüpfung der Teilergebnisse durch schlüssige Beweisführung und durch die Begründung von Wertungen.

Über die Bewertung der Gesamtleistung entscheiden in Hinblick auf die genannten Punkte vor allem

— die Selbständigkeit der Darlegung,
— die Vielfalt und die Relevanz der aufgezeigten Eigenarten des Textes,
— der Grad, in dem verschiedene Bedeutungsebenen des Textes erfaßt sind,
— die Gründlichkeit des Untersuchungsgangs und der Absicherung der Ergebnisse,
— die Genauigkeit und Überzeugungskraft der Begründung von Urteilen.

Wichtiges Bewertungskriterium ist außerdem, wieweit die beschreibenden Bestandteile der Arbeit auf die erläuternden und wertenden bezogen sind, wieweit die wertenden Aussagen durch den Untersuchungsgang abgesichert sind.

6.1.3 Erörterung eines Problems anhand einer Textvorlage

6.1.3.1 Beschreibung der Aufgabenart

Bei der Erörterung eines Problems anhand vorgelegter Textmaterialien geht es um das Erfassen des Problems und um die Überprüfung der in der Textvorlage dazu eingenommenen Positionen mit dem Ziel, einen eigenen begründeten Standpunkt zum Problem und seinen Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Die Untersuchung der Textvorlage ist also beschränkt auf die Auseinandersetzung mit den gedanklichen Voraussetzungen, mit dem Argumentationsansatz und der Argumentationskette; die Darlegung eines eigenen Standpunkts und seine Begründung stehen im Mittelpunkt der Arbeit.

Zur Aufgabe gehört

— das Erfassen des Problems,

— die Klärung der Hauptgedanken und Argumente der Vorlage,

— die Auseinandersetzung mit den in der Textvorlage vertretenen Positionen zum Problem mit einer Abgrenzung gegen sie und dem Aufbau einer eigenen Argumentation.

Das in der Textvorlage zur Diskussion gestellte Problem kann sowohl fachspezifischer Art wie fachunabhängig sein. Fachspezifische Textvorlagen müssen an den Gegenständen und Unterrichtszielen des Deutschunterichts orientiert sein und können literarkritische, literaturwissenschaftliche, sprachkritische oder sprachwissenschaftliche Fragen behandeln; fachunabhängige Probleme müssen so gestellt und in der Textvorlage abgehandelt sein, daß die Auseinandersetzung mit ihnen ohne besondere Sachkenntnisse möglich und ergiebig ist.

Als Materialgrundlage für die Erörterung eines Problems kann **ein** Text dienen, es kann aber auch die Auseinandersetzung mit zwei, höchstens drei Positionen zu einem Problem verlangt werden.

Es sollten weder stark verkürzte Textauszüge, die der Schüler nur schwer verstehen kann, gegeben werden, noch einzelne Sentenzen, Aphorismen, Aussprüche o. ä., die dem Schüler keine Gelegenheit bieten zu zeigen, daß er Sprache verstehen kann.

Diese Aufgabenart kann dahingehend variiert werden, daß statt eines in sich geschlossenen Textes fachspezifische Materialien vorgelegt werden oder daß die Textvorlage durch solche Materialien ergänzt wird. Materialien sind zum Beispiel: Statistiken, tabellarische Übersichten, Graphiken, Modellskizzen, Bildreihen, Plakate. Solche unter fachspezifischen Gesichtspunkten ausgewählten Materialien sollen auf den der Problemstellung zugrunde liegenden Sachverhalt hinweisen oder ihn veranschaulichen und zugleich Ansätze zur Problemdiskussion bieten. Wie die Texte, müssen die Materialien in Struktur und Inhalt so beschaffen sein, daß sie der Schüler aufgrund seiner im Unterricht gewonnenen Kenntnisse untersuchen und beurteilen kann.

6.1.3.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Aufgabenart

Die Problemerörterung anhand einer Textgrundlage überprüft, in welchem Umfang es der Schüler gelernt hat, diskussionsbedürftige Probleme zu erfassen und in Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Standpunkten eine eigene Position zu entwickeln und zu begründen. Der Schüler muß dabei entscheiden, ob z. B. ein Gedanke als stichhaltige Entgegnung gegen eine in der Textvorlage geäußerte Auffassung gelten kann, ob ein Beweisgrund tragfähig ist, welche Einwände gegen die Beweisführung der Textvorlage einleuchtend sind. Insofern geht es hier nicht nur um eine Textrezeption, sondern um das Einordnen der Gedanken eines anderen in einen größeren Problemzusammenhang und um das Entdecken von außer acht gebliebenen Aspekten des zur Diskussion stehenden Problems.

Aus diesen Überlegungen zum Aufgabentyp der Problemerörterung ergibt sich die pädagogische Notwendigkeit, daß die Textvorlage eine pointierte Stellungnahme zu einem Problem enthalten muß, die dem Schüler Anlaß bietet, sich davon abzugrenzen. Die Argumentation der Textvorlage sollte Angriffsmöglichkeiten bieten; das in der Textvorlage aufgegriffene Problem sollte kontroverse Auffassungen zulassen und engagierte Stellungnahmen provozieren. Wenn der Lehrer den Eindruck haben muß, daß der Text in seiner Gültigkeit und in seiner Argumentationskraft den Schüler nur zur Zustimmung bewegen kann, dann ist der Text als Material für eine Problemerörterung nicht geeignet, weil dann die Schüler mit der Aufgabe der Auseinandersetzung überfordert wären.

6.1.3.3 Leistungsanforderungen

Im einzelnen erfordert die Aufgabe, je nach Schwerpunkt der Themenstellung, vor allem folgende Leistungen

in bezug auf die Bearbeitung und Erläuterung der Textvorlage

— Thematik, Hauptgedanken und Argumente wiedergeben,
— die Begriffe, den Argumentationsansatz und die gedanklichen Voraussetzungen erläutern,
— erläutern, wie die Gedanken jeweils verknüpft sind,
— die kommunikative Funktion der Textvorlage beschreiben und erläutern,
— zusammenfassend Beweisführung und Ergebnisse darlegen und kennzeichnen;

in bezug auf die Abgrenzung von der Textvorlage und die Darstellung einer eigenen Position

— die eigenständige, u. U. über die Textvorlage hinausgehende Definition des Problems, die Darlegung seiner verschiedenen Faktoren, seiner Ursachen und Lösungsmöglichkeiten,
— die Überprüfung, ob das Problem in der Textvorlage zutreffend formuliert und umfassend genug analysiert scheint,
— die Überprüfung der gedanklichen Voraussetzungen und der Schlüssigkeit der Argumentation in der Textvorlage,
— die Feststellung und Begründung, warum der vorgegebenen Argumentation mit oder ohne Einschränkungen zugestimmt wird oder warum sie teilweise oder vollständig abgelehnt wird,

— die Entwicklung einer eigenen Argumentationskette auf der Grundlage der eigenen Definition des Problems und möglicher Einwände gegen die Problembehandlung der Textvorlage,

— eine normengerechte, präzise, eindeutige und sachgerechte Formulierung der Teilergebnisse,

— eine zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabe orientierte Anordnung von Teilergebnissen, insbesondere eine Verbindung zwischen den Ergebnissen, die aus der Überprüfung der Textvorlage gewonnen wurden, und der eigenen Argumentation zum Problem,

— eine logisch stringente Verknüpfung der Teilergebnisse durch schlüssige Beweisführung und durch die Begründung von Wertungen.

6.2 *Erläuterungen zu den Anforderungen in der mündlichen Abiturprüfung*

In der mündlichen Abiturprüfung kommt es darauf an, daß der Abiturient an einzelnen Beispielen die von ihm im Laufe des Deutschunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten nachweisen kann. Das geschieht anhand von zwei umfangreicheren Themen, die im Zusammenhang mit dem Unterricht von zwei verschiedenen Semestern stehen (s. B 1.2).

Es widerspräche der Zielsetzung der Prüfung, wenn in einem ausschließlich kurzschrittigen Frage-Antwort-Verfahren eine möglichst große Stoffülle überprüft würde. Es widerspräche ihr aber auch, wenn der Abiturient nur zusammenhängend über eine Einzelfrage zu referieren hätte, die er vorbereitet hat. Zwischen diesen beiden Extremen wird der Prüfer jene Kommunikationsform wählen bzw. zulassen, die die gedanklichen und sprachlichen Fähigkeiten des Schülers am ehesten in Erscheinung treten läßt.

In der Prüfung soll der Schüler unter Beweis stellen, in welchem Grade er Inhalte, Arbeitsweisen und Denkstrukturen des Faches Deutsch, wie sie ihm im Unterricht der Studienstufe und in weiterführender häuslicher Lektüre begegnet sind, im Rahmen der von ihm gewählten zwei Themen beherrscht. Kriterien für die Beurteilung seiner Leistung sind vor allem, inwiefern er in der Lage ist,

— wesentliche Aspekte der von ihm gewählten Themenbereiche darzustellen und miteinander in Verbindung zu setzen,

— von dem gewählten Themenbereich aus fachgerechte Verbindungen zu weiteren Zusammenhängen herzustellen und hierbei spezielles Wissen einzusetzen,

— Teilaspekte in größere Zusammenhänge einzuordnen bzw. umfassendere Komplexe in Einzelaspekte bzw. Teilschritte aufzulösen,

— allgemeine Aussagen anhand von Beispielen zu konkretisieren,

— komplexe Sachverhalte und den eigenen Standpunkt in klarer Form darzustellen,

— die eigene Position von anderen Auffassungen abzuheben und zu begründen,

— auf eine gestellte Frage zielgerichtet einzugehen,

— zu Einwänden fundiert Stellung zu nehmen.

6.3 *Anforderungen für den Teilbereich „Umgang mit Texten" im Abitur*

Wieweit der Schüler die in den Unterrichtszielen genannten Fähigkeiten für den Umgang mit Texten erworben hat, soll er im Abitur zeigen können an der Darlegung seines Leseverständnisses von Texten, die Gegenstand des Unterrichts waren oder die er selbständig erarbeitet hat. Leseverständnis kann nur adäquat darlegen, wer so weit über Textkenntnisse verfügt, daß er literarische und literaturhistorische Bezüge anhand der erforderlichen Materialfülle herstellen kann. Lehrer und Schüler müssen darauf achten, daß im Laufe der gymnasialen Oberstufe über die im Unterricht ausführlich behandelten Texte hinaus eine ausreichende Literaturkenntnis erworben wird. Textkenntnisse sind vor allem für die beiden Gebiete aus den Semesterthemen zu fordern, die für die Prüfung besonders vorbereitet sind. So wird der Prüfling sich z. B. über das zeitgenössische Theater (2. Semester) nur angemessen äußern können, wenn er Stücke verschiedener Form und Richtung gelesen hat, auch Vergleiche zu Dramen aus dem 18./19. Jahrhundert ziehen kann und theoretische Texte kennt, die Ansätze etwa zur geschichtlichen Einordnung der dichterisch-darstellenden Texte liefern. Oder: Eine Darlegung sprachphilosophischer Probleme (4. Semester) macht es notwendig, mehrere begrifflich-darlegende Texte durchgearbeitet zu haben, in denen von verschiedenen Positionen aus argumentiert wird, darüber hinaus über Texte sprechen zu können, an denen sich Thesen demonstrieren bzw. nachprüfen lassen.

Dem Prüfungsausschuß soll eine Übersicht der vom Schüler erarbeiteten Texte vorliegen; der Schüler reicht sie vor der Prüfung dem Prüfer ein.

c Zu den Inhalten

Vorbemerkung:

Die Darstellung der Inhalte orientiert sich an Unterrichtszielen: Es wird darauf verzichtet, einzelne Gegenstände oder etwa die Zahl zu erarbeitender Einzelthemen verbindlich festzulegen. Statt dessen werden die Zielvorstellungen aufgewiesen, unter denen die Arbeit stehen soll. Unterrichtsziele im Fach Deutsch können nicht Endstationen des Lernens beschreiben, denn Verstehensleistungen, um die es im Deutschunterricht vor allem geht, sind ihrem Wesen nach nicht abschließbar und Lernerfolge sind nur in geringem Umfang an immer wieder reproduzierbaren Kenntnissen und an beliebig wiederholbarem Verhalten zu prüfen. Lernerfolge zeigen sich vielmehr darin, inwieweit ein Schüler fähig ist zu den Denkprozessen, die mit den Unterrichtszielen angesprochen sind.

1 Zum Unterricht auf der Vorstufe

1.1 *Vorbemerkungen*

Die Vorstufe dient als Einführungsphase in das Kurssystem der Oberstufe des Gymnasiums.

Der Unterricht soll beitragen,

— **die Grundlagen für die Arbeit in den Grund- und Leistungskursen** des Faches Deutsch zu schaffen oder zu sichern. Dazu gehört, die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler zu überprüfen und — soweit nötig und möglich — einander anzugleichen. Insbesondere muß den Schülern gezeigt werden, wie sie Fertigkeiten, falls diese noch unzureichend sind, verbessern, die nötigen Kenntnisse und methodischen Fähigkeiten erwerben können, um ihre Erfolgsaussichten auf der Studienstufe zu erhöhen;

— die Schüler **in die Arbeitsweise der gymnasialen Oberstufe einzuführen.** Dazu gehört die sorgfältige Anleitung zu selbständigem Arbeiten und zum Verständnis wissenschaftlicher Fragestellungen;

— die Schüler **mit den Inhalten, Methoden und Zielen des Faches Deutsch auf der gymnasialen Oberstufe** so weit **vertraut zu machen,** daß eine ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Kurswahl vorbereitet wird. Der Lehrer soll allmählich und mit großer Behutsamkeit damit beginnen, fachwissenschaftliche Fragestellungen als Möglichkeiten eines geregelten und überprüfbaren Zugangs zur Sache bewußt und nachvollziehbar zu machen;

— die Schüler darin zu fördern, daß sie untereinander reiche sprachliche Kontakte herstellen. Die Schüler müssen bereit und in der Lage sein, sich mitzuteilen, die Äußerungen anderer aufzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, mit ihnen zusammenzuarbeiten, damit die wichtigsten Ziele des Deutschunterrichts erreichbar werden. Nur in der Zusammenarbeit können sie lernen, Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen und zu bewältigen, Konflikte untereinander zu lösen, aufgrund von Erfahrungen und Einsichten zu einer besseren Verständigung zu gelangen.

Da dies im Fach Deutsch nicht nur allgemeines Erziehungsziel, sondern fachspezifisches Unterrichtsziel ist, kommt einer sprachfördernden Zusammenarbeit im Deutschunterricht besondere Bedeutung zu.

Zusammenarbeit kann u. a. geübt werden durch das gemeinsame Planen, Durchführen und Auswerten von Unterrichtsvorhaben. Auch die gemeinsame Planung, Vorbereitung und Redaktion von Texten, Textsammlungen und Dokumentationen ist denkbar. Besondere Aufmerksamkeit ist der Überarbeitung von Textentwürfen in Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit zu widmen, weil dieser Arbeitsgang für die Schüler später beim Herstellen von Texten für wissenschaftliche und berufspraktische Aufgaben besonders wichtig wird.

1.2 *Arbeitsschwerpunkte und Unterrichtsinhalte des Pflichtunterrichts auf der Vorstufe*

Im Deutschunterricht der Vorstufe sollen vor allem Fertigkeiten gefestigt, differenziert und weiterentwickelt werden, die für das Verstehen von sprachlichen Äußerungen und für zusammenhängende eigene Darlegungen (besonders schriftlicher Art) erforderlich sind. Verbindlicher Unterrichtsgegenstand ist demnach die Untersuchung von Texten, und zwar von Texten pragmatischer Art, von Texten, die Sachverhalte gedanklich-begrifflich klären, von dichterisch-darstellenden Texten und von einzelnen Beispielen der Trivialliteratur (vgl. C 1.3). Damit verbunden werden soll die Arbeit auf folgenden Übungsfeldern:

fachspezifisches Beschreiben (C 1.4.1),

Referieren (C 1.4.2),

Erörtern von Problemen (C 1.4.3),

Diskutieren (C 1.4.4),

Produktives Schreiben auf der Grundlage von Texten (C 1.4.5),

Reflektieren von Vorgängen beim Lesen und von typischen Verstehensbarrieren (C 1.4.6),

Untersuchen verschiedener Darbietungsweisen von Texten und deren Einfluß auf die Textrezeption (C 1.4.7),

gemeinsames Arbeiten mit anderen und Untersuchen der dabei auftretenden sprachlichen Probleme (C 1.4.8).

Einzelne Aspekte der Textuntersuchung, einzelne Texte oder Textreihen sollen mit der Arbeit auf einem oder mehreren der obengenannten Übungsfelder möglichst so verbunden werden, daß drei- bis sechswöchige Unterrichtseinheiten entstehen. Nur um der Übersichtlichkeit der Darstellung willen werden im folgenden die zentralen Aspekte der Textuntersuchung und die Übungsfelder voneinander getrennt, im Unterricht sollen sie in einzelnen Unterrichtseinheiten miteinander verbunden werden.

1.3 *Hinweise zur Textuntersuchung*

1.3.1 Einzelerläuterungen zur Untersuchung von Texten, die pragmatischen Zwecken dienen, und zur Untersuchung von Texten, die Sachverhalte mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung darlegen

Ziele	Inhalte	Hinweise
— Grundauffassungen, die sich in Texten ausdrücken, abstrahieren und gegen andere Grundauffassungen absetzen — Behauptungen über die Aussagetendenz eines Textes überzeugend anhand des Textes begründen oder widerlegen	Erfassen des Gedankenganges — Entwurf alternativer Möglichkeiten des Aufbaus und Vergleich mit der gegebenen Anlage des Textes; Ermittlung der logischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Äußerungen; semantische Analyse von Sätzen und Ausdrücken — Vergleich der gegebenen Formulierungen mit ähnlichen Formulierungen; Erläuterung und Prüfung allgemein formulierter Sätze durch Beispiele; Ermittlung von konkreten Folgen, die sich aus einzelnen Äußerungen und der Gesamtintention des Textes ergeben könnten; schrittweise Verarbeitung mehrerer verschiedener Textbeobachtungen auf einen übergreifenden, allgemeineren Gesichtspunkt hin (Interpretation von Wirklichkeit, Verhaltensnormen etc.); Formulierung von abweichenden, einschränkenden oder kontroversen Äußerungen zu einzelnen Textpassagen — Untersuchung der Plausibilität und Richtigkeit anhand des Gegenentwurfes	Die Schwierigkeit beim kritischen Erfassen von pragmatischen und gedanklich-begrifflich darlegenden Texten liegt in dem hohen Grad an Allgemeinheit solcher Texte. Daher werden sie erst verständlich und nachprüfbar, wenn der Leser in der Lage ist, anhand von Beispielen einzelne Äußerungen oder die Kernaussage des Textes zu konkretisieren, sich über ihre Implikationen und Konsequenzen klar zu werden und sie mit alternativen Äußerungen zu konfrontieren. Damit der Schüler diese Gedankenschritte üben kann, ist es notwendig, Texte auszuwählen, die einfach strukturiert sind und möglichst in Beziehung zur Erfahrungswelt der Schüler stehen. Für einzelne Unterrichtseinheiten empfiehlt es sich, verschiedene Texte zum selben Thema einander gegenüberzustellen. Das erleichtert die Abstraktionsleistung, die z. B. verlangt wird, wenn die Schüler die Interpretation von Realität, die sich in einem Text ausdrückt, charakterisieren sollen. Auf der Vorstufe sollten die beiden Richtungen, nach denen eine Textuntersuchung verläuft, nämlich

Ziele	Inhalte	Hinweise
		1. von der Hypothese zum Beweis bzw. zur Widerlegung, 2. von der Erfassung des Materials zur These zunächst getrennt und als zwei Arbeitsgänge nacheinander in Angriff genommen werden. Folgende Fragenkomplexe sind für die Untersuchung von pragmatischen und gedanklich-begrifflich darlegenden Texten besonders wichtig: Welche Sachverhalte werden dargestellt? Wie werden die Sachverhalte dargestellt? Welche Meinungen werden offen oder verdeckt vertreten und wie werden sie erkennbar? Welche Aspekte der Wirklichkeit sind ausgewählt und wie werden sie vom Verfasser interpretiert? Welche Verhaltensnormen werden aufgestellt? Welche Art und welcher Grad von Aktivität wird vom Leser oder Hörer erwartet? Vor allem in Zusammenhang mit pragmatischen Texten erscheint es günstig, die kommunikations-theoretischen Kenntnisse zu sichern, die die Schüler auf der Mittelstufe erworben haben, und ein Kommunikationsmodell mit den wichtigsten an Kommunikationsprozessen beteiligten Faktoren zu erläutern. Die Orientierung von Textuntersuchungen an einem Kommunikationsmodell hat Vor- und Nachteile. V o r t e i l e : in scheinbar nicht zusammengehörigen Unterrichtsgegenständen lassen sich übergreifende Gesetzmäßigkeiten erkennen, z. B. läßt sich die Gruppenarbeit als kommunikativer Prozeß verstehen und durch Metakommunikation verbessern, z. B. läßt sich der eigene Umgang mit historischen Texten als doppelter Kommunikationsprozeß begreifen. N a c h t e i l e : durch eine immer wiederkehrende Terminologie können die Schüler ermüdet oder verärgert werden. Daher sollte weniger Wert auf die Fähigkeit gelegt werden, mit einem begrenzten Vokabular die verschiedensten Phänomene zu benennen, als auf die Fähigkeit, Gesetzmäßigkeiten zu entdecken und komplexere Zusammenhänge zu formulieren.

1.3.2 **Einzelerläuterungen zur Untersuchung dichterisch-darstellender Texte und zur Untersuchung von Beispielen der Trivialliteratur**

Ziele	Inhalte	Hinweise
		Aus dem Bereich dichterisch-darstellender Texte/Trivialliteratur erscheinen 4 Einzelthemen besonders gut geeignet für den Unterricht auf der Vorstufe: — Behandlung eines Romans des 19. oder des 20. Jahrhunderts — Behandlung einer thematisch gebundenen Textreihe — Behandlung einer Reihe von Texten der gleichen Gattung — Untersuchung eines Beispiels der Trivialliteratur oder einzelner typischer Aspekte in mehreren Texten
1. Literarische Texte in ihrer jeweiligen Besonderheit erfassen und untersuchen	An einem Drama oder einem Roman vorzugsweise des 20. Jahrhunderts: Gegenstand, Sprache, Struktur und Einwirkungsabsichten auf den Leser in ihrem Zusammenwirken	Die Textuntersuchung ist Grundlage für alle folgenden Unterrichtsziele und -inhalte und ist deshalb eine zentrale Aufgabe in allen Unterrichtseinheiten.
2. Literarische Texte in ihren sozialen und historischen Zusammenhang stellen	Autor, Werk, Gesellschaft; historische Situation; Erklärung literarischer Werke im Hinblick auf Grundzüge ihrer Entstehungszeit	Nicht-fiktionale literarische Textsorten (z. B. Brief, Tagebuch, Programmatisches und Theoretisches) sind heranzuziehen. Wenn mit dem Epochenbegriff gearbeitet wird, muß auch seine Problematik sichtbar gemacht werden (Abgrenzbarkeit, Generalisierung, Objektivierbarkeit).

Ziele	Inhalte	Hinweise
3. Literarische Texte als Beispiele literarischer Gattungen und Formen untersuchen	Das Lyrische, Epische, Dramatische; einzelne Formen, deren Kenntnis für die Interpretation innerhalb der Unterrichtseinheit benötigt wird, z. B. Novelle, Verbrecherballade; im Zusammenhang damit Vertiefung von Grundbegriffen der Verslehre	Gattungen und Formen sind nicht an sich Ziel der Untersuchung, sondern werden als Ausdrucksmöglichkeiten verstanden, die von Autoren und Epochen in jeweils besonderer Art ergriffen werden. Es wäre daher didaktisch verfehlt, von festen Definitionen auszugehen.
4. Einfache Darstellungsformen im Umgang mit Literatur anwenden	Inhaltsangabe, Aufbauschema, Situationsskizze; Beschreibung des Verhaltens von literarischen Figuren, Beschreibung von Motivationszusammenhängen; Darlegung oder Erörterung eines mit der Lektüre verbundenen Problems; Kurzreferat	Vom Referat und von der Inhaltsangabe ist die Beschreibung vor allem dadurch abzugrenzen, daß es bei ihr darum geht, sinnliche Wahrnehmungen mitzuteilen und dem Leser oder Gesprächspartner anschauliche Vorstellungen zu vermitteln, was im R. oder in einer I. nur eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen braucht.

1.4 *Einzelerläuterungen zu den Übungsfeldern*

1.4.1 **Fachspezifisches Beschreiben**

Ziele	Inhalte	Hinweise
1. Eine Sache oder einen Sachverhalt untersuchen und genau und anschaulich beschreiben	Beschreibung von Gegenständen, Vorgängen und komplexen Wirklichkeitsausschnitten (z. B. Natur- und Kulturgebilde, gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen, Vorgänge und Verhältnisse), die spezifische Erfassungsweisen (z. B. Beobachten, Befragen, Informationsquellen auswerten) und Darstellungsweisen erfordern	„Beschreiben" soll nicht nur als Technik des Sprachgebrauchs, sondern auch als Vorgang der Wirklichkeitserfassung verstanden und angewandt werden: Die Schüler sollen zur bewußten Wahrnehmung der Wirklichkeit, in der sie leben, veranlaßt werden und diese Wahrnehmung anderen mitteilen lernen (z. B. Umwelt, soziale Erfahrungen und Beobachtungen, Selbsterfahrung usw.).
2. Zusammenhänge, die durch die Sache, die Mitteilungssituation, den Aspekt der Betrachtung oder die Intention bedingt sind, erfassen und beschreiben	Zusammenhänge, in denen Einzelnes einem Ganzen zugeordnet ist, z. B.: technische, wirtschaftliche, soziale, geographische, ökologische, historische, psychologische Zusammenhänge usw.	Anlässe, Themen und Aufgaben können sich aus dem Umgang mit Literatur und der Reflexion über Sprache ergeben, sollen aber auch durch die individuellen Erfahrungen und Interessen der Schüler bestimmt werden. Verbindungen mit anderen Fächern sind möglich (z.B. Biologie, Chemie, Geographie, Kunst, Politische Weltkunde). Zusammenarbeit mehrerer Schüler ist anzuregen. Projektverfahren sind geeignet. Vielfalt und individuelle Wahl der Gegenstände sind wünschenswert; zu beachten sind Funktion und Intention der Beschreibung, schon in der Aufgabe. Es soll auch Gelegenheit gegeben werden, ästhetische Eindrücke, Kunstwerke oder imaginative Vorstellungen darzustellen. Eine enge Beziehung zwischen dem Umgang mit Literatur und der konkreten Erfahrungswelt der Schüler kann hergestellt werden, indem die dichterische Darstellung von Sachverhalten mit der Beschreibung der gleichen Sachverhalte durch die Schüler verglichen wird; die eigene Beobachtung und Darstellung kann hier die Schüler in die Lage setzen, die Detail-Auswahl, Sichtweise und Ausdrucksform genauer zu erfassen und sicherer zu beurteilen.

Ziele	Inhalte	Hinweise
3. Verschiedene Intentionen beim Beschreiben und verschiedene Arten des Beschreibens unterscheiden und zweckmäßig anwenden	Intentionen: Informieren, Eindrücke vermitteln, Deuten, dem Adressaten Wertungen nahelegen, Unterhalten, Werben oder Warnen, Veränderung oder Schutz von Bestehendem vorschlagen usw. Darstellungsweisen: unpersönlich registrierend; charakterisierend; typisierend; erklärend und erläuternd; gestaltend usw. Darstellungsmedien: in jedem Falle Text, dazu ggf. Bild, Schema, Statistik, Dokumente usw.	Die Beispiele sollen Beschreibungen als unterschiedliche Zugriffe des Erkennens zeigen, im Zusammenhang mit Erkenntnisinteresse und Theorie. Außerdem ist zu beachten, wie der Informationsertrag der Beschreibung von ihrem Verfahren abhängt.
4. Verschiedene fachspezifische Beschreibungsverfahren nach Zweck und Leistung in Ansätzen vergleichen	In Ergänzung der literatur- und sprachwissenschaftlich begründeten Verfahren einfache Beispiele aus anderen Wissenschafts- und Anwendungsbereichen (z. B. naturwissenschaftliche, technische, juristische usw.)	
5. Definieren von Beschreiben unterscheiden	Unterscheidung der jeweiligen Denkweise und Sprachverwendung. Definieren als Bedeutungsabgrenzung, Beschreiben als Versuch einer Realitätswiedergabe. Übertragung auf eigene Versuche der Schüler im Definieren und Beschreiben	Zusammenarbeit mehrerer Schüler anregen. Projektverfahren sind geeignet.

1.4.2 Referieren

Ziele	Inhalte	Hinweise
ein Kurzreferat vorbereiten und darbieten	1. Abgrenzung und Aufschlüsselung des Themas 2. Sinnvolle und übersichtliche Gliederung des Stoffes 3. Aufbereitung des Stoffes im Hinblick auf die Voraussetzung der Zuhörer	Das Kurzreferat im Unterricht der Vorstufe und der Studienstufe ist ein vorbereiteter, adressatenbezogener, möglichst frei vorgetragener, aber unter keinen Umständen abgelesener mündlicher Unterrichtsbeitrag eines Schülers.
	4. Gestaltung des Vortrags im Hinblick auf die Wirkung bei den Zuhörern (sprachliche Verständlichkeit, rhetorische Mittel, Artikulation, Blick, Gestik) 5. Einsatz von Veranschaulichungsmitteln 6. Zusammenfassungen zur unterstützenden Information der Zuhörer 7. Einhalten der getroffenen Vereinbarungen über Inhalt, Form, Umfang, Sprechdauer, Termin.	Es behandelt ein klar abgegrenztes Thema, das sich aus der unmittelbaren Arbeit des Kurses ergibt und den Bedürfnissen der im Kurs zu lösenden Aufgaben entspricht. Als Hilfsmittel dient ein Stichwortzettel, der den Gang der Gedanken, schwierige Überleitungen, genaue Fakten und Zahlen sowie Hinweise auf Bücher enthält. Das Kurzreferat soll in der Regel die Dauer von 10 Minuten nicht überschreiten.
	Besprechen der im Kurs gehaltenen Kurzreferate, besonders im Hinblick auf die hörergerechte Darbietung	Für das Referat ist als Vorübung das Erstellen von schriftlichen Gliederungen und Stichwortzetteln zu einem vorgegebenen Thema in den meisten Fällen nicht zu entbehren. Als Lernerfolgskontrolle ist das Erstellen von Gliederungen, auch die mündliche und schriftliche Analyse eines Kurzreferats im Hinblick auf Inhalt, Gliederung und Darbietungsweise denkbar.

1.4.3 **Erörtern von Problemen**

Ziele	Inhalte	Hinweise
Übungsfeld Erörtern 1. Probleme erkennen, abgrenzen und analysieren: das eigene Problemverständnis formulieren, Lösungswege suchen und erproben	Fragestellungen, Überlegungsziele und Erörterungsmethoden, mit denen ein Problem erfaßt, gegliedert und in größere Zusammenhänge gestellt werden kann Lösungsversuche und ihre Auswertung Themenbereiche: a) aus Umgang mit Literatur und Reflexion über Sprache b) aus dem Lebensbereich der Schüler, z. B. Probleme ihrer Umwelt, ihres sozialen Handelns, ihrer Selbsterfahrung und Lebensplanung	Neben Problemen, die sich aus dem Umgang mit Literatur und der Reflexion über Sprache ergeben, sollen Probleme aus Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler erörtert werden; ferner können Probleme mit gedanklichen Texten eingeführt werden (z. B. Essay; philosophische, politische, soziologische, psychologische, ästhetische Erörterungen usw.). Probleme, zu deren angemessener Lösung spezielle fachfremde Kenntnisse und Methoden notwendig sind, sollen nicht in Klausuren bearbeitet werden, es sei denn, die Schüler hatten vorher Gelegenheit, sich einzuarbeiten und Erfahrungen zu sammeln. Es ist wichtig, daß den Schülern die für eine Erörterung erforderlichen Informationen zur Verfügung stehen und sie die Bedeutung von Informationen und ihrer sachgemäßen Verwendung für Problemlösungen erfassen und beachten. Vgl. 1.2.
2. Die für die Erörterung eines Problems notwendigen Informationen sammeln, ordnen und auswerten	Auswertung von Thesen, Zitaten, Stellungnahmen, Texten, Tabellen und sonstigen Informationsquellen Methoden des Sammelns, Ordnens und Auswertens Sprachhandlungen, die auf verwendete Informationen und Quellen verweisen	

Ziele	Inhalte	Hinweise
3. Argumente und Beispiele finden und im Hinblick auf Ziel und Adressat der Erörterung formulieren und anordnen	Argumentationstechniken, z. B. Erwägen möglicher Thesen, Begründung von Thesen mit Argumenten und Informationen, Bedenken von Gegenargumenten, Aufbau von Schlußfolgerungen usw.	
4. Verschiedene Formen der Erörterung in bezug auf die gegebene Situation unterscheiden und anwenden	Kurze Darstellungsformen: Thesenhaftes Formulieren eines Problems oder Argumentes; Stellungnahme zu einer These oder einem Argument Schriftliche Darstellung eines komplexen Sachverhalts unter Berücksichtigung eines bestimmten Problems Verfassen verschiedener Erörterungen für verschiedene Situationen, z. B.: Resümee einer Auseinandersetzung, Lösungsvorschlag zu einem Problem, Begründung einer Entscheidung, Erörterung von Maßnahmen und Vorhaben usw. Aufbau von erörternden Texten: Anordnung der Informationen und Argumente im Hinblick auf Situation, Fragestellung, Adressat, Intention bzw. Lösungsziel Textsorten der öffentlichen Kommunikation, auch im Zusammenhang mit aktuellen Anlässen, z. B.: Leserbrief, Resolution, Kommentar, Kritik oder Rezension, Glosse, Streitschrift usw.	Erörterungsaufgaben sollen möglichst in bestimmte Kommunikationssituationen gestellt werden, die sich aus dem Unterricht oder aus unterrichtlichen Anlässen ergeben. Jedoch können Erörterungen auch funktional begründet sein durch das Ziel, daß der Verfasser seine Gedanken ohne konkrete Anwendungssituation und bestimmten Adressatenbezug erörternd zu klären oder ein Problem für sich selbst zu lösen versucht. Erörterungsaufgaben im Anschluß an vorgegebene Texte erleichtern die Bestimmung der Thematik und des Lösungsziels.

1.4.4 **Diskutieren**

Ziele	Inhalte	Hinweise
sich sachgerecht auf eine Diskussion vorbereiten	Themenvorschläge machen und begründen, sachliche Vorbereitung auf das zur Diskussion stehende Thema (Beschaffen und Erarbeiten von Informationen, Abwägen verschiedener Positionen, Vorbereiten von Stichworten, Argumenten, Zitaten, Thesen)	Es können auch Lernziele oder Lernschritte des Kurses in Form einer Diskussion reflektiert werden. Ergiebig können Tonbandaufnahmen von Diskussionen der Kursteilnehmer sein, wenn sie z. B. unter den Gesichtspunkten Fragestellungen, Themenbezug, Beweisführung, Diskussionsleitung, Vorurteile, Sprecherstrategien, unartikuliertes Sprechen, Diffamierung, Gemeinsamkeiten, Kompromisse, Gegensätze, Teilergebnisse und Ergebnisse stehen.
an einer Diskussion fördernd teilnehmen	Stichworte notieren und auswerten, sachlich auf Einwände und abweichende Auffassungen anderer eingehen; den emotionalen Aspekt der Teilnehmer berücksichtigen, sich nicht hinter Scheinsachlichkeit verstecken; Gesprächsstörungen erkennen, ihre Ursachen aufdecken und angemessen reagieren; dazu beitragen, daß Zwischenergebnisse festgehalten und Schlußergebnisse zielgerichtet angestrebt werden, gegebenenfalls Einwände gegen ein Verfahren erheben	Die Schüler können Verhaltenweisen von Diskussionsteilnehmern z. B. in Funk und Fernsehen beobachten auf Starrheit, Zähigkeit, Flexibilität, auch können sie üben, Emphase, Gereiztheit oder Gestik und Mimik in Diskussionsbeiträgen zu registrieren und zu verbalen Informationen in Beziehung zu setzen.
eine Diskussion leiten	die Relevanz von Themen für die Diskussionsteilnehmer prüfen, im voraus Arbeitsaufträge verabreden, die an einzelne oder an Gruppen gegeben werden, das Thema genau formulieren und im Lauf der Diskussion darauf achten, daß es begrenzt bleibt, Wortmeldungen notieren, ggf. dafür sorgen, daß besonders wichtige Beiträge nicht unterdrückt werden, Ergebnisse festhalten, Gesprächsstörungen (z. B. Monologisieren, Abschweifen, Aggressionen, falsche Verallgemeinerungen usw.) abwehren	

1.4.5 Produktives Schreiben auf der Grundlage von Texten

Ziele	Inhalte	Hinweise
1. Durch eigene Versuche Ausdrucksmöglichkeiten und ästhetische Wirkungen der Sprache wahrnehmen und erproben	Lesevortrag oder freier Vortrag vorgegebener Texte. Experimentelle Sprachspiele (z. B. nach verabredeten Regeln, mit verabredetem Sprachmaterial, unter Verwendung von Abweichungen; Nonsense-Texte, Sprachgrotesken, parodistische Texte usw.). Versuche, subjektive Vorstellungen, Eindrücke, Anschauungsweisen sprachlich auszudrücken	Die auf diesem Blatt aufgeführten „Inhalte" sind nur Möglichkeiten zur Auswahl und Ergänzung. Bei diesem Thema muß den Schülern großer Spielraum für ihre Wahl der Gegenstände und Verfahren gewährt werden. Die produktiven Schreibübungen sollen den Schülern Einsichten vermitteln in die Wirkungsmöglichkeiten der Sprache und daher besonders im Zusammenhang mit Unterrichtsgegenständen eingesetzt werden, die in erster Linie vom Leser Wahrnehmungsfähigkeit und aktive Textverarbeitung fordern (z. B. konkrete Poesie) und kognitiv auf diskursivem Wege nur unzureichend erschlossen werden können. Der Unterricht erreicht dann sein Ziel, wenn die Schüler die Erfahrung machen können, daß durch formale Sprachexperimente neue Aspekte der Wirklichkeit in den Blick geraten können, daß das Zerbrechen alter Muster und Konventionen neue Gedanken freisetzen kann und daß „realistische Abbildungen" in Kunst und Literatur oft nur scheinbar realitätsgerechter und wahrer wirken.
2. Sprachmaterial bewußt einsetzen	Anwendung sprachlicher Darstellungsweisen (Vers, Rhythmus, Metaphorik, Wahl der Stilebene usw.) für bestimmte Aufgaben und Intentionen (z. B. Übertragung fremdsprachiger Texte, Ausdruck eigener Vorstellungen usw.) Experimentelle Bearbeitung von Texten: Änderung des Stils, der Intention, der Perspektive unter gemeinsam oder einzeln konzipierten Bedingungen; Ergänzung von Texten; Textcollagen; Verfassen eines kürzeren fiktionalen Prosatextes (z. B. Kurzgeschichte, Fabel, Parabel, Skizze, utopische Texte) oder eines Dialogs; Verfassen eines Exposés zu einem kleinen Hörspiel, Fernsehspiel oder Film; Verfassen eines kabarettistischen Textes u. ä., auch unter Verwendung oder als Umarbeitung von Vorlagen	

Ziele	Inhalte	Hinweise
		Es kommt bei produktiven Schreibübungen nicht so sehr auf das fertige Produkt, wie auf die Tätigkeit an und die Erfahrungen und Beobachtungen, die die Schüler dabei sammeln können. Die mündlichen Kommentare zu dem eigenen schriftlichen Entwurf und das sich unter Umständen daran anschließende Gespräch sollten im Vordergrund stehen. Von vornherein sollten keine vollständigen längeren Texte von den Schülern verlangt werden. Der didaktische Zweck wird erfüllt, wenn die Schüler z. B. nur den Anfang oder das Ende einer Kurzgeschichte oder Märchenbearbeitung formulieren und weitere Überlegungen zur Handlung mündlich vortragen und erläutern. Schülern, denen es schwer fällt, zu eigenen Einfällen zu kommen, sollte Gelegenheit gegeben werden, Texte von Mitschülern zu ergänzen oder zu kritisieren. Auch Hinweise darauf, was z. B. in einer Hörspielfassung eines Stoffes bewußt zu vermeiden ist, stellen eine produktive Leistung dar. Zeitgenössische Bearbeitung alter Vorlagen können die Schüler dazu anregen, ähnlich wie die Autoren zu verfahren und einen Text gemäß den eigenen Erfahrungen, Wertvorstellungen und Bedürfnissen wenigstens teilweise zu verändern. Die Neubearbeitungen eines Textes durch Schüler lassen sich z. B. unter folgenden Fragen betrachten: 1. Tritt hier ein neuer Gesichtspunkt hervor, der die alte Vorlage kritisch beleuchtet oder Züge der Vorlage heraushebt, so daß sie genauer als bisher und anders als gewohnt betrachtet werden können? 2. Verschiebt sich die Bewertung von menschlichen Verhaltensweisen, Ereignissen usw. gegenüber der Vorlage? 3. Welcher Unterschied besteht in der Aussagetendenz der Neubearbeitung im Vergleich zu der alten Fassung? 4. Wo sind in der Bearbeitung neue Elemente in die Handlung eingefügt bzw. Elemente der Vorlage verändert oder gestrichen? 5. Welche Elemente der Vorlage wurden in der Bearbeitung berücksichtigt? 6. Sind diese Elemente für den Leser erkennbar? 7. Bestimmen die übernommenen Elemente den neuen Text oder bilden sie lediglich „Anhängsel“ bzw. „Aufkleber“. Anders formuliert: Was bliebe von dem neuen Text, wenn die Bezüge zur Vorlage gestrichen würden? 8. Was erfährt der Leser der Bearbeitung über den alten Text? Welches Urteil über den alten Text vermittelt die Neufassung? Die produktive Leistung der Schüler gerät besonders gut in den Blick, wenn in das Gespräch über einzelne Schülerarbeiten die genauere Untersuchung der Vorlage mit einbezogen werden kann. Zwischen dem Ziel, die subjektive Leserleistung im Unterricht auch zu berücksichtigen (s. C 1.3.7) und dem produktiven Umgang mit Texten besteht insofern ein unmittelbarer Zusammenhang, als produktive Schreibübungen konkrete Aufschlüsse darüber geben können, wie Schüler Texte allgemein rezipieren oder einen bestimmten Text verstanden haben, welche Erwartungen, Vorlieben, Phantasien usw. dabei ins Spiel kommen.

Ziele	Inhalte	Hinweise
3. Sprache in Verbindung mit anderen Ausdrucksmitteln anwenden	Rollen- und Szenenspiel: Improvisationsspiel mit mündlich oder schriftlich begründeter Rollenbiographie; Erarbeitung und Gestalten eines problemorientierten Entscheidungsspiels; Szenenanspiel oder Inszenierungsentwurf eines dramatischen Textes; szenische Gestaltung eines vorgegebenen oder selbst verfaßten Textes (z. B. Puppenspiel, Pantomime, Theaterspiel, Kabarett). Medienverwendung: Verwendung von Tonband oder Film zur Aufführung oder Umgestaltung von Texten (z. B. Hörfolge, Hörspiel, filmische Illustration); Darbietung von Texten in Verbindung mit Musik oder bildender Kunst (z. B. Text-Musik-Montagen oder Text-Bild-Montagen) usw.	Die Komplexität dieser Spielformen wird oft eine fächerübergreifende Zusammenarbeit voraussetzen, z. B. mit Bildender Kunst, Musik, Sport.

1.4.6 **Reflektieren von Vorgängen beim Lesen und von typischen Verstehensbarrieren**

Ziele	Inhalte	Hinweise
— Unterschiede zwischen verschiedenen Textrezeptionen beschreiben, ansatzweise erklären und erörtern — Verstehensbarrieren reflektieren und in Ansätzen auf methodische Weise überwinden	Einzelne Rezeptionen auf die steuernden Elemente des Textes zurückverfolgen und im Vergleich mit anderen Verstehensäußerungen ermitteln, welche Textsignale unbeachtet bleiben (Selektion); im Vergleich mit anderen Textauffassungen erklären, was bei der eigenen Textauffassung als leitender Eindruck im Mittelpunkt stand, was an dem Text als unverständlich, störend, unwahr, fremd, unbequem, ärgerlich usw. erfahren wurde, was als überzeugend, klar, vertraut, interessant usw. erfahren wurde; die Verstehensbarrieren, die die Rezeption historischer Texte behindern können, an Beispielen erläutern; Vorschläge formulieren, wie Verstehensbarrieren überwunden werden können — die vorgeschlagenen Methoden selbst erproben und darüber berichten; anhand publizierter Leseerlebnisse den Zusammenhang zwischen der Person des Lesers, seiner sozialen und biographischen Situation, der Art seiner Lektüre einerseits und der Bedeutung des Lesens für ihn andererseits erläutern; verschiedene Arten und Funktionen des Lesens an Beispielen erläutern; über eigene Leseerlebnisse berichten; den Einfluß der Schulsituation auf das eigene Leseerlebnis ansatzweise reflektieren und beschreiben	Zur Ermittlung und Analyse von Rezeptionen eignen sich vor allem kurze und vieldeutige Texte. Die Verstehensäußerungen sollten schriftlich fixiert werden. Sie können sich auf den gesamten Text, aber auch auf einzelne vieldeutige, allgemein formulierte, ergänzungsbedürftige oder zusammenhanglose Textstellen (Leerstellen) beziehen, die vom Leser mit anschaulichen Vorstellungen und bestimmten Kombinationen unterlegt werden müssen (Substitution), damit der Text Konkretheit gewinnt. Ziel der Unterrichtseinheit ist erreicht, wenn die Schüler erfahren haben, daß Leseerlebnisse und Textverständnis von verschiedenen Faktoren bedingt sind, z. B. von Vorwissen, Erfahrungen, Vorurteilen gegenüber einem Autor, einer Darbietungsform, einem Sujet etc., und daß Lesegewohnheiten nicht naturgegeben, sondern veränderbar sind. Die Abhängigkeit des Textverständnisses von unterrichtsspezifischen Voraussetzungen kann den Schülern deutlich gemacht werden, indem in zwei Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben oder bei unterschiedlicher Textkombination (z. B.

Ziele	Inhalte	Hinweise
		1. literarischer Text und Selbstkommentar des Autors, 2. literarischer Text und negative Kritik eines anderen Autors) derselbe Text untersucht wird. Denkbar wäre auch der Vergleich von Verstehensäußerungen und Werturteilen von Schülern, die eine Woche einen Text außerhalb der Schule gelesen und in einem Gespräch ohne den Lehrer diskutiert haben, mit Verstehensäußerungen und Werturteilen von Schülern, die denselben Text in gelenktem Unterrichtsgespräch analysiert haben. In diesem Zusammenhang kann ein wesentliches Dilemma des Deutschunterrichts ins Bewußtsein gehoben und besprochen werden, das darin liegt, einerseits Lesebedürfnisse bei den Schülern zu wecken, andererseits durch die notwendige Methodisierung des Textverständnisses und die rationale, d. h. verallgemeinernde Absicherung von Lernfortschritten oft den unmittelbaren, individuellen Bedürfnissen entgegenzuwirken. Dem Deutschunterricht auf der Oberstufe wird es nützen, wenn die Kommunikation über solche Probleme in der Vorstufe eingeleitet ist und wenn die Schüler gelernt haben, produktiven Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung zu nehmen.

1.4.7 Untersuchen verschiedener Darbietungsweisen von Texten (z. B. in Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, Filmen) und deren Einfluß auf die Textrezeption

Ziele	Inhalte	Hinweise
— die Bedeutung der optischen Darbietung von Texten (z. B. Einbände, Schriftbild, Papierqualität, Illustrationen) beschreiben und beurteilen — verschiedene Möglichkeiten und Wirkungen der Verbindung von Sprache und Bild unterscheiden und kritisch werten	— den Informationsgehalt und die Mehrdeutigkeit von Bildern im Vergleich zu Texten ermitteln und beschreiben; Techniken der Erkenntnisvermittlung und Lüge im Bereich der Sprache und der Fotografie an Beispielen aufweisen — den engen Zusammenhang zwischen Text und optischer Darbietung in Presse und Fernsehen erkennen; die darin nachweisbaren Intentionen beschreiben und beurteilen — die Beziehung zwischen optischer Aufmachung von Zeitschriften und Büchern und der angesprochenen Leserschaft erkennen — die Funktion von Bildern in Lehrbüchern kritisch erfassen — Verfilmungen literarischer Texte unter dem Aspekt der eigenen Interpretation zu prüfen — strukturelle und inhaltliche Ähnlichkeiten bei Zeugnissen aus dem Bereich der Literatur und Bildenden Kunst desselben Zeitabschnitts beschreiben und aufgrund historischer Daten ansatzweise erklären — Bilder als Interpretationshilfe benutzen — Möglichkeiten und Wirkungen eines ästhetischen Prinzips (z. B. Collage) der zeitgenössischen Dichtung und Bildenden Kunst vergleichen und erörtern — Absichten der Konkreten Poesie kennen und beurteilen — Vorschläge für die optische Darbietung eines Textes formulieren und begründen	Die zunehmende Visualisierung der Informationen macht es notwendig, das Zusammenwirken von Sprache und Bild wenigstens in einer Unterrichtsreihe zu thematisieren. Den Schülern muß bewußt werden, daß bei der üblichen Textbetrachtung der Text isoliert und die optischen Wirkungselemente ausgeklammert werden. Darüber hinaus kann die Unterrichtseinheit dazu beitragen, die Anschaulichkeit von Literatur hervorzuheben und die Schüler dazu anregen, z. B. Verfilmungen literarischer Vorlagen unter dem Textaspekt zu betrachten und zu beurteilen. Im Zusammenhang mit historischer Literatur können Bilder als Verständnishilfe herangezogen werden; die historische Dimension der Texte kann so deutlich gemacht werden. Die Zusammenarbeit mit dem Kunsterzieher ist wünschenswert, aber nicht u n b e d i n g t erforderlich. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf der Reflexion spezieller Faktoren der Textrezeption und dem Versuch, optisches Material für ein besseres Textverständnis nützlich zu machen. Darüber hinaus sollen Eigenarten des Mediums Sprache im Vergleich zu anderen Medien in den Blick geraten.

1.4.8 **Gemeinsames Arbeiten mit anderen und Untersuchen der dabei auftretenden sprachlichen Probleme**

Ziele	Inhalte	Hinweise
— Gruppenarbeit unter verschiedenen Aspekten analysieren und auswerten — allgemeine und persönliche Schwierigkeiten, die sich bei Gruppenarbeit ergeben, reflektieren und mitteilen — das eigene Verhalten und das Verhalten anderer Gruppenmitglieder beobachten und beschreiben — Techniken anwenden zur besseren gegenseitigen Verständigung und Möglichkeiten erproben, durch Metakommunikation zu besseren Leistungen zu kommen — fähig sein, das eigene Verhalten zu korrigieren und z. B. bewußt Konfliktsituationen oder Frustrationen auszuschalten, die anderen Gruppenmitglieder zu respektieren und sich selbst ihnen gegenüber zu behaupten	Phasen der Gruppenarbeit; Regeln für Gruppendiskussion, Problematik idealer Regeln in Hinblick auf leistungsorientierte Gruppenarbeit; Formen und Wirkungen des Feed back (z. B. beschreibend im Gegensatz zu bewertend, konkret i. G. zu allgemein, angemessen i. G. zu zerstörend, brauchbar, zur rechten Zeit etc.); Rollenfunktionen in der Gruppe: 1. Aufgabenrollen (z. B. Initiative und Aktivität, Meinungserkundung, Meinung geben, Informationssuche, Information geben, Ausarbeiten, Koordinieren, Zusammenfassen etc.) 2. Erhaltungs- und Aufbaurollen (z. B. Ermutigung, Regeln bilden, Vermitteln) 3. Disfunktionale Rollen (z. B. aggressives Verhalten, Blockieren, Rivalisieren, Clownerie, Beachtung suchen, sich zurückziehen); Umgehen mit Konflikten in der Gruppe; Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen von Kooperation	Damit die Reflexion über die Zusammenarbeit in Gruppen nicht verstellt wird durch den Gegenstand der Zusammenarbeit, sollten die Aufgaben möglichst motivierend, einfach strukturiert und übersichtlich sein. Mögliche Aufgaben: Bei vier Gedichten zwei ermitteln, die vom selben Autor stammen; einen gemeinsamen Text erstellen zu einem Thema oder bei einem gegebenen ersten oder letzten Satz; herausfinden, welcher Satz in einem Prosa-Text vom Lehrer eingefügt wurde bzw. wo eine Stelle ausgespart wurde; einen Kinderbuchtext unter vieren nach vier gegebenen Ausschnitten für den Druck im Schüler-Verlag auswählen; gemeinsam eine Zeichnung zu einem Text anfertigen; sechs Textelemente aus zwei motivgleichen Texten sortieren usw. Das Ziel einer Unterrichtseinheit über Zusammenarbeit in Gruppen ist bereits erreicht, wenn die Schüler Kenntnisse gewonnen haben über mögliche Aspekte der Analyse und Verbesserung von Zusammenarbeit und ansatzweise diese Kenntnisse bei der Betrachtung der eigenen Zusammenarbeit (z. B. Tolerierung der notwendigen Instabilität in der ersten Phase der Gruppenarbeit, Wertschätzung von Rollenfunktionen, die bisher nicht wahrgenommen wurden) anwenden können. Damit der Lehrer und die Schüler nicht überfordert werden, sollen theoretische Texte die Basis für die Reflexion bilden und der Transfer auf die eigene Situation äußerst behutsam gezogen werden.

1.5 *Zuwahlkurse auf der Vorstufe*

Die zwei halbjährigen Zuwahlkurse können jeweils unter ein Thema gestellt werden, in der Regel jedoch empfiehlt sich die Untergliederung in kürzere Unterrichtseinheiten. Abgesehen von zusätzlichen Übungen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, werden kürzere Unterrichtseinheiten wie die folgenden vorgeschlagen:

Aus dem Bereich Umgang mit Texten

1. Ein Drama, eine Erzählung oder ein Drehbuch und seine filmische Realisierung
2. Die Darstellung von Vereinzelung und Vereinsamung in Hörspielen
3. Verständigung zwischen den Generationen in Erzähltexten des 19. und des 20. Jahrhunderts
4. Recht und Gerechtigkeit in Erzähltexten des 19. und des 20. Jahrhunderts
5. Arten schriftstellerischen Protests gegen Erscheinungen der eigenen Zeit und Gesellschaft
6. Zur Glücksauffassung in Gedichten und in Schlagertexten
7. Der Versuch, sich selbst darzustellen oder darstellen zu lassen (z. B. in Heiratsanzeigen, Interviews, Reden, Lebensberichten), als Ausdruck von Wunschbildern und von Verständigungsproblemen
8. Leitvorstellungen in Kinder- und Jugendbüchern

Aus dem Bereich Reflexion über Sprache und Kommunikation

9. Wörterbücher: was sie festlegen und wofür sie kämpfen. (Duden — Ost und Duden — West, „Aus dem Wörterbuch des Unmenschen", Weigel: Die Leiden der jungen Wörter)
10. Komische Darstellungen von Verständigungsproblemen (z. B. bei Valentin, Jürgen von Manger, Carlo Manzoni)

2 Zum Unterricht im ersten Semester der Studienstufe

2.1 *Der Grundkurs des ersten Semesters*

2.1.1 Unterrichtsziele

Der Kurs soll die Schüler

1. durch praktische Übungen darin fördern, ihre Auffassungen in verschiedenen sprachlichen Kommunikationsformen (Bericht, Gespräch, Diskussion, Rede) bei verschiedenen Anlässen äußern zu können. Sie sollen dabei
   - der Sache gerecht werden, z. B. notwendige Sachinformationen berücksichtigen,
   - ihre Interessen wahrnehmen und angemessen durchsetzen,
   - die Interessen anderer wahrnehmen, auf sie eingehen oder sich von ihnen distanzieren,
   - Fremdsteuerungen analysieren und sich ihnen widersetzen können.

Insbesondere geht es um die Fähigkeit,

— sich auf eine Diskussion vorzubereiten;
unterschiedliches Material für das Zusammenstellen von Argumenten zur Stützung des eigenen Standpunktes kritisch zu sortieren und auszuwerten,

— über kontroverse Äußerungen zu einem Thema zu berichten,

— differenzierte Stellungnahmen zu pragmatischen Texten zu formulieren, d. h. zu unterscheiden und deutlich zu machen, inwieweit man eine Darlegung akzeptiert und inwieweit nicht,

— eigene Anschauungen und Standpunkte klar zum Ausdruck zu bringen und durch Argumente zu stützen,

— mögliche Gegenargumente gegen die eigene Position im voraus zu bedenken und in die Argumentation einzubeziehen,

— zu akzeptieren, wenn die eigene Position eingeschränkt oder widerlegt wird,

— Meinungen und Standpunkte des Gesprächs- oder Diskussionspartners zu erkennen oder zu erfragen, seine Argumente zu akzeptieren, zu ergänzen, einzuschränken oder zu widerlegen, vor allem emotional geprägte Positionen sachlich zu prüfen, um sie argumentativ einzuschränken, zu widerlegen oder anzunehmen,

— eine Diskussion oder Debatte zu leiten,

— als Teilnehmer den Gesprächsverlauf mitzuverantworten und zu steuern, was unter anderem voraussetzt:
den Gesprächsverlauf zu beachten; den jeweiligen Gesprächsstand zu erkennen und zu erklären; Konsens und Dissens festzustellen, um Mißverständnisse zu vermeiden oder zu überwinden; Gesprächsverhalten zu beurteilen bzw. zu rechtfertigen, den Gesprächsfortgang unter Berücksichtigung von Thema, Ziel und Verfahren zu sichern, für Sachlichkeit, Fairneß, Rede- und Meinungsfreiheit einzustehen,

— persönliche Kommunikationsstörungen bei sich und anderen (z. B. wiederholtes vergebliches Ansetzen zu einem Gesprächsbeitrag) als Schwierigkeit zu verkraften,

— gegebenenfalls auch persönliches Engagement zu zeigen und sich nicht hinter einer Scheinobjektivität oder starren Geschäftsordnung zu verbergen.

Der Kurs soll die Schüler

2. anhand von aufgezeichneten Kommunikationsabläufen (insbesondere von Gesprächen und Reden) darin zu fördern, Anlaß, Sprechsituation, Sprecher, Sprecherintention, Sprecherstrategien, Adessatenbezug zu untersuchen

— den Aufbau und die sprachlichen Mittel rhetorischer Texte beschreiben und unter dem Gesichtspunkt ihrer Wirkung deuten zu können.

Insbesondere geht es um die Fähigkeit,

— verschiedene Sprecherintentionen zu erkennen bzw. zu reflektieren, z. B. Mitteilung eines Sachverhalts, Erörterung eines Sachverhalts oder eines Problems, Überzeugen des Hörers durch sachbezogene Argumentation, Gewinnen des Hörers durch Überredung, Verteidigung einer Person oder einer Handlung, Verschleierung oder Verfälschung eines Sachverhalts, (indirekte oder direkte) Aufforderung des Hörers zu bestimmten Aktionen,

— Sprecherstrategien in Gesprächsbeiträgen und Reden zu erkennen und in Zusammenhang mit Inhalt und Ziel der Äußerung zu beurteilen.

Die Schwierigkeit der Untersuchung von rhetorischen Texten besteht darin, daß die Schüler einerseits zur kritischen Abwehr gegen sprachliche Manipulationsversuche befähigt werden sollen, auf der anderen Seite aber auch die Notwendigkeit rhetorischen Handelns in der Demokratie begreifen müssen. Es ist daher unverzichtbar, während des 1. Semesters mit den Schülern die Ursachen verbreiteter Vorurteile und Abneigungen gegen öffentliche Formen von Gespräch und Rede zu reflektieren und zu diskutieren. Rhetorische Mittel sollen in Zusammenhang mit Inhalt und Voraussetzungen des Textes untersucht und beurteilt werden.

2.1.2 Didaktische und methodische Hinweise

Die Untersuchung von Kommunikationsabläufen und Kommunikationsformen soll — wo immer das möglich ist — mit Übungen zum angemessenen eigenen Sprachgebrauch verbunden sein. Z. B. können Gegenreden oder Ergänzungen zu untersuchten Kommunikatioansabläufen Anlaß für die erforderlichen eigenen Übungen im freien Sprechen sein. Das praktische eigene Tun kann andererseits immer wieder durch Ergebnisse der Untersuchung von schriftlich fixierten Kommunikationsabläufen überprüft und gefördert werden. Auch Texte, vor allem mündliche Texte der Kursteilnehmer, können zum Untersuchungsgegenstand werden, wobei an ihnen sich gleichzeitig Verbesserungsmöglichkeiten erarbeiten lassen.

Als praktische Übungsformen haben Vorrang

— Vortrag/Referat, Gelegenheitsrede
— Dialog (Interview, Streitgespräch)
— Diskussion (Arbeitsgespräch, Auseinandersetzung, Podiumsdiskussion)
— Debatte (Pro und Kontra mit zu erarbeitenden festen Regeln)

Für den Erfolg praktischer Übungen ist entscheidend, daß sie an Inhalten sich vollziehen, die den Schülern wichtig und reizvoll werden können. Eine gründliche Auswertung von Schülertexten (auch mit Hilfe des Tonbandes) setzt eng begrenzte Aufgaben und überschaubare Ergebnisse voraus. Die Auswertung solcher Aufzeichnungen sollte von den Schülern als wichtiger Bestandteil der Gesprächsförderung erfahren werden können.

Es empfiehlt sich, die Untersuchungen von Kommunikationsformen, Sprecherstrategien und rhetorischen Mitteln durch thematische Zusammenhänge soweit wie möglich miteinander zu verbinden, damit die Schüler nicht aus den Augen verlieren, daß sich diese Strukturen nur unter Berücksichtigung des jeweiligen Inhalts, der Situation und der Handlungsorientierung beurteilen lassen und daß ihre Wirkung von konkreten Faktoren bestimmt wird.

Neben Texten, die unmittelbar pragmatischen Zwecken dienen, können auch Gespräche, Verhöre, Reden und Verhandlungen in Dramen oder Romanen im Unterricht herangezogen werden.

Rhetorik sollte keineswegs immer nur in der Vergangenheit, etwa im Nationalsozialismus, und in Exotik, etwa in Preisträgerreden, aufgesucht werden, sondern in unserer Gegenwart: im Fernsehinterview, in der

aktuellen Bundestagsdebatte, aber auch im Bezirksparlament, in der Rundfunkandacht, im Miteinander- und Gegeneinandersprechen.

Aufzeichnungen von Reden und Gesprächen können untersucht werden mit dem Ziel, möglichst viele Beobachtungen festzuhalten und zu deuten.

Für Untersuchungen besonders wichtig und ergiebig scheint

— das Beobachten der **Verhaltensweisen** von Gesprächs- oder Diskussionsteilnehmern (z. B. im Fernsehen) daraufhin, inwieweit Starrheit, Zähigkeit, Flexibilität, Vorantreiben oder Behindern der Gedankenentwicklung erkennbar werden,

— das Verstehen und Beschreiben von Emphase, Gereiztheit, Erregtheit, Mimik und Gestik in Gesprächs- und Diskussionsbeiträgen,

— das Untersuchen von Gesprächen, Diskussionen, Berichten, Referaten, Reden unter den Gesichtspunkten von Fragestellung, Themabezug, Beweisführung, Teilergebnissen und Ergebnissen (Gemeinsamkeiten, Kompromisse, Gegensätze), gegebenenfalls Diskussionsleitung,

— das Unterscheiden von ausgedrückten und unausgesprochenen Absichten, von ausgesprochenen und verborgenen Voraussetzungen einer Aussage,

— das Untersuchen, wo wirklich, wo scheinbar auf Meinungen oder Argumente des Adressaten eingegangen wird (Teilaffirmation, Umbiegen der Äußerungen anderer im Sinne des Sprechers, Entstellung gegnerischer Äußerungen),

— das Untersuchen von einzelnen Gesprächsbeiträgen, von Dialogen auch aus literarischen Texten und von Reden auf rhetorische Mittel (z. B. Wiederholung, Gegensatz, Steigerung, rhetorische Fragen, Überraschung, Anspielung, Umschreibung, Übertreibung, Vergleiche, Untertreibung, Ironie, Sicherung gegen Einwürfe),

— das Beschreiben und Erläutern der Verwendung von Schlagwörtern, Modewörtern mit Suggestivwirkung, Reizwörtern zum Wecken bestimmter Assoziationen,

— das Nachweisen von gedanklichen Ungenauigkeiten und Ausflüchten, Verwendung von Klischees oder anderen Ausdrücken mit vager Bedeutung, von Ablenkungsmanövern, unberechtigten Verallgemeinerungen, Autoritätsbeweisen, Pseudologik,

— das Erkennen und Beurteilen von Gesprächsstörungen z. B. in der Form von akustischer Gewalt, von unartikuliertem Sprechen, Monologisieren, Diffamieren, von Verstößen gegen Verfahrenserfordernisse, von Neuansätzen, die mit dem Stand des Gesprächs unvereinbar sind.

Es empfiehlt sich, gelegentlich einzelne Gesichtspunkte zu isolieren und die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu konzentrieren, **ein** wesentliches Textmerkmal, z. B. eine typische Sprecherstrategie, wahrzunehmen. So kann bei der Analyse einer Rede davon ausgegangen werden, daß es sich um eine Verteidigungs- oder Anklagerede handelt, und diese Klassifikation kann die Untersuchung begrenzen und bestimmen, indem die Schüler nur die Frage bearbeiten, w i e , nach welchem Plan, der Sprecher seine Absicht verfolgt; oder bei einem Gespräch kann sich das Erkenntnisinteresse z. B. darauf beschränken, wie hier jemand eingeschüchtert wird, wie Tatbestände verhüllt werden oder wie eine Entscheidung gemeinsam erarbeitet wird.

Als Lernerfolgskontrollen bieten sich an:

— Untersuchung der Sprecherintention anhand der sprachlichen Mittel in Gesprächsbeiträgen und kurzen Reden,
— Untersuchung eines Gesprächs in Hinblick auf seinen Verlauf und sein Ergebnis, das Verhältnis der Partner zueinander, das Gelingen der Verständigung, die Ursachen für Mißverständisse, die Situation, in der gesprochen wird,
— Vergleich der intendierten Wirkung eines Gesprächsbeitrages oder einer kurzen Rede mit der eigenen Rezeption; Erklärung der Differenz,
— Anfertigen eines Verlaufsprotokolls zu einer vom Tonband abgehörten Diskussion,
— Umwandlung eines Verlaufsprotokolls in ein Ergebnisprotokoll,
— Dialogisieren eines vorgegebenen Themas in einem Gespräch zwischen frei gewählten oder vorgegebenen Personen,
— Entwurf und Durchführung eines Interviews,
— einen kurzen Vortrag halten (evtl. mit Tonbandkontrolle) mit anschließender Diskussion.

2.2 *Der Leistungskurs des ersten Semesters*

2.2.1 Zusätzliche Unterrichtsziele für den Leistungskurs des ersten Semesters

Über die für den Grundkurs genannten Ziele hinaus sollen Schüler des Leistungskurses

— Grade der Formalisierung von Kommunikationsabläufen erkennen, beschreiben und mit sozial verfestigten Beziehungen in Verbindung bringen,
— Begriffe der Sprechakttheorie und der Kommunikationspsychologie (non-verbale Kommunikation, symmetrische und komplementäre Kommunikation, Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekten) kennen und bei der Untersuchung von Kommunikationsabläufen verwenden,
— bei der Untersuchung von Kommunikationsabläufen elementare gruppendynamische Vorgänge erkennen und beschreiben,
— typische Sprechaktsequenzen (wie Vorwurf-Rechtfertigung) auch in Werken der Literatur z. B. in Dramenszenen aufsuchen, vergleichend beschreiben und erläutern,
— Gesprächsbeiträge und Reden suchen und analysieren, in denen auf Erwartungshaltungen anderer eingegangen wird oder Erwartungshaltungen enttäuscht werden,
— Gespräche oder Gesprächsteile verändern und Alternativentwürfe herstellen (z. B. ein Gespräch zu einem anderen Ausgang führen) können.

2.2.2 Didaktische und methodische Hinweise

Über die für den Grundkurs genannten Gegenstände und Verfahren hinaus soll im Leistungskurs gefährdete und gestörte Kommunikation systematischer und theoretisch fundierter untersucht werden als im Grundkurs. Die Untersuchung von Komunikationsmustern und typischen Kommunikationsabläufen nimmt einen breiteren Raum ein als im Grundkurs.

Im Leistungskurs kann die Gelegenheit genutzt werden, sich umfassender, auch ohne vorgegebene Klassifikationsschemata und ohne vorher genau festgelegte Untersuchungsgesichtspunkte, mit dialogischen Passagen aus Romanen, vor allem aber mit Kommunikationsstrukturen in Dramen auseinanderzusetzen.

Dafür muß den Schülern allerdings der Unterschied zwischen einem fiktiven und einem wirklichen Dialog klar sein.

Unter dem Gesichtspunkt des Beziehungsaspektes können z. B. Dialoge in klassischen und modernen Dramen miteinander verglichen werden. Die Unterrichtsgegenstände (z. B. die Untersuchung einer Dramenszene oder einer dialogischen Passage eines Romans) sollen sich auch ergeben aus eigener vollständiger Privatlektüre vorgeschlagener oder von einzelnen Schülern frei gewählter Texte und aus Referaten über sie.

3 Zum Unterricht im zweiten Semester der Studienstufe

3.1 *Der Grundkurs des zweiten Semesters*

3.1.1 Vorbemerkungen:

Gegenstand des zweiten Semesters sind vorwiegend Texte des 20. Jahrhunderts.

Für Schüler der Grundkurse, insbesondere für Schüler, die im zweiten Semester ihre Pflichtauflage im Fach Deutsch ableisten, sollen die Texte so ausgewählt werden, daß auch einer möglicherweise geringen Neigung, sich mit dichterischen Darstellungen oder mit Problemen der Trivialliteratur zu beschäftigen, Rechnung getragen wird. Das kann geschehen, indem Realbezüge stärker betont werden oder die methodische Schulung für den Umgang mit fachspezifischen Texten anderer Wissenschaftsbereiche. Insofern lassen, wenn dies der Interessenlage der Schüler entspricht, Textuntersuchungen im Grundkurs des zweiten Semesters in erheblichem Umfang auch an darlegenden Texten vorgenommen werden, die z. B. den Bereichen der Politik, der Verwaltung, des Rechtswesens, der Naturwissenschaft und Technik, der Sprachwissenschaft, der Erziehung usw. entnommen sind. Für die Unterrichtsziele von Textuntersuchungen dieser Art vgl. den Anforderungskatalog B 6.1.

Bei der Zusammenstellung von Unterrichtseinheiten sollten Unterschiede zwischen verschiedenartigen Textsorten (etwa: pragmatische, darlegende, dichterisch-darstellende Texte, Trivialliteratur) nicht überbetont werden. Unter dem Aspekt z. B. eines Themas oder eines methodischen Problems kann zeitgenössische Dichtung mit der gleichen analysierenden und wertenden Haltung auf ihre spezifische Leistung und ihre Mitteilungen hin befragt werden wie andere Texte der Sequenz. Wichtig für den Umgang mit Texten ist vor allem, daß die Schüler lernen, zunehmend selbständig und exakt Aufgaben zu bearbeiten, die das Erfassen von Texten und die Auseinandersetzung mit ihnen üben.

3.1.2 Unterrichtsziele für den Grundkurs des zweiten Semesters

Die Schüler sollen

— durch Beschäftigung mit Texten über ihren unmittelbaren Erfahrungskreis hinaus Kenntnisse und Einsichten gewinnen und darüber berichten; auch umfangreiche Texte lesen und sich zusammenhängend und überprüfbar darüber äußern,

— einzelne Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen in Texten füllen, d. h. z. B. Textergänzungen bei Zeitsprüngen in der Erzählung vornehmen, allgemein formulierte Textstellen mit konkreten Vorstellungen verbinden, fehlende Zusammenhänge der inneren und äußeren Handlung konstruieren, implizierte Aussagen des Textes verbalisieren, Folgerungen aus einzelnen und aus mehreren Textstellen oder aus dem ganzen Text ziehen und Textelemente bzw. Textabschnitte ausdeuten,

— charakteristische Gestaltungsmittel von Texten erkennen und interpretieren;
einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Stilmitteln eines Textes herstellen;
Texte verschiedener Sorten zu dem gleichen Problem auf ihre spezifische Leistung hin untersuchen,

— Texte erläutern:
in Texten enthaltene Entscheidungen und Wertungen herausarbeiten; deren Voraussetzungen und Zusammenhänge erklären;
dazu argumentierend und urteilend Stellung nehmen,

— die Darstellung von Wirklichkeit in zeitgenössischer Literatur mit eigenen Erfahrungen oder mit Informationen aus anderen Wissensquellen vergleichen und beurteilen,

— zusammenstellen, was zu einem Thema in einem Text nicht gesagt, d. h. übergangen oder verschwiegen wurde,

— an Beispielen nachweisen, daß Texte in einem Traditionszusammenhang stehen (Gesichtspunkte z. B. in Hinblick auf Lyrik: Beeinflussung des Autors, überlieferte Muster und Motive, Abgrenzung von bekannten Texten der Vergangenheit und Gegenwart und bewußte Innovation),

— die Verarbeitung aktueller pragmatischer oder begrifflich darlegender Texte in Presse, Fernsehen und Rundfunk beschreiben und beurteilen (z. B. Kritiken zu einem Bestseller in verschiedenen Zeitungen),

— Kriterien für die Bewertung von Texten kennen und anwenden,

— die Interpretationsleistung einer Inszenierung (Theater, Film) erkennen und beurteilen,

— sprachliche und literarische Phänomene terminologisch angemessen bezeichnen,

— die Grundtechniken der Mitschrift, des Protokolls, des Exzerpts, der Materialsammlung, der Inhaltsangabe, der Zusammenfassung, der Gliederung bzw. Problemsammlung, der Problemerörterung anwenden

können.

3.1.3 Didaktische und methodische Hinweise

Die Schüler sollen in diesem Kurs mindestens drei umfangreiche Werke (Dramen, Romane) lesen.

Sofern Textauszüge verwendet werden, müssen Sachzusammenhang und Problembezug des gesamten Textes deutlich werden. Diese Verdeutlichung sollte auch einzelnen Schülern zur Aufgabe gemacht werden.

Es empfiehlt sich, die Behandlung von Texten häufig unter thematische Gesichtspunkte zu stellen. Dem Schüler muß die Einsicht vermittelt werden, daß literarische Formen nicht unabhängig vom Inhalt und dem historischen Kontext interpretiert und bewertet werden können.

Bei der Behandlung von Textarten und -sorten muß davon ausgegangen werden, daß eine Typologie dem Betrachter eine erste Orientierungshilfe bieten kann, daß aber der Irrtum vermieden werden muß, sie bestimme die Herstellung von Texten; der einzelne Text weist selten die Merkmale einer Textsorte auf, wie sie in einer Typologie beschrieben werden.

Beispiele von Einzelthemen für kürzere Unterrichtseinheiten

— Gesellschaftsutopien und -satiren,
— Literatur zur Bewältigung von Vergangenheit nach dem 2. Weltkrieg,
— Verfilmte Romane der Gegenwart,
— Bewußtseinslenkung in Jugendbüchern,
— Formale Experimente in der modernen Literatur,
— Schriftsteller in der öffentlichen politischen Diskussion nach dem 2. Weltkrieg,
— Der literarische Markt: Bedingungen der Produktion, Distribution und Konsumption von Literatur,
— Literatur und Presse (Fortsetzungsroman, Kurzgeschichte, Essay, Glosse),
— Formen des Absurden,
— Verschiedene Erzähltechniken und ihre historischen Bedingungen,
— Der Kleinbürger in Krisensituationen,
— Außenseiter der Gesellschaft,
— Schülertragödien,
— Darstellungen der Arbeitswelt und sozialer Probleme,
— Darstellungen individueller geistiger und seelischer Entwicklung,
— Darstellungen eines neuen Selbstverständnisses von Frauen,
— Zeitgenössische Bearbeitungen alter Stoffe,
— Formen und Funktionen des Straßentheaters,
— Der Wissenschaftler als Dramenfigur,
— Vergleich einer historischen Erscheinung mit ihrer dichterischen Darstellung (z. B. Aufstieg des Nationalsozialismus und seine Darstellung bei Fallada und Kästner).

3.2 *Der Leistungskurs des zweiten Semesters*

3.2.1 Vorbemerkungen und allgemeine Kursziele

Wie im Grundkurs sollen auch im Leistungskurs des zweiten Semesters vorwiegend Texte des 20. Jahrhunderts behandelt werden, während im dritten literarische Werke der Vergangenheit behandelt werden.

Der Schüler soll lernen, eigenständig auch schwierige Texte zu lesen. Unter schwierigen Texten können z. B. Texte verstanden werden, die dem Leser aufgrund ihres Umfangs, ihrer Komplexität oder ihrer Darstellungsart Leseleistungen und Lesehaltungen abverlangen, die ungewohnt erscheinen. Auch solche Texte gehören dazu, in denen Verhaltensnormen und Anschauungen vergegenwärtigt werden, die mit den

Normen des Lesers kollidieren. Damit das Kursziel erreicht werden kann, ist es notwendig, daß der Schüler lernt, Voraussetzungen und Schritte seiner Textverarbeitung zu reflektieren und die Ergebnisse selbständig zu kontrollieren.

Das bedeutet:

Der Schüler soll

— einige der Operationen, die der Leser zumeist unbewußt durchführt, sich bewußt machen, Lesehindernisse sich erklären und sie wenigstens ansatzweise zu überwinden suchen,

— verschiedene Methoden der Texterschließung kennen und anwenden lernen und dafür auch wissenschaftliche Texte erarbeiten und nutzen.

Aus Zeitgründen und mit Rücksicht auf die Verstehensvoraussetzungen der Schüler sollen nur teximmanente und werkbezogene literatursoziologische Verfahren der Texterschließung genauer betrachtet und geübt werden. Strukturalistische, psychologische, biographische und geisteswissenschaftliche Methoden können die Schüler höchstens an einzelnen beipielhaften Texten aus der Forschung kennenlernen. Der Unterricht muß hier auf die Betrachtung von einzelnen Ergebnissen beschränkt bleiben, er kann den Schülern nicht eigene methodische Fertigkeiten vermitteln.

Das Kursziel ist erreicht, wenn dem Schüler der Umgang mit literarischen und wissenschaftlichen Texten auch außerhalb des Unterrichts erleichtert wird, wenn „Lesebarrieren" abgebaut sind und wenn der Schüler gelernt hat, engagiert auch auf ungewohnte, kompliziertere Texte zu reagieren. Der Wert des Unterrichts wäre fragwürdig, wenn dem Schüler die Analyseschritte und Untersuchungsmethoden nicht als Hilfsmittel erschienen, sondern als Selbstzweck, oder wenn sie ihm den spontanen Zugang zur Literatur verstellten.

3.2.2 Einzelziele

Über die Unterrichtsziele für den Grundkurs hinaus steht die Arbeit im Leistungskurs des zweiten Semesters unter folgenden Zielvorstellungen:

a) in bezug auf die Reflexion von Rezeptionsvorgängen, auf Methodenbewußtsein und auf methodischese eigenes Vorgehen bei der Textuntersuchung.

Die Schüler sollen:

— Substitution, Selektion und Deformation als wichtigste Rezeptmechanismen kennen und an Beispielen aufweisen, d. h. Textzusammenfassungen, Antworten auf Fragen zum Text, Untersuchungsgänge unter folgenden Fragestellungen analysieren:

1. Welche Textkonstituenten wurden vom Leser zur Kenntnis genommen, etwa weil sie ihn bestätigen oder weil er sie ablehnt, und welche Textkonstituenten blieben unberücksichtigt (Selektion)?
2. An welchen Stellen hat der Leser seine Erfahrungen, Normenvorstellungen etc. dem Text unterschoben? Wo erfährt der offen angelegte Text individuelle Bestimmtheit (Substitution)?
3. Werden Unbestimmtheitsstellen des Textes so gefüllt, daß ein Widerspruch zu Bestimmtheiten des Textes entsteht (Deformation)?

— ihre eigenen Rezeptionsvoraussetzungen (Sozialisation, Vorwissen, Interesse, Bedürfnisse, Rezeptionsgewohnheiten, Leseschwierigkeiten, ansatzweise reflektieren und artikulieren,
— den Einfluß der Textauswahl oder der Textzusammenstellung auf die Rezeption prüfen, d. h. z. B. bedenken, ob, inwiefern und aufgrund welcher Faktoren derselbe Text unter einer bestimmten Fragestellung oder durch einen bestimmten Vergleich mit anderen Texten unter verengte Perspektive gestellt wird,
— Zusammenhänge zwischen historischen Faktoren und der persönlichen Situation des Autors einerseits dem Text andererseits erkennen,
— Materialien suchen zum genaueren Verständnis und zur Beurteilung eines dichterisch-darstellenden Textes,
— Zusammenhänge zwischen Stoff, Intention und literarischer Form aufzeigen,
— die Funktion der Einzelelemente für die Gesamtdeutung und die Funktion der Gesamtdeutung für die Einzelelemente erläutern können;

b) in bezug auf das Erschließen zeitgenössischer Texte
— Fähigkeit, wichtige Probleme und Tendenzen der Gegenwart in der Literatur wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen,
— Fähigkeit, theoretische Grundlegungen neuer literarischer Richtungen ansatzweise zu verstehen und zu ihren literarischen Ausprägungen in Beziehung zu setzen,
— Fähigkeit, an neuen literarischen Formen (Dokumentarliteratur, konkrete Poesie z. B.) charakteristische Merkmale zu erfassen und diese Merkmale zu bezeichnen,
— Fähigkeit, eigene oder fremde Vorurteile gegenüber zeitgenössischen Texten anhand von Untersuchung und Information zu prüfen,
— Fähigkeit, eine literarische Darstellung mit Aspekten der selbst wahrgenommenen Wirklichkeit kritisch zu vergleichen,
— Fähigkeit, etwas von der spezifischen Erkenntnisfunktion poetischer Texte (z. B. in Vergleich mit wissenschaftlichen Texten oder mit Trivialliteratur) an einzelnen zeitgenössischen Beispielen aufzuzeigen,
— Fähigkeit, Unterschiede im Umgang mit dichterisch-darstellenden Texten und mit gedanklich-begrifflich darlegenden Texten an Beispielen zu erläutern.

3.2.3 Didaktische und methodische Hinweise

Zwischen dem inhaltlichen Schwerpunkt des Kurses: Texte der Gegenwart und seinem methodischen Schwerpunkt: Reflexion von Textverarbeitung besteht ein enger Zusammenhang: Vor allem viele Texte der zeitgenössischen Literatur setzen beim Leser die Fähigkeit voraus, die eigenen Rezeptionsmechanismen und -voraussetzungen zu reflektieren, gewohnte Rezeptionsweisen zu relativieren bzw. zu korrigieren und die eigene Leserleistung bei der Textaufnahme bewußt/selbstbewußt zu erfahren.

Literarische und wissenschaftliche Texte sollen möglichst nicht in separaten Unterrichtseinheiten behandelt werden, sondern im Unter-

richt aufeinander bezogen werden. Eine solche Verbindung ist insbesondere erforderlich bei der Erschließung von literarischen Texten unter historisch-soziologischem Aspekt, wobei wissenschaftliche Texte in der Interpretation der fiktionalen Texte berücksichtigt werden müssen.

Bei der Zusammenstellung von Textsequenzen ist darauf zu achten, daß dem Schüler der Überblick über die Sequenz nicht verlorengeht und ihm das erkenntnisleitende Interesse, das der Sequenz zugrunde liegt, in jeder Phase des Unterrichts klar ist. Nur so ist der Schüler in der Lage, sich gegebenenfalls kritisch mit den Auffassungen des Lehrers, soweit sie in die Unterrichtsplanung eingegangen sind, auseinanderzusetzen und abweichende Entscheidungen zu treffen. Es erscheint daher ratsam, die Textsequenzen nicht zu komplex anzulegen, so daß für jeden Schüler der Unterrichtsablauf überschaubar und diskutierbar bleibt.

Die Textsequenz muß außerdem „Offenheit" besitzen, d. h. es muß jederzeit möglich sein, den vorhandenen Unterrichtsplan zu verändern, z. B. durch neues, von den Beteiligten eingebrachtes Material zu erweitern bzw. Teile zu streichen. Die Arbeitsaufgaben und Analysefragen sollten den Charakter von Problemstellungen haben; günstig ist es, wenn im Unterricht selbst — d. h. also situativ — entschieden wird, in welcher Form sie zu bewältigen sind. Statische Unterrichtseinheiten, in denen Texte und Aufgaben so kombiniert sind, daß am Ende nur ein bestimmtes Ergebnis herauskommen kann, scheinen ungeeignet. Die damit verbundene „Eindimensionierung" von Texten, d. h. ihre Festlegung auf einen bestimmten Aspekt, ist vor allem poetischen Texten unangemessen. Außerdem kann dadurch die Ausbildung des Schülers zum mündigen Leser behindert werden.

Für diesen Kurs empfiehlt es sich, die Texte entweder unter dem Gesichtspunkt der Erarbeitung von Textmerkmalen oder Textfunktionsmerkmalen (Formalsequenz) zusammenzustellen oder unter dem Gesichtspunkt einer stufenweise fortschreitenden Erarbeitung von Verfahren zum Umgang mit Texten (Verfahrens-/Methodensequenz), während die Textsequenzen im Vorsemester und im Grundkurs des zweiten Semesters vor allem unter dem Gesichtspunkt der Erarbeitung eines Problem-/Inhaltskomplexes zusammengestellt werden sollten.

Die Texte sollen von den Schülern vorwiegend ungekürzt gelesen werden, doch ist zu berücksichtigen, daß die Schüler Einblick in verschiedene literarische Formen, auch in die Trivialliteratur, erhalten.

Wenn Rezeptionsfragen an Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, Antworten auf Fragen oder zusammenhängende Untersuchungen der Schüler behandelt werden sollen, empfiehlt es sich in der Regel, kurze übersichtliche Textvorlagen zugrunde zu legen und kurzes schriftlich fixiertes Material der Schüler. Für solche Vorhaben sollte gelegentlich der Gesichtspunkt der Leistungsmessung bewußt ausgeklammert werden.

3.2.4 Beispiele von Einzelthemen für kürzere Unterrichtseinheiten (zusätzlich zu denen des Grundkurses)

Bezüge zwischen der dichterischen Darstellung und der Landschaft oder dem Kulturkreis, in dem ein Autor lebt

— „Sprachlosigkeit" in der modernen Literatur,

— Existenzialismus und Drama,

— Literatur als Parteinahme in der Weimarer Republik,

— Literarische Darstellung und historische Wirklichkeit der Weimarer Republik,
— Auswahlkriterien in deutschen Lesebüchern,
— Deutsche Literatur in der Zeit des Nationalsozialismus,
— Faschismus als literarischer Gegenstand,
— Wahrheit und Moral als Problem der Literaturtheorie,
— Werk und Eigeninterpretation bei Schriftstellern des 20. Jahrhunderts,
— Zeitgenössische Tragikomödien,
— Schriftsteller über Schriftsteller,
— Grade der Vieldeutigkeit in moderner Lyrik und Kurzprosa,
— Geschichte der Gruppe 47,
— Literaturpreise in der Bundesrepublik,
— Das Spannungsverhältnis zwischen der Kulturpolitik der Regierung und den Schriftstellern in der Bundesrepublik und in der DDR,
— Expressionismusstreit.

4 Zum Unterricht im dritten Semester der Studienstufe

4.1 *Der Grundkurs des dritten Semesters*

4.1.1 Vorbemerkung

Im dritten Semester wird die Untersuchung von Literatur unter erweiterten Gesichtspunkten fortgesetzt.

Gegenstand des Kurses ist vor allem die Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Nach der Behandlung von vorwiegend zeitgenössischen Texten im zweiten Semester liegt der Schwerpunkt dieses Kurses auf der Untersuchung von Werken der literarischen Tradition. Damit bestimmt die historische Dimension die Behandlung von Texten in stärkerem Maße als im 2. Semester.

4.1.2 Allgemeines Ziel des Kurses

Die Schüler sollen erkennen, daß die Auseinandersetzung mit literarischen Werken der Vergangenheit ihre aus Gegenwartsbezügen gewonnene Wirklichkeitserfahrung vertieft: Die Konfrontation z. B. mit gesellschaftlichen Normen der Vergangenheit (moralischen, ästhetischen etc.) kann dazu führen, die gegenwärtig gültigen Normen sowie die in die Interpretation eingebrachten Bewertungsmaßstäbe distanzierter zu sehen. Indem die Schüler die dargestellte Wirklichkeit als historisch bedingt erfahren, können sie auch die Bedingtheit und damit die Veränderbarkeit ihrer Wirklichkeit erkennen; naive Gegenwarts- und Ichbezogenheit können so überwunden werden. Gerade dadurch, daß die Schüler die Einstellungen und Verhaltensentwürfe der literarischen Werke der Vergangenheit als ihnen fremd erfahren, können sie dazu angeregt werden, sich ihre eigene Einstellung bewußt zu machen und diese Einstellung zu artikulieren.

4.1.3 Einzelziele

Schüler des Grundkurses leisten bereits Anerkennenswertes, wenn sie in der Lage sind, einen literarischen Text — zunächst ohne Einbeziehung von Materialien — unter historisch-gesellschaftlichem Aspekt zu analysieren. Die Schüler sollen üben, am Text aufzuzeigen,

— wie die dargestellten Personen handeln (z. B. rational, affektiv, moralisch, aktiv, zwanghaft, politisch),
— welche Auswirkungen die politischen und wirtschaftlichen Lebensumstände auf das Verhalten der Menschen haben,
— welche sozialen Beziehungen zwischen den dargestellten Personen bestehen,
— welche Normen, Werte oder Interessen das Denken und Handeln der Menschen bestimmen,
— inwieweit es Zusammenhänge zwischen dem Normenbewußtsein einer Person und ihrem sozialen Standort gibt,
— welchen Wirklichkeitsausschnitt der Autor darstellt,
— welche Schichten und Gruppen aus der gesellschaftlichen Totalität in sein Blickfeld gelangen und
— welche Einstellung er gegenüber der ausgewählten Wirklichkeit zeigt,
— welche Normen und Werthaltungen vom Autor akzeptiert und welche kritisiert bzw. abgelehnt werden,
— an welche Grundhaltung beim Leser das literarische Werk appelliert.

Voraussetzung für die Beantwortung dieser Fragen ist die Untersuchung von darstellerischen Momenten (Gattung, Aufbau, Personengestaltung, Erzähltechnik, dramaturgische Mittel etc.). Die Schüler sollen fähig sein,
— Formelemente eines Werkes zu beschreiben,
— ihre Funktion im Kontext zu erklären und damit
— ihren Bedeutungsinhalt zu erfassen, d. h. zu ermitteln, inwieweit die Rezeption des literarischen Textes für den jeweiligen Leser durch seine formale Darbietung gesteuert wird,
— Beziehungen herzustellen zwischen den Formelementen und den politisch-gesellschaftlichen Problemen, die im Text dargestellt werden sollen.

Über die Textuntersuchung hinaus sollten die Schüler lernen,
— nichtliterarische Texte (historische Quellen, Selbstzeugnisse, zeitgenössische Kritiken, fachwissenschaftliche Texte etc.) in ihrem Informationswert für die eigene Interpretation einzuschätzen,
— eine Textdeutung/-bewertung unter dem Aspekt eines Hilfstextes vorzunehmen und dabei
— anzugeben, inwieweit die Textdeutung/-bewertung von der Berücksichtigung des Hilfstextes bestimmt wird.

Unter Verwendung geeigneter Hilfstexte sollten die Schüler in der Lage sein,
— einen Zusammenhang zwischen der sozialen Position des Autors und dem literarischen Text herzustellen und nachzuweisen, inwiefern der literarische Text von historisch-gesellschaftlichen Faktoren geprägt ist.

4.1.4 Didaktische und methodische Hinweise

Im Deutschunterricht der Grundkurse können die historisch-gesellschaftlichen Hintergründe von Texten nur in eng begrenztem Umfang aufgearbeitet werden. Es besteht daher die Gefahr,

— daß sehr allgemeine, klischeehafte Überblicke von Zeitabschnitten entworfen werden, aus denen sich keine konkreten Einsichten ableiten lassen, oder
— daß falsche Schlüsse aus Details gezogen werden, die nur auf breiterer Wissensbasis ausgewertet werden können, oder
— daß Zusatztexte zum historisch-gesellschaftlichen Hintergrund des Textes ohne die notwendige Quellenkritik herangezogen werden.

Für die Interpretation literarischer Werke unter historisch-gesellschaftlichem Aspekt ist zu beachten: Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Position eines Autors einerseits, seiner Darstellungweise und seinen Intentionen andererseits sind komplex. Hier darf keineswegs einem falschen monokausalen Denken Vorschub geleistet werden.

Wenn solche Beziehungen hergestellt werden, muß den Schülern deutlich sein, daß es sich nicht um die Erkenntnis von Tatsachen, sondern um Hypothesen und Ansichten handelt; bereits in der Auswahl der berücksichtigten Daten zum historisch-soziologischen Kontext liegt ein Moment der Interpretation. Die Verwendung von Materialien sollte deshalb verbunden werden mit der Reflexion, warum, unter welchem Gesichtspunkt und inwieweit gerade diese Quellen oder Zusatzinformationen zum historisch-soziologischen Kontext das Verständnis des literarischen Textes differenzieren, erweitern oder richtigstellen können.

Damit es den Schülern möglich wird, einen eigenen Standpunkt gegenüber dem historischen Text zu beziehen, empfiehlt sich die Methode des Textvergleichs. Wenn im Unterricht untersucht wird, inwiefern zwei Autoren derselben Epoche auf verschiedene Weise auf ihre Zeit geantwortet haben, erhalten die Schüler Ansätze, aus heutiger Sicht zu den Antworten Stellung zu nehmen und für sich eine Rangfolge unter den Texten herzustellen. Außerdem können sie so leichter die Kräfte und Gegenkräfte, die Widersprüche und Tendenzen eines Zeitabschnittes erkennen. Bei dem Vergleich von Texten verschiedener Epochen mit ähnlichem Thema gerät z. B. der historische Wandel von Normen und Verhaltensweisen in den Blick, und es kann aufgewiesen werden, wie ein Wert in einem anderen historisch-gesellschaftlichen Kontext eine andere Funktion erhält, daß z. B. Ideen ihre fortschrittlichen Momente einbüßen und verschlissen werden können. Ebenso lassen sich am besten mit Hilfe von Vergleichen die Dimensionen und Wirkungsmöglichkeiten einer literarischen Gattung oder bestimmter stilistischer Formen erfassen. Durch die Gegenüberstellung früherer Textrezeptionen mit Rezeptionen heute erfahren die Schüler, daß das Textverständnis von der historisch-gesellschaftlichen und persönlichen Position des Lesers abhängig ist und daß die scheinbare Selbstverständlichkeit von der zeitlosen Gegenwärtigkeit der Dichtung ein Dogma darstellt. Der Vergleich unterschiedlicher Textrezeptionen schafft im Unterricht die Basis, das eigene Textverständnis in seiner Bedingtheit zu erfassen, nach der Aktualität des historischen Werkes zu fragen und Handlunganweisungen zu ermitteln, die der Text zur Bewältigung von Wirklichkeit heute im Sinne ihrer Humanisierung leistet. Der Bezug zwischen dem historischen Werk und dem Erfahrungsbereich der Schüler kann einmal so hergestellt werden, daß ausgehend von einem heutigen Problem ein historischer Text auf seine Lösungsvorschläge hin befragt wird, oder ausgehend von dem historischen Text Parallelen zu ähnlichen Problemen heute gezogen werden und nach den historischen Ursachen der anderen Sichtweise gefragt wird. Bei der Betrachtung sind die Gefahren unzulässiger Aktualisierung einerseits und einer Liquida-

tion des Textes durch vollständige Historisierung andererseits im Auge zu behalten. Die Schüler sollten in der Lage sein, den Unterschied zwischen der historischen und unhistorischen Betrachtungsweise von Texten zu reflektieren und die Grenzen beider Betrachtungsweisen im Auge behalten.

Ein wichtiges Lernziel liegt in der Schulung der ästhetischen Wahrnehmungskraft der Schüler. Gerade historische Texte verlangen vom Leser äußerste Konzentration und die Fähigkeit, möglichst viele Textkonstituenten zu erfassen und Fremdes, Unverständliches genau zu registrieren. Bei historischen Texten fällt es dem Leser besonders schwer, sich schließlich ein Bild von der dargestellten Wirklichkeit zu machen, da er nicht ohne weiteres eigene Erfahrungen zur Ergänzung des Textverständnisses verwerten kann.

Unter diesem Gesichtspunkt ist es notwendig, daß nicht nur einzelne Szenen oder Kapitel im Unterricht behandelt werden, sondern auch längere Ganzschriften. Bei der Behandlung von Ausschnitten wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler häufig überfordert oder nicht gefördert; emotionale Zugänge zum Text werden von vornherein erschwert. Es ist davon auszugehen, daß ohne genaue und intensive Wahrnehmungen eine kritische Textverarbeitung kaum denkbar ist. Der Nachvollzug des Textes bildet eine Phase der Textaneignung und -verwertung, die sich nicht ersetzen oder überspringen läßt. Damit ist nicht gemeint, der Schüler solle sich mit dem Text identifizieren, vielmehr soll er imstande sein, sich dargestellte Tatbestände und Personen vorzustellen, Bezüge, wie sie der Text nahelegt, herzustellen, Gedanken in ihrer Aufeinanderfolge begreifen, die sprachliche Vermittlung in ihren Eigenarten erfassen, so etwas wie eine „Textatmosphäre" andeutungsweise bemerken usw. Lautes Lesen von Texten im Unterricht schafft Gelegenheit zu einer ersten intuitiven Auseinandersetzung mit dem Text. Speziell bei dialogischer Dichtung empfiehlt es sich, den Text vor den Schülern auch akustisch präsent werden zu lassen.

Anregungen für die Auswahl von Texten und ihre Zusammenstellung in Unterrichtseinheiten enthält der Anhang S. 76 ff. und S. 85 ff.

4.2 *Der Leistungskurs des dritten Semesters*

4.2.1 Vorbemerkungen

Im Leistungskurs sollen nicht nur mehr Texte als im Grundkurs behandelt werden, sondern z. T. auch andere Texte bzw. andere Textsequenzen, unter anderen Gesichtspunkten: Literaturgeschichtliche und -wissenschaftliche Fragen sollen ebenso wie Fragen der Kunsttheorie in den Unterricht einbezogen werden. Außerdem wird von dem Schüler des Leistungskurses im Umgang mit historischen Texten eine größere Aktivität, Ausdauer und Spontanität erwartet. Er soll nicht nur anhand ausgewählter Materialien und orientierender Fragen in das Verständnis historischer Literatur eingeführt werden, vielmehr sollte der Unterricht so angelegt sein, daß die Schüler auch Gelegenheit haben, selbst zu überlegen, wie die Brücke zwischen den Zeugnissen der Vergangenheit und der Gegenwart zu schlagen ist und wie Tradition lebendig bleiben kann.

4.2.2 **Unterrichtsziele**

Über die Unterrichtsziele des Grundkurses hinaus soll im Leistungskurs angestrebt werden, daß die Schüler in der Lage sind,

— literaturgeschichtliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Texten an Beispielen aufzuzeigen;

— Wertungen, die eine literaturgeschichtliche Darstellung — z. B. eines Zeitabschnitts — bestimmen, zu erkennen und mit eigenen Texterfahrungen zu vergleichen,

— Urteile über einen Autor oder ein Werk anhand eigener Textuntersuchungen zu überprüfen,

— selbständig Informationen (z. B. aus der Biographie eines Autors) auszuwählen und für die Interpretation von Texten nutzbar zu machen,

— Bezüge zwischen theoretischen Äußerungen eines Autors und seinen literarischen Werken herzustellen;

— an einzelnen Beispielen kennzeichnende Züge des literarischen Lebens einer früheren Zeit und des sozioökonomischen Hintergrunds beschreiben und in Beziehung zum literarischen Leben der Gegenwart zu setzen,

— das Erkenntnisinteresse historischer Leser an der Lektüre eines Textes von dem eigenen Erkenntnisinteresse abzugrenzen,

— verschiedene Haltungen gegenüber Literatur zu beschreiben und zu erklären,

— zwischen aktualisierbaren, zeitlosen und zeitgebundenen Elementen eines Textes zu unterscheiden und die Unterscheidung zu begründen,

— das Weiterwirken historischer Texte heute (z. B. Rezeption alter Texte bei zeitgenössischen Autoren; Auseinandersetzungen um die dramaturgische Darbietung alter Stücke; Zitate aus historischer Literatur in pragmatischen Texten) an Beispielen zu zeigen und zu erläutern,

— die Schwierigkeiten bei der Rezeption historischer Texte durch Leserumfragen zu ermitteln und zu beschreiben,

— die ermittelten Verständnisschwierigkeiten und Vorbehalte bei dem Entwurf eines einführenden Kommentars oder Vorwortes oder eines leitenden Fragenkatalogs zu einem historischen Werk zu berücksichtigen und sich um ihre Überwindung zu bemühen.

4.2.3 **Methodische und didaktische Hinweise**

Wie im Grundkurs muß auch im Leistungskurs darauf geachtet werden, daß der literarische Text nicht durch Hilfsmaterialien verstellt wird. Der Text muß zunächst als „stabiles, sich selbst tragendes System" betrachtet werden können, so daß der Leser ohne Vermittlung zu ihm in Beziehung treten kann. Das Erfassen des historischen Textes kann nicht durch die Anwendung komplizierter Methoden und durch die Berücksichtigung von zahlreichen Zusatztexten gewährleistet werden, sondern durch die Reflexion der eigenen Verstehensvoraussetzungen, durch die Erörterung der Unterrichtsplanung und Kontrolle des praktischen Vorgehens. Je einfacher und übersichtlicher das gewählte Verfahren ist, um so unmittelbarer und intensiver wird der Zugriff von seiten der Schüler sein. Ihre Kompetenz wird erweitert, wenn es gelingt, durch Vielseitigkeit der Fragen und Abwechslung in der didaktischen und organisatorischen Anlage den Unterricht längere Zeit auf einen Gegenstand zu konzentrieren und hierbei exemplarisch Aufgaben zu lösen und Verstehensschwierigkeiten zu überwinden.

4.2.4 **Beispiele von Einzelthemen für kürzere Unterrichtseinheiten**

Texte des 19. Jahrhunderts (Romantik, Biedermeier, Junges Deutschland, Realismus, Naturalismus, Jugendstil) sind so zu wählen, daß den Schülern das Interesse von Schriftstellern an einigen der folgenden Probleme und Themen ihrer Zeit deutlich und anschaulich wird.

— Mythos des Nationalen und Kampf und die nationale Einheit,
— Biedermeierliche Selbstbegrenzung neben demokratisch-revolutionärem Anspruch (Vormärz und Junges Deutschland),
— Individuum und Gesellschaft in epischer und dramatischer Literatur,
— Literatur als Bildungsgut (z. B. epigonale Literatur),
— Bedingungen literarischer Produktion,
— Konservative Utopie: Christenheit und Europa,
— Ironie und Groteske,
— Motivgeschichte, z. B. Kunst und Künstlergestalten in der Literatur,
— Der Widerspruch zwischen Kunst und Leben,
— Literarische Gestaltungen der Revolution von 1848,
— Neue Medien: Flugblatt, Zeitung, Zeitschrift,
— Literarische Gestaltungen der sozialen Frage,
— Materialismus und Atheismus in der Literatur,
— Mythenbildung in der Literatur des ausgehenden 19. Jahrhunderts,
— Das Ideal des Gesamtkunstwerkes,
— Einfluß der Naturwissenschaften auf die Literatur,
— Rezeption des französischen Symbolismus durch deutsche Autoren.

Texte des 18. Jahrhunderts (Aufklärung, Empfindsamkeit, Sturm und Drang, Klassik) sind so auszuwählen und zu behandeln, daß den Schülern das Interesse jener Zeit an einigen der folgenden Themen bewußt und anschaulich wird.

— Kritik an der Adelsgesellschaft und Entwicklung eines neuen bürgerlichen Normen- und Persönlichkeitsideals,
— Vernunftreligion, Toleranz und Humanitätsideal,
— Bedingungen literarischer Produktion im Spiegel der literarischen Werke,
— Dichter im Kampf um Bürgerliche Freiheit und menschliche Grundrechte,
— Stellungnahmen deutscher Autoren zur Französischen Revolution,
— Literatur als ästhetische Erziehung des Menschen,
— Naturwissenschaft, Naturphilosophie und Natur als poetischer Gegenstand,
— Kirchliches und religiöses Leben in der Ständegesellschaft: Predigt, Kirchenlied, religiöses Traktat,
— Die Entdeckung des Individuellen im persönlichen Seelenleben und in der Geschichte der Völker,
— Liebeserlebnis als metaphysisches Erlebnis,
— Naturempfinden als Religionsersatz,
— Wertung und Sammlung von Volkspoesie,
— Motivgeschichte, z. B. der Faustfigur,
— Beispielhafte Lebensgestaltung in der Dichtung,

— Das Theater als moralische Anstalt,
— Das Antikenideal als rückwärtsgewandte Utopie,
— Die Darstellung der Armut in gedanklich-begrifflich darlegenden und in dichterisch-darstellenden Texten,
— Feudale und bürgerliche Erziehung.

5 Zum Unterricht im vierten Semester der Studienstufe

5.1 *Der Grundkurs des vierten Semesters*

5.1.1 Vorbemerkungen

Auf der Vorstufe und in den Kursen des ersten bis dritten Semesters wird Reflexion über Sprache und Kommunikation an konkreten sprachlichen Äußerungen betrieben und dient vorwiegend der Differenzierung des Sprachgebrauchs und dem Erschließen von Texten.

Im Grundkurs des vierten Semesters dagegen ist die Sprache selbst Unterrichtsgegenstand, und zwar als Zeichensystem, als Handlungsinstrument und als Sozialisationsmedium.

Angesichts der Komplexität dieses Unterrichtsgegenstandes, der Vielfalt der für den Unterricht ergiebigen Perspektiven und des unterschiedlichen Grades, in dem Reflexion über Sprache während der ersten drei Semester in die Arbeit an Texten integriert wurde, verbietet sich die Aufstellung verbindlicher Unterrichtsziele, die im einzelnen festlegen, was im vierten Semester erarbeitet werden soll. Der Lehrer muß aus den Unterrichtszielen unter 5.1.2 auswählen. Von den unter 5.1.4 aufgeführten Beispielen für Unterrichtseinheiten sollen mindestens zwei berücksichtigt werden. Dabei sind die ausgewählten Unterrichtsziele zu konkretisieren. Wenn der Lehrer noch andere als die unter 5.1.4 genannten Unterrichtseinheiten plant, muß er darauf achten, daß sie für das Thema Sprache und Kommunikation exemplarisch und allgemein aufschlußreich sind.

In jedem Fall geht es darum, daß die Schüler dazu motiviert werden, sich mit dem komplexen Phänomen Sprache sowie den Handlungsmöglichkeiten, die Sprache eröffnet, auseinanderzusetzen und daß sie Einsichten gewinnen, die theoretisch fundierter und methodisch genauer auf Beispiele der Sprachverwendung anwendbar sind, als es ohne den Kurs des vierten Semesters möglich wäre.

Sprache und Sprachgebrauch, insbesondere auch Tendenzen der Gegenwartsprache, sollen in sozialen, kulturellen und historischen Zusammenhängen gesehen werden können.

5.1.2 Unterrichtsziele

Die Schüler sollen

— Sprache als ein System von Zeichen begreifen, die syntaktische, semantische und pragmatische Dimension haben,
— Zweck und Möglichkeiten der systematischen Beschreibung einer Sprache oder sprachlicher Äußerungen erkennen, einfache Beispiele für die systematische Beschreibung der deutschen Sprache und die damit zu gewinnenden Erkenntnisse nennen und erläutern,
— Erscheinungen und Funktionen non-verbaler Kommunikation und ihr Verhältnis zur verbalen Komponente der Kommunikation einsehen,

— Zusammenhänge zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit an einzelnen Beispielen aufzeigen und diskutieren,

— Sprachverwendung untersuchen im Hinblick auf
  - ihre Abhängigkeit von der historischen und sozialen Situation der Sprachpartner,
  - ihre Abhängigkeit vom Zweck des Sprechaktes,
  - Sprachlenkung, Stereotypisierung und Tabuierung,
  - Normierung und Brechung von Sprachnormen,

— Bedeutung von Sprache in Konfliktsituationen untersuchen und dabei ihre Möglichkeiten und Grenzen erkennen,

— verschiedene Möglichkeiten der Verwendung von Sprache für das Durchsetzen von Interessen in der politischen Öffentlichkeit untersuchen können.

5.1.3 Didaktische und methodische Hinweise

Wenn die Sprache selbst zum Schwerpunktthema eines Semesters wird, ist angesichts der Fragestellungen der Sprachwissenschaft die Gefahr besonders groß, daß der Unterrichtsgegenstand allzu theoretisch und systematisch betrachtet wird und daß die gewonnenen Einsichten dem konkreten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und der Textarbeit nicht zugute kommen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, empfiehlt es sich, möglichst von Sprechsituationen oder von Texten, die Sprechsituationen wiedergeben, auszugehen und über die Analyse zu einer Theorie oder zur Beschreibung eines Verfahrens zu gelangen. Wenn das nicht möglich ist, muß darauf geachtet werden, daß die Fragestellungen an Beispielen demonstrierbar sind und daß Beispiele auch von den Schülern aus ihrem eigenen Sprachalltag gesucht und erläutert werden können. Bei den Fragestellungen und Beispielen ist darauf zu achten, daß Texte der Massenmedien für die Reflexion über Sprache einbezogen werden, weil in ihnen aktuelle Sprach- und Verständigungsprobleme besonders deutlich in Erscheinung treten und weil die Schüler Ergebnisse ihrer Reflexion über Sprache auch als Schutz gegen Absichten der Meinungslenkung durch Massenmedien erproben können sollen. Die Untersuchung einzelner Wendungen, die Methode des Vergleichs mehrerer Darstellungen des gleichen Gegenstandes, das Umschreiben von Meldungen nach vorgegebenen Gesichtspunkten bieten sich an.

5.1.4 Beispiele für Unterrichtseinheiten

— Vergleich des Zeichensystems Sprache mit nichtsprachlichen Zeichensystemen,
— Sprachnormen und Sprachwandel,
— Gesprochene und geschriebene Sprache,
— Unterschiedliche Sprachcodes und ihre gesellschaftlichen Hintergründe,
— Die Bedeutungsveränderung von Wörtern,
— Zusammenhänge zwischen Sprache und Wirklichkeit,
— Zusammenhänge zwischen Sprache und Denken,
— Theorien zur Entstehung der Sprache,
— Die kindliche Sprachentwicklung,
— Die Bedeutung der Sprache für die Bildungschancen und für die gesellschaftliche Position des einzelnen,

— Die Abhängigkeit der Sprache von gesellschaftlichen Zuständen und Entwicklungen und ihre Rolle für die Festigung oder Veränderung von gesellschaftlichen Zuständen,
— Sprachregelung und Sprachlenkung,
— Sozialisation durch Sprache,
— Sprachkritik,
— Übersetzungsprobleme
(auch innerhalb der deutschen Sprache, z. B. bei Übertragungen vom Ahd. oder Mhd. ins Neuhochdeutsche, vom Dialekt in die Hochsprache oder umgekehrt),
— Beispiele für die Darstellung von Sprachproblemen in der Literatur,
— Briefsteller und Redeanleitungen,
— Anleitungen zur Verwendung eines guten Stils,
— Experimentelle Sprachuntersuchungen,
— Bedingungen für das Gelingen sprachlicher Verständigung, Schwierigkeiten und Störungen sprachlicher Verständigung,
— Beobachtung und Analyse von Gruppensprachen,
— Encodieren und Decodieren eines Textes unter Benutzung eines selbstentwickelten Schlüssels,
— Analyse von Ausschnitten aus Kunstsprachen,
— Untersuchung von Texten verschiedener Altersgruppen, Codes, Regionen,
— Benennen der gewählten syntaktischen und semantischen Mittel.

5.2 *Der Leistungskurs des vierten Semesters*

5.2.1 Vorbemerkung

Der Leistungskurs soll im Vergleich mit dem Grundkurs
— ein höheres Maß an Selbständigkeit, Methodenbewußtsein und Methodenbeherrschung im Umgang mit Phänomenen der Sprache anstreben,
— in höherem Maße zu Problembewußtsein und Kritikfähigkeit in der Reflexion der Sprache anleiten,
— genauere Kenntnisse von Denkmodellen der Sprachbetrachtung und von Beschreibungsweisen der Sprache als System vermitteln.

5.2.2 Unterrichtsziele (zusätzlich zu denen des Grundkurses)

Die Schüler sollen
— ein differenziertes Kommunikations- oder Zeichenmodell zur Erklärung sprachlicher Interaktion erläutern und für die Analyse sprachlicher Handlungen anwenden,
— Funktionen und Grenzen theoretischer Konzepte erläutern,
— verschiedene methodische Möglichkeiten zur grammatischen Beschreibung von Sprachäußerungen kennen, anwenden und vergleichen unter besonderer Berücksichtigung der Syntax,
— Möglichkeiten der semantischen Sprachbeschreibung kennen, anwenden und vergleichen (Wortbildung, Wortbedeutung, Wortfamilie, Wortfeld, Begriffshierarchie, Bedeutungsbeziehungen innerhalb eines Textes),

— geschichtliche und soziale Bedingungszusammenhänge des Sprachwandels kennen und auf die Untersuchung und Kritik sprachlicher Äußerungen anwenden,
— theoretische Fragestellungen und Antworten zur Deutung der Sprache verstehen und an Beispielen erörtern,

können.

5.2.3 **Didaktische und methodische Hinweise**

Die Arbeitsweise im Leistungskurs des vierten Semesters ist bestimmt durch

— selbständige Untersuchungen an Beispielen der Sprachverwendung,
— selbständige Verwendung von Informationen und Arbeitshilfen aus Sekundärtexten oder Arbeitsmaterialien und Lehrbüchern,
— Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Kurzreferate und ihre Erörterung durch die Kursteilnehmer.

Schwerpunkte der Unterrichtseinheiten können der pragmatische Aspekt, der Aspekt der systematischen Sprachbeschreibung und der historische Aspekt sein, jeweils unter Berücksichtigung der theoretischen Fragestellungen. Die gewählten Beispiele der Sprachverwendung sollen — unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Schüler — exemplarische Verwendungssituationen, -intentionen und -formen erfassen. Der Zusammenhang mit Übungen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und mit der Textarbeit, insbesondere an Texten der Massenmedien, soll grundsätzlich angestrebt werden.

5.2.4 **Beispiele für Unterrichtseinheiten (zusätzlich zu denen des Grundkurses)**

Sprache als Motiv in der Lyrik

— Sprachnormen als Notwendigkeit für die Verständigung und als Instrument sozialer Kontrolle,
— Wortbedeutungs- und -verwendungsanalysen unter schichten-, gruppen- oder rollenspezifischen Gegebenheiten,
— Literarische Darstellungen der Unfähigkeit, sich zu verständigen,
— Das Kaspar-Hauser-Motiv,
— Die Sprachauffassung in didaktischen Texten zur muttersprachlichen Bildung,
— Störungen beim Spracherlernen,
— Ansätze zu vergleichender Sprachbetrachtung,
— Probleme kompensatorischer Spracherziehung,
— Vergleich des Phonemsystems des Deutschen, Englischen, Französischen und Anwendung der Beobachtung zur Erklärung von Ausspracheschwierigkeiten (an Hand von eingegebenem Material),
— Analyse von Wortbildungsmöglichkeiten verschiedener Sprachen, Bedeutungsähnlichkeit und -verschiedenheit von Wörtern desselben Typs,
— möglichst präzise Bestimmung der Herkunft des Sprechers. Vergleich mit Normtexten,
— Untersuchungen von Texten mit ähnlichem Inhalt oder vorgeblich gleichem Inhalt aus verschiedenen Epochen auf die Verschiebungen von Wertvorstellungen hin,
— Einordnen vorgegebener Texte in eine historische Reihenfolge,
— Analyse nicht-sprachlicher Bedeutungssysteme.

Anhang

1 Literaturhinweise zu den Rahmenrichtlinien Deutsch für die Oberstufe des Gymnasiums

Die Literaturhinweise wurden zusammengestellt von

Dr. Gerhard Güldener
Wilfried Kochheim
Gerhard Krumme
Charlotte Müller-Reisener
und Mitgliedern des Arbeitskreises Deutsch

Vorbemerkungen:

Im Lehrplan selbst sind keine Hinweise gegeben auf Unterrichtsmaterialien oder weiterführende didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer, weil derartige Hinweise nach kürzerer Zeit veränderungs- und ergänzungsbedürftig scheinen als die Rahmenrichtlinien selbst. Die Hinweise auf empfohlene Arbeitsmittel und weiterführende Literatur sind im folgenden Anhang zusammengefaßt. Er soll 1980 oder 1981 überarbeitet erscheinen. Anregungen von einzelnen Kollegen oder von Fachkonferenzen dafür werden an S 221/9 erbeten.

Die Literaturhinweise sind nicht auf Vollständigkeit hin angelegt. Aufgenommen wurde nur, was einem kleinen Kreis von Kollegen hilfreich und anregend schien. Geordnet wurde nach den Kapiteln und einzelnen Abschnitten des Lehrplans. Dabei wurde in Kauf genommen, daß einzelne Texte an verschiedener Stelle mehrfach genannt sind, wenn sie in verschiedenen Zusammenhängen als nützlich angesehen werden. Die Hinweise zu den einzelnen Kapiteln und Abschnitten des Lehrplans sind untergliedert nach

a) Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen,
b) didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer und
c) zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler.

A Zur Didaktik (Rahmenrichtlinien S. 5)

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

L. Bredella:	Einführung in die Literaturdidaktik. (Kohlhammer) Stuttgart 1976
W. Dehn:	Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. (Fischer-Athenäum) Frankfurt 1974
K. Fingerhut:	Alternative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. (Diesterweg) Frankfurt 1974
D. Hoppe:	Der Reformansatz. Reflexion über Sprache. Didaktische Konzepte und linguistische Ansätze. In: DU 3/1974
M. Kaiser:	Zur Frage der Problemorientierung des Literaturunterrichts. In: WW 1/1978
J. Kreft:	Grundprobleme der Literaturdidaktik. (Quelle und Meyer) Heidelberg 1977
H. Kügler:	Literatur und Kommunikation. (Klett) Stuttgart 2. Aufl./1975
E. Nündel:	Grundzüge einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation. In: DU 3/1976
O. Schober:	Studienbuch Literaturdidaktik. (Scriptor) Kronberg 1977
K. Stocker (Hrsg.):	Taschenlexikon der Literatur und Sprachdidaktik. (Scriptor) Kronberg 1976 (2 Bände)
H. Wittenberg:	Tendenzen im Fach Deutsch. In: DU 3/1977
D. Wunderlich:	Lernziel Kommunikation. In: DD 23/1975
DU 2/1977:	Rezeptionsästhetik
DD 14/73; 25/27; 38/77:	Massenmedien
DU 25/73; 5/77:	Mediendidaktik

B Zur Unterrichtsgestaltung (Rahmenrichtlinien S. 6 ff.)

2 b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

Hülshoff/ Kaldewey:	Training Rationeller lernen und arbeiten. (Klett) 2. Auflage Stuttgart 1976
P. Lentzsch:	Die Stichwortkartei als Medium der Ergebnisfixierung. In: DU 26/1974
K. Rothmann:	Anleitung zur Abfassung literaturwissenschaftlicher Arbeiten. (Reclam 9504) Stuttgart 1973

5

5.2 b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

J. Fritzsche:	Darstellung und Kritik gegenwärtiger Konzeptionen des Aufsatzunterrichts. In: Kochan/Wallrabenstein (Hrsg.), Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. (Scriptor) Kronberg 1974

V. Merkelbach:	Zur Diskussion um einen kommunikationstheoretisch orientierten Aufsatzunterricht. In: DD 37/77
W. Herrmann:	Zur Krise der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, D. (Hrsg.), Deutschunterricht in der Diskussion. (Schöningh) Paderborn 1974
R. Sanner:	Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung — Hinweise für die Praxis. (Kösel) München 1975
W. Boettcher:	Kritische Bemerkungen zur Rezeption des kommunikativen Ansatzes im Aufsatzunterricht. In: DD 33/77
W. Ingendahl:	Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation. (Schwann) 3. Auflage Düsseldorf 1974
W. Klute:	Prosatextuntersuchung als Klassenarbeit auf der Oberstufe. In: Die Pädagogische Provinz 19/1965
Beck/Payrhuber (Hrsg.):	Aufsatzunterricht heute. (Herder) Freiburg i. Br. 1975
V. Merkelbach:	Kritik des Aufsatzunterrichts. (Diesterweg) Frankfurt 1972
F. Winterling:	Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im DU. In: WW 20 (1970)
Pr D 9/1975:	Schreiben
Pr D 26/1977:	Schreiben für sich und über sich
A. Kleiner:	Kognitives und kommunikatives Schreiben. In: DU 1/1974
Amt für Schule (Hrsg.):	Hinweise zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch. Hamburg 1978
W. Klute:	Bewertung und Erfolgskontrolle. In: Sprachbewußtsein, Sprachgebrauch. (Hirschgraben) Frankfurt 1977

6 b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

Amt für Schule (Hrsg.):	Hinweise zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch, Hamburg 1978
KMK (Hrsg.):	Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Fach Deutsch, 2. Auflage

c Zu den Inhalten

1 Der Unterricht auf der Vorstufe (Rahmenrichtlinien S. 23 ff.)

1.1 b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Hölsken, Sauer, Schnell (Hrsg.):	Projektorientierter Deutschunterricht in der Sekundarstufe II: Materialien und Modelle. (Metzler) Stuttgart 1977
R. Ulshöfer:	Kooperativer Unterricht. Resultate und Modelle in den Fächern. (Klett) Stuttgart 1971
G. Slotta:	Ziele des Gruppenunterrichts. In: Röhrs (Hrsg.), Didaktik, (Akademische Verl.Ges.) Frankfurt/M. 1971

Dahrendorf/ Schack (Hrsg.):	Das Buch in der Schule. (Schroedel) Hannover 1975 (dort zahlreiche Literaturhinweise)
A. C. Baumgärtner: (Hrsg.):	Lesen, Ein Handbuch. (Verlag für Buchmarkt-Forschung) Hamburg 1973

1.2 a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

U. Wernicke:	Sprachwissen — Lehr- und Arbeitsbuch Deutsch, Sekundarstufe II. (Handwerk und Technik) Hamburg 9. Auflage 1977
E. Hermes u. a.:	Perspektiven. Grundlagen zum Verstehen und Verfassen von Texten im DU der Sek. II. (Klett) Stuttgart 1976
Klett-Sprachbuch:	A/B 10. (Klett) Stuttgart 1975
H. Schwackenhofer:	Sprache und Ausdruck. (Schöningh) Paderborn 1977

1.3.1 **Zur Untersuchung von Texten, die pragmatischen Zwecken dienen, und zur Untersuchung von Texten, die Sachverhalte mit der Absicht gedanklich-begrifflicher Klärung darlegen**

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

U. Wernicke:	Sachinformation, Sprachanalyse, Textdiskussion. (Handwerk und Technik) Hamburg 4. Auflage 1975
R. Ulshöfer:	Arbeitsbuch Deutsch Sek. II, Bd. 1, Sprache und Gesellschaft. (Crüwell-Konkordia) Dortmund 1972
Th. Pelster:	Massenmedien I — Presse. (Schwann) Düsseldorf 1974

Wort und Sinn — Sprachbuch 1. (Schöningh) Paderborn 1974

Wort und Sinn — Sprachbuch 2. (Schöningh) Paderborn 1975

Sprachbuch A/B 10. (Klett) Stuttgart 1975

Hermes, Steinbach u. a.:	Perspektiven. (Klett) Stuttgart 1976
Becker, Stoll (Hrsg.):	Werkstatt Deutsch. (Kösel) München

Literatur 2 — Analytische Texte. (Hirschgraben) Frankfurt 5. Auflage 1975

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Hasubek/Günther:	Sprache der Öffentlichkeit. (Schwann) Düsseldorf 1973
R. Ulshöfer:	Begleitband zu Arbeitsbuch Deutsch Sek. II, Bd. 1, Sprache und Gesellschaft. (Crüwell-Konkordia) Dortmund 1972
D. Breuer:	Einführung in die pragmatische Texttheorie. (UTB 106) München 1974
A. Behrmann:	Einführung in die Analyse von Prosatexten. (Metzler) Stuttgart 3. Auflage 1971
H. Kügler:	Literatur und Kommunikation. (Klett) Stuttgart 2. Auflage 1975
H. Glinz:	Textanalyse und Verstehenstheorie I. (Athenäum) Frankfurt 1973

1.3.2 **Untersuchen von dichterisch-darstellenden Texten**

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

U. Wernicke: Literaturerfahrungen. (Handwerk und Technik) Hamburg 4. Auflage 1977

R. Ulshöfer: Arbeitsbuch Deutsch Sek. II, Bd. 2, Literatur und Gesellschaft. (Crüwell-Konkordia) Dortmund 1972

Ch. Bürger: Zeitgenössische Unterhaltungsliteratur. (Diesterweg) Frankfurt 1974

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

R. Ulshöfer: Unterrichtsmodelle — Begleitband zu Arbeitsbuch Deutsche Sek. II, Bd. 2, Literatur und Gesellschaft. (Crüwell-Konkordia) Dortmund 1972

Ch. Bürger: Zeitgenössische Unterhaltungsliteratur — Modellanalysen. (Diesterweg) Frankfurt 1974

A. C. Baumgärtner: Literarisches Leben — Literaturbetrieb — Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 7/1974

1.3.1 und 1.3.2 c) *Zusätzliche Arbeitsmittel für den Schüler zu Textuntersuchungen in den Reihen „Sprachhorizonte" (Crüwell) und „Arbeitstexte" (Reclam UB)*

Sprachhorizonte — hrsg. v. G. Jahn (Verlag Crüwell), z. B.

— Sprache als lyrisches Motiv (Bornscheuer)
— Sprache im Horizont des Magischen (Look)
— Tempus als Stilmittel (Henkel)
— Text und Tendenz (Klute)
— Aus der poetischen Werkstatt (Schildt)
— Wie fangen Romane an? (Riebe)
— Sprache als Verständigungsmittel und Zeichensystem (Neumann)
— Materialien zur Trivialliteratur (Jahn)
— Dokumentarische Literatur (Riebe)
— Spiel mit der Sprache (Neumann)
— Strukturelle und generative Sprachbetrachtung (Stalb)
— Arbeitswelt und Literatur (Riebe)
— Literatur- und zeitkritische Parodien vom Minnegesang bis zur Moderne (Jahn)
— Konkrete Poesie (Rückert)
— Sprache der Aggression I: Hitlerjugend (Klose)
— Sprache der Aggression II: Angriff von rechts und links (Kurberg)
— Wie Texte das Verstehen steuern (Scherner)
— Textsorte Nachricht (Fluck)
— Das Sachbuch: Erzählte Wissenschaft (Riebe)
— Die deutsche Parabel der Gegenwart (Brettschneider)
— Sprache der Bürokratie (Metz)
— Sprachmanipulation (Wolff)
— Sprache und Technik (Fluck)
— Science Fiction (Riebe)

Reclam — Arbeitstexte für den Unterricht, z. B.

— Argumente und Parolen. Politische Propaganda im 20. Jahrhundert (Günther) 9518
— Deutsche Kurzgeschichten 11.—13. Schuljahr (Ulrich) 9508
— Deutsche Sprache der Gegenwart. Entwicklungen und Tendenzen (Hotz) 9531
— Fach- und Sondersprachen (Feinäugle) 9510
— Familie und Gesellschaft (Filser) 9511
— Fiktionale und nichtfiktionale Texte desselben Autors (Schaarschmidt) 9515
— Formen oppositioneller Literatur in Deutschland (Ogan) 9520
— Frieden — Friedensstrategien (Ackermann) 9523
— Funktionen der Sprache (Schober) 9516
— Herrschaft durch Sprache. Politische Reden (Schafarschik) 9501
— Literarisches Leben in der Bundesrepublik (Arnold) 9509
— Literatursoziologie (Hanfland) 9414
— Märchenanalysen (Schödel) 9532
— Parodie. Deutsche Literatur- und Gebrauchsparodien mit ihren Vorlagen (Gast) 9502
— Politische Lyrik. Deutsche Zeitgedichte des 19. und 20. Jahrhunderts (Gast) 9502
— Satirische Texte (Feinäugle) 9525
— Sprachspiele (Weller) 9533
— Theorie der Novelle (Krämer)
— Theorie des Dramas (Staehle) 9503
— Theorie des Kriminalromans (Finckh) 9512
— Theorie des Romans (Lindken) 9534

1.4.1 **Sprachliche Übungsfelder im Unterricht der Vorstufe**

bis 1.4.4 b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Pr D 14/1976:	Diskussion
DU 2/1975:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre
DU 4/1976:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre
DU 30/1978:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre

1.4.5 **Produktives Schreiben auf der Grundlage von Texten**

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

E. Schrembs:	Textproduktion und Textrezeption zum Thema Reisen. (Schroedel) Hannover 1975
I. Sültmeyer:	Distanz zur Sprache. (Hirschgraben) Frankfurt
S. J. Schmidt (Hrsg.):	konkrete dichtung. (Bayrischer Schulbuch-Verlag) München 1972
K. Hotz:	Joseph von Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts. (Hirschgraben) Frankfurt 1978

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Pr D 5/1974:	Spiele mit Sprache
Pr D Sonderheft 1977:	Kreativität
Eggert/Rutschky:	Literarisches Rollenspiel. (Quelle und Meyer) Heidelberg 1978
K. Fingerhut:	Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. (Diesterweg) Frankfurt 1974, S. 101 ff.
F. Winterling:	Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im DU. In: DD 2 (1971) H. 5, S. 243—264
S. Preiser:	Kreativitätsforschung. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1976
P. Matussek:	Kreativität als Chance. (Piper) München 2. Auflage 1976

1.4.7 **Untersuchen verschiedener Darbietungsweisen von Texten und deren Einfluß auf die Textrezeption**

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

H. Popp:	Der Bestseller. (Oldenbourg) München 1977
Schrey, Steinbach u. a.:	Bilder und Wirklichkeit II. (Klett) Stuttgart 1975
S. J. Schmidt (Hrsg.):	konkrete dichtung. (Bayerischer Schulbuch-Verlag) München 1972
	COM.MIX. Die Welt der Schrift- und Zeichensprache. (Dumont) Köln o. J.

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Pr D 7/1974:	Literaturbetrieb
Pr D 8/1975:	Funkmedien und Sprache
J. Paech:	Film und Filmsprache I. (Diesterweg) Frankfurt 1975
J. Paech:	Film und Filmsprache II. ebd. in Vorb.
K.-J. Fischer:	Wie der Hase läuft. Layout und Manipulation — am Beispiel der Bild-Zeitung. In: Ehmer H. (Hrsg.), Kunst/Visuelle Kommunikation (Anabas) Gießen 1973, S. 70 ff.

1.4.8 **Gemeinsames Arbeiten mit anderen und Untersuchen der dabei auftretenden Probleme**

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

A. Vogel:	Unterrichtsformen, 2 Bde. (Otto Maier) Ravensburg 1975
Meyer/Forsberg (Hrsg.):	Einführung in die Praxis schulischer Gruppenarbeit. (Quelle und Meyer) Heidelberg 1973
Hölsken/Rötzscher/ Sauer:	Personale Kommunikation. (Schroedel) Hannover 1976
Kl.-P. Hock:	ICH : DU : WIR. Kommunikation und Selbsterfahrung. In: PrD Sonderheft Kreativität 1977

K. W. Vopel:	Interaktionsspiele. Lebendiges Lernen und Lehren. Heft 1 ff. (Isko-Press) Hamburg
K. W. Vopel:	Kommunikation und Kooperation. München 1974
K. Buchinger u. a.:	Gruppe und Bildung. Berlin 1975
Boettcher/Sitta:	Lehrer und Schüler machen Unterricht. (Urban & Schwarzenberg) München 1976
Wagner, Uttendorfer-Marek u. a.:	Schülerzentrierter Unterricht. (Urban & Schwarzenberg) München 1976

1.5 *Zuwahlkurse auf der Vorstufe*

Recht und Gerechtigkeit in Erzähltexten

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

H. v. Kleist:	Michael Kohlhaas. (Reclam 218)

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Eggert/Berg/Rutschky:	Schüler im Literaturunterricht. (Kiepenheuer und Witsch) Köln 1975

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

G. Hagedorn:	H. v. Kleist, Michael Kohlhaas. Erläuterungen und Dokumente. (Reclam 8106) Stuttgart

Arten schriftstellerischen Protests

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

U. Heise u. a.:	Formen zeitkritischer Prosa. (Klett) Stuttgart 1972

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

U. Heise u. a.:	Begleitheft zu Formen zeitkritischer Prosa. (Klett) Stuttgart 1972

Der Unterricht auf der Studienstufe

2 Zum Unterricht im ersten Semester

2.1 *Der Grundkurs des ersten Semesters: „Gespräch und Rede"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

H. Schwackenhofer:	Sprache und Ausdruck. (Schöningh) Paderborn 1977
Hermes, Steinbach u. a.:	Perspektiven. (Klett) Stuttgart 1977
Hölsken/Rötzscher/Sauer:	Personale Kommunikation. (Schroedel) Hannover 1976
Beilhardt/Kübler/Steinbach:	Kommunikative Funktionen der Sprache. (Klett) Stuttgart 1975
Hartmann u. a.:	Grundlagen mündlicher und schriftlicher Kommunikation. (Schwann) Düsseldorf
H. Grünert (Hrsg.):	Politische Reden in Deutschland. (Diesterweg) Frankfurt 1974
Beilhardt/Kübler/Steinbach:	Die öffentliche Rede — Situation und Formen. (Klett) Stuttgart 1975
W. Günther (Hrsg.):	Argumente und Parolen. Politische Propaganda im 20. Jahrhundert. (Reclam) Stuttgart 1975

Henrici u. a.:	Kurs Deutsch, Bd. 2, Formen dialogischer Kommunikation. (Bagel)
G. Aberle:	Stehkneipen. Gespräche an der Theke. (Fischer) Frankfurt 1971
Fuchs/Schank (Hrsg.):	Alltagsgespräche, Texte gesprochener deutscher Standardsprache. (Hueber) München 1975
Beilhardt/Kübler/ Steinbach:	Formen des Gesprächs im Drama. (Klett) Stuttgart 1975
H. Willenberg (Hrsg.):	Kommunikationspsychologie und Literatur. (Diesterweg) Frankfurt 1976

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

G. Bauer:	Zur Poetik des Dialogs. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1969
S. I. Hayakawa:	Sprache im Denken und Handeln. (Darmstätter Blätter) Darmstadt 4/1967
Watzlawick u. a.:	Menschliche Kommunikation. (Huber) Bern 4/1974
J. Dyck (Hrsg.):	Rhetorik in der Schule. (Scriptor) Kronberg 1974
W. Ingendahl:	Sprechen und Schreiben. (Quelle & Meyer) Heidelberg 1975
H. Ide (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 3 — Soziale Fronten in der Sprache. (Metzler) Stuttgart 2/1973
W. Jens:	Von deutscher Rede. (dtv) München 1972
J. Kopperschmidt:	„Pro und Contra" im Fernsehen. In: DU 2, 1975, S. 42—62
H. Paschen:	Kommunikation. (bsv) München 1974
K. Behr u. a.:	Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. (Beltz) Weinheim 1972
H. Geißner:	Rhetorik. (Bayerischer Schulbuch-Verlag) München 1973
J. Habermas:	Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? (Suhrkamp) Frankfurt 1971
Schwäbisch/Siems:	Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. (Rowohlt) Reinbek 1974
DU 2/1975:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre
DU 4/1976:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre II
DU 1/1978:	Logik, Rhetorik, Argumentationslehre III
PD 14/1976:	Diskutieren
PD 24/1977:	Gesprochene Sprache

Projekt Deutschunterricht 10 Kommunikative Übungen — Sprachgebrauch. (Metzler) Stuttgart 1976

Projekt Deutschunterricht 11 Kommunikationsanalyse I — Sprachbetrachtung. (Metzler) Stuttgart 1976

Projekt Deutschunterricht 12 Kommunikationsanalyse II — Sprachkritik. (Metzler) Stuttgart 1976

DD 23/1975:	Sprache als soziales Handeln
PD 3/74:	Sprache als soziales Handeln

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

H. Geißner:	Rede in der Öffentlichkeit. Eine Einführung in die Rhetorik. (Klett) Stuttgart 1969
W. Jens:	Republikanische Reden. (Kindler) München 1976
Fetscher/Richter (Hrsg.):	Worte machen keine Politik. Beiträge zu einem Kampf um politische Begriffe. (Rowohlt) Reinbek 1976
Th. Pelster:	Rede und Rhetorik. (Schwann) Düsseldorf 5. Auflage 1976
Lehmann/Glaser:	Die Rede des Politikers. Aspekte der politischen Kommunikation und Rhetorik. (Buchner) Bamberg 1974
G. Fabian:	Diskutieren — Debattieren. Ein Werkbuch der Gesprächsformen. (Pfeiffer) München 1970
Boettcher/ Zielinski:	Diskussionstechnik. (Droste) Düsseldorf 1974
A. Naess:	Kommunikation und Argumentation. (Scriptor) Kronberg 1974
M. Kelber:	Gesprächsführung. (Leske) Opladen 2. Auflage 1977
G. Becker, u. a.:	Unterrichtssituation I: Gespräch und Diskussion. (Urban u. Schwarzenberg) München—Wien 1976
Gordon:	Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. (Hoffmann und Campe) Hamburg 1976

2.2 *Der Leistungskurs des ersten Semesters: „Gespräch und Rede"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

zusätzlich zu 2.1

H. Schlüter:	Grundkurs Rhetorik. Mit einer Textsammlung. (Deutscher Taschenbuch-Verlag) München 1974
Schafarschik (Hrsg.):	Herrschaft durch Sprache. Politische Reden. (Reclam) Stuttgart
K. Burke:	Die Rhetorik in Hitlers „Mein Kampf" und andere Essays zur Strategie der Überredung. (edition suhrkamp 231) Frankfurt 1971
H. Paschen:	Kommunikation. (vgl. 2.1 b)
M. Meier-Siem (Hrsg.):	Abiturientenreden, gehalten in der Bundesrepublik. Vorwort von Siegfried Lenz. (Hoffmann und Campe) Hamburg 1969
J. Habermas:	Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. (Suhrkamp) Frankfurt 1971

3 Zum Unterricht im zweiten Semester

3.1 *Der Grundkurs des zweiten Semesters: „Texte des 20. Jahrhunderts"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

Wort und Sinn, Oberstufe, Sprachbuch 1, 2. (Schöningh) Paderborn 1972

Wort und Sinn, Lesebuch, Oberstufe 2. (Schöningh) Paderborn 1971

R. Simon:	Deutsche Literatur 1900—1930. (Schroedel) Hannover 1976
M. Hilgenfeld:	Politische Thematik in der erzählenden Literatur. (Hirschgraben) Frankfurt 1975
R. Schmitt:	Der moderne Roman unter kommunikativem Aspekt. (Buchner) Bamberg 1974
H. Walwei-Wiegelmann (Hrsg.):	Neuere DDR-Literatur. (Schöningh) Paderborn 1973
Hoppe/Hesse:	„Der Steppenwolf" — Werk und Rezeption. Deutsch in der Sek. II, Kurs 2. (Metzler) Stuttgart 1977
J. Schoormann:	Komik und Komödie. (Schroedel) Hannover 1976
V. Merkelbach:	Kontroverse Interpretationen Brechtscher Lyrik. (Diesterweg) Frankfurt 1972
Fingerhut/Hopster:	Politische Lyrik. (Diesterweg) Frankfurt 1972
W. Urbanek (Hrsg.):	Lyrische Signaturen. (Buchners Verlag) Bamberg 6/1976
J. W. Goette:	Methoden der Literaturanalyse im 20. Jahrhundert. (Diesterweg) Frankfurt 1974
B. Lecke u. a.:	Grundlagen literarischer Kommunikation, Sek. II Deutsch, Grundkurse Bd. 2. (Schwann) Düsseldorf 1976
H. Popp:	Autor und Vermittler. (Oldenbourg) München 1977
H. Popp:	Der Bestseller. (Oldenbourg) München 1977
H. Popp:	Die Rolle des Lesers. (Oldenbourg) München 1977
Burkert:	Texte zur Literaturtheorie. (Oldenbourg) München 1972
Ch. Bürger:	Zeitgenössische Unterhaltungsliteratur. (Diesterweg) Frankfurt 1974
G. Waldmann:	Trivialliteratur, Sek. II. (Schwann) Düsseldorf 1977
J. Wermke:	Literarische Wertung und ästhetische Kommunikation. (Hirschgraben) Frankfurt 1975 und Lehrerheft, ebd.
J. Paech:	Film- und Fernsehsprache 1. (Diesterweg) Frankfurt 1975
Geppert/Ruß:	Deutschunterricht. (Hirschgraben) Frankfurt 1975
E. Schrembs:	Textproduktion und Textrezeption zum Thema Reisen. (Schroedel) Hannover 1975
Baumhauer u. a.:	Formen zeitkritischer Prosa. (Klett) Stuttgart 1972
Baumhauer u. a.:	Formen fachspezifischer Prosa II. (Klett) Stuttgart 1974

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

Ide/Lecke (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 6 / Kritischer Literaturunterricht — Dichtung und Politik. (Metzler) Stuttgart 1974
B. Lecke (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 8 / Politische Lyrik. (Metzler) Stuttgart 1974
W. Dehn (Hrsg.):	Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. (Athenäum FAT 3008) Frankfurt 1974

Hasubek/Günther:	Sprache der Öffentlichkeit. Informierende Texte und informatorisches Lesen im Unterricht der Sekundarstufe. (Schwann) Düsseldorf 1973
Ader/Kress/ Riemen:	Literatur im Unterricht — linguistisch. (Kösel) München 1975
Kimpel/Pinkerneil (Hrsg.):	Methodische Praxis der Literaturwissenschaft. Modelle der Interpretation. (Scriptor) Kronberg 1975
H.-D. Weber:	Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik. In: DU 2, 1977, S. 3 ff.
L. Bredella:	Einführung in die Literaturdidaktik. (Kohlhammer) Stuttgart 1976
J. Kreft:	Grundprobleme der Literaturdidaktik. (Quelle und Meyer) Heidelberg 1977
U. Waltz (Hrsg.):	Literaturunterricht in der Sekundarstufe. (Klett) Stuttgart 1970
Brackert/Lämmert (Hrsg.):	Literatur, Funkkolleg I und II. (Fischer) Frankfurt 1976/78
O. Schober:	Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeptionen für den schulischen Umgang mit Texten. (Scriptor) Kronberg 1977
Eggert/Rutschky (Hrsg.):	Literarisches Rollenspiel in der Schule. (Quelle und Meyer) Heidelberg 1978
B. Sowinski (Hrsg.):	Fachdidaktik Deutsch. (Böhlau) Köln—Wien 1975
J. Vogt (Hrsg.):	Literaturdidaktik. (Bertelsmann) Düsseldorf 1972
U. Jaeggi:	Literatur und Politik. (Suhrkamp) Frankfurt 1972
J. Kolbe (Hrsg.):	Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. (Hanser) München 1973
Brackert/Raitz:	Reform des Literaturunterrichts. (Suhrkamp) Frankfurt 1974
M. Maren-Grisebach:	Methoden der Literaturwissenschaft. (Diesterweg) Frankfurt 1972
Gansberg/Völker:	Methodenkritik der Germanistik. (Metzler) Stuttgart 1970
J. Vogt:	Aspekte erzählender Prosa. (Westdeutscher Verlag) Wiesbaden 2. Auflage 1976
V. Klotz:	Geschlossene und offene Form im Drama. (Hanser) München 8. Auflage 1976
J. Hermand:	Synthetisches Interpretieren. (Nymphenburger) München 4. Auflage 1973
P. Nusser (Hrsg.):	Didaktik der Trivialliteratur. (Metzler) Stuttgart 1976
Pehlke/Lingfeld:	Roboter und Gartenlaube. Ideologie und Unterhaltung der Sciene-Fiction-Literatur. (Hanser) München 1970
G. Waldmann:	Theorie und Didaktik der Trivialliteratur. Modellanalysen — Didaktikdiskussion — literarische Wertung. (Fink) München 1973
Ch. Bürger:	Modellanalysen zu „Zeitgenössische Unterhaltungsliteratur". (Diesterweg) Frankfurt 1974
W. Kloppmann:	Trivialliteratur. In: Hölsken u. a.: Zur Praxis des Deutschunterrichts 2, Grundkurse. (Metzler) Stuttgart 1974

N. Mecklenburg (Hrsg.):	Zur Didaktik der literarischen Wertung. (Diesterweg) Frankfurt 1975
Hohendahl/ Herminghouse:	Literatur und Literaturtheorie in der DDR. (Suhrkamp) Frankfurt 1976
Blumendahl/ Urbach:	Einführung in die Literaturgeschichte der DDR. Stuttgart 1975
W. Beutin (Hrsg.):	Literatur und Psychoanalyse. (Nymphenburger Texte zur Wissenschaft 7) München 1970
J. Grzesik:	Planung des Literaturunterrichts. Grundlagen für die Praxis der Unterrichtsvorbereitung. (Henn) Kastellaun 1976
K. Zobel:	Die Veranschaulichung dramatischer Strukturen. In: WW 3/1976, S. 149—167
D. Baacke (Hrsg.):	Mediendidaktische Modelle. (Juventa) München 1973
DD 14/73:	Massenmedien
DD 17/74:	Literaturbericht 2
DD 25/75:	Massenmedien 2
DD 26/75:	Literaturunterricht 4
DD 30/76:	Literaturunterricht 5
DD 32/76:	Umgang mit Texten
DD 38/77:	Massenmedien 3
DU 5/73:	Mediendidaktik I
DU 4/74:	Literatur auf der Sekundarstufe
DU 5/77:	Mediendidaktik II
PD 19/76:	Literatur im Unterricht
PD 25/77:	Fernsehen

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

Hülshoff/ Kaldewey:	Training Rationeller lernen und arbeiten. (Klett) Stuttgart, 2. Aufl. 1976
I. Braak:	Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung. (Hirt) Kiel 3. Auflage 1969
Kunze/Obländer:	Grundwissen Deutsche Literatur. (Klett) 2. Aufl., Stuttgart 1976
Gutzen/Oellers/ Petersen:	Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Ein Arbeitsbuch. (E. Schmidt) Berlin 1976
F. Vaßen:	Methoden der Literaturwissenschaft II: Marxistische Literaturtheorie und Literatursoziologie. (Bertelsmann) Düsseldorf 1972
Hauff/Heller/ Hüppauf/Köhn/ Philippi:	Methodendiskussion. Arbeitsbuch zur Literaturwissenschaft. (Athenäum FAT 2000) Frankfurt 1972
P. Nusser:	Romane für die Unterschicht. (Metzler) Stuttgart 1973
H. L. Arnold (Hrsg.):	Deutsche Bestseller — Deutsche Ideologie. Stuttgart 1975
J. Vogt (Hrsg.):	Der Kriminalroman — Zur Theorie und Geschichte einer Gattung. (Fink) München 1971
P. Hamm (Hrsg.):	Kritik, von wem, für wen, wie. (Hanser) München 1968

H. Ide (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 6 (Kritischer Literaturunterricht) Stuttgart 1974
H. Ide (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht (Politische Lyrik) Stuttgart 1974
D. Richter u. a.:	Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. (Rowohlt) Reinbek 1974
H. Domin:	Doppelinterpretationen. (Fischer) Frankfurt 1970

3.2 *Der Leistungskurs des zweiten Semesters: „Texte des 20. Jahrhunderts"*

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

H. L. Arnold (Hrsg.):	Literaturbetrieb in Deutschland. (Boorberg) Stuttgart 1971
Baumgärtner/ Dahrendorf (Hrsg.):	Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht. (Westermann) Braunschweig 1973
dies.:	Zurück zum Literaturunterricht? Literatur-didaktische Kontroversen. (Westermann) Braunschweig 1977
H. M. Enzensberger:	Einzelheiten I. Bewußtsein-Industrie. (Suhrkamp) Frankfurt 7. Auflage 1971
H. Böll:	Aufsätze — Kritiken — Reden I und II. (Deutscher Taschenbuch Verlag) München 3. Auflage 1973
J. Mukarovsky:	Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik. (Ullstein) Frankfurt 1977
S. Unseld:	Erste Lese-Erlebnisse. (Suhrkamp) Frankfurt 1975
W. Kuttenkeuler (Hrsg.):	Poesie und Politik. Zur Situation der Literatur in Deutschland. (Kohlhammer) Stuttgart 1973
Billen/Koch (Hrsg.):	Was will Literatur? Bd. 1 (1730—1917), Bd. 2 (1918—1973). (Schöningh) Paderborn 1975

Textbeispiele für thematische Unterrichtseinheiten:

— **Rollenbild der Frau**

Texte zum Rollenbild der Frau. Arbeitsreihen Deutsch/Kulturproduktion und Wirklichkeit. (Klett) Stuttgart 1974
Brecht, Die unwürdige Greisin
Erika Runge, Frauen
Ibsen, Nora
Fontane, Effi Briest
Struck, Klassenliebe

— **Verschiedene Erzähltechniken und ihre historischen Bedingungen**

Neis, E., Struktur und Thematik der traditionellen und modernen Erzählkunst. (Schöningh) Paderborn 1965
Fontane, Frau Jenny Treibel
Th. Mann, Der Tod in Venedig
Kafka, Die Verwandlung
Schnitzler, Leutnant Gustl
Robbe-Grillet, Der Augenzeuge
dazu: Neff, (Hrsg.), Plädoyer für eine neue Literatur. (dtv) München 1969

— **Literatur als Parteinahme**

Blumensath/Ulbach, Einführung in die Literaturgeschichte der DDR
Mandelkow, K. R., Rezeptionsästhetik und marxistische Literaturtheorie, in: Mandelkow, K. R., Orpheus und Maschine
(Lothar Stiehm Verlag) Heidelberg 1976, S. 118 ff.
Christa Wolf, Der geteilte Hammel
Hermann Kant, Das Impressum
Hacks, Tassow
Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.

— **Werk und Eigeninterpretation bei Schriftstellern des 20. Jahrhunderts**

Enzensberger, Gedichte. Die Entstehung eines Gedichts
Brecht, Leben des Galilei
Brecht, Materialien zu Brechts „Leben des Galilei"
Camus, Der Fremde
Camus, Der Mythos von Sisyphos

— **Kindheit, Eltern**

Borchert, E. (Hrsg.) Liebe Mutter. (Insel) Frankfurt 1976
Borchert, E. (Hrsg.) Lieber Vater. (Insel) Frankfurt 1976
Voß, U. (Hrsg.) Kindheiten. (Middelhauve) Köln 1974
Härtling, P. (Hrsg.) Die Väter. (Fischer) Frankfurt 1968
Karst/Overbeck, Tabbert, Kindheit in der modernen Literatur.
(Scriptor) Kronsberg 1976/78

— **Ghetto, KZ, Vernichtungslager**

Bruno Apitz, Nackt unter Wölfen
Anna Seghers, Das siebte Kreuz
Peter Weiss, Die Ermittlung
Jurek Becker, Jakob der Lügner
Rudolf Höß, Kommandant von Auschwitz

— **Das 3. Reich aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen**

Das Tagebuch der Anne Frank
Hans Peter Richter, Damals war es Friedrich
Günter Grass, Katz und Maus
Günter Grass, Die Blechtrommel
Walter Kempowski, Tadellöser und Wolff
Franz-Josef Degenhardt, Zündschnüre
Küppers, Simplicius 45

— **Das Problem der Unterordnung**

Leo Tolstoi, Herr und Knecht
Bertolt Brecht, Gedichte (z. B. Ballade vom Wasserrad, Fragen eines lesenden Arbeiters, Lob der Dialektik)
Bertolt Brecht, Herr Puntila und sein Knecht Matti
Franz Werfel, Jakobowski und der Oberst
Samuel Beckett, Warten auf Godot
(Lucy G. Mayo, Die erfolgreiche Sekretärin, rororo 6043/44)
(Robert Townsend, Hoch lebe die Organisation, München/Zürich 1970)

— **Die Angestellten (am Beginn des Jahrhunderts)**

Robert Walser, Der Gehülfe
Franz Kafka, Die Verwandlung
Franz Kafka, Der Prozeß
Hans Fallada, Kleiner Mann, was nun?
Kracauer, Die Angestellten

— **Der autoritäre Charakter**

Theodor W. Adorno u. a., Der autoritäre Charakter
Heinrich Mann, Der Untertan
Paul v. Lettow-Vorbeck, Mein Leben
Adolf Hitler, Mein Kampf (Auszüge)
Klaus Theweleit, Männerphantasien

— **Außenseiter der Gesellschaft**

Büchner, Woyzeck, Frisch: Andorra, Horvath: Sladeck oder Die schwarze Armee
Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick
Sperr, Jagdszenen aus Niederbayern

— **Schülertragödien:**

4 Zum Unterricht im dritten Semester

4.1 *Der Grundkurs des dritten Semesters: „Literarische Tradition"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

Hein/Kluge u. a.:	Arbeitsreihen Deutsch. Text und Wirklichkeit. Zeugnisse, Aufzeichnungen, Modelle. (Klett) Stuttgart 1974
Wort und Sinn:	Oberstufe Sprachbuch 2. (Schöningh) Paderborn 1971
Wort und Sinn:	Lesebuch Oberstufe 2. (Schöningh) Paderborn 1972
	Literatur. 1 Fiktionale und nichtfiktionale Texte 2 Analytische Texte. (Hirschgraben) 6. Aufl. Frankfurt 1976
Quellenheft zum Deutschunterricht.	Über das Tragische und die Tragödie (Diesterweg) Frankfurt 1970
J. Schoormann:	Komik und Komödie. (Schroedel) Hannover 1976
Berg u. a.:	Von Lessing bis Kroetz. Einführung in die Dramen-Analyse. Materialien für den Unterricht. (Scriptor) Kronberg 1975
Urbanek (Hrsg.):	lyrische signaturen. (Buchners Verlag) Bamberg 6/1976
Binder/Scholle:	Ca ira. Deutsche politische Lyrik vom Mittelalter bis zum Vormärz. (Hirschgraben) Frankfurt 1975
Gössmann/ Woesler:	Politische Dichtung im Unterricht. H. Heine „Deutschland. Ein Wintermärchen" Text — Kommentare — Unterrichtshinweise — Materialien. (Schwann) Düsseldorf 1974
Fingerhut/ Hopster:	Politische Lyrik. Arbeitsbuch. Mit einer Einführung in Verfahren zur Erarbeitung politischer Gedichte. (Diesterweg) Frankfurt 2. Auflage 1974 und Begleitheft, ebd.
Bredella/ Bürger/ Kreis:	Von der romantischen Gesellschaftskritik zur Bejahung des Imperialismus. Tieck/Keller/Kipling. (Diesterweg) Frankfurt 1974
B. Allemann:	Ars poetica. Texte von Dichtern des 20. Jahrhunderts zur Poetik. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1971
P. Härtling:	Vergessene Bücher. (Goverts) Stuttgart 1966
H.-D. Göbel:	Texte zur Literatursoziologne. (Diesterweg) Frankfurt 2. Auflage 1972

H. Popp:	Autor und Vermittler. Hauptfaktoren des literarischen Lebens I. (Oldenbourg) München 1976
H. Popp:	Die Rolle des Lesers. Hauptfaktoren des literarischen Lebens II. (Oldenbourg) München 1977
H. Popp:	Der Bestseller. (Oldenbourg) München 1975

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

DD 9/72:	Literaturtheorie und Literaturdidaktik
DD 33/77:	Literatur und Geschichte
DU 6/72:	Literatursoziologie— Soziol. Literaturbetrachtung II
DU 1/73:	Textanalyse — Interpretationsmethoden
DU 2/73:	Gesellschaftskritische Literatur im Deutschunterricht
DU 2/77:	Rezeptionsästhetik
PD 2/74:	Gebrauchstexte
PD 11/75:	Lyrische Texte
PD 22/77:	Satire
PD 23/77:	Textanalyse linguistisch
W. Dehn:	Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. (Fischer) Frankfurt 1974
K. Fingerhut:	Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. (Diesterweg) Frankfurt 1974
Grimm/Berghahn (Hrsg.):	Wesen und Formen des Komischen im Drama. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1975
K. Hotz:	Heinrich Heine. Wirkungsgeschichte als Wirkungskritik. (Klett) Stuttgart 1975
K. Hotz:	Goethes „Werther" als Modell für kritisches Lesen. Materialien zur Rezeptionsgeschichte. (Klett) Stuttgart 1975
M. Kaiser:	Zur Frage der Problemorientierung des Literaturunterrichts. In: WW 1/78, S. 45—56
H. Müller-Michaelis (Hrsg.):	Literarische Bildung und Erziehung. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1976
Ide/Lecke (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 7. Literatur der Klassik I — Dramenanalysen. (Metzler) Stuttgart 1974
B. Lecke (Hrsg.):	Projekt Deutschunterricht 9. Literatur der Klassik II — Lyrik/Epik/Ästhetik. (Metzler) Stuttgart 1975

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

Erläuterungen und	Dokumente. Von G. Bücher, Dantons Tod, bis C. Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick. (Reclam) Stuttgart
rororo	Bildmonographien. Von G. Benn bis C. Zuckmayer. (Rowohlt) Reinbek
H. Walwei-Wiegelmann (Hrsg.):	Gesellschaftskritik im Werk Heinrich Heines. (Schöningh) Paderborn 1974
K. Hotz:	Joseph von Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts. (Hirschgraben) Frankfurt 1978
R. Ulshöfer (Hrsg.):	Literatur und Gesellschaft. (Crüwell) Dortmund 1972

J. Schulte-Sasse:	Literarische Wertung. (Metzler) Stuttgart 1971
Hoffmann/Rösch:	Grundlagen, Stile, Gestalten der deutschen Literatur. Eine geschichtliche Darstellung. (Hirschgaben) 4. Aufl. Frankfurt 1970

Faust

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

J. W. v. Goethe:	Faust I
P. Requadt:	Goethes „Faust I". Leitmotiv und Architektur. (Fink) München 1972, S. 59—63
K. Gysi (Hrsg.):	Klassik, Erläuterungen zur deutschen Literatur. (Volk & Wissen) Berlin (Ost) 1960, S. 424—440
Friedrich/ Scheithauer:	Kommentar zu Goethes Faust. (Reclam 7177) Stuttgart 1959
Ide/Lecke (Hrsg.):	Ökonomie und Literatur. (Diesterweg) Frankfurt 1973 (Besonders die Aufsätze von Böhme, S. 33 ff., und Scherpe, S. 160 ff.)

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

H. Kobligk:	J. W. Goethe — Faust I. Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas. (Diesterweg) Frankfurt 7/1976

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

P. Boerner:	J. W. v. Goethe, rororo bildmonographien 100. (Rowohlt) Reinbek 1969
H. Mayer:	Goethe. (Bibliothek Suhrkamp) Frankfurt 1976
H. Schwerte:	„Das Faustische" — eine deutsche Ideologie. Bedeutungsgeschichte des Wortes „faustisch". In: Schwerte, H.: Faust und das Faustische. (Klett) Stuttgart 1962, S. 7—26. Ebenfalls abgedruckt in: Keller, W. (Hrsg.): Aufsätze zu Goethes „Faust I". Wege der Forschung, Bd. 145. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1974
E. Staiger:	Goethe, Bd. 2. (Atlantis) Zürich 1956

4.2 *Der Leistungskurs des dritten Semesters: „Literarische Tradition"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

zusätzlich zu 4.1:

E. D. Becker:	Schiller in Deutschland 1781—1970. (Diesterweg) Frankfurt 1972
E. Mittelberg:	Methoden- und Rezeptionswandel in der Literaturwissenschaft am Beispiel der Sesenheimer Lyrik Goethes. (Klett) Stuttgart 1976
R. Klinge:	Heinrich Leopold Wagner, Die Kindsmörderin. (Hirschgraben) Frankfurt 1978
Rautenberg/ Hoppe/Dehn:	Friedrich Schiller, Der Verbrecher aus verlorener Ehre. (Hirschgraben) Frankfurt 1978
G. Dischner:	Bettina von Arnim, Eine weibliche Sozialbiographie aus dem 19. Jahrhundert. (Wagenbach) Berlin 1977

Mattenklott/ Scherpe (Hrsg.):	Westberliner Projekt: Grundkurs 18. Jahrhundert, Analysen (Bd. 1), Materialien (Bd. 2). (Scriptor) Kronberg 1974

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

D. Steinbach:	Modellanalyse, Schillers „Räuber". Die historisch-kritische Sozialtheorie der Literatur. (Klett) Stuttgart 1973

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

K. Th. Kleinknecht:	Heine in Deutschland. Dokumente seiner Rezeption 1834—1956. (dtv) München 1976
H. Sembdner:	H. v. Kleists Nachruhm. Eine Wirkungsgeschichte in Dokumenten. (dtv) München 1977
Ide/Lecke:	Ökonomie und Literatur. Lesebuch zur Sozialgeschichte und Literatursoziologie der Aufklärung und Klassik. (Diesterweg) Frankfurt 1973
P. Lahnstein:	Report einer „guten alten Zeit". Zeugnisse und Berichte 1750—1805, mit einem Vorwort von Golo Mann. (Kohlhammer) Stuttgart 2/1971, auch im dtv erschienen
H. M. Enzensberger u. a. (Hrsg.):	Klassenbuch 1—3. Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland. (Luchterhand) Darmstadt und Neuwied 1972
G. Grimm:	Rezeptionsgeschichte. (Fink) München 1977

Faust

zusätzlich zu den Angaben zu „Faust I" in 4.1

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

J. W. v. Goethe:	Faust II
G. Lukacs:	Faust und Faustus. II. Fauststudien 1—5. rde 285. (Rowohlt) Reinbek 1967
K. May:	Goethes Faust II in der Sprachform gedeutet. In: May, K.: Form und Bedeutung. (Klett) Stuttgart 2/1963, S. 137—160
E. Trunz:	Anmerkungen zu Goethes Faust. Hamburger Goetheausgabe, Bd. 3. (Beck) München 1972

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

W. Emrich:	Das Rätsel der Faust II-Dichtung, Versuch einer Lösung. In: Die Pädagogische Provinz 14, 1960, S. 176—194
H. Kobligk:	J. W. Goethe — Faust II. Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas. (Diesterweg) Frankfurt 3/1977
L. J. Scheithauer:	Goethe — Faust II. Einführung in die Symbolwelt der Altersdichtung Goethes. Lehrpraktische Analysen, Folge 26. (Reclam) Stuttgart 1974

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

H. Hettner:	Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert, 3. Buch, 1. Abschnitt, III, 2 und 2. Abschnitt, X, 5. Neu hrsg. v. Erler, G.: 2 Bde. (Aufbau-Verlag) Berlin (Ost) 1961

H. A. Korff: Geist der Goethezeit, Bd. 1, 1. Teil, 5. Kap., Bd. 2, 2. Buch, 4. Kap. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 9/1974

Textbeispiele für thematische Unterrichtseinheiten

— **Verbrechen aus verlorener Ehre**

Kleist, Michael Kohlhaas

Schiller, Verbrecher aus verlorener Ehre

Böll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum

— **Armut im 18. Jahrhundert**

Ulrich Bräker, Lebensgeschichte und Abenteuer des armen Mannes in Tockenburg

Jakob Michael Reinhold Lenz, Der Hofmeister

Johann Gottfried Seume, Mein Leben

Karl Philipp Moritz, Anton Reiser

Wolfgang Emmerich (Hrsg.), Proletarische Lebensläufe (Rowohlt) (das neue Buch 50)

H. M. Enzensberger u. a. (Hrsg.), Klassenbuch 1 (Sammlung Luchterhand 79)

— **Der Hochstapler**

Th. Mann, Felix Krull

C. Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick

J. N. Nestroy, Der Talisman

N. Gogol, Der Revisor

G. Keller, Kleider machen Leute

— **Der Heimkehrer**

Homer, Odyssee

B. Brecht, Trommeln in der Nacht

W. Raabe, Abu Telfan

W. Borchert, Draußen vor der Tür

K. Wittlinger, Kennen Sie die Milchstraße?

— **Der Doppelgänger**

Jean Paul, Die unsichtbare Loge

E. T. A. Hoffmann, Lebensansichten des Katers Murr

E. T. A. Hoffmann, Geschichte am verlorenen Spiegelbild

H. v. Kleist, Amphitryon

E. A. Poe, William Wilson

R. L. Stevenson, Dr. Jekyll und Mr. Hyde

Dostojewskij, Der Doppelgänger

S. Freud, Die Traumdeutung; Zur Psychopathologie des Alltagslebens

— **Kontaktschwäche: Der Kauz**

Jean Paul, Leben des Quintus Fixlein

Jean Paul, Das Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal

Jean Paul, Siebenkäs
A. Stifter, Der Hagestolz
F. Grillparzer, Der arme Spielmann
H. v. Hofmannsthal, Der Schwierige
A. Kluge, Lebensläufe mit tödlichem Ausgang

5 Zum Unterricht im vierten Semester

5.1 *Der Grundkurs des vierten Semesters: „Reflexion über Sprache"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

F. Franke:	Denken über Sprache. (Hirschgraben) Frankfurt 1975
W. Klute (Hrsg.):	Fachsprache und Gemeinsprache. (Diesterweg) Frankfurt 1975
Burkert:	Texte zur Sprachtheorie. (Oldenbourg) München 1971
U. Klein:	Das Werturteilswort im Alltagsargument. (Hirschgraben) Frankfurt 1976
K. Beilhardt u. a.:	Kommunikative Funktionen der Sprache. (Klett) Stuttgart 1975
Hannappel/ Melenk:	Wie meinen Sie das? Bibliothek Unterricht Deutsch — Sprache Sek. II. (Pro Schule) Düsseldorf 1976
Högy/Weiß:	Kommunikation und Information. (Diesterweg) Frankfurt 1973
Hölsken/ Rötzscher/Sauer:	Denken — Sprechen — Handeln. (Schroedel) Hannover 1975
J. Klein:	Reflexion über Sprache. Sek. II Grundkurse, Bd. 3. (Schwann) Düsseldorf 1977
W. Klute:	Sprachbewußtsein — Sprachgebrauch. (Hirschgraben) Frankfurt 1977
O. Schober:	Funktionen der Sprache. (Reclam 9516) Stuttgart 1974
W. Ulrich:	Linguistik für den Deutschunterricht. (Westermann) Braunschweig 1977
Högy/Weiß (Hrsg.):	Wirkungen von Massenmedien. (Diesterweg) Frankfurt 1974
B. Uhle (Hrsg.):	Sprache und Schicht. (Diesterweg) 2. Aufl. Frankfurt/M. 1975
F. Winterling (Hrsg.):	Sprachnorm und Gesellschaft. (Diesterweg) Frankfurt 1974
A. Zarnikow:	Einführung in die Linguistik. Ein Abriß für Lehrende und Lernende. (Diesterweg) 2. Aufl. Frankfurt 1974
W. Klute (Hrsg.):	Orthographie und Gesellschaft. (Diesterweg) Frankfurt 1974
R. Wenzel (Hrsg.):	Sprache und Sexualität. (Diesterweg) Frankfurt 1975
H. Thiel:	Reflexion über Sprache im Deutschunterricht. Beispiele für die Sekundarstufe. (Diesterweg) 2. Aufl. Frankfurt 1973
I. Sültemeyer:	Distanz zur Sprache. Linguistische Theorie und experimentelle Dichtung. Text- und Arbeitsheft. (Hirschgraben) Frankfurt 1975 Lehrerheft ebd.

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

S. I. Hayakawa: Sprache im Denken und Handeln. (Darmstätter Blätter) Darmstadt 1967

W. Klute: Kommunikation Sprache und Text. (Hirschgraben) Frankfurt 1973

Pr D 16/1976: Spracherwerb

Pr D 17/76: Bedeutungen

Bünting/Kochan: Linguistik und Deutschunterricht. (Scriptor) Kronberg 1974

Henrici/Meyer: Linguistik und Sprachunterricht. (Schöningh) Paderborn 1977

O. Hoppe: Der Reformansatz. Reflexion über Sprache. Didaktische Konzepte und linguistische Ansätze. In: DU 3/74

Ingendahl u. a.: Sprachreflexion als zentrale Kategorien des Deutschunterrichts. In: WW 25/75, S. 161—181

B. Rank: Der Sprachunterricht und die Theorie der Sprechtätigkeit — Thesen zur „Aufhebung" des Gramatikunterrichts. In: LuD 877, S. 171—181

M. Weinholz: Die kommunikative Funktion der Sprache unter besonderer Berücksichtigung der gesprochenen Sprache. Entwurf für einen Leistungskurs Deutsch im Rahmen der Mainzer Studienstufe. In: DD 28/76, S. 154—159

Gutt/Salffner: Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zur emanzipatorischen Sprachschulung. (EVA) Frankfurt 6. Auflage 1975

F. Hager: Die Sache der Sprache. Beiträge zu einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Sprache. (Metzler) Stuttgart 1977

F. Hebel u. a.: Sprache in Situationen. München, Berlin, Wien 1976

G. Helmig: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre Übergänge. Beobachtungen zur Syntax und zum Aufbau von Erzählungen zehnjähriger Schüler. In: DU 3/72, S. 2—25

L. Herbrandt: Peter Handkes „Kaspar": Ein Modell der inhaltsbezogenen Grammatik. In: DD 26/75, S. 529—545

W. Klute: Einsicht in die Historizität der Sprache. Plädoyer für diachronische Sprachbetrachtung auf der Sekundarstufe II. In: DD 28/76, S. 137—153

B. Kochan (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. (Scriptor) Kronberg 1975

H.-H. Pütz: Sprachgebrauch, Sprachnorm und Sprachsystem. Modell einer Unterichtsreihe im Grundkursbereich Reflexion über Sprache: In: LuD 25/76, S. 1—17

c) *zusätzliche Arbeitsmittel für die Schüler*

Funkkolleg Sprache 1/2. (Fischer) Frankfurt 1973

H. Bausinger: Deutsch für Deutsche. (Fischer) Frankfurt 1972

5.2 *Der Leistungskurs des vierten Semesters: „Reflexion über Sprache"*

a) *Unterrichtsmaterial einschließlich Textsammlungen*

Steger/Engel/ Moser:	Heutiges Deutsch Reihe II, Bd. 1. Texte gesprochener deutscher Standardsprache I. (Hueber/Schwann) München/Düsseldorf 1971

b) *didaktisch-methodische Literatur für den Lehrer*

H.-H. Pütz:	Strukturelle und pragmatische Sprachbetrachtung. In: DU 3/1977, S. 83 ff.

2 **Anregungen zur Auswahl von Texten für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe,**

Hamburg 1968, Stuttgart 1977

Vor allem aus folgenden Gründen kann heute kein verbindlicher Literaturkanon zusammen mit den Richtlinien mitgeteilt werden:

1. In unserer Gesellschaft besteht kein Konsens darüber, welche dichterisch-darstellenden Texte der literarischen Tradition ein Schüler kennengelernt haben sollte.
2. In der Didaktik wird nicht mehr in dem Maße wie früher dem einzelnen Stoff ein bestimmter Bildungswert zugestanden. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich stärker auf Fähigkeiten des Schülers, die ihm unabhängig von einem bestimmten Gegenstand verfügbar sein sollen.
3. Deutschunterricht kann sich nicht so weitgehend wie früher als Literaturunterricht verstehen, da vor allem mehr Einsichten in Sprach- und Kommunikationsprobleme gefordert werden müssen und hierfür mehr Zeit anzusetzen ist.
4. Die Kontinuität der Lerngruppen und des Lehrerbezugs ist im Kurssystem der reformierten Oberstufe geringer geworden. Das Fach Deutsch hat außerdem seine Sonderstellung verloren, nachdem die Schüler aus dem Fächerangebot der Schule ihren Begabungen und Neigungen entsprechend auswählen können, wo sie besonders intensiv arbeiten und sich einer Abschlußprüfung stellen wollen.

Angesichts dieser Situation ist es erforderlich, daß die unmittelbar Betroffenen sich über die Textauswahl verständigen und daß in Fachkonferenzen Einigungen erzielt werden. Wichtig ist, daß jeweils überzeugend begründet wird, weshalb die ausgewählten Texte didaktisch ergiebig und wertvoll für die Schüler erscheinen. Die Textauswahl muß den Schülern genügend Anreiz bieten zur persönlichen Auseinandersetzung mit wichtigen Werken der literarischen Tradition und Gegenwart. Sie muß so vielfältig, reichhaltig und anregend wie irgend möglich bleiben.

Vorschläge bieten die Autorenliste und die Literaturempfehlungen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe, Hamburg 1968, und die Literaturliste für die Klassen 12 und 13 der Grund- und Leistungskurse, Stuttgart 1977.

Beide sind im folgenden unverändert nachgedruckt. Sie sind nur unter Berücksichtigung der oben angeführten Gesichtspunkte verwendbar.

Auszug aus Lehrpläne für das Gymnasium

Herausgeber: Schulbehörde Hamburg / 1968

Eine Liste der verbindlichen Werke kann angesichts der Offenheit unserer heutigen Bildungssituation nicht aufgestellt werden. Statt dessen wird eine verbindliche Liste von Autoren vorgelegt, denen der Schüler auf der Oberstufe zumindest einmal begegnet sein muß.

1. Grundplan — Autorenliste

a) *Drama*

Brecht	Kleist	Shakespeare
Büchner	Lessing	Sophokles oder Aischylos oder Euripides
Goethe	Schiller	Mindestens ein zeitgenössischer Dramatiker

b) *Erzählende Dichtung*

Fontane	Th. Mann
Goethe	Meyer oder Keller
E. T. A. Hoffmann	Musil oder Broch oder Döblin
Kafka	Novalis
Kleist	Mindestens ein zeitgenössischer Erzähler

Es ist selbstverständlich, daß der Schüler im Deutschunterricht auch bedeutende Autoren der Weltliteratur kennenlernt (z. B. Anouilh, Camus, Balzac, Beckett, Flaubert, Gide, Ionesco, Sartre; Defoe, Fielding, Joyce, Shaw, Sterne, Swift; Melville, Twain, Hemingway, H. Miller, Faulkner; Calderon, Cervantes, Lorca; Ibsen, Strindberg, Hamsun; Dostojewski, Turgenjew, Lesskow, Gogol, Tolstoi, Gontscharow; Dante, Boccaccio, Goldoni). Welche ausgewählt werden, hängt von der jeweiligen Zielsetzung des einzelnen Unterrichtsvorhabens ab.

c) *Lyrik*

Benn	Hölderlin
Brecht	Hofmannsthal oder George
Brentano	Mörike
Goethe	Trakl oder Heym
Gryphius	Ein mittelhochdeutscher Lyriker
Heine	Zeitgenössische Lyriker

d) *Gedankliche Prosa*

(Der Lehrer wählt aus jeder der 5 folgenden Gruppen mindestens 3 zur Behandlung aus)

Essayistik:

Heine	Kleist
Hofmannsthal	E. G. Winkler o. a.

Literarische Kritik und Polemik:

Enzensberger	K. Kraus
Fontane	Lessing
Goethe	Th. Mann
Hebbel	H. Mann
Heine	Schiller
Hofmannsthal	Tucholsky o. a.

Briefliteratur:

Fontane	Rilke
Goethe	Schiller
Hofmannsthal	C. Schlegel
Kleist	(Franz Marc) o. a.

Wissenschaftlich-philosophische Schriften:

Adorno	Marx
Freud	Nietzsche
Goethe	Planck
Guardini	Schiller
Heisenberg	Schopenhauer
Herder	o. a.

Memoiren, Tagebücher und Autobiographien:

Augustinus	Jünger
Bismarck	Kafka
Bräker	v. Kügelgen
Frisch	Rousseau
Goethe	Seume o. a.

2. Empfehlungen

Lektürevorschläge für Klasse 11

(Im folgenden sind Werke aufgenommen, die sich für die Lektüre in der Eingangsklasse der Oberstufe besonders eignen.)

a) *Erzählende Prosa*

Brentano	Die Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl
Böll	Ansichten eines Clowns
Camus	Die Pest Der Fremde
Dürrenmatt	Der Tunnel
Doderer	Ein Mord, den jeder begeht
Frisch	Homo faber
Gide	Der verlorene Sohn
Gogol	Der Mantel Die toten Seelen
E. T. A. Hoffmann	Der goldene Topf
Th. Mann	Tonio Kröger Mario und der Zauberer
Meyer	Die Versuchung des Pescara
Nossack	Unmögliche Beweisaufnahme
Roth	Hiob Die Rebellion
Salinger	Der Fänger im Roggen
Stifter	Brigitta
Tolstoi	Tod des Iwan Iljitsch Drei Tode

Wolfe	Tod der stolze Bruder
Wilder	Die Brücke von San Luis Rey

b) *Lyrik*

Gedichte können in thematischen Reihen behandelt werden, wie beispielsweise

Brunnen — Strom — See — Meer
Stadt — Landschaft — Weg
Jahreszeiten — Tageszeiten — Gestirne
Politische Lyrik — satirische Lyrik
Religiöse Lyrik

Mhd. Gedichte sollten in diesem Zusammenhang einbezogen werden.

c) *Drama/Hörspiel*

Anouilh	Antigone
Brecht	Der gute Mensch von Sezuan Mutter Courage und ihre Kinder
Büchner	Leonce und Lena
Calderon	Das große Welttheater
Dürrenmatt	Romulus der Große
Hofmannsthal	Das Salzburger Große Welttheater
Hebbel	Agnes Bernauer Maria Magdalene
Lessing	Emilia Galotti Minna von Barnhelm
Lorca	Bluthochzeit
MacLeish	Spiel um Job
Schiller	Kabale und Liebe Wallenstein
Shakespeare	Othello oder Richard III. Der Sturm
Sophokles	Antigone oder König Ödipus
Joh. v. Tepl	Der Ackermann aus Böhmen
Bachmann	Der gute Gott von Manhattan
Böll	Klopfzeichen
Dürrenmatt	Herkules und der Augiasstall
Eich	Geh nicht nach El Kuwedh
Hildesheimer	Das Opfer Helena
Lenz	Zeit der Schuldlosen
Weyrauch	Anabasis

d) *Epen*

Homer	Odyssee (Auszug) Ilias (Auszug)

e) *Gedanklich betrachtende Prosa*

z. B. Texte zur Poetik wie:

Aristoteles	Poetik (Auszüge)
Brecht	Aus: Schriften zum Theater Über Lyrik

Dürrenmatt	Theaterprobleme
Enzensberger	Entstehung eines Gedichts Festgemauert aber entbehrlich
Goethe	Straßburger Münster Zum Shakespeare-Tag
Herder	Shakespeare
Hofmannsthal	Shakespeares Könige und große Herren Gespräch über Gedichte
Lessing	Hamburgische Dramaturgie (Auszüge)
Schiller	Über Bürgers Gedichte

Es ist nicht daran gedacht, daß man die Auswahl auf Texte zur Poetik beschränkt.

Beispiele für Bündelungen — Klassen 11—13

Es empfiehlt sich, die Werke in Gruppen anzuordnen ud dabei die im Grundplan genannten Autoren einzubeziehen. Werke können unter verschiedenen Gesichtspunkten gebündelt werden. Die in den Empfehlungen gemachten Vorschläge dienen nur als Beispiele und erheben keinen Anspruch, alle Möglichkeiten erschöpft oder auch nur alle für die Oberstufe geeigneten Werke berücksichtigt zu haben.

a) *Spielarten einer Gattung*

„Episches Theater"

Tieck	Der gestiefelte Kater
Brecht	Trommeln in der Nacht
Claudel	Der seidene Schuh
Wilder	Schlafwagen Pegasus
Dazu: Brecht	Schriften zum Theater

Illusionstheater — Desillusionsbühne

Lessing	Emilia Galotti
Hebbel	Maria Magdalene
Brecht	Der gute Mensch von Sezuan
Hauptmann	Rose Bernd
Wilder	Wir sind noch einmal davongekommen
Dazu: Lessing	Dramaturgische Schriften
Brecht	Schriften zum Theater

Traumspiel

Shakespeare	Der Sturm
Strindberg	Traumspiel
Frisch	Die chinesische Mauer

„Entwicklungsroman"

Keller	Der grüne Heinrich
Th. Mann	Doktor Faustus
Wolfram	Parzival
Moritz	Anton Reiser
Goethe	Wilhelm Meister
Grimmelshausen	Simplicissimus

Grass	Die Blechtrommel
Th. Mann	Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull
Stifter	Nachsommer

b) *Vergleich von Werken aus verschiedenen Epochen*

Drama

Sophokles	König Ödipus
Shakespeare	König Lear
Gryphius	Katharina von Georgien
Schiller	Wallenstein Maria Stuart
Hebbel	Agnes Bernauer
Hauptmann	Fuhrmann Henschel
Brecht	Leben des Galilei
Beckett	Warten auf Godot

in Verbindung mit Schriften zur Theorie von

Lessing	Dramaturgische Schriften
Herder	Shakespeare
Goethe	Zum Shakespeare-Tag Shakespeare und kein Ende
Hofmannsthal	Shakespeare und wir
Brecht	Schriften zum Theater
Dürrenmatt	Theaterprobleme
Frisch	Aus: Tagebücher 1946—1949
Ionesco	Ganz einfache Gedanken über das Theater
Eliot	Ein Gespräch über dramatische Dichtung Über das dichterische Drama
Schiller	Über die tragische Kunst Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet

Novelle und Erzählung

Boccaccio	Aus: Decamerone
Schiller	Der Verbrecher aus verlorener Ehre
Goethe	Novelle
Kleist	Die Marquise von O.
v. Arnim	Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonneau
Jean Paul	Schulmeisterlein Wuz
Büchner	Lenz
Keller	Romeo und Julia auf dem Dorfe
Meyer	Die Versuchung des Pescara
Raabe	Der Marsch nach Hause
Hauptmann	Der Ketzer von Soana
Hofmannsthal	Reitergeschichte
Th. Mann	Der Tod in Venedig
Kafka	Die Verwandlung u. a.

c) *Abwandlung eines Stoffes*

Johanna:

Schiller	Die Jungfrau von Orleans
Shaw	Die heilige Johanna
Bernanos	Heilige Johanna
Claudel	Johanna auf dem Scheiterhaufen
Anouilh	Die Lerche
Brecht	Der Prozeß der Jeanne d'Arc zu Rouen 1431 Die heilige Johanna der Schlachthöfe

Gregorius:

Hartmann v. Aue	Gregorius
Th. Mann	Der Erwählte

Orest:

Aischylos	Orestie
Euripides	Orestie
Sartre	Die Fliegen
O'Neill	Trauer muß Elektra tragen
Giraudoux	Elektra
Krenek	Leben des Orest
Hofmannsthal	Elektra

Thomas Becket:

C. F. Meyer	Der Heilige
Eliot	Mord im Dom
Anouilh	Becket oder die Ehre Gottes

d) *Thematische Zusammenstellung*

Krieg und Kriegsfolgen

Aischylos	Die Perser
Grimmelshausen	Aus: Simplicissimus
Tolstoi	Aus: Krieg und Frieden
Nossack	Der Untergang
Trakl	Grodek
Kant	Vom ewigen Frieden

Revolution

Büchner	Dantons Tod
Weiss	Die Verfolgung und Ermordung J. P. Marats
Heym	Der fünfte Oktober
Flaubert	Aus: Lehrjahre des Gefühls

Anpassung und Widerstand

Andersch	Sansibar oder Der letzte Grund
Brecht	Die heilige Johanna der Schlachthöfe
Sartre	Schmutzige Hände

Welterfahrung und Selbstbestimmung

Wolfram v. E.	Parzival

Frisch	Homo faber
Homer	Odyssee
Grimmelshausen	Simplicissismus
Grimm	Märchen von einem, der auszog das Fürchten zu lernen
Kleist	Aufsatz, den sichern Weg des Glücks zu finden

e) *Beispiele für Stilvergleich*

Gedankliche Prosa

Luther	Sendbrief vom Dolmetschen
Abraham a Santa Clara	Predigten
Lessing	Aus: Anti-Goeze
Herder	Aus: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit
Novalis	Christenheit oder Europa
Dazu etwa	Feuerbach, Heine, Benn, Th. Mann

Erzählweisen

Fabeln seit Luther

Wieland aus: Abderiten

Ein Werther-Brief

Kleist Anekdoten

Märchen und Sagen

Kunstmärchen und Volksmärchen

Büchner	Lenz
Hebel	Unverhofftes Wiedersehen
Schäfer	Anekdoten
Broch	Pasenow
Kafka	Auf der Galerie
Böll	Dr. Murkes gesammeltes Schweigen
P. Weiss	Fluchtpunkt
Grass	Katz und Maus

Detailuntersuchungen

Romananfänge

Novellenanfänge

Zwei Fassungen desselben Werkes

Verschiedene Übersetzungen

Bildlichkeit, ihre Deutung und Bedeutung

f) *Wirkung einer Philosophie auf Literatur*

Schopenhauer und Th. Mann

Nietzsche und Th. Mann

Auszug aus „Kultur und Unterricht“
Amtsblatt des Kultusministeriums von Baden-Württemberg
Lehrplanheft 10/1977 (Neckar-Verlag)
Villingen-Schwenningen

Literaturliste für die Klassen 12 und 13 Grund- und Leistungskurse

(1) Die Literaturliste für die Klassen 12 und 13 ist eine Zusammenstellung von Autoren und Werken, die sich für die im Arbeitsbereich Umgang mit Literatur vorgeschriebenen Grund- und Leistungskurse eignen.

Die mit dem Vermerk (LK) gekennzeichneten Werke sind nur für Leistungskurse gedacht.

AUFKLÄRUNG

Theaterstücke:

Lessing: Emilia Galotti; Minna von Barnhelm; Nathan der Weise
Schiller: Kabale und Liebe

Erzählungen/Romane:

Wieland: Die Abderiten; Geschichte des Agathon (Auszüge, LK)

Karl Philipp Moritz: Anton Reiser

Sophie von La Roche: Geschichte des Fräuleins von Sternheim (LK)

Gellert: Fabeln und Erzählungen

Geßner: Idyllen (LK)

Hebel: Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes

Lichtenberg: Aphorismen

Goethe: Autobiographische Prosa

Gedichte:

Brockes, *Klopstock, Claudius,* Hölty

Geschichte und Theorie:

Auszüge aus:

Rousseau: Über den Gesellschaftsvertrag

Diderot: Der Neffe Rameaus

Voltaire: Versuch über die allgemeine Geschichte und über die Sitten und den Geist der Nationen

Locke: Zwei Abhandlungen über die Regierung; Ein Brief über die Toleranz

Kant: Was ist Aufklärung?; Zum ewigen Frieden

Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts

Forster: Darstellung der Revolution in Mainz; Parisische Umrisse

Gottsched: Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen

Lessing: Briefe die Neueste Litteratur betreffend; Hamburgische Dramaturgie; Laokoon; Ernst und Falk; Die Erziehung des Menschengeschlechts

Herder: Über die neuere Deutsche Litteratur; Abhandlung über den Ursprung der Sprache; Briefe zur Beförderung der Humanität; Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit

KLASSIK UND ROMANTIK

Theaterstücke:

Goethe: Egmont; Iphigenie auf Tauris; Faust; Tasso (LK)

Schiller: Don Carlos (LK); Wallenstein; Die Braut von Messina (LK); Demetrius (LK)

Hölderlin: Der Tod des Empedokles (LK)

Kleist: Der Prinz von Homburg; Robert Guiscard (LK)

Tieck: Der gestiefelte Kater (LK)

Erzählungen/Romane:

Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre (LK); Die Wahlverwandtschaften (LK); Novelle (LK)

Schiller: Der Geisterseher; Verbrecher aus verlorener Ehre

Hölderlin: Hyperion oder der Eremit in Griechenland

Kleist: Die Marquise von O.; Die Verlobung in San Domingo

Jean Paul: Flegeljahre (Auszüge); Titan (Auszüge, LK); Hesperus (Auszüge, LK)

Eichendorff: Aus dem Lebens eines Taugenichts

E. Th. A. Hoffmann: Ritter Gluck; Klein Zaches; Der goldene Topf; Lebensansichten des Katers Murr

Gedichte:

Goethe, Schiller, Hölderlin, Novalis, Eichendorff, Brentano

Geschichte und Theorie:

Auszüge aus:

Winckelmann: Gedancken über die Nachahmung der Griechischen Wercke in der Malerei und Bildhauerkunst; Geschichte der Kunst des Alterthums

Humboldt: Aesthetische Versuche; Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts; Ideen über Staatsverfassung durch die französische Konstitution veranlaßt

Hegel: Vorlesungen zur Ästhetik

Goethe: Briefe, Gespräche (bes. mit Eckermann), Tagebücher

Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen; Über naive und sentimentalische Dichtung

Kleist: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden; Über das Marionettentheater

Hölderlin: Briefe

Jean Paul: Vorschule der Aesthetik (Auszüge)

A. W. Schlegel: Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst

F. Schlegel: Fragmente; Versuch über den Begriff des Republikanismus; Über Goethes Meister

Novalis: Fragmente; Die Christenheit oder Europa

19. JAHRHUNDERT

Theaterstücke:

Büchner: Dantons Tod

Hebbel: Maria Magdalene

Nestroy: Der Talisman; Freiheit in Krähwinkel

Erzählungen/Romane:

Büchner: Lenz

Heine: Reisebilder (LK); Deutschland; Ein Wintermärchen

Mörike: Maler Nolten (LK); Mozart auf der Reise nach Prag

Keller: Züricher Novellen; Der grüne Heinrich (LK)

Stifter: Der Condor; Bergkrystall; Die Mappe meines Urgroßvaters; Nachsommer (LK)

Raabe: Die Chronik der Sperlingsgasse (LK); Stopfkuchen

Fontane: Irrungen Wirrungen (LK); Effi Briest; Der Stechlin (LK)

Gedichte:

Heine, Platen, Lenau, Herwegh, Freiligrath, *Mörike, Keller,* Fontane

Geschichte und Theorie:

Auszüge aus:

Büchner: Briefe; Der Hessische Landbote

Hebbel: Mein Wort über das Drama; Tagebücher

Heine: Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland; Die romantische Schule

Börne: Briefe aus Paris; Menzel, der Franzosenfresser; Lutezia

Ludwig: Shakespeare-Studien

Heyse: Novellentheorie

Fontane: Briefe, Aufsätze, Kritiken

Vischer: Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen

20. JAHRHUNDERT

Theaterstücke:

Sternheim: Die Hose (LK)

Schnitzler: Anatol (LK)

Horváth: Kasimir und Karoline

Brecht: Dreigroschenoper; Leben des Galilei; Furcht und Elend des Dritten Reiches; Der gute Mensch von Sezuan; Der kaukasische Kreidekreis

Hofmannsthal: Der Schwierige (LK)

Kaiser: Die Bürger von Calais (LK)

Borchert: Draußen vor der Tür

Frisch: Die chinesische Mauer (LK); Don Juan oder die Liebe zur Geometrie (LK)

Dürrenmatt: Der Besuch der alten Dame; Die Physiker

Dorst: Toller (LK)

Grass: Die Plebejer proben den Aufstand

Weiss: Hölderlin (LK)

Handke: Kaspar

Erzählungen/Romane:

Rilke: Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge
R. Walser: Der Gehülfe; Jakob von Gunten
Kafka: Der Prozeß; Das Schloß; Erzählungen
Broch: Die Schlafwandler (Trilogie: Pasenow oder die Romantik [LK])
Roth: Hiob (LK); Die Legende vom heiligen Trinker
Döblin: Berlin Alexanderplatz
Thomas Mann: Der Tod in Venedig; Der Zauberberg (LK); Doktor Faustus (LK); Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull
Heinrich Mann: Professor Unrat
Böll: Kurzgeschichten; Billard um halbzehn; Ansichten eines Clowns (LK)
Seghers: Das siebte Kreuz
Frisch: Stiller; Mein Name sei Gantenbein (LK)
Martin Walser: Lügengeschichten
Johnson: Das dritte Buch über Achim
Grass: Die Blechtrommel (LK)
Strittmatter: Ole Bienkopp (LK)
Hermann Kant: Die Aula
Christa Wolf: Der geteilte Himmel; Till Eulenspiegel (LK)
Siegfried Lenz: Deutschstunde
Handke: Die Angst des Tormanns beim Elfmeter

Gedichte:

Heym, Tucholsky, *Rilke, George, Benn, Brecht,* Enzensberger, Huchel u. a.

WERKE DER WELTLITERATUR

Homer: Ilias; Odyssee
Sophokles: Antigone; König Ödipus
Shakespeare: Hamlet; König Lear; Sommernachtstraum
Dante: Die Göttliche Komödie
Calderon: Der Richter von Zalamea; Das Große Welttheater
Moliere: Der Tartüff; Der Geizige; Der Bürger als Edelmann
Balzac: Der Vater Goriot; Die Kusine Bette; Der Vetter Pons
Flaubert: Madame Bovary
Zola: Germinal; L'Assommoir (Schnapsbude)
Dickens: Oliver Twist; Harte Zeiten
Dostojewski: Rodion Raskolnikoff (Schuld und Sühne); Der Idiot
Gogol: Der Revisor; Der Mantel
Tschechow: Die Möwe; Der Kirschbaum
Strindberg: Fräulein Julie; Der Totentanz; Traumspiel
Ibsen: Nora oder ein Puppenheim; Gespenster; Die Wildente
Pirandello: Sechs Personen suchen einen Autor
O'Neill: Trauer muß Elektra tragen
Beckett: Warten auf Godot; Endspiel

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Latein

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Joachim Klowski

Lehrplanausschuß:

Dr. Günter Asseburg, Gymnasium Wilhelmsburg
Wilhelm Hallberg, Christianeum
Fogge John, Gymnasium Willhöden
Ursula Kirchner, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Siegfried Klemz, Friedrich-Ebert-Gymnasium und Studienseminar
Wolfgang Matheus, Amt für Schule
Klaus Siegmund, Friedrich-Ebert-Gymnasium

1. Vorbemerkung

Die Richtlinien und Lehrpläne wurden ursprünglich für eine einjährige Vorstufe konzipiert, später wurden in der Folge der zeitlichen Verkürzung inhaltlich Abstriche gemacht. Daher können die Lehrpläne für Latein in der vorliegenden Form bestehen bleiben. Bei Latein als weitergeführter Fremdsprache muß nach wie vor davon ausgegangen werden, daß die Schüler das Kleine Latinum, und damit mindestens die Caesarlektüre, erreicht haben, so daß rhetorische und historische Kurse in Angriff genommen werden können; in Latein als neu aufgenommener Fremdsprache muß der Elementarkurs nach wie vor so angelegt werden, daß er in einem späteren Grundkurs bis zum Ende des 2. Semesters der Studienstufe, in einem Leistungskurs mit Ende des 1. Semesters abgeschlossen werden kann. Da in den Richtlinien und Lehrplänen für Latein als neu aufgenommene Fremdsprache für die Vorstufe keine Alternativen angegeben bzw. möglich sind — die längere Vorstufe wird sich durch geringere Hast während des Unterrichts bemerkbar machen — sind im folgenden nur Angaben für Latein als weitergeführte Fremdsprache nötigt.

2. Schwerpunkte der Arbeit

2.1 Entsprechend den in den Richtlinien und Lehrplänen unter Punkt I A formulierten Aspekten und Richtzielen für Latein als einer Sprache mit stark von der Rhetorik bestimmter Literatur wird nunmehr ein Rhetorikkurs in der Vorstufe verbindlich, damit bei den in der Studienstufe folgenden Lektürekursen das gründlich und in Ruhe erarbeitete Instrumentarium — neben der verbesserten Übersetzungstechnik — vorausgesetzt werden kann.

2.2 Im einzelnen bedeutet das, daß außer einem rhetorischen Kurs andere Themen frei sind. Außerdem ist durch die längere Vorstufe die Möglichkeit gegeben, genügend Zeit für die Einübung der Schüler in den Transfer einzuplanen. Neben der Lektüre sollen die Grundlagen in Grammatik und Lexik automatisiert und vertieft werden; der selbständige Umgang mit Lexikon, Grammatik, Kommentar, geeigneter Fachliteratur und zweisprachigen Ausgaben muß eingeübt werden, falls es bis dahin noch nicht geschehen ist, bzw. weiterhin beibehalten werden.

Am Ende der Vorstufe muß der Schüler in Beherrschung von Grammatik und Lexik sowie Fähigkeiten in Übersetzungstechnik und Arbeitsweisen so weit fortgeschritten sein, daß er in den Latein-Kursen mitarbeiten kann, die in den Richtlinien und Lehrplänen für die Studienstufe genannt sind.

3. Wahlbereich.

Da die Zuwahlkurse den Schülern die Möglichkeit bieten, ein Mehr an Zeit für das Fach Latein aufzuwenden, muß notwendigerweise ein Mehr an Übung im Umgang mit den Inhalten der angestrebten Ziele die Folge sein: entweder können weitere Texte aus Rhetorik und Historik erarbeitet werden, so daß die Schüler in der Beherrschung der Grammatik, der Übersetzungstechnik und im Umgang mit Originaltexten sicherer werden; oder es kann statt eines Mehr an Texten verschiedener Schriftsteller ein Mehr an Textstellen des im Pflichtkurs gelesenen Autors gewählt werden, so daß neben zügigerem Umgang mit Originaltexten eine vertiefte Einsicht in Eigenarten und Absichten eines Schriftstellers und eventuelle Ausblicke auf sein Nachwirken vermittelt werden können.

Rahmenrichtlinien Latein

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Joachim Klowski

Lehrplanausschuß:

Dr. Günter Asseburg, Gymnasium Wilhelmsburg
Wilhelm Hallberg, Christianeum
Fogge John, Gymnasium Willhöden
Ursula Kirchner, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Siegfried Klemz, Friedrich-Ebert-Gymnasium und Studienseminar
Wolfgang Matheus, Amt für Schule
Klaus Siegmund, Friedrich-Ebert-Gymnasium

Inhaltsübersicht

I Latein als weitergeführte Fremdsprache

A Zur Didaktik

Die Lernziele des Lateinunterrichts werden inhaltlich von folgenden Aspekten bestimmt:

1. Latein als Grundlage wissenschaftlicher Fachsprachen
2. Latein als Grundlage der Lexik lebender Fremdsprachen
3. Latein als synthetisch-flektierende Modellsprache für Sprachwissenschaft und Grammatik
4. Latein als Medium einer Literatur, die stark von der Rhetorik bestimmt ist und literarische Gattungen von prägendem Einfluß ausgeformt hat.

Aus diesen Aspekten ergeben sich folgende Richtziele des Lateinunterrichts:

1. Kenntnis lateinischer Lexik, um wissenschaftliche (literarische, historische, politische, naturwissenschaftliche, juristische usw.) Spezialsprachen besser verstehen und ggf. weiterentwickeln zu können
2. Kenntnis lateinischer Lexik und Syntax, um die Lexik und Syntax indogermanischer Sprachen leichter erfassen zu können
3. Einblick in die Strukturen einer synthetisch-flektierenden Sprache, um das Funktionieren von Sprache besser durchschauen zu können
4. Kenntnis der Strukturen von rhetorischen, literarischen und argumentativen Kontexten, um solche Kontexte besser verstehen und kritisch beurteilen zu können.

Auf den Wegen zu diesen Richtzielen ist es unerläßlich, folgende Verhaltensziele zu erreichen: Assoziieren, Diskriminieren, Begriffslernen, Prinzipienlernen, Problemlösen, Bewerten.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Organisation

Im Vorsemester kann Latein im Pflicht- oder im Wahlbereich belegt werden. Schüler beider Bereiche lassen sich in einem Kurs zusammenfassen. Außerdem steht Schülern des Pflichtbereiches ein Zuwahlkurs offen.

Die Kurse auf der Studienstufe sind entweder Grund- oder Leistungskurse. Beim Leistungskurs ist der geschlossene Kurs die Regel. Möglich ist auch eine Zusammenfassung von Grund- und Leistungskursschülern desselben Semesters in einem Kurs. Ferner können jahrgangsübergreifende Grund- oder Leistungskurse gebildet werden.

Semesterkurse können in Form einer Sequenz konzipiert, d. h. unter ein gemeinsames Leitthema gestellt werden; darüber sollte jeweils die Fachkonferenz entscheiden.

Der Leistungskurs soll sich vom Grundkurs nicht vornehmlich dadurch unterscheiden, daß eine ausgedehntere Lektüre erfolgt. Vielmehr soll einerseits die zugehörige Theorie (z. B. Theorie der Rhetorik, der Poetik, der Geschichtsschreibung und die philosophischen Systeme) ausführlicher erarbeitet werden; andererseits ist es erforderlich, daß die Teilnehmer in verstärktem Maße mit den Grundformen wissenschaftlichen Arbeitens vertraut werden.

Im Grundkurs soll in die sachgerechte Benutzung von Hilfsmitteln (Lexika, Kommentaren und Übersetzungen) und in die Techniken des Exzerpierens, Zitie-

rens und des begrifflich richtigen Beschreibens eingeführt werden. Im Leistungskurs ist darüber hinaus abzustellen auf die Techniken des Protokollierens, des Ausarbeitens von Referaten, des Vergleichens von Texten und Autoren, des Vergleichens verschiedener Übersetzungen mit dem Original und der Benutzung geeigneter wissenschaftlicher Literatur.

Entsprechend dem Formalcharakter der Lernziele ist es nicht mehr angebracht, den Lektürestoff nach Autoren zu ordnen; denn die formalen Charakteristika kommen weniger einzelnen Autoren zu als vielmehr ganzen Gattungen, also etwa allen Reden. Daher empfiehlt sich die Einteilung in rhetorische, historische, poetische und philosophische Kurse und ggf. in solche, die auf Latein als Fachsprache abgestimmt sind.

Im Interesse der Chancengleichheit ist eine Koordinierung der Anforderungen vergleichbarer Kurse nötig.

2 Lernerfolgskontrollen

2.1 Die Lernerfolgskontrolle wird einerseits durch **Klausuren,** andererseits im Rahmen der **laufenden Kursarbeit** durchgeführt. Während die Klausur alle Schüler einer Kursgruppe vor gleiche Anforderungen stellt, kann die laufende Kursarbeit mit der Vielfalt ihrer Formen (mündlicher Unterricht, informelle Tests, Übungsarbeiten, schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem zweisprachigen Text, Protokolle, Referate, Hausarbeiten u. a.) die Schüler im einzelnen durchaus vor unterschiedliche Aufgaben stellen.

2.1.1 Klausur

2.1.1.1 Die Klausur enthält eine komplexe Aufgabe, die aus einer Übersetzung und der Beantwortung von Fragen besteht. Die Fragen gehen aus von dem zu übersetzenden und/oder einem zusätzlichen zweisprachigen Text und berücksichtigen die Ergebnisse der Arbeit des Kurses. Übersetzung und Beantwortung von Fragen sollen zeitlich im Verhältnis 2 : 1 stehen. Es sind getrennte Wertungen vorzunehmen, die im Verhältnis 2 : 1 zu einer Gesamtnote zusammenzuziehen sind.

2.1.1.2 Aus den Ergebnissen der Klausuren wird am Ende des Semesters die Teilnote für den Bereich der Klausuren ermittelt; dabei ist die jeweilige Länge der Arbeitszeit angemessen zu berücksichtigen.

2.1.2 Laufende Kursarbeit

2.1.2.1 In der laufenden Kursarbeit wird die Leistung des Schülers nach seiner Mitarbeit bei der Bewältigung von komplexen Aufgaben beurteilt (Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Protokolle, Referate usw.). Ferner werden auch isolierte und elementarisierte Kenntnisse und Fertigkeiten überprüft. Letzteres geschieht in der Regel mit Hilfe von informellen Tests, die häufiger durchgeführt werden und 30 Minuten nicht übersteigen sollen; sie erfassen in objektiverer Weise, als es bei mündlichem Abfragen möglich ist, das Faktenwissen aller Schüler gleichzeitig.

2.1.2.2 Aus den Ergebnissen der einzelnen Leistungsnachweise wird am Ende des Semesters die Teilnote für den Bereich der laufenden Kursarbeit ermittelt.

2.1.3 Aus den Teilnoten für die Bereiche „Klausuren" und „laufende Kursarbeit" wird eine Gesamtnote ermittelt. Dabei sollte die Note für „laufende Kursarbeit" mehr Gewicht haben, und dies vor allem im Leistungskurs.

3 Arbeitsformen und -mittel

In allen Lateinkursen ist darauf zu achten, daß genügend Zeit für den Erwerb bzw. die Festigung von Arbeitstechniken und -methoden bereitgestellt wird. Die Teilnehmer der Kurse sollen auch das selbständige Arbeiten mit Lexikon, Grammatik, Kommentar, geeigneter Fachliteratur, zweisprachigen Ausgaben etc. lernen.

C Inhalte

1 Vorsemester

Für das Vorsemester kommen nur rhetorische oder historische Kurse in Frage.

1.1 *Rhetorikkurs*

Allgemeine Zielsetzung:

Übersetzen als Kontrastieren zweier Sprachen
Erarbeiten des stilistisch-rhetorischen Instrumentariums
Interpretieren
Entwickeln der Fähigkeit zu kritischem Denken

Bei der Erstellung eines Kursplanes sind die folgenden Verhaltensziele zu berücksichtigen:

Assoziieren: Wiedererkennen einer rhetorischen Figur an anderer Stelle, in anderem Sinnzusammenhang etc.
Diskriminieren: etwa Normalstellung — Chiasmus, Chiasmus — Hyperbaton.
Begriffslernen: z. B. Redearten, Redeteile, Tropen, Wort- und Stellungsfiguren, Gedankenfiguren, Klangfiguren.
Prinzipienlernen: d. h. Prinzipien für die Anwendung der einzelnen sprachlichen Mittel; etwa eine Anapher wird eingesetzt zur Erregung erhöhter Aufmerksamkeit der Zuhörer.
Problemlösen: vor allem: Welche Redeabsicht verbirgt sich hinter den an einer bestimmten Stelle eingesetzten rhetorischen Mitteln?

Bewerten:

formalkritisch: Entsprechen die Mittel der Redeabsicht?
ideologiekritisch: Stellungnahme zu der deutlich gewordenen Redeabsicht.

Zur Durchführung:

In dem fürs Vorsemester angebotenen Rhetorikkurs sollte eine Rede Gegenstand der Behandlung sein. Dabei ist am Ende des Kurses genügend Zeit dafür einzuplanen, die Fähigkeit der Schüler zum Transfer zu entwickeln, d. h. sie sollen lernen, das verfügbar gewordene rhetorische Instrumentarium auf andere rhetorisch aufgebaute Texte anzuwenden.

1.2 *Historikkurs*

Allgemeine Zielsetzung:

Übersetzen als Kontrastieren zweier Sprachen
Erarbeitung des stilistisch-rhetorischen Instrumentariums
Interpretieren
Entwicklung der Fähigkeit zu kritischem Denken
Einsicht in das Problem der gesellschaftlichen Relevanz der Geschichtsschreibung.

Bei der Erstellung eines Kursplans sind die folgenden Verhaltensziele zu berücksichtigen:

Assoziieren: Wiedererkennen verschiedener Darstellungsformen, z. B. Bericht, Rede, Exkurs; Wiedererkennen einer historischen Theorie.
Diskriminieren: verschiedene Funktionen der Rede: Überredungsrede, Rede als Beweis oder Quelle, Rede als Charakteristik; tendenziöse Darstellung — historischer Bericht; die verschiedenen Zielrichtungen leserbezogener Geschichtsschreibung: Unterhaltung (ästhetischer Genuß), Belehrung (historia magistra vitae), politische Tendenz.
Begriffslernen: Quelle, historischer Bericht, Exkurs etc.; Praefatio, Narratio, Epilog; Annalen, Commentarii, historische Monographie, pragmatische Geschichtsschreibung.

Prinzipienlernen: Exkurs, Rede, Charakteristik etc. werden eingesetzt zur psychologischen Begründung historischer Fakten. Es sollte versucht werden, die für die einzelnen Autoren gültigen Prinzipien für die Anwendung der verschiedenen Darstellungsformen zu finden.
Problemlösen: Welche Absicht verbirgt sich hinter der vom Autor in bestimmter Weise geformten Darstellung und hinter dem Umgang mit den historischen Fakten (Auslassungen!)? Aufdeckung des Wertsystems und der ideologischen Grundlage.

Bewerten:

formalkritisch: Entspricht die Darstellungsform der vom Autor angestrebten Wirkung?
ideologiekritisch: Bewerten des Umgangs mit den historischen Fakten, der dahinterstehenden Absicht, der deutlich gewordenen politischen Tendenz.

Zur Durchführung:

Als Stoffe kommen in Frage Texte aus Sallust oder Livius.

1. Sallust

Mögliche Themen:

1. Die Selbstauffassung des Sallust
2. Bewältigung der coniuratio Catilinae als historisches Gesamtwerk
3. Das Problem der Wertsysteme: Gibt es einen Sittenverfall und somit überzeitliche Werte, oder sind die Werte und Normen völlig relativ? (Bei der Behandlung dieses Themas kommt es darauf an, daß man das antike Modell des Sittenverfalls nicht kritiklos übernimmt, sondern auf die Grundlagen dieser Modellvorstellung, nämlich auf die Annahme der Gültigkeit von überzeitlichen Werten reflektiert. Zu diesem Zweck sollte man dem antiken Modell die dem soziologischen Denken entstammende Auffassung von der völligen Relativität der Werte gegenüberstellen (vgl. W. Morlang, Römische Wertbegriffe im Lateinunterricht, A. U. 13,2 (1970) 76—92). Hat man so das Problem erschlossen, ist über Morlang hinaus eine kritische Diskussion beider Positionen unerläßlich (vgl. J. Klowski, Das Problem des Sittenverfalls, A. U. 15,3 (1972) 86—88).

2. Livius

Mögliche Themen:

1. Die Selbstauffassung des Livius
2. Die verschiedenen Herrschertypen
   1. Dekade („auch heute noch ungelöste oder problematische oder unveränderte Entscheidungssituation", Bruckmann)
3. Aufbau des Scipio-Bildes
   3. Dekade (Hier kann besonders deutlich gemacht werden, wie Geschichtsdarstellungen in bestimmter Absicht geformt werden.)

2 Studienstufe

2.1 *Grundkurs*

2.1.1 Rhetorik

Falls im Vorsemester kein Rhetorikkurs stattgefunden hat, dann ist so zu verfahren, wie für das Vorsemester vorgeschlagen.
Falls ein Rhetorikkurs stattgefunden hat, dann ist eine zweite Rede eines anderen Genus oder desselben Genus, aber an eine andere Adressatengruppe gerichtet, zu behandeln.

2.1.2 Geschichtsschreibung

Falls im Vorsemester kein Historikkurs stattgefunden hat, dann ist so zu verfahren, wie für das Vorsemester vorgeschlagen worden ist.

Falls im Vorsemester ein Historikkurs stattfand, dann sollte von den beiden für das Vorsemester vorgeschlagenen Historikern (Sallust oder Livius) derjenige behandelt werden, der im Vorsemester nicht gelesen worden ist.

2.1.3 **Dichtung**

Einführung in mindestens ein dichterisches Genus, möglichst unter übergeordneten Themen, z. B.: Friedenssehnsucht (z. B. Tibull); Menschliche Erfüllung in der Liebe (z. B. Properz, Ovid).
Lyrik: Der Dichter als Rebell (z. B. Catull, Vagantenlieder);
Epos: Selbstdarstellung der eigenen Mission (Vergil, Aeneis);
Satire: Der Dichter als Gesellschaftskritiker (z. B. Horaz, Persius, Iuvenal);
Komödie: Generationskonflikte und Erziehungsprobleme; der Dichter als Parodist (Plautus, Terenz).

2.1.4 **Philosophie**

Behandlung von mindestens einer philosophischen Schrift unter einem übergeordneten Thema, z. B.: Römisches Staatsdenken (Cicero, De re publica); Lebensbewältigung durch Philosophie (z. B. Seneca); Die Auseinandersetzung einer jungen Religion mit einer etablierten Kultur (z. B. Lactanz, Minucius Felix, Augustin); Epikurs Ethik (vgl. C. Junge A. U. XVII 1974).

2.1.5 Latein als **Fachsprache**, Beispiel im dritten Anhang des Beihefts 2 zum AU XV 1972 (H.-P. Drögemüller, Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule).

2.2 *Leistungskurs*

2.2.1 **Rhetorik**

Zwei Reden verschiedener genera, also etwa eine politische und eine Gerichtsrede. Entscheidend ist indes nicht, daß die beiden Reden ganz gelesen werden, sondern daß sie so gelesen werden, daß die Einarbeitung in die Theorie der Rhetorik gewährleistet ist.

2.2.2 **Geschichtsschreibung**

Über das im Grundkurs Geforderte hinaus muß es im Leistungskurs das Ziel sein, die Kenntnis der römischen Theorie zur Geschichtsschreibung und die Einsicht in das Problem der gesellschaftlichen Relevanz der Geschichtsschreibung zu vertiefen. Um dieses Ziel zu erreichen, kann man entweder Aussagen über die römische Auffassung der Geschichtsschreibung lesen und interpretieren oder einen weiteren Autor unter einem übergeordneten Thema behandeln, z. B. Tacitus (Annalen, Historien): Freiheit und Staatsmacht.

2.2.3 **Dichtung**

Behandlung von mindestens zwei genera unter übergeordneten Themen. Darauf aufbauend ist eine Einführung in die Theorie der Poetik erforderlich. Dies kann anhand von Horazens ars poetica — ggf. zweisprachig oder in Übersetzung — geschehen.

2.2.4 **Philosophie**

Behandlung von mindestens zwei philosophischen Schriften unter übergeordneten Themen. Unerläßlich ist die Einordnung der jeweils behandelten philosophischen Standpunkte in den Zusammenhang der antiken philosophischen Systeme.

II Latein als neu aufgenommene Fremdsprache

A Zur Didaktik

1 Die Lernziele des Lateinunterrichts werden inhaltlich von folgenden Aspekten bestimmt:

1. Latein als Grundlage wissenschaftlicher Fachsprachen;
2. Latein als Grundlage der Lexik lebender Fremdsprachen;
3. Latein als synthetisch-flektierende Modellsprache für Sprachwissenschaft und Grammatik;
4. Latein als Medium einer Literatur, die stark von der Rhetorik bestimmt ist und literarische Gattungen von prägendem Einfluß ausgeformt hat.

2 Für Latein als neu aufgenommene Fremdsprache ergibt sich daraus an Lernzielen:

a) Erwerb von Grundkenntnissen der lateinischen Sprache;
b) Übersetzen in die Muttersprache als Üben im Kontrastieren zweier Sprachen;
c) Sprachreflexion auf dem Hintergrund von und im Gegenüber zu Deutsch und der 1. und 2. Fremdsprache;
d) Verstehen und Interpretieren von originalen lateinischen Texten.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Organisation

Im Vorsemester kann Latein nur im Wahlbereich belegt werden, und zwar fünfstündig.

Die Kurse auf der Studienstufe sind entweder Grund- oder Leistungskurse.

2 Erfolgskontrollen

Der Lernerfolg wird einerseits durch Klausuren, andererseits im Rahmen der laufenden Kursarbeit überprüft.

2.1 Im **Vorsemester** bestehen die 5 einstündigen Klausuren aus lateinisch-deutschen Übersetzungsaufgaben; ein Lexikon darf nicht benutzt werden.

2.2.1 Im **Grundkurs** der Studienstufe sollen während des 1. bis 3. Semesters je 2 ein- bis zweistündige Klausuren und im Prüfungssemester mindestens 1 ein- bis zweistündige Klausur zum Abtesten nur der Übersetzungsfähigkeit geschrieben werden. Spätestens im 3. und 4. Semester ist originales Latein vorzulegen, wobei die Übersetzungshilfen dem Leistungsstand entsprechend zu bemessen sind. Ein Lexikon darf in den ersten beiden Semestern nicht, muß jedoch im 3. und 4. Semester zur Verfügung stehen.

2.2.2 Im **Leistungskurs** der Studienstufe bestehen die 4 ein- bis zweistündigen Klausuren des 1. Semesters aus lateinisch-deutschen Übersetzungsaufgaben, die ohne Lexikon bewältigt werden müssen.

Mit Rücksicht auf den schriftlichen Teil der Reifeprüfung, der sorgfältig zu planen ist, besteht die Aufgabe der „Langzeit"-Arbeit des 2. Semesters aus der Übersetzung eines originalen lateinischen Textes ins Deutsche. Vorzulegen ist ein leichter Text von etwa 120 Wörtern; die Arbeitszeit soll etwa drei Unterrichtsstunden be-

tragen. Als Hilfsmittel steht den Kursteilnehmern ein Lexikon zur Verfügung. Es empfiehlt sich, diese Übersetzungsklausur in den 1 bis 2 „Kurzzeit"-Arbeiten des Semesters durch geeignete Aufgaben vorzubereiten.

Im 3. Semester der Studienstufe sollen 1 bis 2 „Kurzzeit"-Arbeiten und 1 etwa vierstündige Klausur, im Prüfungssemester muß mindestens 1 drei- bis vierstündige Klausur geschrieben werden. Jede dieser Arbeiten besteht zeitlich im Verhältnis 2 : 1 aus der Übersetzung eines leichten bis mittelschweren Textes ins Deutsche und der Beantwortung von Fragen, die vom Text ausgehen. Die Benutzung eines Lexikons ist verbindlich; andere Hilfsmittel sind unzulässig. Die Länge des Textes beträgt in den „Kurzzeit"-Arbeiten 50 bis 60 Wörter, in der „Langzeit"-Arbeit 100 bis 120 Wörter, die Zahl der Fragen in den „Kurzzeit"-Arbeiten etwa 4, in der „Langzeit"-Arbeit etwa 4 bis 6. Für den Übersetzungs- und für den Fragenteil sind getrennte Wertungen vorzunehmen, die im Verhältnis 2 : 1 zu einer Gesamtnote zusammengezogen werden.

Besonders ist darauf zu achten, daß die „Langzeit"-Arbeit des 3. Semesters den Bedingungen der schriftlichen Reifeprüfung entspricht.

2.3 Aus den Ergebnissen der Klausuren wird am Ende des Semesters die Teilnote für den Bereich „Klausuren" ermittelt; dabei ist die jeweilige Länge der Arbeitszeit angemessen zu berücksichtigen, dies vor allem im 2. und 3. Semester des Leistungskurses.

Aus den Teilnoten für die Bereiche „Klausuren" und „laufende Kursarbeit" wird eine Gesamtnote gebildet; dabei sollte die Note für „laufende Kursarbeit" zumindest das gleiche Gewicht haben wie die für „Klausuren". Besonderes Gewicht kommt der „laufenden Kursarbeit" zu im 3. und 4. Semester des Grundkurses sowie im 2. bis 4. Semester des Leistungskurses.

3 Arbeitsformen und -mittel

Der Elementarkurs des Vorsemesters, der ersten zwei Grundkurssemester sowie des ersten Leistungskurssemesters folgt in der Regel einschlägigen Übungsbüchern. Bei der Auswahl der Lernvokabeln sollte man sich an einem Grundwortschatz orientieren, z. B. dem des Klett-Verlages („Grund- und Aufbauwortschatz Latein", Stuttgart 1970). Im Hinblick auf den Übergang zur Arbeit mit dem Lexikon ließe sich der Lernwortschatz sichern etwa durch individuell geführte und/oder hektographierte Vokabelverzeichnisse, evtl. auch durch nach Wortfamilien geordnete Vokabelzusammenstellungen.

Im Lektüreunterricht der letzten zwei Grundkurssemester sowie bei der Arbeitsweise im 2. Semester des Leistungskurses kommt der Einführung in den Gebrauch des Lexikons besondere Bedeutung zu. Die letzten zwei Semester des Leistungskurses gelten darüber hinaus der Einführung in den Gebrauch weiterer Hilfsmittel (Grammatik, Kommentar, Übersetzung, zweisprachige Ausgabe) und zielen ab auf Erwerb und Festigung von Arbeitstechniken sowie Entwicklung des Methodenbewußtseins.

C Inhalte

1 Vorsemester

Der im Vorsemester beginnende Elementarkurs ist so zu konzipieren, daß Formenlehre und Syntax des Lateinischen von Anfang an aus zusammenhängenden Texten erarbeitet werden. Dabei geht es primär nicht um die Vermittlung eines grammatischen Regelsystems, sondern um syntaktische Strukturen. Demzufolge ist von Beginn an besonderer Wert zu legen auf eine Analyse der lateinischen Sät-

ze, wobei nicht die Form der einzelnen Teile des Satzes, sondern ihre Funktion im Vordergrund der Betrachtung steht. Schon nach kurzer Zeit können lateinische Texte dann im Hinblick auf ihre „Redeabsicht" interpretiert und beurteilt werden.

Den Lernstoff, den die bisherigen Übungsbücher teils unter anfechtbarer Akzentuierung – abgesehen in dieser Hinsicht von: Wilhelm Biermann, Lehrbuch der lateinischen Sprache, Düsseldorf 1971; de Man/te Riele, redde rationem (orationes), Groningen 1971 –, teils in zu großer Breite darbieten, braucht der Elementarkurs nur gut zur Hälfte zu übernehmen. Im einzelnen empfiehlt es sich,

A. manches umzuakzentuieren;
B. anderes während der Lektüre „nachzuziehen";
C. einiges ganz wegzulassen.

A. I Die Behandlung lateinischer Kasus läßt sich reduzieren auf Funktionen, die für kontrastive Sprachbetrachtungen von Bedeutung sind: den Genitivus partitivus und obiectivus, den Dativ finalis, den separativen, lokal-temporalen und soziativ-instrumentalen Ablativ; die vom Deutschen abweichenden Kasusvalenzen brauchen nur bei Verben erlernt zu werden, die für die künftige Lektüre wichtig sind (vor allem: persuadere, studere, sequi und uti).

II Weitgehend verzichten kann man auf die Forderung, Deklinations- und Konjugationsparadigmen aktiv zu beherrschen; es genügt, wenn der Kursteilnehmer lernt, im Bereich der Deklination die Kasusausgänge, im Bereich der Konjugation die Personalendungen sowie die Tempus- und Moduskennzeichen zu identifizieren. Unnötig ist der herkömmliche Katalog von Genusregeln; es genügt, die Substantive des Grundwortschatzes mit Genus und Genitivausgang lernen zu lassen, und zwar unter Berücksichtigung einschlägiger Wortbildungsregeln (z. B.: Substantive auf -io, ionis sind feminin).

III 1 Verzichten sollte man auch auf die herkömmliche Unterscheidung von Gerundium und Gerundivum; betont werden müßten statt dessen die unterschiedlichen Funktionen beider nd-Formen.

2 Der lateinische Konjunktiv sollte vornehmlich in Abhängigkeit von Konjunktionen erarbeitet werden.

3 Bei der Behandlung der Deponentien sollte man sich im Elementarkurs auf eine Einführung beschränken.

B. Während der Lektüre müssen, sofern es zum Verständnis des Textes nötig ist, berücksichtigt werden:

Semideponentien und Verba defectiva;
die Coniugatio periphrastica;
der Konjunktiv in der Oratio obliqua, in Relativsätzen;
das faktische quod und die Konjunktion quin;
verallgemeinernde Pronomina;
Formen der unvollständigen Komparation.

C. Nicht behandeln sollte man: Ordinalzahlen, Distributivzahlen, Zahladverbien, Supina, den Infinitiv Futur Passiv, die Konstruktionen nach Verben des Hinderns und Sich-Weigerns und ähnliches.

2 Studienstufe

2.1 *Grundkurs*

Der im Vorsemester begonnene Elementarkurs muß bis zum Ende des 2. Semesters der Studienstufe abgeschlossen sein. Zu Beginn des 3. Semesters der Studienstufe sollte mit der Lektüre von einfacher strukturierten lateinischen Origi-

naltexten begonnen werden. Gleichzeitig ist der Kursteilnehmer in die Arbeit mit dem Lexikon einzuführen.

Es wird empfohlen, daß man sich bei der Lektüre entweder auf das Gebiet Rhetorik oder auf das Gebiet Geschichtsschreibung beschränkt. Im einzelnen sind die „Rahmenrichtlinien Latein als weitergeführte Fremdsprache im Vorsemester und in der Studienstufe" analog anzuwenden, und zwar besonders Buchstabe C Nr. 1.1 „Rhetorikkurs" und Nr. 1.2 „Historikkurs".

2.2 *Leistungskurs*

Mit Beginn des 1. Semesters der Studienstufe sollte man anfangen, das Sprach- und Stilbewußtsein der Kursteilnehmer — den erhöhten Anforderungen des Leistungskurses entsprechend — zu entwickeln. Die sprachliche Gestaltung, durch die ein bestimmter Inhalt seine Form gefunden hat, kann schon frühzeitig Gegenstand der Diskussion sein.

Die im Vorsemester und im 1. Semester der Studienstufe erworbene Sprachkompetenz ist systematisch so zu erweitern, daß am Ende des 2. Semesters der Studienstufe eine gewisse Lesefertigkeit erreicht ist. Spätestens von der Mitte dieses Semesters an soll der Sprachunterricht an originalen Texten betrieben werden; verbindlich ist die Einführung in den Gebrauch des Lexikons.

Ist die Kursfolge so geplant, daß für die schriftliche Prüfung beide Aufgabenvorschläge aus der Arbeit des 3. Semesters der Studienstufe sich ergeben (Regelfall), muß der Unterricht zumindest in der zweiten Hälfte des 2. Semesters der Studienstufe so angelegt sein, daß die Kursteilnehmer befähigt werden, für eine etwaige mündliche Prüfung darauf zurückzugreifen als auf eines ihrer Prüfungsgebiete.

Im 3. und 4. Semester ist mit der Lesefertigkeit besonders die Interpretationsfähigkeit zu entwickeln. Für das 3. Semester der Studienstufe kommt entweder ein Kurs in Rhetorik oder ein Kurs in Geschichtsschreibung in Betracht. Für das 4. Semester kann ein Kurs in Rhetorik, Geschichtsschreibung, Dichtung, Philosophie oder vielleicht Latein als Fachsprache angeboten werden.

Im einzelnen sind die Rahmenrichtlinien für Latein als weitergeführte Fremdsprache analog anzuwenden, und zwar für das 3. Semester die Vorsemester-Hinweise (Buchstabe C Nr. 1.1 und Nr. 1.2), für das 4. Semester die Grundkursempfehlungen der Studienstufe (Buchstabe C Nr. 2.1 bis Nr. 2.1.5).

Anhang

Richtlinien zur Sonderleistung im Leistungsfach Latein

Zu den Bestimmungen in der Anlage 5 der Richtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe gelten für das Fach Latein folgende ergänzende Richtlinien:

zu 2.2 Die Themen werden vor der endgültigen Vergabe der Referate der Fachkonferenz vorgelegt und mit ihr abgesprochen, damit die Anforderungen entsprechend den in den Rahmenrichtlinien festgelegten Lernzielen koordiniert werden.

zu 3.1 Das Thema des Fachreferats soll so gestellt werden, daß

a) die in der laufenden Kursarbeit eingeübten Methoden selbständig angewandt,
b) die Arbeitsergebnisse der laufenden Kursarbeit vertieft und erweitert werden.

Die zu bearbeitenden Texte können zweisprachig gegeben werden; der Schüler muß jedoch während des Referats den lateinischen Text ohne Hilfsmittel übersetzen können.
Der Kursleiter soll zusätzlich zum Thema Arbeitsanweisungen geben, um dem Schüler die Zielsetzung der Arbeit zu verdeutlichen.

zu 3.2 Der schriftliche Teil des Referats sollte einen Thesenkatalog enthalten und drei bis fünf Seiten umfassen (DIN A 4, Schreibmaschine, $1^1/_2$zeilig, ein Drittel Rand).

zu 3.4 Die entscheidenden Textstellen und die Arbeitsanweisungen müssen den übrigen Kursteilnehmern rechtzeitig vorgelegt werden als Grundlage für die sich anschließende Diskussion.

zu 4.2 Als Bewertungskriterien werden empfohlen:

- logische und systematische Gliederung
- richtige Akzentuierung der Hauptgesichtspunkte des Themas
- Zusammenhang der Hauptgesichtspunkte
- Schlüssigkeit der Darstellung
- Begründung etwaiger Werturteile
- Relevanz und Umfang der Zitate
- Behandlung der Sekundärliteratur
- Zitationsweise.

zu 5.2 Die Facharbeit sollte 30 Seiten (DIN A 4, Schreibmaschine, $1^1/_2$zeilig, ein Drittel Rand) nicht übersteigen.

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Griechisch

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Ursula Kirchner

Lehrplanausschuß:

Gerhard Niemann, Johanneum
Klaus Peters, Matthias-Claudius-Gymnasium
Herbert Schultz, Johanneum

1. Vorbemerkung

Die Richtlinien und Lehrpläne wurden ursprünglich für eine einjährige Vorstufe konzipiert, später wurden in der Folge der zeitlichen Verkürzung inhaltlich Abstriche gemacht. Daher können die Lehrpläne für Griechisch in der vorliegenden Form bestehen bleiben. Da der Griechisch-Unterricht erst in Kl. 9 beginnt, muß die Vorstufe nach wie vor dazu dienen, die sprachlichen Fähigkeiten zu sichern und die Lektürefähigkeit vorzubereiten.

2. Schwerpunkte der Arbeit

2.1 Die in den Richtlinien und Lehrplänen unter Punkt A für die Studienstufe angegebenen besonderen Lernziele für das Griechische gelten auch für die Vorstufe. Dabei versteht sich die Erarbeitung des unter Nr. 2 genannten Lernziels als Weiterführung des in der Sekundarstufe I Behandelten, die Erarbeitung der Lernziele 3, 4 und 5 setzt behutsam ein, jeweils bezogen auf die gewählte Originallektüre (s. dazu unten Punkt 2.2). Die Hinführung zu Lernziel 6 kann in der Vorstufe in Einzelstunden begonnen werden, z.B. durch Lehrervortrag oder Kurzreferat eines Schülers: hier sollte nicht nur den philosophischen und naturwissenschaftlichen, sondern auch den künstlerischen und historischen Interessen der Schüler Raum gegeben werden, soweit es der Unterrichtsverlauf erlaubt und zur Motivation der Schüler beiträgt.

Somit versteht sich die Vorstufe als geradlinige Hinführung zu den Zielen, die am Ende der Studienstufe erreicht sein müssen, sie besitzt aber zugleich einen Eigenwert, da alle Lernziele der Studienstufe angesprochen werden und der Unterricht sich von Anfang an an Originallektüre orientiert.

2.2 Das bedeutet im einzelnen, daß der angegebene Stoff vertieft, nicht erweitert werden soll. Es bedeutet keinesfalls Ausdehnung der Lernbuchphase. Es bedeutet in jedem Fall Originallektüre, wenn auch noch nicht themenorientiert, zu Anfang eher mit starker Betonung der Syntax.

Über die für die Vorstufe angegebenen Textvorschläge hinaus hat sich erwiesen, daß auch die Lektüre von Xenophons Anabasis motivierend sein kann, wenn sie unter bestimmten, die Schüler interessierenden Gesichtspunkten gelesen wird („Erlebnisse eines griechischen Söldners", „Manipulation der Untergebenen durch einen griechischen Offizier", „Das Vorgehen des Kyros zu Beginn der Anabasis"), zumal die Schüler bei der Lektüre dieser Schrift die Erfahrung machen können, daß sie bereits imstande sind, einen griechischen Originaltext zügig zu lesen.

Falls noch nicht geschehen, muß die Formenlehre abgeschlossen werden. Verba auf -mi und unregelmäßige Verben müssen gefestigt werden. Bei der Wiederholung der Syntax ist die Erarbeitung des Stoffes aus der Originallektüre heraus günstig: die Regeln werden für die Schüler deutlicher als sie im Lernbuch gezeigt werden können. Der Umgang mit Grammatik, Originaltexten, zweisprachigen Ausgaben, Schülerkommentar, zweisprachigem Wörterbuch und Sachbüchern muß eingeübt werden.

Am Ende der Vorstufe müssen die Schüler die Elementargrammatik beherrschen und fähig sein, einen leichten Text zu übersetzen und selbständig mit ihm umzugehen.

3. Wahlbereich

Da die Zuwahlkurse den Schülern die Möglichkeit bieten, ein Mehr an Zeit für das Fach Griechisch aufzuwenden, muß notwendigerweise ein Mehr an Übung im Umgang mit den Inhalten der angestrebten Ziele die Folge sein: entweder können weitere Texte aus den angegebenen Vorschlägen erarbeitet werden, so daß die Übersetzungsfähigkeit gesteigert und gleichzeitig die Beherrschung der Grammatik sicherer wird; oder es kann statt eines Mehr an Texten verschiedener Schriftsteller ein Mehr an Textstellen des im Pflichtkurs gelesenen Autors gewählt werden, so daß neben zügigerem Lesen und Beherrschung der Grammatik ein vertiefter Einblick in Eigenart und Absichten eines Schriftstellers und eventuelle Ausblicke auf sein Nachwirken vermittelt werden können.

Rahmenrichtlinien Griechisch

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Ursula Kirchner

Lehrplanausschuß:

Gerhard Niemann, Johanneum
Klaus Peters, Matthias-Claudius-Gymnasium
Herbert Schultz, Johanneum

Inhaltsübersicht

A

Zur Didaktik

Das allgemeine Ziel

des Griechischunterrichts auf der Studienstufe besteht darin, den Schüler in den Stand zu setzen, die geistige und gesellschaftliche Situation der eigenen Zeit besser zu verstehen, indem er in den griechischen Ursprung der europäischen Kultur eingeführt wird. Dieses wird erreicht durch die Lektüre und Interpretation griechischer Texte, die für die Entwicklung der europäischen Kultur grundlegend gewesen sind.

Die besonderen Lernziele

des Griechischunterrichts auf der Studienstufe bestehen im Erwerb folgender Fähigkeiten, Kenntnisse und Einsichten:

1. Erweiterung und Schärfung des Sprachbewußtseins durch Umgang mit einer Sprache, deren Struktur ihr besondere und andersartige Nuancierungen des Ausdrucks ermöglicht.
2. Kenntnis der wichtigsten Mythen und literarischen Themen, die für das Verständnis der europäischen, insbesondere auch der deutschen Literatur wichtig sind.
3. Überblick über das Entstehen wichtiger literarischer Gattungen und paradigmatischer Einblick in ihre Hauptwerke.
4. Fähigkeit zu sachgerechter Reflexion über aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme durch Vergleich mit parallelen Fragestellungen in der Antike.
5. Einsicht in die bereits den Griechen bekannten Techniken der Manipulation zu ideologischer Verbrämung von Interessenstandpunkten (z. B. Melierdialog, Pathologie des Thukydides).
6. Einsicht in die Anfänge und Grundlagen philosophischen und naturwissenschaftlichen Denkens sowie der kritisch-historischen Methode.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Organisation

Diese Lernziele sollen in themenorientierten Semesterkursen erreicht werden. Solche Kurse können jedoch noch nicht Gegenstand des Vorsemesters sein. In diesem kommt es noch stärker darauf an, die sprachlichen Fähigkeiten zu sichern und so die Lektürefähigkeit vorzubereiten.

Die Kurse auf der Studienstufe sind entweder Grund- oder Leistungskurse. Beim Leistungskurs ist der geschlossene Kurs die Regel, es besteht jedoch die Möglichkeit, Grund- und Leistungskursschüler desselben Semesters in einem Kurs zusammenzufassen. Ferner können jahrgangsübergreifende Grund- oder Leistungskurse gebildet werden.

Semesterkurse können in Form einer Sequenz konzipiert, d. h. unter ein gemeinsames Leitthema gestellt werden; darüber sollte jeweils die Fachkonferenz entscheiden.

2

Lernerfolgskontrollen

Zur Lernerfolgskontrolle werden einerseits die mündlichen Leistungen, Kurzzeittests und Referate herangezogen und andererseits die Klausuren.

Kurzzeittests dienen vornehmlich dazu, isolierte Kenntnisse und Fähigkeiten zu prüfen. Sie sollten in der Regel 30 Minuten nicht überschreiten.

Klausuren als Großformen der Leistungsmessung sollen die Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Aufgaben überprüfen. Diese Aufgaben bestehen aus der Übersetzung von griechischen Texten und der Beantwortung von Fragen. Die Fragen werden entweder im Anschluß an die Übersetzungsaufgabe und mit Bezug auf den zu übersetzenden Text gestellt oder sie werden Gegenstand einer besonderen Klausur; im letzteren Falle empfiehlt es sich, als Grundlage für die Fragen entweder einen griechisch-deutschen Text oder einen bereits behandelten Text zu wählen. Die Übersetzung und die Beantwortung der Fragen sollen sowohl zeitlich als auch hinsichtlich der Bewertung im Verhältnis 2 : 1 stehen.

C

Inhalte

1

Vorsemester

Für die noch nicht themenorientierten Lektürekurse des Vorsemesters scheint einer oder mehrere der folgenden Textvorschläge geeignet:

1. Xenophon, die Pantheia-Szenen der Kyrupädie (W. Haedicke, Eine Liebesgeschichte bei Xenophon, AU 13, 3; 1970; S. 91 – 98).
2. Lukian, Charon (F. Hüffmeier, Erste Lektüre im Griechischunterricht, AU 13, 3; 1970; S. 99 – 106).
3. Menander, Dyskolos (K. Plepelits, Über einen Schulversuch im Griechischunterricht, AU 14, 4; 1971; S. 72 – 79).
4. Xenophon, Hieron oder über die Tyrannis (R. Nickel, Xenophons Hieron – Ein Beitrag zur politischen Bildungsarbeit im griechischen Lektüreunterricht, AU 15, 3; 1972; S. 5 – 19).
5. Longos, Daphnis und Chloe (P. Barié, Ein neuer Lektürevorschlag für Griechisch auf der Sekundarstufe I, AU 15, 4; 1972; S. 94 – 96).

Weniger geeignet von der Motivationslage der Schüler her scheint dagegen Xenophons Anabasis.

2

Studienstufe

Für die Studienstufe erscheinen folgende Semesterthemen empfehlenswert:

2.1 *Radikale Konsequenzen der Bewußtseinsänderung in der griechischen Sophistik*

Grundkurs:

Ziel: Moral und Gesetze als Grenzen des Individuums und die Relativität der Moralbegriffe

Text: Platon, Auswahl aus Gorgias, z. B.

481b – 488b	(„das Gesetz, eine Erfindung der Schwachen")
491e – 494b	(Kallikles gegen Sophrosyne und Dikaiosyne)
507c – 509b	(gegen die falsche Rhetorik)
515b – 527e	(das Totengericht)

oder

Platon, Politeia A

Leistungskurs:

Ziel: a) wie Grundkurs

b) Dienen Moralbegriffe nur zur Verbrämung von Interessenstandpunkten?

Text: a) wie Grundkurs
b) Thukydides V 84—114 (Melierdialog) (Z)
Thukydides III 82/83

2.2 *Stellung des einzelnen innerhalb der griechischen Polis*

Grundkurs:

Ziel: Der Bürger und der Staat

Text: Platon, Kriton
Thukydides II 35—46 (Epitaphios) (Z)

Leistungskurs:

Ziel: Vertiefung und Erweiterung des Grundkurszieles

Text: a) wie Grundkurs
b) Sophokles, Antigone (Z)

2.3 *Griechische Staatstheorien*

Grundkurs:

Ziel: Problematik der Staatsformen und Frage nach der besten Staatsform

Text: Herodot, z. B. III 80—86
Platon, Politeia, z. B. 368c—374d
Aristoteles, Politik (Mischverfassung) (Z)
Polybios VI 3—9 und 11—18 (Der Kreislauf der Verfassungen und der römische Staat) (Z)

Leistungskurs:

Ziel: a) wie Grundkurs
b) Platons Staatstheorie vor dem Hintergrund seiner philosophischen Position als Beispiel für die Wechselwirkung von philosophischem Standpunkt und Staatstheorie

Text: a) wie Grundkurs
b) Platon, Politeia, z. B. 427d—434c; 441d—442d (Gerechtigkeit im Staat und im Individuum)
Platon, Politeia 471c—477a; 484a—489d (Philosophenherrschaft)
Platon, Politeia 514a—521b (Höhlengleichnis)
Platon, Nomoi 962b—964d (Der nächtliche Rat)

2.4 *Sophistik und Philosophie*

Grundkurs:

Ziel: Voraussetzungen und Grenzen aufklärerischen Denkens

Text: Platon, Euthyphron
Sophisten-Fragmente, z. B. Vorsokratiker
ed. Diels-Kranz:
80 (Protagoras) B 1. B 3f. B 6a. B 6b
82 (Gorgias) B 6 (Epitaphios)
84 (Prodikos) B 2 (Auszüge: Herakles am Scheidewege)
85 (Thrasymachos) B 6 (Einfluß der Rede auf die Masse). B 6a. B 8 (Kritik an den Göttern)
87 (Antiphon) B 10. B 44, Fragm. B, Col. 1 und 2 (Über Gott. Gleichheit aller Menschen). B 44, Fragm. B, Col. I und II (Recht erzeugt Unrecht). B 48 (Kritik am gottgestaltigen Menschen). B 49—53a (Auszüge: Pessimistisches Lebensbild). B 60—62 (Erziehung, Gehorsam, menschlicher Umgang). B 77 (Zeit: das Kostbarste) (Z)

Leistungskurs:

Ziel: a) wie Grundkurs

b) Von der emanzipatorischen Kritik über das methodische Denken zur Verfestigung im System

Text: a) wie Grundkurs

b) Platon, Gorgias, z. B. 447a—481b (Definition der Rhetorik durch Gorgias und Sokrates; Probleme der Gerechtigkeit, der Macht und des Guten)
Aristoteles, Nikomachische Ethik (Beispiel für eine systematische Aufbereitung der Probleme) (Z)

2.5 *Erwachen des kritischen Bewußtseins bei den Griechen*

Grundkurs:

Ziel: Lösung des Menschen aus mythischer Gebundenheit

Text: Vorsokratiker, z. B. ed. Diels-Kranz: 21 (Xenophanes) B 2 (gegen das Sportideal). B 11 und B 15 f. (Kritik an Homers Göttern) (Z)

Historiker-Fragmente, z. B. ed. Jacoby: 1 (Hekataios von Milet), 1 (Proömium). 15 (Genealogiai) (Z)

Herodot, z. B. II 143—145 (Kritik an Hekataios). I 1—5. II 1—14 (objektivierende Methode). I 29—45 und 86—90 (Kroisos). II 121 f. (Rhampsinit). III 39—43 (Polykrates)

Thukydides, z. B. I 1. 20—23 (Methode und Geschichtsauffassung) (Ü)

Leistungskurs:

Ziel: a) wie Grundkurs

b) Der mythisch gebundene Mensch. Charakteristik einer geschlossenen Lebensform und ihre Konsequenzen für den einzelnen

Text: a) wie Grundkurs

b) Homer, Ilias (Auswahl)

Das obige Thema kann auch so behandelt werden, wie es H. Keulen, Xenophanes von Kolophon und die Emanzipation des Individuums, Anregung 18, 1972, S. 368—385 entwickelt.

2.6 *Individuum und Gesellschaft im Spiegel der griechischen Komödie*

Grundkurs:

Ziel: Komödie als Spiegel der Gesellschaft

Text: Menander, Dyskolos (Typenkomödie in einer kosmopolitischen Gesellschaft) (Z)
(vgl. K. Plepelits, AU 14, 4; 1971; S. 72—79)

Aristophanes, Wolken (politische Komödie im demokratischen Stadtstaat) (R)

Leistungskurs:

Ziel: a) wie Grundkurs

b) Einblick in Entwicklung und Theorie der griechischen Komödie

Text: a) wie Grundkurs, Aristophanes jedoch ausführlicher, nämlich (Z) statt (R)

b) Aristoteles, Poetik 1448a 19—1449b 20 (Einordnung der Komödie in eine allgemeine Theorie der Dichtung)

Theophrast, Charaktere, z. B. 3 und 7; 2 und 15; zum Dyskolos speziell: 4, 15, 17, 30 (Z)

Horaz, ars poet. 86—119 (Typisierung als ästhetische Forderung) (R)

Horaz, serm. I 4 Anf. (Rückführung der Satire auf die griechische Komödie; Aristophanes als Autorität) (R)

2.7 *Sokrates im Urteil seiner Zeitgenossen*

Grundkurs:

Ziel: Formen und Voraussetzungen gegensätzlicher Urteile über einen unkonventionellen Menschen

Text: Platon, Apologie
Aristophanes, Wolken (Ü/R)

Leistungskurs:

Ziel: Vertiefung des Grundkurszieles: zwei weitere Spiegelungen des Sokrates im Urteil der Menschen

Text: a) wie Grundkurs

b) Xenophon, Memorabilien, z. B. II 1, II 7—10, IV 5—6

Platon, Phaidon, bes. 59c—62c; 72e ff.; 106d—108c; 113d—115a; bzw. bis zum Schluß.

Eine Sammlung von weiteren Themen findet sich besonders im AU 15, 3; 1972; S. 89—96 und AU 15, 4; 1972; S. 87—94.

Erklärung von Abkürzungen:

(Z): Arbeit am zweisprachigen Text
(Ü): Arbeit mit Übersetzung, wichtige Stellen auf griechisch
(R): Referat

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Englisch

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Peter Rimkeit, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Dr. Hilda Hurst, Gymnasium Oberalster/Staatliches Studienseminar
Dr. Peter Koj, Gymnasium Eppendorf
Uwe Schulz, Gymnasium Oberalster/Staatliches Studienseminar
Erich Sörensen, Gymnasium Altona/Staatliches Studienseminar
Jürgen Spenz, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Hugo Stiller, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium
Dr. Dietmar Streitberg, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium

1. Vorbemerkung

Die „Rahmenrichtlinien Englisch im Vorsemester" gelten im Zusammenhang mit den folgenden Hinweisen, Konkretisierungen und Ergänzungen ab 1. 8. 1977 für die Vorstufe. Da sich gezeigt hat, daß die als vorhanden angenommenen Lernvoraussetzungen (Wortschatzkenntnisse, Hörverstehens- und Sprechfähigkeit) nicht gesichert sind, sind diese Bereiche als Schwerpunkte des Unterrichts zu berücksichtigen.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Die Ausbildung der Sprachkompetenz bleibt vorrangiges Ziel. Der Einsatz von Tests kann — ohne Benotung der Ergebnisse — für die Beurteilung der vorhandenen Teilfertigkeiten nützlich sein.

1. Teile des VHS-Zertifikatstests für Englisch (samt vorgeschaltetem Diagnostiktest) — herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Holzhausenstr. 21, 6 Frankfurt/Main.
2. Der „Allgemeine Leistungstest Englisch" für die 10. Klassen der Gesamtschulen (ALTEG 10), erarbeitet von der Projektgruppe Testentwicklung — Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg — unter der Leitung von Prof. Dr. Peter W. Kahl.
3. Teile des Hamburger Tests für die zentrale Abschlußprüfung der Fachoberschule in Hörverstehen, Grammatik und Wortschatz (erhältlich über das Amt für Schule — S 221/4).

Die Testergebnisse dürfen aber nicht zu isolierter und/oder ausschließlicher Behandlung der „skills" führen. Unverzichtbares Mittel der Sprachschulung bleibt die Textarbeit.

2.1 Kursschwerpunkt Wortschatzübungen durch Textarbeit

Die Unterrichtseinheiten sind so zusammenzustellen, daß Wortschatzumwälzung möglich ist. Weitergehende Transfermöglichkeiten und Gebrauchsfrequenz der lexikalischen Elemente sind zu beachten. Zur Vorbereitung kann der Lehrer besonders im ersten Vorsemester Rahmengliederung und Verankerungspunkte innerhalb des lexikalischen Feldes als Entwurf bereitstellen. Beim Vergleichen, Herausziehen und Zusammenstellen können die Schüler den evtl. vorgegebenen Rahmen füllen oder — etwa im 2. Vorsemester — selbständig ein Feld aufbauen (Sachwortschatz, Funktionsvokabeln, Wortschatz zum Textsortentyp). Die so geordneten transferierwürdigen Ausdrücke sollten in ein language notebook in Ringbuch- oder Karteikartenform übertragen werden, stets mit einprägsamen Kontextbeispielen.

2.2 Kursschwerpunkt Hörverstehenstraining durch Textarbeit

Ca. die Hälfte der Stunden sind für HV-Übungen anzusetzen. Die Dauer der Übungstexte sollte 15 Minuten nicht überschreiten. Vor allem muß das Interesse durch möglichst authentische Texte stimuliert und durch lebendige Präsentation wachgehalten werden. Geeignet sind: übersichtlich strukturierte Handlungszusammenhänge, fiktionale Erzähltexte, Ausschnitte aus Dramendialogen auf Schallplatten, Tagesereignisse, humoristische Sendungen, Unterrichtsgespräch mit fremdsprachlichen Assistenten oder anderen native speakers, vom Fachlehrer oder assistant teacher vorgelesene oder auf Band gesprochene Texte, Mitschnitte von Hörspielen oder Sachproblemsendungen aus Schulfunk- oder anderen Rundfunkprogrammen deutscher und englischer Sender, Videofernsehaufnahmen, Vorträge, Interviews, Reportagen, Songs.

Unterrichtsverfahren:

Anfangsstufe: Erläutern der Methode; vorherige Erklärung sprachlich schwieriger Passagen; Vorgabe inhaltlicher Rahmeninformation, Gliederung und Leitfragen; Vorspielen von Mini-Exzerpten zur Einübung der key-word-Notizenmethode; mehrfaches Anhören im Ganzen und in Abschnitten mit dazwischenliegenden Phasen der Detailklärung durch Kontrollfragen von Schülern und Lehrer; Trennung des Wichtigen vom Unwichtigen; Gliederung nach Sinnabschnitten; Notieren; zusammenfassende Wieder-

gabe; Fragen und Antworten zwischen Lehrer und Schüler oder (etwa vom 2. Vorsemester ab) Schülern unter sich; spontan-punktuelle oder vorbereitete, zusammenhängende mündliche Stellungnahme; schriftlicher HV-Test (anfangs als multiple choice test möglich). **Endstufe:** Einführung in die Situation — Hören — freies Unterrichtsgespräch.

2.3 Kursschwerpunkt Sprechtraining durch Textarbeit

Gerade die Ausbildung der Sprechfähigkeit kann nicht in bloßen Formexerzitien, sondern nur über die Reaktion auf interessante, kontroverse Texte — am besten Hörtexte —, allerdings unter ständiger Stützung durch kontextualisiertes Training der tragenden Teilfertigkeiten geschehen. „Lernen bedeutet auf dieser Stufe 1. wiederholende Umwälzung eines 2. zunehmend genau verstandenen 3. kontextuell deutlich gegliederten und umrissenen Ausdruckspotentials. Der Vorgang wird zusätzlich gesichert durch 4. die Anregung und Gedächtnisstütze vom Text her; er wird vorangetrieben durch 5. die den Fokus schrittweise erweiternden Wechsel von Texten (Transfer!) innerhalb eines umgreifenden größeren Kontextes."[1])

2.4 Kursschwerpunkt Textarbeit

Trotz des Vorrangs sprachpraktisch-instrumenteller Lernziele ist — in der nun verdoppelten Unterrichtszeit — im Falle eines nicht allzu großen Nachholbedarfs der Lerngruppe auch das intensive und extensive Lesen als profilbestimmender Unterrichtsinhalt möglich (vgl. RRL A 2.5). Begründung:

1. „receptive skills" sind leichter und effektiver zu schulen.
2. Es gibt mehr und vielfältigere Möglichkeiten späterer Verwendung als z.B. bei Sprechen und Schreiben.
3. Drucktexte haben gegenüber Hörtexten den Vorteil, daß sie für den Schüler präsenter und leichter verfügbar sind.

Auswahl: Für das 1. Vorsemester ist innerhalb eines thematischen Zusammenhangs eine Reihenfolge nach Umfang und Schwierigkeitsgrad der Einheiten angebracht, besonders bei geringer Erfahrung der Schüler mit lernbuchunabhängigen Texten. Literarische und Sachtexte, erzählende, erörternde, beschreibende und „funktionale" Texte sind gleicherweise zu berücksichtigen, dürfen aber das Verständnisvermögen der Schüler nicht überfordern. In diesem Rahmen ist Mitsprache der Schüler bei der Wahl der einzelnen Gegenstände sinnvoll. Fiktionale Texte sind wegen ihrer Motivationskraft auch im 1. Vorsemester am Platze, hier allerdings eher in einfachen Prosaformen. Die Gattungen Drama, Lyrik und dichterische Prosa sind auf der Vorstufe i.a. noch nicht zu behandeln, da sonst die Verpflichtung zu adäquater Forminterpretation bestünde. Wenn man auf dieser Stufe durch einfache Inhalte Interesse an Literatur weckt, ist auch die Koppelung mit dem Unterrichtszweck des Spracherwerbs gerechtfertigt. Sachtexte auf der Vorstufe sollten durch ihre Aktualität und/oder ihren Bezug zum persönlichen gegenwärtigen Leben und Denken der Schüler attraktiv sein. Bei allen Texten wäre zu achten auf: Umsetzbarkeit der sprachlichen Mittel — ausreichende Annotationen und visuelle Verständnishilfen (Bilder, Fotos) — Steilheitsgrad — Dichte — Grad der Abweichung von der Standardsprache — Komplexität — Verschlüsselungsgrad — Abstraktionsgrad. Anfangs ist ein hohes Maß an Lenkung nötig. Vom 2. Vorsemester ab: Hauslektüre nach Auswahlliste mit zusammenfassendem Bericht darüber am Ende des Semesters.

2.5 Vorstufe und Studienstufe — Leistungsniveau am Ende der VS

Hörverstehen: Falls das in den RL Kl. 7—10 definierte Ziel am Ende der VS in vollem Umfang erreicht ist, wäre dies angemessen.

---

[1]) Zitat aus dem „Rahmencurriculum Englisch für die Arbeit auf der Sekundarstufe II" im Eimsbütteler Dreieck (BIS/HLG/KFU), Seite 3. Dies Papier enthält auch für weitere wesentliche Arbeitsbereiche der Oberstufe nützliche Hinweise. Erhältlich bei StD Nissen, Bismarck-Gymnasium.

Sprechfertigkeit: Die in den RL Kl. 10 gemachten Angaben brauchen nicht erweitert zu werden. Nur die darzustellenden Zusammenhänge sind altersgemäß komplexer.

Lesen: Unter Beachtung der „RL für VS und Studienstufe" vom 28. 11. 1973 III 2.5.1 („Aufgabe der Grundkurse") ist für das Ende der VS anzustreben, daß der Schüler die selbständige inhaltliche Erschließung von nicht adaptierten Texten, vor allem über gesellschaftliche Probleme, leisten kann. Im Vergleich mit dem zweiten Semester des Grundkurses haben die Texte geringeren Umfang und Schwierigkeitsgrad. Intensives Lesen: Die RL Klasse 10 A 1.2, 1.3 und RRL VS A 2 gelten entsprechend in der Vorstufe, d.h. auch für Texte mit größerem Anteil an unbekanntem Vokabular. Extensives Lesen: Das Verstehen von mindestens je einem literarischen Text von mindestens shortstory-Umfang und einem Sachthema bzw. Textdossier aus der Klassen- oder Privatlektüre soll nachgewiesen werden können.

Schreiben: Die Schüler sollen bei Vorlage eines unbekannten Textes zu einem bekannten Thema auch Aufgaben zur textbezogenen Einordnung in textübergreifende Zusammenhänge und zur persönlichen Stellungnahme lösen können.

Wortschatz: Etwa die ersten 2500 Wörter der Wertigkeitsskala aktiv, erweitert um die Ausdrucksmittel der Meinungsäußerung, der Textbetrachtung und den Kernwortschatz der in der VS behandelten Gebiete.

Strukturen: Sicherheit in der Anwendung der wichtigsten im Anhang zu den RL 7—10 angeführten Strukturen.

Erfolgskontrollen: Am Ende der VS könnte eine Textaufgabe als kursübergreifende Vergleichsarbeit ohne Benotung durchgeführt werden, die dem Schüler evtl. eine Orientierungshilfe für die Kurswahl in der Studienstufe gibt.

3. Wahlbereich

Für die Zuwahlkurse sind folgende Ausgangslagen vorstellbar:

1. Es ergibt sich die eindeutige Notwendigkeit oder es besteht der Wunsch der Mehrheit der Schüler, gezieltes Training in den Fertigkeiten zu betreiben.
2. Die Schüler — ob mit guten oder schwachen Leistungen — stellen sich auf den Abschluß ihres Englischunterrichts nach dem zweiten Grundkurssemester ein.
3. Sie wünschen ein Mehr an Englischunterricht im Hinblick auf ihre Abiturprüfung.

Nur im ersten Fall sollten nach den Jahren der Mittelstufe in der ersten Fremdsprache noch die „skills" den Schwerpunkt des Unterrichts bestimmen. Außer wenn extrem schlechte Leistungen dies ausschließen, darf man darauf vertrauen, daß attraktive Inhalte im Mittelpunkt des Unterrichts die Aktivierung und Förderung der sprachlichen Kompetenz bewirken. Zuwahlkurse sollten sich trotz Wahrung des Bezuges von Wahlpflichtkursen abheben und nicht deren Gegenstände vertiefend behandeln. Ein Zuwahlkontrastprogramm könnte z.B. aus einem Exkurs in die Trivialliteratur bestehen. Dazu bieten sich an: Bestseller — Comics — Science fiction — Krimis — Western. Für das optimale Zusammenwirken von Zuwahlkursen und Wahlpflichtkursen wäre es das Beste, sie lägen in einer Hand.

Rahmenrichtlinien Englisch

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Peter Rimkeit, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Dr. Hilda Hurst, Gymnasium Oberalster/Staatliches Studienseminar
Dr. Peter Koj, Gymnasium Eppendorf
Uwe Schulz, Gymnasium Oberalster/Staatliches Studienseminar
Erich Sörensen, Gymnasium Altona/Staatliches Studienseminar
Jürgen Spenz, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Hugo Stiller, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium
Dr. Dietmar Streitberg, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium

Inhaltsübersicht

Vorbemerkungen

Ziel des Englischunterrichts auf der Studienstufe ist es, den Schüler zur Kommunikations- und Lesefähigkeit im Medium der englischen Sprache zu führen.

Die Wichtigkeit dieser Aufgabe ergibt sich aus der überragenden Bedeutung des Englischen in einer auf Zusammenarbeit angewiesenen Welt.

Für den Lernenden selbst ist auch die Bereicherung der persönlichen Teilnahme- und Ausdrucksfähigkeit von großem Wert. Die Begegnung mit literarischen Werken und sozio-kulturellen Fragen der englischsprachigen Welt leistet einen spezifischen Beitrag zur Herausbildung von eigenen Vorstellungen des Lernenden und hilft bei der Klärung seiner eigenen Stellung im Leben.

Die Beherrschung der fremden Sprache soll sein Sprachbewußtsein schärfen, so daß er Formen von Äußerungen auch in der eigenen Sprache kritischer und mit größerer Objektivität betrachtet.

I Englisch im Vorsemester

In dem Vorsemester werden Lerngruppen aus Schülern gebildet, die aus verschiedenen Klassen stammen oder auch verschiedene Vorbildungswege durchlaufen haben.

Den anspruchsvollen Zielen der Sekundarstufe I werden diese Schüler nicht alle gleichermaßen gerecht geworden sein, da nicht anzunehmen ist, daß die Schwerpunkte des vorangegangenen Unterrichts in der gleichen Weise gesetzt wurden.

Die verschiedenen Möglichkeiten der Weiterführung des Faches auf der Studienstufe (Leistungskurs, 4-Semester-Grundkurs mit schriftlicher oder mündlicher Prüfung, 2-Semester-Grundkurs oder gänzliche Aufgabe) können große Unterschiede in den Ansprüchen und der Motivation der Schüler bewirken.

A Zur Didaktik

1 Fachlernziele

1.1 **Konsolidierung** der nach dem Plan für die Sekundarstufe I angestrebten Kenntnisse zur Sprachbeherrschung.

Besonderer Wert ist zu legen auf die Verfügbarkeit der wesentlichen grammatischen Strukturen, die richtige Verwendung der *Verbals (Tenses, Aspect, Mode)* und die Sicherung und Erweiterung des Grundwortschatzes in Kollokationen. Zu erzielen ist die Anwendung dieser Kenntnisse in zusammenhängenden mündlichen und schriftlichen Äußerungen.

1.2 **Angleichung des Leistungsniveaus** innerhalb der und zwischen den neu zusammengestellten Lerngruppen. Diese Aufgabe kann nicht allgemeinverbindlich bestimmt werden. Schwerpunkte und sprachliche Einzelaufgaben sind unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Zielvorstellungen der einzelnen Schüler zu setzen. Ein schrittweiser nochmaliger Durchgang durch die einzelnen „Kapitel" der Grammatik dient dieser Aufgabe nur wenig.

1.3 Auf der Grundlage von 1. und 2. ist die Vorbereitung auf die Arbeit der Studienstufe, insbesondere die Textanalyse, zu leisten.

2 Aufgaben im einzelnen

2.1 Entwicklung der **Lese- und Sprechfähigkeit,** d. h. die Fähigkeit, Texte selbständig zu lesen und sich dazu zu äußern.

Teilschritte dazu:

- einem anspruchsvolleren Text schnell erste Informationen entnehmen,
- die exakte Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen und mit Hilfe des Wörterbuchs verifizieren,
- Schlüsselwörter und inhaltliche Schwerpunkte *(key words* und *key sentences)* heraussuchen und ordnen,
- Aufbau und Art der Gedankenführung erkennen,
- Meinung und Absicht des Verfassers herausfinden, dazu die Verflechtung von Sachinformation und Meinungsäußerung durchschauen,
- die eigene Meinung in abgewogener, sprachlich angemessener Form verdeutlichen.

2.2 **Lexis der Meinungsäußerung**

Das Unterrichtsgespräch gewinnt an Echtheit durch den Gebrauch der für das Englische charakteristischen, vorsichtig abstufenden Formeln der Zustimmung, des Zweifels und der Ablehnung. An diesen lassen sich dabei Nuancen und Gebrauchswert der verschiedenen Sprachebenen *(„registers")* verdeutlichen. (Psychologische und soziale Bedeutung der *„speech habits"*, z. B.: *„It's okay with me — I don't mind — we might do worse than that — I daresay nobody will raise an objection — it is absolutely in order to say that".)*

Das Sammeln solcher Ausdrücke bietet Anlaß zu Aufträgen an Gruppen oder einzelne Schüler, deren Ergebnisse im gemeinsamen Gespräch zu ordnen und zu analysieren sind.

2.3 **Die Lexis der Textbetrachtung,** die in Ansätzen schon in der Mittelstufe erarbeitet sein sollte, ist planmäßig zu erweitern und nach Funktionsgruppen zu ordnen (Stichworte dazu z. B.: *Structure* [*setting — development — tension — climax — point of view,* etc.], *Organization of material and line of argument* [*density, conclusion, assumption, premises, suggestion, inference,* etc.], *Modes of description and presentation* [*characterization, style, choice of vocabulary*]).

Die sammelnde und kritische Arbeit zur Lexis sollte ausgehen von den jeweils vorliegenden Texten und nicht eine systematische Vollständigkeit durch Teilübernahmen fertiger Sammlungen (etwa WERLICH) anstreben.

Die so erstellten Sammlungen von *expressions, phrases, idioms* sind als Grundlage für die Arbeit der Studienstufe sorgfältig zu pflegen.

2.4 Die Technik der gerafften **Inhaltszusammenfassung** — im Anschluß an 2.1 —, die für weitere analytische Aufgaben oft den Ausgangspunkt bilden wird, ist auch schriftlich zu üben (Kurzarbeiten!).

2.5 Das **extensive Lesen** ist — trotz des engen zeitlichen Spielraums — nach Möglichkeit zu fördern. Aufgabe ist dabei die Gewöhnung an die selbständige Bewältigung längerer Texte, ggf. auch noch in *simplified versions,* mit dem Ziel, Reiz und Spannung der Lektüre nicht durch zu große Bemühung um das Detail zu mindern. Der Lernerfolg soll sich in der Fähigkeit zeigen, im Referat oder im Gespräch mit Mitschülern eigene Leseeindrücke mitzuteilen und zu klären.

B Zur Unterrichtsgestaltung

Die sehr verschiedenartigen organisatorischen Möglichkeiten der Gymnasien werden u. U. zur Bildung heterogener Arbeitsgruppen in Pflicht- und Zuwahlkursen führen. Wünschenswert wären Zuwahlkurse für Schüler, die sprachliche Förderung benötigen, neben solchen, in denen sich Schüler auf einen Leistungskurs vorbereiten können.

Ein ständiger Erfahrungs- und Informationsaustausch der Fachlehrer der Stufe ist daher unerläßlich.

C Inhalte

Die dem intensiven Lesen dienenden Texte können inhaltlich sehr verschiedener Art sein. Sie müssen nach Umfang und Schwierigkeitsgrad relativ schnell zu bewältigen sein und das Interesse der Schüler ansprechen. Sie sollten auch von klischeehaft verfestigten Vorurteilen befreien und Denkanstöße geben.

„Fiction"-Texte *(prose, plays, sketches, poems)* dürfen nicht nur oder gar ausschließlich zur Schulung analytischer Fähigkeiten herangezogen werden, ihr Eigenwert als besondere Spiel- und Ausdrucksform des Geistes ist herauszuarbeiten.

II Englisch Studienstufe

Leistungskurs

A Zur Didaktik

Fachlernziele

1 Fertigkeiten

1.1 *Hör-Verstehen*

1.1.1 Der Schüler soll fähig sein, von *native speakers* gesprochenes britisches und amerikanisches Englisch zu verstehen, das ihm in Gesprächssituationen und in zusammenhängendem Vortrag auf verschiedenen Sprachebenen begegnet.

1.1.2 Der Schüler soll möglichst bei einmaligem Hören den Inhalt des Dargebotenen in seinen Hauptzügen aufnehmen.

1.1.3 Das Dargebotene soll der Verständnisfähigkeit, den Interessen und der Erfahrungswelt der Schüler angemessen sein. Es soll in den sprachlichen Anforderungen grundsätzlich nicht wesentlich über das in 2 festgelegte Maß hinausgehen.

1.2 *Sprechen*

1.2.1 Der Schüler soll phonetisch richtig und in englischer Intonation sprechen können.

1.2.2 Der Schüler soll fähig sein, an einem Gespräch bzw. einer Diskussion teilzunehmen, Fragen zu formulieren und seine Meinung im Zusammenhang zu äußern.

1.2.3 Der Schüler soll imstande sein, in freier Rede anhand von Stichwörtern eine längere Darstellung zu geben (kurze Referate und Vorträge).

1.2.4 Der Schüler soll eine gewisse Fähigkeit des „situativen Sprechens" erwerben. (Anspielen von Dramen- und Hörspielszenen u. a.)

1.2.5 Der Schüler soll fähig sein, Texte sinngemäß, phonetisch richtig und in englischer Intonation laut zu lesen.

1.2.6 Der Schüler soll in der Lage sein, sein Textverständnis (s. 1.3) mündlich nachzuweisen und seine Stellungnahme zu formulieren.

1.3 *Lese-Verstehen*

Am Ende des Leistungskurses soll der Schüler zum selbständigen, diskriminierenden Lesen von englischen Texten befähigt sein.

Das bedeutet:

1.3.1 Erfassen größerer Textpassagen durch extensive Lektüre. Das Verständnis schließt ein:

- Erfassen des Inhalts (z. B. *setting, plot, characters)*
- Erfassen des Aufbaus (z. B. *exposition, point of view, flashback)*

1.3.2 Intensive Erarbeitung inhaltlich und sprachlich ergiebiger Textabschnitte.

Bei der intensiven Lektüre von weniger umfangreichen Passagen treten hinzu:

- das genaue Erkennen der speziellen Wortbedeutung (ggf. mit Hilfe eines Wörterbuchs) im Zusammenhang des Satzes sowie der Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen
- das Erkennen der Beziehungen zwischen Textelementen *(consistency, density, cause and effect, exemplification, comparison, contrast,* etc.)
- die klärende Erarbeitung von Stilmerkmalen (z. B. *metaphor, paradox, symbol)*
- das Erkennen der Art des Textes und der Redeabsicht *(descriptive, narrative, argumentative, polemic)*
- das Eingehen auf Anspielungen, die den besonderen britischen und amerikanischen Kulturbereich berühren (z. B. Bibel, Shakespeare)

1.4 *Schreiben*

Grundlage und Voraussetzung für schriftliche Äußerungen sind die unter 1.1 und 1.3 genannten Fertigkeiten des Hör-Verstehens und Lese-Verstehens.

Der Schüler muß folgende Formen der schriftlichen Äußerung beherrschen:

- Detaillierte oder zusammenfassende Wiedergabe des Inhalts von gehörten und gelesenen Texten
- Beantwortung von Fragen zu vorgelegten oder in häuslicher Arbeit präparierten Texten
- Selbständige Beobachtungen am Text (s. 1.3)
- Begründete Stellungnahme zur Aussage des Textes
- Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen
- Stundenprotokolle
- zweckgerichtete schriftliche Mitteilungen (z. B. Berichte, Bewerbung, Brief, Anfrage, Bestellung)

2 Kenntnisse

2.1 *Wortschatz*

2.1.1 Vorausgesetzt wird die aktive Beherrschung des englischen Grundwortschatzes: seine Kriterien sind Gebrauchshäufigkeit und Verwendbarkeit in alltäglichen Sprechsituationen. Aktive Beherrschung setzt die Fähigkeit voraus, den Wortschatz in den wichtigsten Kollokationen zu verwenden.

Der aktive Wortschatz wird bis zum Ende des Leistungskurses um folgende Teilgebiete erweitert:

- Lexis der Textbetrachtung in dem in 1.3 angegebenen Rahmen
- Lexis der Meinungsäußerung, die es dem Schüler erlaubt, aktiv an Diskussionen teilzunehmen (s. 1.2.2) und sich schriftlich zu äußern (s. 1.4)
- Kernwortschatz des politisch-gesellschaftlichen Lebens

2.1.2 Die unter 1.1 und 1.3 genannten Fertigkeiten setzen außerdem voraus:

- Vertrautheit mit dem Kernwortschatz besonderer im Unterricht behandelter Gebiete (z. B. naturwissenschaftliche Texte)
- die Fähigkeit zu erkennen, welchem *register* (zu *register* vgl. *Halliday, MacIntosh, Strevens, The Linguistic Sciences and Language Teaching* [Longman]) und welcher Sprachebene ein bestimmtes Vokabular (im Rahmen der behandelten Texte) angehört und welche stilistische Funktion es erfüllt (s. 1.3.2)
- Grundkenntnisse in der Wortbildungslehre
- Kenntnis des Bedeutungshintergrunds von Begriffen, die den besonderen britischen und amerikanischen Kulturbereich berühren (z. B. *Depression, Civil Rights*).

2.2 *Grammatik und Stil*

2.2.1 Vorausgesetzt werden:

- Kenntnisse aller für die Kommunikation wesentlichen grammatischen Strukturen
- Fähigkeit, Hilfsmittel (z. B. *Advanced Learner's Dictionary)* im Hinblick auf grammatische Strukturen (z. B. *verb patterns*) zu konsultieren.

2.2.2 Ziel des Unterrichts auf der Studienstufe ist die Festigung und Erweiterung der bereits bekannten Strukturen (z. B. Funktion der Hilfsverben, Inversion, Konditionalsätze, Gebrauch des Artikels, *progressive form, s-genitive — of-genitive,* Besonderheiten beim Gebrauch der Zeiten).

Zu entwickeln ist die Fähigkeit, grammatische Strukturen so zu verwenden, daß die Aussage klar und verständlich ist. (Dies gilt insbesondere für die logische Verknüpfung von Satzteilen und Sätzen).

Muttersprachliche Interferenzen müssen im aktiven Gebrauch der Sprache weiter abgebaut werden (z. B. *Present Perfect — Past Tense,* Artikel, Präpositionen und Konjunktionen: *typical of; when — if*).

Der Schüler soll zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch unterscheiden können.

Angestrebt werden soll, die Aufmerksamkeit der Schüler auf stilistische Besonderheiten und Feinheiten zu lenken, um in ihnen das Bewußtsein für typische Unterschiede zwischen Deutschem und Englischem zu schaffen (z. B. Konkretisierung: *a horrible thing,* Satzverkürzungen anstelle deutscher Relativsätze, *noun-noun association: a London merchant*).

Der Schüler soll die stilistische Funktion grammatischer Strukturen erfassen und insbesondere erkennen, welche Stilebene durch diese gekennzeichnet wird.

B Zur Unterrichtsgestaltung

Unterrichtsverfahren

1 Hör-Verstehen

Dieser bisher wenig erforschte Teil der sprachlichen Arbeit setzt ein schrittweises, wohlüberlegtes Vorgehen voraus. Bevor originales Englisch in normalem

Sprechtempo erfaßt werden kann, ist das Verstehen an langsamer gesprochenen Texten (vom Fachlehrer, Assistant Teacher; ggf. einem Schüler mit Auslandserfahrung gelesen) zu üben.

Für den Anfang ist die Unterstützung durch einen schriftlich vorgelegten Text angezeigt.

Der Veränderung des Vokalklangs in unbetonten Silben und der Zusammenfassung von *lexical items* zu Wortgruppen beim schnellen Sprechen ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Die progressive Steigerung der Schwierigkeit und Leistung ergibt sich

— durch die Erhöhung des Sprechtempos,
— durch den fortschreitenden Verzicht auf Hilfen und Vorarbeiten des Lehrers zur Bereitstellung des Wortschatzes und der Sachinformation,
— durch die Vergrößerung der *variety of speakers* (Verschiedenheiten individuellen Sprachklangs und persönlicher Sprechgewohnheiten),
— durch die Erweiterung des sprachlichen Bereichs (von *weather forecast* zu *news items — reports — talks — interviews — dialogues — scenes).* Man sollte ausgehen von Themen, die dem Schüler (etwa aus der Presse oder dem Fernsehen) schon bekannt sind.

Wegen der erforderlichen Konzentration ist die Dauer solcher Übungen, die auch im Sprachlabor durchzuführen sind, aber mindestens den Gebrauch eines Tonbandgeräts erfordern, auf 30 Minuten zu begrenzen.

1.1 Die Schüler sollen lernen, ihr Verständnis nur gehörter Sprache zu sichern

— durch das Sammeln verstandener Einzelheiten und deren mündliche Wiederholung, ggf. mit Hilfe von Kurznotizen, im Klassengespräch oder in Gruppenarbeit,
— durch geraffte Wiedergabe (auch schriftlich),
— durch die Beantwortung von *multiple-choice questions.*

2 Sprechen

Intonation und Aussprache der Schüler sollten neben der ständigen Beachtung im Unterrichtsgespräch auch in der Studienstufe hin und wieder noch schwerpunktmäßig geübt werden. Dazu sind neben den Sprachlaborprogrammen und anderem auditiven Lehrmaterial (z. B. *O'Connor, The Intonation of English (BBC)),* vor allem Dramenszenen geeignet, die nach besonderer häuslicher Vorbereitung mit verteilten Rollen vorgetragen werden. Die Tonbandaufnahme der Schülersprache ist nützlich zur (Selbst-)Kontrolle und als zusätzliche Motivation. Das spontane freie Sprechen sollte soweit möglich in kleinen Konversationsgruppen, ggf. unter der Leitung von *assistant teachers,* besonders gefördert werden. Für den zusammenhängenden Vortrag anhand von Notizen (nicht Ablesen von voll ausgeschriebenen Texten!) sind Berichte über extensive häusliche Lektüre besonders geeignet.

3 Lese-Verstehen

3.1 *Extensives Lesen*

Da das extensive Lesen häusliche Arbeit erfordert, ist die Motivation der Schüler von entscheidender Bedeutung.

Es ist nützlich, die extensive Lektüre von Romanen durch die gemeinsame Erarbeitung der einleitenden, oft schon Problematik und Gesichtspunkte andeutenden Kapitel zu erleichtern und anzuregen. Hierzu können auch andere Werke des gleichen Verfassers oder solche ähnlichen Themas herangezogen werden.

Die selbständige Arbeit des Schülers ist durch Leitfragen anzuregen (vgl. A 1.3.2). Dabei ist die Notwendigkeit im Auge zu behalten, daß ein übertragbares, möglichst vielseitig verwendbares Befragungsschema aufgebaut wird.

So ergeben sich Anlässe zur Arbeitsteilung *(teamwork)* und zum Setzen von Schwerpunkten. Folgende Arbeitstechniken sind zu lernen und zu üben:

— das Erschließen von Wortbedeutungen aus der sprachlichen Umgebung
— der ökonomische Gebrauch des Wörterbuchs
— das Kennzeichnen von signifikanten Stellen
— die Zuordnung von Textstellen durch Querverweise
— das Exzerpieren

3.2 *Intensives Lesen*

Die Verfahrensweisen bei der Analyse von *fiction* und *non-fiction texts* unterscheiden sich in wesentlichen Einzelheiten gemäß deren unterschiedlichen Gestaltungs- und Ausdrucksmitteln und ihrer verschiedenen Aussage-Intention. Die begrifflich definierbare Schicht ist in Sachtexten stärker, während *fiction* durch konnotative Elemente und insgesamt größere Komplexität gekennzeichnet ist. Formale und inhaltliche Elemente durchdringen einander in der Dichtung und ergeben mehrere Sinnschichten.

3.2.1 **Fiction**

Das intensive Lesen von literarischen Texten wird vornehmlich im Unterricht geübt, wobei die Initiative anfangs beim Lehrer liegt, später jedoch immer mehr von den Schülern ausgeht. Zunächst werden die Schüler dazu angehalten, gezielte Lehrerfragen präzise zu beantworten und ihre Urteile gewissenhaft zu belegen. Durch diese Fragen und Antworten, die je nach Art des Textes bei einem ersten Überblick (wenn der Text bereits zu Hause vorbereitet ist) oder einzelnen Textelementen (vgl. A 1.3.2) beginnen können, führt der Lehrer die Schüler Schritt für Schritt zu einem Gesamtverständnis. Während der wiederholten intensiven Übung in dieser Arbeitsform übernehmen die Schüler ein allmählich sich verfeinerndes Instrumentarium von interpretatorischen Fragestellungen, das sie mit wachsender Selbständigkeit zum Erschließen der verschiedenen Texte sinnvoll einzusetzen lernen. Bei der Arbeit an literarischen Texten ist darauf zu achten, daß man zunächst die Möglichkeiten einer objektiven Analyse ausschöpft, bevor man sich dem relativ freien Feld zuwendet, in dem es nicht mehr darum gehen kann, zu entscheiden, welche Auslegungen nachweisbar richtig oder falsch sind, sondern welche im Gesamtzusammenhang als sinnvoll erscheinen.

3.2.2 **Sachtexte** *(Non-fiction)*

Texte aus Bereichen, deren Wortschatz den Schülern nicht bekannt ist, wird man in der Regel gemeinsam im Unterricht behandeln und dabei vom Detail zum Sinnganzen fortschreiten. Mögliche Schrittfolge (gem. A 1.3.2): Einzelwortverständnis — Wortverband — logischer Zusammenhang — Aufbau der Argumentation — Wert und Gewicht der Argumente — Charakterisierung der inneren Haltung (z. B. *objektiv — aggressiv — demagogisch)* — Fragen nach Adressat oder angesprochener Gruppe — Vergleich verschiedener Texte zu einem Thema — eigene begründete Stellungnahme.

4 Wortschatz, Grammatik und Stil

4.1 *Allgemeine Hinweise*

Die Wortschatz- und Grammatikarbeit dient auf der Studienstufe

— der aktiven Sprachbeherrschung (Sprechen, Schreiben)
— dem Hör- und Lese-Verstehen

Daraus folgt für das Unterrichtsverfahren:

Bei der Wortschatz- und Grammatikarbeit ist auszugehen von Fehlern und sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler (insbesondere von muttersprachlichen Interferenzen) und von Beispielen im Kontext. Mündliche und schriftliche Übungen der Schüler sowie die behandelten Texte müssen daher immer wieder Anlaß zu intensiver Spracharbeit sein. Dabei sind folgende Schritte unerläßlich: **Klärung, Übung,** ständige **Wiederholung** in neuen Zusammenhängen.

Besondere Schwerpunkte der englischen Grammatik können durchaus auch in einzelnen Arbeitsperioden geschlossen behandelt werden.

4.2 *Übungsformen*

Im Vordergrund stehen integrierte Übungsformen, zumal da die Bereiche Grammatik und Lexik in der praktischen Sprachanwendung nicht getrennt werden können.

In Betracht kommen unter anderen:

- Einsetzübungen, Lückentexte (z. B. Präpositionen, Konjunktionen, Synonyme, Scheinsynonyme, ...)
- Transformationen, Paraphrasierungen (nicht ohne Verdeutlichung der stilistischen Unterschiede und Bedeutungsnuancen)
- Kontextualisierungsübungen (z. B. Einzelwörter in verschiedenen Kollokationen: *to work v. i. — v. t.; to remember — to remind; to stop + Gerund/Infinitive)*
- Dialogisierung, perspektivische Darstellung
- Verkürzungen von geeigneten Textpassagen
- Übersetzung zum Zwecke der Kontrastierung der deutschen mit englischen Ausdrucksformen
- Dialogübungen
- *mock debate*

4.3 *Arbeitsverfahren im Unterricht*

Die Schüler sollen im Unterricht angeleitet werden, sprachliche und sachliche Probleme zu klären. Dazu werden im Unterricht Hilfsmittel benutzt (z. B. Aussprache-, Slang-, einsprachige Wörterbücher, zweisprachige Wörterbücher zur Klärung von Fachausdrücken, Nachschlagewerke zur Sachinformation, wie etwa *A Survey of Key words* (Diesterwegl).

Ausgehend von vorliegenden Texten wird der Sprachschatz erweitert und befestigt durch das Zusammenstellen von sprachlichen Erscheinungen unter verschiedenen Gesichtspunkten, z. B.:

- Zuordnen von Wörtern zu Oberbegriffen
- Kernwörter und Wortverbindungen zu behandelten Sachgebieten *(economy: Devaluation, monetary crisis, ...)*
- Merkmale von einzelnen *registers* und Sprachebenen (z. B. auch romanischer und germanischer Wortschatz)

Diese Arbeit ist zugleich Bestandteil der Textbetrachtung und dient dem lesenden Verstehen.

Das Vokabular für die Textbetrachtung wie für die Meinungsäußerung soll fortlaufend reaktiviert und ergänzt werden.

Es sollte stets nach Möglichkeiten gesucht werden, bereits bekannten Wortschaft zu reaktivieren (z. B. *opposites, synonyms,* Wortfamilien, *conversion, collocations).*

Zur Übung von zusammenhängenden schriftlichen Darstellungen sollten Lehrer und Schüler gelegentlich gemeinsam eine Musterfassung erarbeiten. Dabei kommt es neben der sprachlichen Vorbildlichkeit auch auf das Erlernen des methodischen Vorgehens an (z. B. Zusammentragen von Einzelheiten, Ordnen, Gliedern, logisches Verknüpfen, Formulieren, Benutzung von Hilfsmitteln).

5 **Hinweise für Erfolgskontrollen**

5.1 Zur Kontrolle des *Hör-Verstehens* dienen:

- die schriftliche Wiedergabe der Hauptgedanken: *summary, quick notes.*
- eine möglichst detailreiche Wiedergabe des Gehörten: *delayed dictation, reproduction.*
- die Beantwortung von *multiple-choice questions* als informelle Tests.

5.2 *Sprechleistung*

Kriterium für die Bewertung der Sprechleistung ist die Verständlichkeit. Diese ergibt sich aus der richtigen Intonation und Aussprache, der Wortwahl und der grammatischen Korrektheit. Daneben ist der gedankliche Gehalt der Äußerung zu berücksichtigen.

5.3 Das **intensive Lesen** (s. B 3.2) führt unmittelbar zur Arbeitsform der *Comprehension Papers.* Die Aufgaben sind dabei so zu formulieren, daß ein Ausweichen in textferne allgemeine Darstellungen oder Behauptungen verhindert und eine sinnvolle, textbezogene Stellungnahme ermöglicht wird.

5.4 Die **schriftliche Ausdrucksfähigkeit** wird im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten überprüft (s. 5.1 bis 5.3). Die Formen der schriftlichen Darstellung ergeben sich aus der Zielsetzung unter A 1.4

Kurzzeitarbeiten testähnlichen Charakters sind ebenfalls geeignet, einzelne Lernschritte des Hör- und Lese-Verstehens zu überprüfen.

Die Form der Kurzzeitarbeit muß mehr als bisher erprobt werden.

C **Inhalte**

1 Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände erfolgt im Hinblick auf die Entwicklung der unter A 1.1 bis A 1.4 genannten Fähigkeiten. Die Gegenstände sind dem Hör- und Lese-Verstehen (vgl. A 1.1 und A 1.3) zugeordnet, dienen aber zugleich als Ausgangsbasis für die mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung (A 1.2 und A 1.4).

1.1 Zum **Hör-Verstehen** geeignet sind aktuelle Gegenstände aus Bereichen, in denen das britische und amerikanische Idiom — ohne zu große Abweichung von der Norm — von *native speakers* gesprochen wird. Dazu gehören:

1.1.1 Über die technischen Medien vermittelte Sendungen wie *News,* Reportagen, Interviews, Kommentare, *sketches,* Fernseh- bzw. Hörspiele, Quiz-Sendungen

1.1.2 *Guest lectures* und Vorträge

1.1.3 Theateraufführungen und Filmmatineen

1.2 Die Gegenstände für die Lektüre sollen in der Regel die gegenwärtige Stufe der Sprachentwicklung reflektieren; in der Auswahl sollen *fiction* und *non-fiction* in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Ebenso sollte nicht einseitig

dem britischen oder dem amerikanischen Idiom der Vorzug gegeben werden. Die Hauptkriterien für die Auswahl der *non-fiction texts* sind deren praktischer Gegenwartsbezug und sprachliche Eignung im Sinne von A 2.1.1. Das entscheidende Kriterium für die Auswahl der *fiction texts* ist nicht nur ihre literar-historische Bedeutung, sondern besonders ihre interpretatorische Valenz, ihre Bewährung im Unterricht und ein möglichst vielseitig verwendbarer Wortschatz.

1.2.1 Für *non-fiction texts* bieten Zeitungen und Zeitschriften aktuelles Material an. Auch die Oberstufenlesebücher geben Beispiele. Für populärwissenschaftliche Texte sei auf englische Sammlungen wie *Mackin, English Studies Series (OUP)* oder *Thornley, Scientific English Practice (Longman)* und *Close, The English We Use for Science (Longman)* verwiesen.

1.2.2 Die im Anhang aufgeführten, in der Schulpraxis größtenteils bereits erprobten literarischen Texte bieten eine Auswahl, die Niveau und Schwierigkeitsgrad der Lektüre an Beispielen konkretisieren soll.

Romane, die in Struktur, Länge und Wortschatz nicht für den Schulgebrauch willkürlich geändert sein dürfen, dienen vor allem der extensiven individuellen Lektüre, während die kürzeren Formen (*short story* und *essay*) sich mehr für die intensive Textarbeit eignen.

Die Lektüre eines Shakespearedramas ist im Leistungskurs verbindlich. Auch sollte mindestens ein Roman gelesen werden.

Die erfolgreiche Interpretation lyrischer Dichtung ist von dem persönlichen Zugang des Lehrers zu einem Gedicht abhängig. Dies gilt auch für *lyrics of popular songs.* Daher werden an dieser Stelle keine Beispiele genannt. Die exemplarische Behandlung einiger Gedichte ist im Leistungskurs verbindlich.

2 Anhang: Romane, Kurzgeschichten, Dramen

1. *Novels*

Amis	*Lucky Jim*
Brain	*Room at the Top*
Braithwaite	*To Sir with Love*
Capote	*In Cold Blood*
Conrad	*Lord Jim* *Heart of Darkness*
Crane	*The Red Badge of Courage*
Faulkner	*The Unvanquished*
Fitzgerald	*The Great Gatsby*
Golding	*Lord of the Flies*
Greene	*The Quiet American*
Hemingway	*For Whom the Bell Tolls* *A Farewell to Arms*
Huxley	*Brave New World*

Joyce	*A Portrait of the Artist as a Young Man*
Kerouac	*On the Road*
Lawrence	*Sons and Lovers*
Nabokov	*Invitation to a Beheading*
Orwell	*1984*
Salinger	*The Catcher in the Rye*
Steinbeck	*The Grapes of Wrath*
Styron	*The Confessions of Nat Turner*
Updike	*The Centaur*
Webb	*The Graduate*
Wilde	*The Picture of Dorian Grey*
Wyndham	*The Day of the Triffids* *The Midwich Cuckoos*

Außerdem moderne Unterhaltungsliteratur, etwa von *Bates, A. Christie, M. Dickens, Fleming, Le Carré, Murdoch, N. Shute*

2. *Short Story*

Bierce	*An Occurrence at Owl Creek Bridge*
Capote	*The Grass Harp/The Diamond Guitar*
Crane	*The Open Boat, The Blue Hotel*
Dahl	*Kiss Kiss, Someone Like You* *(Sammlungen)*
Faulkner	*A Rose for Emily*
Hemingway	*A Clean, Well-lighted Place* *The Short Happy Life of Francis Macomber*
H. James	*Daisy Miller*
Joyce	*Dubliners*
Lawrence	*The Rocking Horse Winner*
Paton	*Debbie Go Home*
Poe	*The Tell-Tale Heart*
K. Anne Porter	*The Jilting of Granny Weatherall*
Salinger	*For Esmé with Love and Squalor*
Thurber	*The Secret Life of Walter Mitty*

3. *Plays*

Albee	*Who's Afraid of Virginia Woolf* *The Zoo Story*
Behan	*The Hostage*
Miller	*A View from the Bridge*
Mortimer	*The Judge*
O'Casey	*Juno and the Paycock*
O'Neill	*Where the Cross is Made/Ile* *Mourning Becomes Electra*
Osborne	*Look Back in Anger*
Pinter	*The Birthday Party/The Lover*
Simpson	*The One-Way Pendulum*
Wesker	*Chips with Everything*

III Englisch Studienstufe

Grundkurs

Vorbemerkungen

Die Schüler, die am Anfang der Studienstufe einen Grundkurs Englisch aufnehmen, können sich auf eine von drei Möglichkeiten des Abschlusses einstellen:

Vier Semester Grundkurs mit schriftlicher Reifeprüfung und ggf. zusätzlicher mündlicher Prüfung,

vier Semester mit mündlicher Prüfung im Englischen als viertem Prüfungsfach,

zwei Semester (evtl. mehr) Grundkurs ohne Berücksichtigung in der Reifeprüfung, nur Wertung der erreichten Punktzahl. Die Unterrichtsplanung kann aber nicht davon ausgehen, daß die Schüler ihre Entscheidung über das Fachziel gleich zu Beginn der Studienstufe fällen werden

A Zur Didaktik

1 Fachlernziele

Die Lernziele für diese Kurse sind aus der Aufgabe des Spracherwerbs und der Bedeutung der Sprache als Verständigungsmittel zu bestimmen, und nicht etwa von den angestrebten Abschlüssen her.

Angesichts der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit sind in bezug auf den Grad der Beherrschung der Fertigkeiten und die Länge der Texte bescheidenere Maßstäbe anzulegen.

1.1 *Fertigkeiten*

Es ist darauf zu achten, daß die sprachlichen Teilfertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens in dem unter II A 1 ff. dargestellten Sinn gelernt und geübt werden, wobei in den einzelnen Semestern Schwerpunkte gesetzt werden können.

Auch in dem 2semestrigen Grundkurs soll der Schüler eine „angemessene Beherrschung" der Fremdsprache erreichen. (Vgl. KMK-Vereinbarung vom 7. 7. 72.)

Er muß fähig sein, nicht zu komplizierte, in einfacher Sprache dargebotene Sachverhalte hörend zu verstehen und schriftliche Texte unter Benutzung von Wörterbüchern selbständig und zeitökonomisch zu lesen.

Er soll weiter fähig sein, durch zusammenfassende Wiederholung der wesentlichen Information, durch eigene Beobachtung am Text bzw. durch die Beantwortung von Fragen nach Einzelheiten sein Textverständnis nachzuweisen und an einem Gespräch über den Gegenstand teilzunehmen.

Aus der wiederholten mündlichen und schriftlichen Übung solcher Arbeit an und mit Texten muß sich für die Schüler die Fähigkeit ergeben, die schriftliche Reifeprüfungsarbeit (s. dort) zu bewältigen.

1.2 *Kenntnisse*

Wortschatz

Vorausgesetzt wird die aktive Beherrschung des englischen Grundwortschatzes (etwa die ersten 3000 Wörter der Wertigkeitsskala)*. Der aktive Wortschatz wird um die folgenden Teilgebiete erweitert:

- Lexis der Meinungsäußerung,
- Kernwortschatz besonderer im Unterricht behandelter Gebiete (z. B. aus dem gesellschaftlich-politischen oder dem naturwissenschaftlichen Bereich).

---

* Siehe z. B. HAASE (Diesterweg), HOFFMANN-WEST (Hueber), WEIS (KLETT).

Grammatik

Die Kenntnis der für die Kommunikation wesentlichen Strukturen wird vorausgesetzt. Ziel des Unterrichts ist die Festigung bereits bekannter Strukturen und die Entwicklung der Fähigkeit, diese so zu verwenden, daß die Aussage klar und verständlich ist. Besonders zu beachten sind die Mittel der logischen Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Hör-Verstehen

Da es das Ziel des Englischunterrichts ist, die Schüler zur Kommunikation im Medium der Fremdsprache zu befähigen, ist die Übung des Hör-Verstehens auch für den Grundkurs unerläßlich. Die unter II B 1 gegebenen Hinweise gelten entsprechend für den Grundkurs.

Die schrittweise Annäherung an das Verstehen von *native speakers* sollte behutsam geschehen. Die Veränderung des Lautbildes und die Intonation im Satzzusammenhang ist besonders sorgfältig zu beachten.

2

Sprechen

Hier gilt — mit den durch die Umstände bedingten Einschränkungen (z. B. das Lesen von Dramenszenen) — das unter II B 2 Gesagte.

3

Lesen

Extensives Lesen

Zum extensiven Lesen werden die wenigen Unterrichtsstunden selbst nur in seltenen Fällen ausreichen. Es sind jedoch im Sinne von II B 3.1 Anstöße hierzu zu geben, da die selbständige häusliche Lektüre dazu dienen kann, das Interesse an der Sprache auch nach Abschluß der Schulzeit wachzuhalten.

Intensives Lesen

Das intensive Lesen wird aus Gründen der Zeitersparnis lernzielorientiert und daher gründlich geplant sein müssen. Dabei ist das wichtigste Wort- und Strukturinventar für Äußerungen und Meinungsaustausch über Gelesenes, Gehörtes und Beobachtetes aufzubauen.

4

Wortschatz und Grammatik

Das hierzu unter II A 2 und II B 4 Gesagte gilt im Grundsätzlichen auch für den Grundkurs. Auf keinen Fall darf die Arbeit auf diesem Gebiet zum Selbstzweck werden, um abfragbares Wissen zu produzieren.

Systematische formale Grammatik und nicht themengebundene Wortschatzerweiterung sind auszuschließen.

Bei der Auswahl von Übungen und Arbeitsverfahren ist vornehmlich von sprachlichen Schwierigkeiten und Fehlern der Schüler auszugehen.

Die Abgrenzung des Erreichbaren ist eine wesentliche Forderung an den Lehrer. Die Reduzierung der Anforderungen in Wortschatz und Grammatik ist aber nur so lange sinnvoll, wie die Sprache, die dem Schüler begegnet und die er in bescheidener Weise zu gebrauchen lernt, echt und idiomatisch korrekt bleibt.

5

Hinweise für Erfolgskontrollen

vgl. II B 5 ff.

C

Inhalte

Das unter II C Gesagte gilt mit der Maßgabe, daß die Arbeit an literarischen Langformen aus zeitlichen Gründen zurücktreten muß vor der intensiven, exemplarischen Arbeit an kürzeren Texten verschiedener Art (*fiction* und *non-fiction*).

Bei der Textarbeit sollen primär das Verständnis und weiter die Sprechfähigkeit geschult werden durch zusammenfassende Wiedergabe und einfache Äußerungen über den Text. Aktualität und Lebensnähe der *non-fiction*-Texte sind entscheidend für die zu erzielenden sprachlichen Anstöße.

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Französisch

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Peter Rimkeit, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Rolf-Lothar Alt, Helene-Lange-Gymnasium
Christa Borchardt, Charlotte-Paulsen-Gymnasium
Klaus Buchholz, Charlotte-Paulsen-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Klaus Drechsler, Gymnasium Bondenwald
Helmut Hagge, Lohmühlengymnasium
Gundula Halbrook, Charlotte-Paulsen-Gymnasium
Ingrid Mummert, Gymnasium Farmsen
Karin Nolte, Gymnasium Farmsen
Carsten-Friedrich Normann,
Elise-Averdieck-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Jürgen v. Rahden, Helene-Lange-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Helmut Römer, Gymnasium am Schwarzenberg
Wolfgang Schrank, Gymnasium Fischbek
Erich Sojka, Gymnasium Billstedt
Dr. Hans-J. Steffen, Helene-Lange-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Hilke Wendt, Gymnasium Buckhorn

1. Vorbemerkung

Grundsätzlich gelten ab 1. 8. 1977 weiterhin die bestehenden Rahmenrichtlinien. Die Erfahrungen damit haben gezeigt:

1. In den Bereichen Wortschatz und Grammatik, Hörverstehen und Sprechfertigkeit sind die vorausgesetzten Grundlagen häufig nicht vorhanden.
2. Die Rahmenrichtlinien enthalten nicht genügend Hilfen für die Umsetzung in die Praxis.
3. Die Betonung der einzelnen gegenüber den integrierten Fertigkeiten entspricht nicht dem übergeordneten Ziel der Kommunikationsfähigkeit.

Die Rahmenrichtlinien werden daher ergänzt und geändert durch die folgenden Hinweise.

2. Schwerpunkte der Arbeit

2.1 Französisch als weitergeführte Fremdsprache

2.1.1 *Wortschatz*

Der Lehrer kann Tests einsetzen:

1. die B-Teile des F III-Tests der Hamburger Abiturprüfung
2. K. H. Flechsig, Französischer Wortschatztest nach drei Jahren Unterricht, FWS 9—12, Beltz 1973 (Die Einschränkungen, die Kielhöfer in seinem Artikel in NM 3/76 machte, sind zu beachten)
3. Teile des VHS-Tests, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt/Main und Diagnostik-Test dazu, Teilgebiet III
4. K. Gerhold, Französisch-Einstufungstest, 7+ bis 10+, Beltz 1974

Der Wortschatz kann in Ringbüchern gesammelt und durch Anordnung in Feldern innerhalb folgender Kategorien verfügbar gemacht werden:

1. Funktionswörter und -wendungen (quant á/par conséquent)
2. Vokabular der Redeintentionen und der Diskussion (Zustimmung, Ablehnung, Bedauern)
3. Sprachschichtspezifischer Wortschatz (argot; Umgangssprache)
4. Themen-, sachgebiets- und situationsspezifischer Wortschatz

Dabei sollten stets typische, einprägsame Beispielzusammenhänge mitaufgeführt werden.

2.1.2 *Strukturen*

Zur Feststellung des Leistungsstandes stehen zur Verfügung:

1. die entsprechenden Teile der unter 2.1.1 erwähnten Tests Nr. 1, 3 und 4 sowie
2. Teile der Sprachleistungstests für die Klassenstufe 11 der Mainzer Studienstufe (Moog/Schnädter), erhältlich über das Amt für Schule, S 221/4.

Ziel des Grammatikunterrichts ist die Beherrschung der Strukturen des FF 1 in der sprachlichen Kommunikation.

Integrierende Formen der Einübung von Strukturen und der Erfolgskontrolle sind den isolierten, auf jeweils einzelne Satzzusammenhänge beschränkten Anwendungsformen vorzuziehen. Nach der Besprechung der Erfolgskontrollen überträgt der Schüler die berichtigte Version in eine Korrekturenliste, die nach den in der Lerngruppe üblichen Fehlersymbolen unterteilt ist (t, art, pron usw.). So sieht er seine besonderen Schwächen und die Möglichkeit, sie zu beheben.

2.1.3 *Hörverstehen*

Im ersten Vorsemester der Vorstufe wird man eher noch aufbereitete, im zweiten Originaltexte verwenden. Variation des in den RRL beschriebenen Verfahrens: **Stufe 1:**

Einführung des Kernwortschatzes (nicht des Inhalts), in der Reihenfolge des Erscheinens, in einem Gespräch — einmaliges Abhören des ganzen Textes — Wiedergabe (ohne spezielle Lehrerfragen) des bereits Verstandenen — Abhören kurzer Abschnitte mit Notizen und anschließenden Schülerfragen und Erläuterungen durch Mitschüler, Lehrer, Nachschlagewerke; notfalls Vortrag schwieriger Passagen durch den Lehrer bzw. mehrmalige Wiederholung der Abschnitte — erneutes Abhören insgesamt — gezielte Einzelfragen des Lehrers. **Stufe 2:** Die Abschnitte zum intensiven Abhören werden verlängert, die Pausen verkürzt. **Stufe 3:** Das abschnittsweise Abhören entfällt; zwischen dem ersten und zweiten Abhören liegt aber noch eine Pause für Erklärungen und Notizen. **Stufe 4:** Vorbereitendes Gespräch und Pause entfallen.

2.1.4 *Sprechfertigkeit*

Das Ziel ist die Fähigkeit, Resümees zu geben, zu einfachen Aussagen und Sachverhalten auch zusammenhängende Stellungnahmen abzugeben und sich in Dialogen zu behaupten. Die Sprechschulung wird um so erfolgreicher sein, je passender die erarbeiteten Wendungen zum Ausdruck häufiger Redeabsichten der mündlichen Kommunikation ausgewählt sind. Es sollten authentische Inhalte gewählt und allzu banal erscheinende Sprechsituationen gemieden werden.

2.1.5 *Textarbeit*

Die Textauswahl richtet sich nach den Erfordernissen des Sprachtrainings. Im ersten Vorsemester besteht das Problem darin, daß die Arbeit mit lehrbuchunabhängigen Texten relativ ungewohnt ist. Nötig ist daher eine sorgfältige Stufung der Anforderungen nach sprachlichem und inhaltlichem Schwierigkeitsgrad und nach Umfang. Es sollen nicht wie bisher nur zwei, sondern mehrere Stoffgebiete und auch verschiedene Textsorten erfaßt werden. Grundsatz: Interesse weckende Abwechslung, aber kein Potpourri; keine ermüdend-erschöpfende Überdehnung einer Unterrichtseinheit. Bei literarischen Texten: Im ersten Vorsemester am besten nur kurze, einfach strukturierte, erzählende Texte. Beispiel einer Folge: Texte aus von den Schülern bisher nicht benutzten Lernbüchern, kurze humorvolle Texte, sprachlich vereinfachte Erzähltexte (en français facile), Sprachzeitschriften (Passe-Partout, Revue de la Presse), einfache Prospekte, Faits divers (evtl. sprachlich aufbereiten), kurze Sachtexte, kurze Novellen (Maupassant: Mon oncle Jules), längere Sachtexte (Zeitungsartikel), Dossiers (vgl. Udo Wolff, Artikel in Praxis 2/75).

2.1.6 *Leistungsniveau am Ende der Vorstufe*

Die in den RRL gemachten Angaben zu Zielen am Ende der VS und zu Leistungskontrollen erscheinen angemessen. Ergänzung: Am Ende der VS sollen Defizite an Kenntnissen und Fertigkeiten ausgeglichen sein. Die Arbeit an thematischen Einheiten lehrbuchunabhängiger Texte soll eingeführt sein. Die Schüler sollen in selbständiger Erschließungs-, Behandlungs- und Nachbereitungsarbeit mit Sach- und literarischen Texten geübt sein und Sicherheit im Gebrauch von Hilfsmitteln erworben haben.

3. Wahlbereich

3.1 Zuwahlkurse

Es muß den Fachkonferenzen überlassen bleiben, den Zweck der jeweiligen Zuwahlkurse zu bestimmen. Falls noch Stoff der Mittelstufe nachzuholen ist, wird der Zuwahlkurs schwerpunktmäßig, aber auf keinen Fall ausschließlich, die defizitären Bereiche behandeln müssen. Bei der „halbjährigen" Anlage der Zuwahlkurse kann nur gezielt eine der Fertigkeiten und einer der Kenntnisbereiche Wortschatz oder Strukturen ausgewählt werden. Um die Schüler nicht zu ermüden, müssen Phasen der Kompensationsarbeit mit Einlagen aus anderen Bereichen (Bandes dessinées, einfache Gedichte, Kurzgeschichten) abwechseln.

Falls der erforderliche Leistungsstand gesichert ist, wird der Unterrichtsschwerpunkt im Bereich Textarbeit liegen. Anzustreben ist die Ergänzung, aber nicht die Vertiefung der

im dreistündigen Kurs stattfindenden Arbeit: literarische Kurzformen — ab 1. Vorsemester Einführung in intensive und/oder kursorische Lektüre von Werken in erzählender Prosa (Novellen von Camus, Maupassant) zur Orientierung auf die Kurswahl in der Studienstufe — ab 2. Vorsemester ein Drama, möglichst verbunden mit Theaterbesuch. An Sachthemen wären vorstellbar: La jeunesse française — Le sport — La vie familiale en France — La vie scolaire — Les loisirs — La France pour touristes — Immigration d'etrangers — Les marginaux.

3.2 Französisch als neu aufgenommene Fremdsprache

RRL A 1.1 wird geändert wie folgt:

„Ein auf 6 Semester begrenzter Lehrgang (5—5—3—3—3—3 Wochenstunden) verlangt Beschränkung in der Zielsetzung und Festsetzung von Prioritäten." Strukturen und Wortschatz sind daher auszuwählen nach ihrer funktionalen Bedeutung für das Ausdrükken und Verstehen von Inhalten, Absichten, Meinungen usw. zu bestimmten Themen in bestimmten Situationen. Thema und Inhalt der Sachtexte sollen innerhalb der Erfahrungsreichweite der Schüler liegen, literarische Texte dürfen ihr Verständnisvermögen nicht überfordern. Die in den RRL gemachten Aussagen über Lernbücher werden nach Erscheinen von Etudes françaises, Cours intensif (Klett 5206/5207, im Sommer 77) zu überprüfen sein. Die in den RRL beschriebenen Unterrichtsverfahren werden als *ein* Weg unter anderen empfohlen. Der Lehrer wird für die jeweils besondere Situation (Lerngruppe — Text — Zeit) angemessene Methoden wählen müssen. — Der Verfahrensökonomie wegen ist die Verwendung der Muttersprache für die Ablaufregelung der Unterrichtsstunde oder die Grammatikeinführung denkbar. Die Lektionseinführung bei offenem Buch ist ggf. vertretbar. Zur Einführung und Festigung des Wortschatzes können Hinweise auf die Verwandtschaft der dritten Fremdsprache mit den vorher gelernten sowie auf die Wortbildungslehre wertvolle Hilfen sein. Statt des ausschließlich befolgten Induktionsprinzips bei der Strukturerarbeitung ist häufig die systematisierende Bewußtmachung der Gesetzmäßigkeit wirksamer. Auch der Zeitpunkt des Einsetzens theoretischer Grammatikarbeit hängt von den Bedingungen des Einzelfalls ab. Insgesamt muß der Unterricht stärker kognitiv ausgerichtet sein und sich die Einsicht und Selbständigkeit der Schüler zunutze machen. Daher sollen ihnen am Anfang des ersten Vorsemesters die Ziele, Methoden und Probleme des F III-Lehrgangs erläutert werden. Um für die Textarbeit genügend Zeit zu haben, wird man die lehrbuchabhängige Phase im 2. Semester der Studienstufe des Grundkurses, im 5stündigen Leistungskurs eher, abschließen müssen. Daraus ergibt sich, daß am Ende der VS die Hälfte des jeweiligen Lernbuchstoffes erarbeitet sein muß.

Rahmenrichtlinien Französisch

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Peter Rimkeit, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Rolf-Lothar Alt, Helene-Lange-Gymnasium
Christa Borchardt, Charlotte-Paulsen-Gymnasium
Klaus Buchholz, Charlotte-Paulsen-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Klaus Drechsler, Gymnasium Bondenwald
Helmut Hagge, Lohmühlengymnasium
Gundula Halbrook, Charlotte-Paulsen-Gymnasium
Ingrid Mummert, Gymnasium Farmsen
Karin Nolte, Gymnasium Farmsen
Carsten-Friedrich Normann,
Elise-Averdieck-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Jürgen v. Rahden, Helene-Lange-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Helmut Römer, Gymnasium am Schwarzenberg
Wolfgang Schrank, Gymnasium Fischbek
Erich Sojka, Gymnasium Billstedt
Dr. Hans-J. Steffen, Helene-Lange-Gymnasium/Staatliches Studienseminar
Hilke Wendt, Gymnasium Buckhorn

Inhaltsübersicht

I Französisch als weitergeführte Fremdsprache im Vorsemester

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Die Arbeit im Vorsemester dient der Festigung und Erweiterung sprachlicher Fertigkeiten. Bei der Erweiterung der dazu nötigen Kenntnisse muß sich der Unterricht vornehmlich an den Wort- und Strukturlisten des FF 2 orientieren. Die Schüler sollen außerdem verschiedenartige, für den Französisch-Unterricht auf der Studienstufe charakteristische Aufgabenstellungen, Arbeitsverfahren und Unterrichtsgegenstände kennenlernen. Auf diese Weise sollen die Grundlagen für eine erfolgreiche Mitarbeit in den kommenden Semestern geschaffen werden und die Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Entscheidung für das Fach zu überprüfen.

Aus diesen Grundsätzen folgt, daß das Programm des Vorsemesters thematisch nicht zu eng eingegrenzt werden darf. Dem Unterricht sind vielmehr kürzere Texte unterschiedlicher Art aus verschiedenen Stoffgebieten zugrundezulegen.

Die Fertigkeiten Hör-Verstehen, Sprechen, Lese-Verstehen und Schreiben sind mit gleicher Intensität zu schulen.

Generell ist die Arbeit im Vorsemester nach den Angaben der Richtlinien für den Grundkurs auszurichten.

Für die Ziele, die der Schüler am Ende des Vorsemesters erreicht haben muß, gelten folgende Anforderungen:

2 Ziele

2.1 *Fertigkeiten*

2.1.1 Hör-Verstehen

Der Schüler soll fähig sein, aus Texten gegenwartsnahen Inhalts (vgl. C), die von Franzosen in normalem Tempo gesprochen sind und im allgemeinen durch technische Medien dargeboten werden, die gegebenen Informationen zu entnehmen. Die Sprechdauer der Texte soll etwa eine Minute betragen.

2.1.2 Sprechen

Der Schüler soll fähig sein

zu gehörten Texten:

- Fragen zum Inhalt zu beantworten
- und im Anschluß daran die gegebenen Informationen zusammenfassend wiederzugeben,

zu gelesenen Texten:

- Fragen zu formulieren
- Fragen zum Inhalt zu beantworten
- den Inhalt zusammenfassend wiederzugeben.

Die gesprochenen Äußerungen sind zusammenhängend, in richtiger Intonation, Lautung und in richtigem Sprechrhythmus zu vollziehen.

2.1.3 Lese-Verstehen

Der Schüler soll fähig sein, den Inhalt von Texten vollständig zu verstehen, die

- syntaktisch einfach und

— stilistisch nicht zu stark geprägt sind,
— in Wortschatz und Strukturen nicht über die unter 2.2 abgesteckten Grenzen hinausgehen — ausgenommen Wörter, deren Bedeutung sich durch Ableitung von Wörtern des FF 1 oder aus dem Kontext eindeutig erschließen läßt.

Die letzte Einschränkung gilt für mündliche Überprüfungen. Bei schriftlichen Überprüfungen können die Schüler den Dictionnaire Fondamental von Gougenheim benutzen (dessen Erklärungen das FF 1 nicht überschreiten). Für die Wörter des Textes, die in diesem Wörterbuch enthalten sind, werden deshalb keine Erklärungen angefügt.

2.1.4 **Schreiben**

Schreiben kann sich nur in enger Anlehnung an einen gegebenen Inhalt und an erarbeitete Unterrichtsergebnisse vollziehen. Die Formulierung selbständiger gedanklicher Leistungen kann wegen der Gefahr der sprachlichen Überforderung nicht zu einem verbindlichen Lernziel erklärt werden.

Der Schüler soll folgende Formen der schriftlichen Darstellung beherrschen:

Beantwortung von Fragen zum Inhalt
— kurzer gehörter Sprachstücke,
— im Unterricht erarbeiteter Texte,
— vorliegender, bisher unbekannter Texte.

Sinngemäße Wiedergabe
— von Teilen im Unterricht gelesener Texte, wobei eine Umformung verlangt werden kann,
— von im Unterricht erarbeiteten Gesprächsergebnissen (Textbeobachtung, Stellungnahme)

2.2 *Kenntnisse*

2.2.1 **Strukturen:** FF 1 aktiv

2.2.2 **Wortschatz**

2.2.2.1 *aktiv:* FF 1

Verfügbarkeit eines Kernwortschatzes, der den einzelnen Unterrichtssequenzen zu entnehmen und in Hinblick auf das Vorkommen in ähnlichen Texten und Situationen auszuwählen ist.

2.2.2.2 *passiv:*

Fähigkeit, innerhalb einer Unterrichtssequenz das gesamte sprachliche Material, das bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet worden ist, zu verstehen. Nach Abschluß der Unterrichtssequenz bleibt diese Fähigkeit wünschenswert, ist aber nicht mehr Teil der Mindestanforderung.

B Zur Unterrichtsgestaltung Unterrichtsverfahren

1 Hör-Verstehen

Zur Schulung des Hör-Verstehens sind regelmäßige Hörübungen unerläßlich.

1.1 Solange dieses Verfahren in der bisherigen Unterrichtspraxis noch wenig verwendet wurde, ist behutsames Vorgehen wichtig. Es wird empfohlen, zunächst Texte zu wählen, die dem Wortschatz nach den Schülern weitgehend bekannt sind.

1.2 Grundsätzlich sind die Schüler über das Globalverständnis durch Hilfen des Lehrers zum Detailverständnis zu führen. Nach zweimaligem Anhören wird das globale Verständnis zunächst durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen gesichert (Wer spricht? Worüber wird gesprochen?) Danach wird der Text erneut abgespielt. Im Detail nicht verstandene Stellen, die dem Vokabular nach verstanden werden können, werden durch Destrukturieren erschlossen.

Die Bedeutung noch unbekannten Vokabulars kann von den Schülern aus dem Kontext erschlossen oder vom Lehrer gegeben werden.

Gezielte Lehrerfragen erreichen, daß die Schüler ihr verstehendes Hören auf Details konzentrieren, z. B. bestimmte Informationen, Schlüsselbegriffe.

Zwischen den einzelnen Arbeitsgängen hören die Schüler erneut die entsprechenden Passagen.

2 Sprechen

2.1 Sprechen als Reaktion auf sprachliche und/oder situative Reize gehört in den Bereich der sprachlichen Schulung. Es kann u. a. durch *exercices structuraux* geübt werden.

Diese können lexikalisch oder strukturell ausgerichtet sein; sie können in dieser Ausrichtung in den Dienst des Wiedergebens von gehörten Texten gestellt werden;
sie können im Sprachlabor oder mit einem Tb-Gerät im Klassenraum ablaufen;
sie können ohne technische Geräte vollzogen werden (Lehrer-Stimulus/Schüler-Response).

2.2 Sprechen als Reaktion auf längere Texte gehört zur „Erschließungsstufe". Es vollzieht sich in enger Anlehnung an das Gehörte und Gelesene.

2.3 Die Fähigkeit, sich auf intensives Hören zu konzentrieren, wirkt sich auf die Sprechfertigkeit aus. Diese Tatsache ermöglicht und erfordert eine Vielfalt von Arbeitsverfahren.

Falls die Fertigkeit des Hör-Verstehens noch nicht oder noch schwach entwickelt ist, kann es ratsam sein, zunächst nur kurze und einfache Texte (FF 1) zu wählen und diese satzweise nachsprechen zu lassen. Intonation und Sprechrhythmus sind dabei zu beachten.

Im übrigen seien folgende Verfahren genannt:

- Äußern des globalen Verständnisses
- Sinngemäßes Rekonstruieren von Teilen des Textes anhand von Lehrerfragen, Stichworten
- Sinngemäßes Wiedergeben bestimmter Informationen.

2.4 Freies Sprechen im Bereich der Interpretation und der Stellungnahme kann nicht im Sprechschulungsverfahren methodisiert werden.

3 Lese-Verstehen

3.1 Auch das Lese-Verstehen soll jeweils vom Globalverständnis zum Detailverständnis fortschreiten (ausgenommen besonders schwierige Passagen). Der erforderliche Grad der Genauigkeit wird bestimmt durch die Art der Aufgabe. Dieses Verfahren muß zunächst an kurzen Texten (Textstücken) geübt werden.

3.2 Die Technik der Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext muß zunächst an Einzelbeispielen geübt werden. Eigens zur Übung dieser Technik erstellte Texte sind enthalten in *La France en direct, niveau 3 (Hachette).*

3.3 Neben dem *Dictionnaire fondamental* von Gougenheim wird jetzt der *Larousse élémentaire* oder ein Wörterbuch entsprechenden Schwierigkeitsgrades herangezogen.

4 Schreiben

4.1 *Allgemeines*

Die unter 5.4 genannten Formen der Leistungskontrolle geben in entsprechender Vereinfachung vielfältiges Übungsmaterial ab.
Die Schreibfähigkeit wird auch durch mündliche Verfahren entwickelt und gestützt.

4.2 *Übung einzelner Fertigkeiten*

4.2.1 Rechtschreibung

Besondere Übungen zu strukturell bedingten orthographischen Schwierigkeiten sind erforderlich.

Mögliche Übungsformen:

- Diktat (zusammengestellt in Hinblick auf Veränderlichkeit des *participe passé,* der Adjektive, Pluralangleichung, Verb-Endungen)
- Lückentests

4.2.2 Strukturen

Je nach Häufigkeit der im Mündlichen und Schriftlichen auftretenden Fehler empfehlen sich Übungen (vorzugsweise *exercices structuraux*) zu folgenden Gebieten:

- Pronomina, Stellung der Pronomina
- Teilungsartikel
- Konjugation, insbesondere der unregelmäßigen Verben
- die wichtigsten Anwendungsbereiche des Konjunktivs
- Negation
- die wichtigsten Arten abhängiger Sätze
- die geläufigsten Infinitivkonstruktionen

4.2.3 Wortschatz

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz.
Formen: Auswahl und Zusammenstellung des Kernwortschatzes
Einprägen durch Anwendung in Hausarbeiten und durch bewußt gesteuerten Gebrauch
Ordnende Wortschatzarbeit

4.3 *Übungen integrierter Fertigkeiten*

4.3.1 Verkürzte Wiedergabe des Inhalts von gelesenen Texten

- Unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem
- Finden von Oberbegriffen
- Formulierung von Anknüpfungen
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Schülerleistungen

4.3.2 Beantwortung von Fragen zum Inhalt kurzer gehörter Sprachstücke und gelesener Texte

- Unterrichtsgespräch
- Hervorhebung und Notierung von Fragestellungen und Gesprächsergebnissen (auch in Form von graphischen Darstellungen)
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen

4.3.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen
- Sprachliche Analyse einschlägiger Texte
- Vermitteln typischer Formeln
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen

5 Leistungskontrollen

5.1 *Hör-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Hör-Verstehen in Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mitüberprüft, die auf gehörte Sprachstücke bezogen sind.

Das Hör-Verstehen allein kann nur in einem Auswahlantwort-Test überprüft werden, weil in dieser Form die Sprech- oder Schreibfähigkeit des Schülers unberücksichtigt bleibt.

5.2 *Sprechen*

Freies zusammenhängendes Sprechen, die wichtigste der integrierten Fertigkeiten, ist in objektiven Tests nicht meßbar.

Dennoch müssen Möglichkeiten genutzt werden, die Sprechfertigkeit zu kontrollieren und zu bewerten, z. B. nach folgenden Kriterien:

Intonation, Sprechrhythmus
Satzbau
treffender Wortgebrauch
grammatische Korrektheit

5.3 *Lese-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Lese-Verstehen in den textbezogenen Aufgaben zu **Sprechen** (5.2) und **Schreiben** (5.4) mit überprüft.

Eine Kontrolle des Lese-Verstehens allein ist möglich durch Auswahl-Tests (Auswahlantwort-Test, Einsetzen von Wörtern aus einer gegebenen Liste in einen Lückentext).

5.4 *Schreiben*

Die schriftlichen Formen der Leistungskontrolle müssen konsequent auf den vorausgehenden Unterricht bezogen sein.

5.4.1 Einzelne Fertigkeiten

Die Beherrschung von Rechtschreibung, Strukturen und Wortschatz läßt sich nur durch gezielte Überprüfung der jeweiligen einzelnen Fertigkeit zuverlässig beurteilen (vgl. 5.4.3). Die Bewertung erfolgt zweckmäßigerweise auf der Grundlage von Punkten.

5.4.1.1 Rechtschreibung

Fehlleistungen sind hier weniger gravierend als auf dem Gebiet des Wortschatzes und der Strukturen. Die spezielle Überprüfung konzentriert sich auf die Veränderlichkeit (vgl. B 4.2.1).

Formen:

Lückentest: Orthographische Anpassung an die Struktur: *Les livres que j'ai (lu) lus.*

Speziell ausgewählte Diktate, wobei für die Bewertung nur die orthographische Anpassung (Veränderlichkeit) herangezogen wird.

5.4.1.2 **Grammatische Strukturen**

In Frage kommen vor allem solche Strukturen, die sich ohne weiteres aus der Muttersprache transferieren lassen. Die Überprüfung findet vornehmlich in Form von Strukturtests statt. Die Tests sind so zu gestalten, daß die Lösung sich nicht schon aus der Anlage des Tests ergibt. Als Vorarbeit für die Überprüfung integrierter Fertigkeiten bietet sich die Kombination verschiedener Testformen an.

Beispiele:

— Vervollständigung (Lückentest): *Il hésite (à) partir.*

— Anpassung an die Struktur: *Quand je suis rentré, ma mère (m'attendre) à la porte.*

— Frage-Antwort: *Est-ce qu'il doit quitter la ville? — Oui, il doit (la) quitter.*

— Umwandlung: *Je suis le coupable. — C'est moi qui est le coupable.*

5.4.1.3 **Wortschatz**

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz (A 2.2.2). Beispiele für Testformen:

— Lückentest:
Der erwartete Ausdruck wird aus dem Zusammenhang erschlossen. Der Zusammenhang muß entsprechend gestaltet bzw. ausgewählt werden. Verbleibende Alternativen sollte man gelten lassen.

— Definitionstest:
Auf eine Definition o. ä. hin muß der betreffende Ausdruck genannt werden.

— Frage-Antwort:
Eine genau gezielte Frage zum Inhalt muß mit einem Satz, in dem das neue Wort erscheint, beantwortet werden. Bewertet wird nur das neue Wort, ggf. in seinem strukturellen Zusammenhang.

5.4.2 **Integrierte Fertigkeiten**

Im Rahmen der integrierten Fertigkeiten läßt sich die Beherrschung der speziell geübten Einzelfertigkeiten schwer überprüfen, weil die Schüler die Möglichkeit zum Ausweichen haben. Andererseits stellt sich hier erst heraus, ob die Schüler die speziellen Einzelfertigkeiten transferieren können. Deshalb sollten hier nicht nur Fehlleistungen beanstandet werden. Die richtige Antwort der speziell geübten Erscheinungen soll besonders positiv bewertet werden. Stilistisch unzuträgliche Häufungen stellen in diesem Sinn keine richtige Anwendung dar.

— Zusammenfassende Wiedergabe des Inhalts von erarbeiteten Texten

— Beantwortung von Fragen zum Inhalt erarbeiteter Texte.

C Inhalte Unterrichtsgegenstände

1 Gehörte Texte

Zur Schulung des Hör-Verstehens eignen sich am besten Texte aus dem nichtliterarischen Bereich.
Es bieten sich u. a. die Sprachplatten zu Lehrbüchern an.

2 Gelesene Texte

Durch die ausgewählten Texte sollen zwei Stoffgebiete erfaßt werden. Der Fachlehrer wählt Texte aus, die für das Erreichen der unter A 2.1.2 bis A 2.1.4 genannten Ziele geeignet sind. Dabei sollten die Interessengebiete und gegebenenfalls auch

Textvorschläge der Schüler berücksichtigt werden. Die Texte sind sorgfältig auf ihre sprachliche Eignung zu prüfen und sollen eine möglichst große Variationsbreite im Hinblick auf Wortschatz und Darstellungstechniken bieten.

Ungeeignet sind Texte, die

- eine zu komplizierte Syntax aufweisen
- eine zu starke Häufung von speziellem oder ausgefallenem Vokabular enthalten
- zu fachspezifisch ausgerichtet sind
- zu ihrer Erschließung ein spezielles Hintergrundwissen erfordern.

2.1 *Sachtexte*

Sachtexte werden nicht unter dem Gesichtspunkt der *histoire de la civilisation* ausgewählt oder behandelt. Die Texte müssen vielmehr der Festigung und Erweiterung des Sprachkönnens Rechnung tragen und dem Interesse der Schüler entgegenkommen, die Gegenwart kennen- und verstehenzulernen. Daher ist es erforderlich, solche Texte auszuwählen, die die Schüler über die gegenwärtigen Probleme Frankreichs informieren und sie zu einer Stellungnahme anregen können.

2.2 *Literarische Texte*

Die literarischen Texte werden nicht unter literarhistorischen oder literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählt oder behandelt. In der Regel werden solche Werke des 20. Jahrhunderts gelesen, deren Vokabular aktuell ist und eine relativ breite Verwendungsmöglichkeit hat.

II Französisch als weitergeführte Fremdsprache in der Studienstufe

Grundkurs

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

In der generellen Ausrichtung unterscheidet sich der Grundkurs nicht vom Leistungskurs.

In beiden Kursen muß die Beherrschung des FF 1 + 2 erreicht werden. Die Prüfung der aktiven Grammatikkenntnisse nach Abschluß des Grundkurses beschränkt sich jedoch auf die gebräuchlicheren Fälle.

Eine Verringerung der über das FF hinaus geforderten lexischen Kenntnisse ergibt sich im Grundkurs durch die geringere Anzahl der behandelten Texte.

Bei der Übung des Lese-Verstehens und Schreibens sollen die Aufgaben zur Textinterpretation reduziert und erleichtert werden; das Hauptgewicht liegt auf der Wiedergabe bzw. Verarbeitung des Inhalts.

Der Schwierigkeitsgrad der gehörten Sprachstücke und gelesenen Texte muß im Grundkurs geringer sein als im Leistungskurs.

2 Die Ziele

2.1 *Fertigkeiten*

2.1.1 Hör-Verstehen

Der Schüler soll fähig sein, aus Texten gegenwartsnahen Inhalts (vgl. 3.1), die von Franzosen in normalem Tempo gesprochen sind und im allgemeinen durch technische Medien dargeboten werden, die wesentlichen Informationen zu entnehmen. Die Sprechdauer der Texte soll 1 bis 2 Minuten betragen.

2.1.2 Sprechen

Der Schüler soll fähig sein

zu gehörten Texten:

- Fragen zum Inhalt zu beantworten
- und im Anschluß daran die gegebenen Informationen zusammenfassend wiederzugeben,

zu gelesenen Texten:

- Fragen zu formulieren
- Fragen zum Inhalt zu beantworten
- den Inhalt zusammenfassend wiederzugeben.

Die gesprochenen Äußerungen sind zusammenhängend in richtiger Intonation, Lautung und in richtigem Sprechrhythmus zu vollziehen.

2.1.3 Lese-Verstehen

Der Schüler soll fähig sein, innerhalb der unter 2.2 abgesteckten Grenzen Texte so weit selbständig zu erarbeiten, daß ein angemessenes Verständnis erreicht wird. Das bedeutet:

2.1.3.1 Er soll die Fähigkeit erworben haben, die Bedeutung unbekannter Wörter und Ausdrücke soweit wie möglich aus dem Kontext zu erschließen.

2.1.3.2 Er soll darüber hinaus sprachliche Schwierigkeiten lösen können durch den Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern (vgl. 2.2.2.2).

2.1.3.3 Er soll die Technik intensiver bzw. kursorischer Lektüre auf jeweils dafür geeignete Texte (Textteile) anwenden können.

2.1.3.4 Er soll unter diesen Voraussetzungen den Inhalt der Texte bei intensiver Lektüre in allen Einzelheiten, bei kursorischer Lektüre in den Grundzügen verstehen können. Dazu gehört das Erfassen der Beziehungen zwischen Aussagen.

2.1.3.5 Weitergehende Erfordernisse, die sich aus der Interpretation im Unterricht ergeben, sollen nicht in die zu überprüfenden Ziele des Französisch-Unterrichts einbezogen werden.

2.1.4 Schreiben

Schreiben kann sich nur in enger Anlehnung an einen gegebenen Inhalt und an erarbeitete Unterrichtsergebnisse vollziehen. Die Formulierung selbständiger gedanklicher Leistungen kann wegen der Gefahr der sprachlichen Überforderung nicht zu einem verbindlichen Lernziel erklärt werden.

Der Schüler soll folgende Formen der schriftlichen Darstellung beherrschen:

Beantwortung von Fragen zum Inhalt

- kurzer gehörter Sprachstücke,
- im Unterricht erarbeiteter Texte,
- vorliegender, bisher unbekannter Texte.

Sinngemäße Wiedergabe

- von Teilen im Unterricht gelesener Texte, wobei eine Umformung verlangt werden kann,
- von im Unterricht erarbeiteten Gesprächsergebnissen (Textbeobachtung, Stellungnahme),
- kurzer gehörter Texte (max. 1 Minute), wobei eine Umformung verlangt werden kann.

2.2 *Kenntnisse*

2.2.1 **Strukturen**

FF 1 + 2 aktiv

2.2.2 **Wortschatz**

2.2.2.1 aktiv: Verfügbarkeit des im *Dictionnaire fondamental* festgelegten Grundwortschatzes.

2.2.2.2 passiv: Fähigkeit, die Worterklärungen des *Larousse élémentaire* zu verstehen. Ausnahmen: Wissenschaftliche und technische Fachausdrücke, seltenere Wörter sowie zu komplizierte Erklärungen.

Fähigkeit, innerhalb einer Unterrichtssequenz das gesamte sprachliche Material, das bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet worden ist, zu verstehen. Nach Abschluß der Unterrichtssequenz bleibt diese Fähigkeit wünschenswert, ist aber nicht mehr Teil der Mindestanforderung.

B Zur Unterrichtsgestaltung Unterrichtsverfahren

1 Hör-Verstehen

Zur Schulung des Hör-Verstehens sind regelmäßige Hörübungen unerläßlich.

1.1 Solange dieses Verfahren in der bisherigen Unterrichtspraxis noch wenig verwendet wurde, ist behutsames Vorgehen wichtig. Es wird empfohlen, zunächst Texte zu wählen, die dem Wortschatz nach den Schülern weitgehend bekannt sind.

1.2 Grundsätzlich sind die Schüler über das Globalverständnis durch Hilfen des Lehrers zum Detailverständnis zu führen. Nach zweimaligem Anhören wird das globale Verständnis zunächst durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen gesichert. Danach wird der Text erneut abgespielt.

Im Detail nicht verstandene Stellen, die dem Vokabular nach verstanden werden können, werden durch Destrukturieren erschlossen.

Die Bedeutung noch unbekannten Vokabulars kann von den Schülern aus dem Kontext erschlossen oder vom Lehrer gegeben werden.

Gezielte Lehrerfragen erreichen, daß die Schüler ihr Hör-Verstehen auf Details konzentrieren, z. B. bestimmte Informationen, Schlüsselbegriffe.

Zwischen den einzelnen Arbeitsgängen hören die Schüler erneut die entsprechenden Passagen.

2 Sprechen

2.1 Sprechen als Reaktion auf sprachliche und/oder situative Reize gehört in den Bereich der sprachlichen Schulung. Es kann u. a. durch *exercices structuraux* geübt werden.

Diese können lexikalisch oder strukturell ausgerichtet sein;
sie können in dieser Ausrichtung in den Dienst des Wiedergebens von gehörten Texten gestellt werden;
sie können im Sprachlabor oder mit einem Tb-Gerät im Klassenraum ablaufen;
sie können ohne technische Geräte vollzogen werden (Lehrer-Stimulus/Schüler-Response).

2.2 Sprechen als Reaktion auf längere Texte gehört zur **Erschließungsstufe.** Es vollzieht sich in enger Anlehnung an das Gehörte und Gelesene.

2.3 Die Fähigkeit, sich auf intensives Hören zu konzentrieren, wirkt sich auf die Sprechfertigkeit aus. Diese Tatsache ermöglicht und erfordert eine Vielfalt von Arbeitsverfahren.

Falls die Fertigkeit des hörenden Verstehens noch nicht oder noch schwach entwickelt ist, kann es ratsam sein, zunächst nur kurze und einfache Texte (FF 1) zu wählen und diese satzweise nachsprechen zu lassen. Intonation und Sprechrhythmus sind dabei zu beachten.

Im übrigen seien folgende Verfahren genannt:

- Äußern des globalen Verständnisses
- Sinngemäßes Rekonstruieren von Teilen des Textes anhand von Lehrerfragen, Stichworten.
- Sinngemäßes Wiedergeben bestimmter Informationen

2.4 Freies Sprechen im Bereich der Interpretation und der Stellungnahme kann nicht im Sprechschulungsverfahren methodisiert werden.

3 Lese-Verstehen

3.1 Auch das Lese-Verstehen soll jeweils vom Globalverständnis zum Detailverständnis fortschreiten (ausgenommen besonders schwierige Passagen). Der erforderliche Grad der Genauigkeit wird bestimmt durch die Art der Aufgabe.

3.2 Die Technik der Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext muß weiter geübt werden. Eigens zur Übung dieser Technik erstellte Texte sind enthalten in *La France en direct, niveau 3 (Hachette).*

3.3 Nachdem als erstes einsprachiges Wörterbuch der *Dictionnaire fondamental* von Gougenheim verwendet worden ist, wird jetzt mit dem *Larousse élémentaire* oder einem Wörterbuch entsprechenden Schwierigkeitsgrads gearbeitet.

3.4 Zur Übung des intensiven Lesens einerseits und des kursorischen Lesens andererseits ist es erforderlich, daß der Schüler sowohl Aufgaben erhält, die ihn zu genauer Analyse kurzer Texte veranlassen, als auch solche, die das Erfassen längerer Texte in einer begrenzten Zeit verlangen.

3.5 Die kursorische Lektüre wird geübt anhand von Leitfragen.

3.6 Die intensive Lektüre erfordert Vertrautheit mit verschiedenen Arbeitsansätzen, die durch die mündlichen und schriftlichen Aufgaben zur Textanalyse eingeübt werden (siehe die diesbezüglichen Angaben unter **Sprechen** und **Schreiben**).

3.7 Sofern zur Textanalyse besondere Kenntnisse erforderlich sind, werden diese anhand der jeweiligen Lektüre vermittelt (vgl. aber A 2.1.3.5).

3.8 Das Erkennen bestimmter Sprachmerkmale kann geschult werden durch den Vergleich verschiedener Texte verwandten Inhalts.

3.9 Das selbständige Erarbeiten neuer Texte zu behandelten Sachgebieten wird vorbereitet durch systematisches Sammeln des den jeweiligen Unterrichtssequenzen zugehörigen Kernwortschatzes.

3.10 Das selbständige Erarbeiten neuer Texte kann außerdem vorbereitet werden durch das Lösen von Teilaufgaben in Einzel- oder Gruppenarbeit während des Unterrichts, bei der der Lehrer beratend mitwirkt.

4 Schreiben

4.1 *Allgemeines*

Die unter 5.4 genannten Formen der Leistungskontrolle geben in entsprechender Vereinfachung vielfältiges Übungsmaterial ab.
Die Schreibfähigkeit wird auch durch mündliche Verfahren entwickelt und gestützt.

4.2 *Übungen einzelner Fertigkeiten*

4.2.1 **Rechtschreibung**

Weil die Rechtschreibung bei jeder schriftlichen Äußerung geübt wird und außerdem in der Regel ein einsprachiges Wörterbuch zur Verfügung steht, erübrigen sich spezielle Übungsformen zum Wortbild. Die Veränderlichkeit ist dagegen zu üben.

In Anknüpfung an Fehlleistungen werden die bereits in der Mittelstufe erlernten Gesetzmäßigkeiten wiederholt und ggf. neu erläutert.
Weitere Arbeitsformen s. 5.4.1.1.

4.2.2 **Grammatische Strukturen**

In Frage kommen vor allem solche Strukturen, die sich nicht ohne weiteres aus der Muttersprache transferieren lassen.

Formen:

- Strukturübungen (nur mündlich)
- Einprägen von Formen und Formeln durch situative Serienübungen
- Bildung verschieden strukturierter Sätze aus gegebenen Elementen
- Gelegentliche Verdeutlichung durch Kontrastieren mit der Muttersprache (anknüpfend an Fehlleistungen, die durch Interferenz der Muttersprache bedingt sind).

4.2.3 **Wortschatz**

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz (s. A 2.2.2).

Formen:

- Auswahl und Zusammenstellung des Kernwortschatzes
- Einprägen durch Anwenden in Hausarbeiten und durch bewußt gesteuerten Gebrauch
- Ordnende Wortschatzarbeit

4.3 *Übungen integrierter Fertigkeiten*

4.3.1 Verkürzte Wiedergabe des Inhalts von gelesenen Texten

- Unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem
- Finden von Oberbegriffen
- Formulieren von Anknüpfungen

— Gemeinsames Erarbeiten von Modellfassungen
— Vorlegen und Besprechen gelungener Schülerleistungen

4.3.2 Beantwortung von Fragen zum Inhalt kurzer gehörter Sprachstücke und gelesener Texte
— Unterrichtsgespräch
— Hervorhebung und Notierung von Fragestellungen und Gesprächsergebnissen (auch in Form von graphischen Darstellungen)
— Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
— Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen

4.3.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen:
— Sprachliche Analyse einschlägiger Texte
— Vermitteln typischer Formeln
— Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
— Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen

5 Leistungskontrollen

5.1 *Hör-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Hör-Verstehen in Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft, die auf gehörte Sprachstücke bezogen sind.

Das Hör-Verstehen allein kann nur in einem Auswahlantwort-Test überprüft werden, weil in dieser Form die Sprech- oder Schreibfähigkeit des Schülers unberücksichtigt bleibt.

5.2 *Sprechen*

Freies zusammenhängendes Sprechen, die wichtigste der integrierten Fertigkeiten, ist in objektiven Tests nicht meßbar.

Dennoch müssen Möglichkeiten genutzt werden, die Sprechfertigkeit zu kontrollieren und zu bewerten, z. B. nach folgenden Kriterien:

Intonation, Sprechrhythmus
Satzbau
treffender Wortgebrauch
grammatische Korrektheit

5.3 *Lese-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Lese-Verstehen in den textbezogenen Aufgaben zu **Sprechen** (5.2) und **Schreiben** (5.4) mit überprüft.

Eine Kontrolle des Lese-Verstehens allein ist möglich durch Auswahl-Tests (Auswahlantwort-Test, Einsetzen von Wörtern aus einer gegebenen Liste in einen Lückentext).

5.4 *Schreiben*

Die schriftlichen Formen der Leistungskontrolle müssen konsequent auf den vorausgehenden Unterricht bezogen sein.

5.4.1 Einzelne Fertigkeiten

Die Beherrschung von Rechtschreibung, Strukturen und Wortschatz läßt sich nur durch gezielte Überprüfung der jeweiligen einzelnen Fertigkeit zuverlässig beurteilen. Die Bewertung erfolgt zweckmäßigerweise auf der Grundlage von Punkten.

5.4.1.1 **Rechtschreibung**

Fehlleistungen sind hier weniger gravierend als auf dem Gebiet des Wortschatzes und der Strukturen. Die spezielle Überprüfung konzentriert sich auf die Veränderlichkeit (vgl. 4.2.1).

Formen:

— Lückentest: Orthographische Anpassung an die Struktur: *Les livres que j'ai (lu) lus.*

— Speziell ausgewählte Diktate, wobei für die Bewertung nur die orthographische Anpassung (Veränderlichkeit) herangezogen wird.

5.4.1.2 **Grammatische Strukturen**

In Frage kommen vor allem solche Strukturen, die sich ohne weiteres aus der Muttersprache transferieren lassen. Die Überprüfung findet vornehmlich in Form von Strukturtests statt. Die Tests sind so zu gestalten, daß die Lösung sich nicht schon aus der Anlage des Tests ergibt. Als Vorarbeit für die Überprüfung integrierter Fertigkeiten bietet sich die Kombination verschiedener Testformen an.

5.4.1.3 **Wortschatz**

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz (A 2.2.2).

Beispiele für Testformen:

— Lückentest:

Der erwartete Ausdruck wird aus dem Zusammenhang erschlossen. Der Zusammenhang muß entsprechend gestaltet bzw. ausgewählt werden. Verbleibende Alternativen sollte man gelten lassen.

— Definitionstest:

Auf eine Definition o. ä. hin muß der betreffende Ausdruck genannt werden.

— Frage-Antwort:

Eine genau gezielte Frage zum Inhalt muß mit einem Satz, in dem das neue Wort erscheint, beantwortet werden. Bewertet wird nur das neue Wort, ggf. in seinem strukturellen Zusammenhang.

5.4.2 **Integrierte Fertigkeiten**

Im Rahmen der integrierten Fertigkeiten läßt sich die Beherrschung der speziell geübten Einzelfertigkeiten schwer überprüfen, weil die Schüler die Möglichkeit zum Ausweichen haben. Andererseits stellt sich hier erst heraus, ob die Schüler die speziellen Einzelfertigkeiten transferieren können. Deshalb sollten hier nicht nur Fehlleistungen beanstandet werden. Die richtige Antwort der speziell geübten Erscheinungen soll besonders positiv bewertet werden. Stilistisch unzuträgliche Häufungen stellen in diesem Sinn keine richtige Anwendung dar.

5.4.2.1 Wiedergabe des Inhalts von gelesenen Texten:

— Inhaltsangabe

— Zusammenfassende Wiedergabe

5.4.2.2 Beantwortung von Fragen zum Inhalt kurzer gehörter Sprachstücke und gelesener Texte, z. B.:

— Wiedergabe der wichtigen Fakten (vor allem bei gehörten Sprachstücken)

— Einfache Begründungen, Erklärungen (vor allem bei gelesenen Texten)

Nur bei gelesenen Texten:

— Vergleich von Sachverhalten

— Wiedergabe von Zusammenhängen aus veränderter Perspektive (z. B. aus der Sicht einer beteiligten Person)
— Charakterisierung von Personen

5.4.2.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen, z. B. als:
— Bericht
— Anfragen und Mitteilungen in verschiedener Form

C Inhalte

1 Gehörte Texte

Zur Schulung des Hör-Verstehens eignen sich am besten Texte aus dem nichtliterarischen Bereich.

Es bieten sich u. a. die Sprachplatten zu Lehrbüchern an.

2 Gelesene Texte

Durch die ausgewählten Texte sollen zwei Stoffgebiete erfaßt werden. Der Fachlehrer wählt Texte aus, die für das Erreichen der unter A 2.1.2 bis A 2.1.4 genannten Ziele geeignet sind. Dabei sollten die Interessengebiete und gegebenenfalls auch Textvorschläge der Schüler berücksichtigt werden. Die Texte sind sorgfältig auf ihre sprachliche Eignung zu prüfen und sollen eine möglichst große Variationsbreite im Hinblick auf Wortschatz und Darstellungstechniken bieten.

Ungeeignet sind Texte, die
— eine zu komplizierte Syntax aufweisen
— eine zu starke Häufung von speziellem oder ausgefallenem Vokabular enthalten
— zu fachspezifisch ausgerichtet sind
— zu ihrer Erschließung ein spezielles Hintergrundwissen erfordern.

3 Sachtexte

Sachtexte werden nicht unter dem Gesichtspunkt der *histoire de la civilisation* ausgewählt oder behandelt. Die Texte müssen vielmehr der Festigung und Erweiterung des Sprachkönnens Rechnung tragen und dem Interesse der Schüler entgegenkommen, die Gegenwart kennen- und verstehenzulernen. Daher ist es erforderlich, solche Texte auszuwählen, die die Schüler über die gegenwärtigen Probleme Frankreichs informieren und sie zu einer Stellungnahme anregen können.

4 Literarische Texte

Die literarischen Texte werden nicht unter literarhistorischen oder literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählt oder behandelt. In der Regel werden solche Werke des 20. Jahrhunderts gelesen, deren Vokabular aktuell ist und eine relativ breite Verwendungsmöglichkeit hat.

III Französisch als weitergeführte Fremdsprache in der Studienstufe

Leistungskurs

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Im Leistungskurs wird das Sprachkönnen des Schülers gefestigt und erweitert: Seine Fähigkeit, von Franzosen gesprochenes Französisch zu verstehen und sich im Bereich der gehobenen Umgangssprache korrekt und zusammenhängend auszudrücken, soll gesteigert werden. Durch die Arbeit an Texten soll er angeleitet werden zu selbständigem, sinnerschließendem Lesen.

Zugleich wird durch die Textbehandlung sein Bild vom heutigen Frankreich erweitert und präzisiert; durch die Beschäftigung mit Beispielen aus der französischen Literatur wird er konfrontiert mit künstlerisch geformten Darstellungen und unterschiedlichen Deutungen der Situation des Menschen in seiner Welt.

2 Die Ziele

2.1 *Fertigkeiten*

2.1.1 **Hör-Verstehen**

Der Schüler soll fähig sein, aus Texten gegenwartsnahen Inhalts, die von Franzosen in normalem Tempo gesprochen sind und im allgemeinen durch technische Medien dargeboten werden, die wesentlichen Informationen zu entnehmen. Die Dauer der Darbietung soll etwa 2 bis 3 Minuten betragen.

2.1.2 **Sprechen**

Der Schüler soll fähig sein, zu gehörten und gelesenen Texten auf Inhaltsfragen mündlich zu antworten und den Inhalt mündlich sinngemäß wiedergeben zu können. Die Äußerungen sollen zusammenhängend, in richtiger Lautung und Intonation und in richtigem Sprechrhythmus gesprochen werden.

2.1.3 **Lese-Verstehen**

Der Schüler soll fähig sein, innerhalb der unter 2.2 abgesteckten Grenzen Texte so weit selbständig zu erarbeiten, daß ein angemessenes Verständnis erreicht wird. Das bedeutet:

2.1.3.1 Er soll die Fähigkeit erworben haben, die Bedeutung unbekannter Wörter und Ausdrücke soweit wie möglich aus dem Kontext zu erschließen.

2.1.3.2 Er soll darüber hinaus sprachliche Schwierigkeiten lösen können durch den Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern (vgl. 2.2.2.2).

2.1.3.3 Er soll die Technik intensiver bzw. kursorischer Lektüre auf jeweils dafür geeignete Texte (Textteile) anwenden können.

2.1.3.4 Er soll unter diesen Voraussetzungen den Inhalt der Texte bei intensiver Lektüre in allen Einzelheiten, bei kursorischer Lektüre in den Grundzügen verstehen können. Dazu gehört das Erfassen der Beziehungen zwischen den Aussagen.

2.1.3.5 Ein angemessenes Verstehen schließt ferner ein, daß er Redeabsichten erkennen, Sprachschichten (familiäre Sprache, gehobene Umgangssprache, Schriftsprache)

und Register (z. B. Briefstil, Amtssprache, journalistischer Stil) unterscheiden kann und häufig verwendete Stilmittel und deren Wirkung erkennt. Weitergehende Erfordernisse, die sich aus der Interpretation im Unterricht ergeben, sollen nicht in die zu überprüfenden Ziele des Französisch-Unterrichts einbezogen werden.

2.1.4 **Schreiben**

2.1.4.1 **Allgemeines**

Nach Maßgabe der unter C genannten Gegenstände sollen die Schüler folgendes schreibend bewältigen können (Formen siehe B 5.4):

2.1.4.1.1 Verkürzte Wiedergabe des Inhalts von
- kurzen gehörten Texten (Bericht, Kurzreferat, Diskussion etc.)
- gelesenen Texten

2.1.4.1.2 Beantwortung von Fragen zur Auswertung gelesener Texte:
- Gedankengänge zur Textbeobachtung
- Stellungnahme zu Texten
- Fakten und Überlegungen im Anschluß an die unterrichtliche Behandlung eines Gebiets

2.1.4.1.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen.

2.2 *Kenntnisse*

2.2.1 **Strukturen**

FF 1 + 2 aktiv

2.2.2 **Wortschatz**

2.2.2.1 aktiv: Verfügbarkeit des im *Dictionnaire fondamental* festgelegten Grundwortschatzes.

Verfügbarkeit eines Kernwortschatzes, der den einzelnen Unterrichtssequenzen zu entnehmen und in Hinblick auf das Vorkommen in ähnlichen Texten und Situationen auszuwählen ist.

2.2.2.2 passiv: Fähigkeit, die Worterklärungen des *Larousse élémentaire* zu verstehen. Ausnahme: Wissenschaftliche und technische Fachausdrücke.

Fähigkeit, innerhalb einer Unterrichtssequenz das gesamte sprachliche Material, das bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet worden ist, zu verstehen. Nach Abschluß der Unterrichtssequenz bleibt diese Fähigkeit wünschenswert, ist aber nicht mehr Teil der Mindestanforderung.

B Zur Unterrichtsgestaltung Unterrichtsverfahren

1 Hör-Verstehen

Zur Schulung des Hör-Verstehens sind regelmäßige Hörübungen unerläßlich. Die Texte müssen von Franzosen in natürlichem Sprechtempo gesprochen sein.

1.1 Solange dieses Verfahren in der bisherigen Unterrichtspraxis noch wenig verwendet wurde, ist behutsames Vorgehen wichtig. Es wird empfohlen, zunächst Texte zu wählen, die dem Wortschatz nach den Schülern weitgehend bekannt sind.

1.2 Grundsätzlich sind die Schüler über das Globalverständnis durch Hilfen des Lehrers zum Detailverständnis zu führen. Der umgekehrte Weg zerstört die Aufgabe der Sinnentnahme.

Nach zweimaligem Anhören wird das globale Verständnis zunächst durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen gesichert. Danach wird der Text erneut abgespielt.

Im Detail nicht verstandene Stellen, die dem Vokabular nach verstanden werden können, werden durch Destrukturieren erschlossen.

Die Bedeutung noch unbekannten Vokabulars kann von den Schülern aus dem Kontext erschlossen oder vom Lehrer gegeben werden. Gezielte Lehrerfragen erreichen, daß die Schüler ihr verstehendes Hören auf Details konzentrieren, z. B. bestimmte Informationen, Schlüsselbegriffe.

Zwischen den einzelnen Arbeitsgängen hören die Schüler erneut die entsprechenden Passagen.

2 Sprechen

2.1 Sprechen als Reaktion auf punktuelles verstehendes Hören gehört in den Bereich der sprachlichen Schulung und kann an verschiedenen Inhalten durch *exercices structuraux* geübt werden.

Diese können lexikalisch oder grammatikalisch oder syntaktisch ausgerichtet sein;

sie können in dieser Ausrichtung in den Dienst des Wiedergebens von gehörten Texten gestellt werden;

sie können im Sprachlabor oder mit einem Tb-Gerät im Klassenraum ablaufen;

sie können ohne technische Geräte vollzogen werden (Lehrer-Stimulus/Schüler-Response);

sie können aus dem Handel bezogen werden oder vom Lehrer für einen bestimmten Arbeitsgang (z. B. Verstehen/Wiedergeben) entworfen sein.

2.2 Sprechen als Reaktion auf längere Texte gehört zur **Erschließungsstufe**. Es vollzieht sich in enger Anlehnung an das Gehörte und Gelesene.

2.3 Die Fähigkeit, sich auf intensives Hören zu konzentrieren, wirkt sich auf die Sprechfertigkeit aus. Diese Tatsache ermöglicht und erfordert eine Vielfalt von Arbeitsverfahren. Falls die Fertigkeit des verstehenden Hörens noch nicht oder noch schwach entwickelt ist, kann es ratsam sein, zunächst nur kurze und einfache Texte (FF 1) zu wählen und diese satzweise nachsprechen zu lassen. Intonation und Sprechrhythmus sind dabei zu beachten.

Im übrigen seien folgende Verfahren genannt:

- Äußern des globalen Verständnisses
- Sinngemäßes Rekonstruieren von Teilen des Textes anhand von Lehrerfragen, Stichworten
- Sinngemäßes Wiedergeben bestimmter Informationen
- Erkannte Schlüsselbegriffe wiedergeben
- Beziehungen der Schlüsselbegriffe zueinander darstellen
- Sinngemäßes Wiedergeben eines Teils des gesamten gehörten Textes (Bei dialogischen Stücken, z. B. Diskussionen: Wiedergabe der Ausführungen eines Gesprächspartners), d. h. Resümieren
- Es kann der Sprechleistung dienlich sein, wenn die Schüler gelernt haben, sinnvolle Notizen zu einem gehörten Text anzufertigen (auf keinen Fall stenogrammartiges Mitschreiben). Es ist möglich, daß die Schüler die schriftlichen Notizen für die Hausaufgaben verwenden.

2.4 Freies Sprechen im Bereich der Interpretation und der Stellungnahme kann nicht im Sprechschulungsverfahren methodisiert werden.

3 Lese-Verstehen

3.1 Auch das Lese-Verstehen soll jeweils vom Globalverständnis zum Detailverständnis fortschreiten (ausgenommen besonders schwierige Passagen). Der erforderliche Grad der Genauigkeit wird bestimmt durch die Art der Aufgabe.

3.2 Die Technik der Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext muß weiter geübt werden. Eigens zur Übung dieser Technik erstellte Texte sind enthalten in *La France en direct, niveau 3 (Hachette).*

3.3 Nachdem als erstes einsprachiges Wörterbuch der *Dictionnaire fondamental* von Gougenheim verwendet worden ist, wird im Leistungskurs mit dem *Larousse élémentaire* oder einem Wörterbuch entsprechenden Schwierigkeitsgrades gearbeitet.

3.4 Zur Übung des intensiven Lesens einerseits und des kursorischen Lesens andererseits ist es erforderlich, daß der Schüler sowohl Aufgaben erhält, die ihn zu genauer Analyse kurzer Texte veranlassen, als auch solche, die das Erfassen längerer Texte in einer begrenzten Zeit verlangen.

3.5 Die kursorische Lektüre wird geübt anhand von Leitfragen.

3.6 Die intensive Lektüre erfordert Vertrautheit mit vielfältigen Arbeitsansätzen, die durch die mündlichen und schriftlichen Aufgaben zur Textauswertung eingeübt werden (siehe die diesbezüglichen Angaben unter **Sprechen** und **Schreiben**).

3.7 Die zur intensiven Textanalyse nötigen besonderen Kenntnisse (A 2.1.3.5) werden anhand der Lektüre vermittelt. Sie müssen stets im Dienst der Texterschließung stehen; literaturwissenschaftliche, linguistische und sonstige Fachkenntnisse um ihrer selbst willen können im Fremdsprachenunterricht nicht vermittelt werden.

3.8 Das Erkennen bestimmter Sprachmerkmale, Gestaltungsformen und Redeabsichten kann geschult werden durch den Vergleich verschiedenartiger Texte verwandten Inhalts.

3.9 Das selbständige Erarbeiten neuer Texte kann außerdem vorbereitet werden durch systematisches Sammeln des den jeweiligen Unterrichtssequenzen zugehörigen Kernwortschatzes.

3.10 Das selbständige Erarbeiten neuer Texte kann außerdem vorbereitet werden durch das Lösen von Teilaufgaben in Einzel- oder Gruppenarbeit während des Unterrichts, bei der der Lehrer beratend mitwirkt.

4 Schreiben

4.1 *Allgemeines*

Die unter 5.4 genannten Formen der Leistungskontrolle geben in entsprechender Vereinfachung vielfältiges Übungsmaterial ab. Die Schreibfähigkeit wird auch durch mündliche Verfahren entwickelt und gestützt.

4.2 *Übungen einzelner Fertigkeiten*

4.2.1 Rechtschreibung

Weil die Rechtschreibung bei jeder schriftlichen Äußerung geübt wird und außerdem in der Regel ein einsprachiges Wörterbuch zur Verfügung steht, erübrigen

sich spezielle Übungsformen zum Wortbild. Die Veränderlichkeit ist dagegen zu üben. In Anknüpfung an Fehlleistungen werden die bereits in der Mittelstufe erlernten Gesetzmäßigkeiten wiederholt und ggf. neu erläutert.

Weitere Arbeitsformen siehe 5.4.2.1.

4.2.2 **Grammatische Strukturen**

In Frage kommen vor allem solche Strukturen, die sich nicht ohne weiteres aus der Muttersprache transferieren lassen.

Formen:

- Strukturübungen (nur mündlich)
- Einprägen von Formen und Formeln durch situative Serienübungen
- Bildung verschieden strukturierter Sätze aus gegebenen Elementen
- Gelegentliche Verdeutlichung durch Kontrastieren mit der Muttersprache (anknüpfend an Fehlleistungen, die durch Interferenz der Muttersprache bedingt sind)

4.2.3 **Wortschatz**

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz (s. A 2.2.1).

Formen:

- Auswahl und Zusammenstellung des Kernwortschatzes
- Einprägen durch Anwendung in Hausarbeiten und durch bewußt gesteuerten Gebrauch
- Ordnende Wortschatzarbeit

4.3 *Übungen integrierter Fertigkeiten*

4.3.1 **Verkürzte Wiedergabe des Inhalts**

- Notizen zu gehörten Sprachstücken
- Unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem
- Finden von Oberbegriffen
- Formulierungen von Anknüpfungen
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Schülerleistungen
- Wiedererstellen eines Textes oder eines gehörten Sprachstückes anhand ausgewählter Stichworte
- Schülerreferate

4.3.2 **Beantwortung von Fragen zur Auswertung gelesener Texte (s. 5.4.2.2)**

- Unterrichtsgespräch
- Hervorhebung und Notierung von Problemstellungen und Gesprächsergebnissen in Form von Thesen und/oder graphischen Darstellungen
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen
- Schülerreferate

4.3.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen

- Sprachliche Analyse einschlägiger Texte
- Vermittlung typischer Formeln
- Gemeinsame Erarbeitung von Modellfassungen
- Vorlegen und Besprechen gelungener Leistungen

5 Leistungskontrollen

5.1 Im allgemeinen wird das Hör-Verstehen in Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft, die auf gehörte Texte bezogen sind.

Das Hör-Verstehen allein kann nur in einem Auswahlantwort-Test überprüft werden, weil in dieser Form die Sprech- oder Schreibfähigkeit des Schülers unberücksichtigt bleibt.

5.2 *Sprechen*

Freies zusammenhängendes Sprechen, die wichtigste der integrierten Fertigkeiten, ist in objektiven Tests nicht meßbar.

Dennoch müssen Möglichkeiten genutzt werden, die Sprechfertigkeit zu kontrollieren und zu bewerten, z. B. nach folgenden Kriterien:

Intonation, Sprechrhythmus
Satzbau
treffender Wortgebrauch
grammatische Korrektheit

5.3 *Lese-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Lese-Verstehen in den Aufgaben zu **Sprechen** (5.2) und **Schreiben** (5.4) mit überprüft, die auf gelesene Texte bezogen sind.

Eine Kontrolle des Lese-Verstehens allein ist möglich durch Auswahl-Tests (Auswahlantwort-Test, Einsetzen von Wörtern aus einer gegebenen Liste in einen Lückentest).

5.4 *Schreiben*

Die schriftlichen Formen der Leistungskontrolle müssen konsequent auf den vorausgehenden Unterricht bezogen sein.

Keine Form der Aufgabenstellung soll zu ihrer Bewältigung mehr als 2 Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Viele Einzelaufgaben können in weniger als einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden.

5.4.1 Einzelne Fertigkeiten

Die Beherrschung von Rechtschreibung, Strukturen und Wortschatz läßt sich nur durch gezielte Überprüfung der jeweiligen einzelnen Fertigkeit zuverlässig beurteilen (vgl. 5.4.2). Die Bewertung erfolgt zweckmäßigerweise auf der Grundlage von Punkten.

5.4.1.1 Rechtschreibung

Fehlleistungen sind hier weniger gravierend als auf dem Gebiet des Wortschatzes und der Strukturen. Die spezielle Überprüfung konzentriert sich auf die Veränderlichkeit (vgl. 4.2.1).

Formen:

Lückentest: Orthographische Anpassung an die Struktur. *Les livres que j'ai (lu) lus.*
Speziell ausgewählte Diktate, wobei für die Bewertung nur die orthographische Anpassung (Veränderlichkeit) herangezogen wird.

5.4.1.2 Grammatische Strukturen

In Frage kommen vor allem solche Strukturen, die sich nicht ohne weiteres aus der Muttersprache transferieren lassen. Die Überprüfung findet vornehmlich in Form von Strukturtests statt. Die Tests sind so zu gestalten, daß die Lösung sich nicht schon aus der Anlage des Tests ergibt. Als Vorarbeit für die Überprüfung integrierter Fertigkeiten bietet sich die Kombination verschiedener Testformen an.

5.4.1.3 **Wortschatz**

In Frage kommt der für die aktive Beherrschung vorgesehene Wortschatz (A 2.2.2).

Testformen, z. B.:

Lückentest:

Der erwartete Ausdruck wird aus dem Zusammenhang erschlossen. Der Zusammenhang muß entsprechend gestaltet bzw. ausgewählt werden. Verbleibende Alternativen sollte man gelten lassen.

Definitionstest:

Auf eine Definition o. ä. hin muß der betreffende Ausdruck genannt werden.

Frage-Antwort:

Eine genau gezielte Frage zum Inhalt muß mit einem Satz, in dem das neue Wort erscheint, beantwortet werden. Bewertet wird nur das neue Wort, ggf. in seinem strukturellen Zusammenhang.

5.4.2 **Integrierte Fertigkeiten**

Im Rahmen der integrierten Fertigkeiten läßt sich die Beherrschung der speziell geübten Einzelfertigkeit schwer überprüfen, weil die Schüler die Möglichkeit zum Ausweichen haben. Andererseits stellt sich hier erst heraus, ob die Schüler die speziellen Einzelfertigkeiten transferieren können. Deshalb sollten hier nicht nur Fehlleistungen beanstandet werden. Die richtige Anwendung der speziell geübten Erscheinungen soll besonders positiv bewertet werden. Stilistisch unzuträgliche Häufungen stellen in diesem Sinne keine richtige Anwendung dar.

5.4.2.1 **Verkürzte Wiedergabe des Inhalts:**

- Gehörte Texte:
  Zusammenfassende Wiedergabe
  Inhaltsangabe
  Beantwortung mehrerer Fragen zum Inhalt

5.4.2.2 **Beantwortung von Fragen zur Auswertung gelesener Texte**

- Gedankengänge zur Textbeobachtung; z. B.:
  Charakterisierung einer Person
  Darstellung von Handlungsmotiven
  Darstellung des Aufbaus
  Darstellung der Funktion einer Person, eines Gegenstandes, eines Ausdrucks
  Darstellung der Redeabsicht mit entsprechender Begründung
- Stellungnahmen zu Texten, z. B.:
  Beurteilung von Verhaltensweisen
  Aufzeigen von Alternativen
  Fehlt etwas Wesentliches?
- Fakten und Überlegungen im Anschluß an die unterrichtliche Behandlung eines Gebietes

5.4.2.3 Verschiedenförmige Darlegung von erarbeiteten Fakten und Überlegungen, z. B. als:

Bericht

Anfragen und Mitteilungen in verschiedener Form.

C

Inhalte

1

Gehörte Texte

Zur Schulung des hörenden Verstehens eignen sich am besten Texte aus dem nichtliterarischen Bereich.

Es bieten sich u. a. die Sprachplatten zu Lehrbüchern an.

Wenn die oben genannten Texte den Schülern keine Verständnisschwierigkeiten mehr bereiten, sind ausgewählte Rundfunknachrichten, -kommentare, -interviews o. ä. als Texte aktuellen Inhalts geeignet.

2

Texte

Der Fachlehrer wählt Texte aus, die für das Erreichen der unter A 2.1.2 bis A 2.1.4 genannten Ziele geeignet sind. Dabei sollten die Interessengebiete und ggf. auch Textvorschläge der Schüler berücksichtigt werden. Die Texte sind sorgfältig auf ihre sprachliche Eignung zu prüfen und sollen eine möglichst große Variationsbreite im Hinblick auf Wortschatz und Darstellungstechniken bieten.

Ungeeignet sind Texte, die

- eine zu komplizierte Syntax aufweisen
- eine zu starke Häufung von speziellem oder ausgefallenem Vokabular enthalten
- zu fachspezifisch ausgerichtet sind
- zu ihrer Erschließung ein spezielles Hintergrundwissen erfordern.

3

Sachtexte

Sachtexte werden nicht unter dem Gesichtspunkt der *histoire de la civilisation* ausgewählt oder behandelt. Die Texte müssen vielmehr der Festigung und Erweiterung des Sprachkönnens Rechnung tragen und dem Interesse der Schüler entgegenkommen, die Gegenwart kennen- und verstehenzulernen. Daher ist es erforderlich, vorwiegend solche Texte auszuwählen, die die Schüler über die gegenwärtigen Probleme Frankreichs informieren und sie zu einer Stellungnahme anregen können.

4

Literarische Texte

Die literarischen Texte werden nicht unter literarhistorischen oder literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählt oder behandelt. Im Vordergrund stehen solche Werke des 20. Jahrhunderts, deren Vokabular aktuell ist und eine relativ breite Verwendungsmöglichkeit hat. Die Literatur früherer Epochen kann — gegebenenfalls in Auszügen — berücksichtigt werden, wenn durch ihre Einbeziehung Probleme aufgezeigt werden können, die auch für die Gegenwart von Interesse sind. Ausgeschlossen bleiben Texte, die wegen ihrer veralteten Sprachform schwer zugänglich sind.

IV Französisch als neu aufgenommene Fremdsprache

Vorsemester und *Grundkurs*
oder
Leistungskurs, 1. und 2. Semester

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

1.1 Ein auf 5 Semester begrenzter Sprachlehrgang (1. Semester: 5 Wochenstunden, 2. bis 5. Semester: je 3 Wochenstunden) verlangt Beschränkung in der Zielsetzung und Festsetzung von Prioritäten.

1.2 Der gesprochenen Sprache gebührt die Priorität gegenüber der geschriebenen, da sich sprachliche Kommunikation primär sprechend vollzieht.

1.3 Den grammatischen Strukturen gebührt die Priorität gegenüber dem Wortschatz, da der Wortschatz einer lebenden Sprache nahezu unbegrenzt ist, ständig wächst und sich aus Gruppen sehr unterschiedlicher Gebrauchshäufigkeit zusammensetzt, die grammatischen Strukturen aber im Gegensatz dazu relativ begrenzt und weniger dem Wandel unterworfen sind. Die grammatischen Strukturen sind ein in ständiger Wiederholung zu festigendes Gerüst, das kontinuierlich mit Vokabular aufzufüllen ist.

1.4 Konsequentes Üben und Einschleifen grammatischer Grundstrukturen und eines ausgewählten Wortschatzes sichern den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit.

1.5 Für beide Bereiche (grammatische Strukturen und Wortschatz) bietet das *Français Fondamental* (FF 1) eine wissenschaftlich begründete und im Umfang diesem Grundkurs angemessene Auswahl.

2 Ziele

2.1 *Fertigkeiten*

2.1.1 **Hör-Verstehen**

Der Schüler soll fähig sein, aus Texten, die von Franzosen in normalem Tempo gesprochen und im allgemeinen durch technische Medien dargeboten werden, die wesentlichen Informationen zu entnehmen. Die Darbietung der Texte dauert etwa 1 Minute.

2.1.2 **Sprechen**

Der Schüler soll fähig sein,

- auf Fragen zu gehörten und gelesenen Texten (s. 2.1.1 und 2.1.3) in richtigem Französisch zu antworten,
- selber Fragen zu dem Text zu formulieren,
- das Wesentliche des Textes wiederzugeben.

Die mündlichen Äußerungen sind zusammenhängend, in richtiger Lautung, Rhythmisierung und Intonation zu vollziehen.

2.1.3 **Lese-Verstehen**

Der Schüler soll fähig sein, den Inhalt eines Textes, der in Wortschatz und grammatischen Strukturen den Rahmen von FF 1 nicht überschreitet, lesend zu verstehen.

2.1.4 **Schreiben**

Der Schüler soll fähig sein,

- einen den Rahmen des FF 1 nicht überschreitenden Text unbekannten Inhalts nach Diktat zu schreiben (diktiert werden Wortgruppen in nicht verlangsamtem Sprechtempo),
- zu einem gelesenen Text inhaltsbezogene Fragen schriftlich in vollständigen, richtigen französischen Sätzen zu beantworten,
- das Wesentliche der Aussage des Textes im Zusammenhang wiederzugeben,
- selbständig kleine Mitteilungen, deren Elemente gegeben werden, schriftlich zu formulieren (Brief, Anfrage, Bericht o. ä.).

2.2 *Kenntnisse*

2.2.1 **Grammatische Strukturen**

Die einzuübenden grammatischen Strukturen sind im Anhang zum Französischen Mindestwortschatz zusammengestellt. Sie entsprechen im wesentlichen der Strukturliste des FF 1.

2.2.2 **Wortschatz**

Lexikalische Grundlage ist der Französische Mindestwortschatz, der von Albert Raasch unter Verwendung des FF 1 erarbeitet wurde. Er umfaßt ca. 1500 Wörter und ist die Basis für spätere fachspezifische Wortschatzerweiterungen.

B Zur Unterrichtsgestaltung Hilfsmittel und Arbeitsverfahren

1 Das Lehrbuch, das zur Zeit am besten zur Erreichung der unter 1. und 2. genannten Ziele geeignet erscheint, ist *Salut* von A. Barrera-Vidal/L. Franke (Diesterweg-Verlag).
Wandbildtafeln, Schallplatten (alle Lektionstexte von Franzosen gesprochen) und programmierte Tonbänder werden vom Diesterweg-Verlag als methodische Ergänzung zum Lehrbuch angeboten und sind unerläßliche Hilfsmittel zur Erreichung der genannten Ziele. Ein beachtenswerter Sprachkurs für Erwachsene ist auch *Französisch für Sie* von Bauer/Trochu im Hueber-Verlag.

2 In den letzten beiden Semestern sind die Schüler an den Umgang mit dem einsprachigen Wörterbuch *Gougenheim, Dictionnaire fondamental* zu gewöhnen.

3 Die Unterrichtssprache ist das Französische.

4 Zur Schulung der Intonation und des Sprechrhythmus sowie zur Hör- und Konzentrationsschulung wird in den ersten Wochen ohne Verwendung der Schrift gearbeitet. Dabei sind die Wandbildtafeln zu *Salut* und andere bildliche Veranschaulichungen (z. B. Filztafeln) unerläßliche Hilfsmittel.

5 Intonation und Aussprache sind gleichrangig zu schulen. Sie werden in *groupes rythmiques* und in normalem Sprechtempo imitativ geübt. Dabei werden auch technische Medien (Schallplatte, Tonband, Film, z. B. Lehrwerk En français) verwendet. Die Schüler werden so an unterschiedliche Sprechweisen und Klangfarben sowie an die Verfremdung des Klanges durch technische Medien gewöhnt.

6 Bei der Einführung von Lektionen werden die Schüler vom Globalverständnis zum Detailverständnis des Textes geführt, weil sie dadurch am besten zur Kommunikation befähigt werden. Dabei sind folgende Schritte zu beachten:

6.1 Evtl. Einführung einiger neuer Wörter und Strukturen im Rahmen eines *centre d'intérêt*.

6.2 Darbietung des neuen Textes unter Verwendung eines Tonträgers. Der Text wird zweimal ohne Unterbrechung und Erklärungen abgespielt.

6.3 Sicherung eines zunächst globalen Verständnisses durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen (wer spricht? worüber wird gesprochen? u. ä.). Danach evtl. erneut den Dialog abspielen.

6.4 Satzweise Hören und Wiedergeben durch die Schüler. Dabei ist auf genaue Imitation der Laute und der Intonationskurve zu achten. Noch notwendige Worterklärungen werden jetzt gegeben. Die einzelnen Teile des Dialogs müssen durch häufiges Wiederholen memoriert werden (kurze Gedächtnisstützen an der Tafel), bis eine normale Sprechgeschwindigkeit erreicht ist.

6.5 Über das Memorieren hinaus sind die neuen Strukturen in Transferübungen anzuwenden.

7 Die Bewußtmachung grammatischer Zusammenhänge soll die von der Imitation ausgehende gedächtnismäßige Aneignung und Beherrschung von Strukturen unterstützen. Explizite Grammatikarbeit ist daher nur sinnvoll, solange sie sich an den unter 2. genannten Lernzielen orientiert und nicht die Erarbeitung eines Regelsystems anstrebt.

7.1 Grammatische Zusammenhänge werden grundsätzlich auf induktivem Wege erarbeitet. Dieser Weg setzt die mündliche Vertrautheit mit einer ausreichenden Anzahl von Strukturbeispielen voraus.

7.2 In den ersten Wochen sollte versucht werden, ohne theoretische Grammatikarbeit auszukommen.

7.3 Für das Einschleifen grammatischer Strukturen werden die verschiedenen Formen der *exercices structuraux* vorgeschlagen. Es sollten bei allen Übungen möglichst natürliche Frage-Antwort-Situationen geschaffen werden, in denen das Gelernte in Antwortreaktionen umgesetzt wird. Bei der Auswahl der Übungen ist dem Abbau von Interferenzerscheinungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

7.4 Schriftliche Übungen zur Grammatik werden erst verlangt, wenn der richtige mündliche Gebrauch einer Struktur weitgehend gesichert ist.

8 Leistungskontrolle

8.1 *Zu Hör-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Hör-Verstehen in den Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft. Das verstehende Hören allein wird am besten in einem Auswahlantwort-Test überprüft.

8.2 *Zu Sprechen*

8.2.1 Gelenktes Sprechen

Zur Überprüfung des sprachlichen Reaktionsvermögens ist es möglich, im Anschluß an gehörte Texte situationsgebundene Fragen zu stellen und die Reaktion zu bewerten. Daneben kommen in Frage:

- mündliche Strukturübungen
- Bildgeschichten

8.2.2 **Freies Sprechen**

Das freie Sprechen, die wichtigste der integrierten Fertigkeiten, ist in objektiven Tests nicht meßbar.

Bei der Bewertung sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Lautung, Rhythmisierung und Intonation
- Wortwahl
- grammatische Richtigkeit

8.3 *Zu Lese-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Lese-Verstehen in den auf gelesene Texte bezogenen Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft.
Das Lese-Verstehen allein wird am besten in einem Auswahlantwort-Test überprüft.

8.4 *Zu Schreiben*

8.4.1 Diktat: Wortschatz und grammatische Strukturen im Rahmen von FF 1, Inhalt unbekannt, diktiert wird in *groupes rythmiques* in normalem Sprechtempo. Umfang 200 bis 300 Wörter.

8.4.2 Beantwortung von Fragen zu einem gelesenen Text.

8.4.3 Selbständige Redaktion kleiner Mitteilungen, deren Elemente gegeben werden (Brief, Anfrage, Bericht o. ä.).

C Bibliographische Angaben

Salut, Französisches Lehrbuch für die dritte Fremdsprache (Grundkurs) von A. Barrera-Vidal und L. Franke, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt-Berlin-Bonn-München, Bestellnummer 6745.

Französisch für Sie Band 1 und 2 von H. G. Bauer, E. Bauer und C. Trochu, Max Hueber Verlag München, 1. Auflage 1969, Bestellnummern 3089/90.

Dictionnaire fondamental de la langue française von G. Gougenheim, Didier, Paris 1958; Klett, Stuttgart, Nr. 5233.

Albert Raasch: *Französischer Mindestwortschatz,* Hueber, München, Nr. 3099.

Robert Lado: *Testen im Sprachunterricht* übertragen von Reinhold Freudenstein, Hueber, München, Nr. 6593.

V Französisch als neu aufgenommene Fremdsprache

Leistungskurs 3. und 4. Semester

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

1.1 Leistungs- und Grundkurs haben grundsätzlich die gleiche Zielrichtung; sie unterscheiden sich nur im Umfang des Lerninhalts und in der Intensität, mit der die einzelnen Fähigkeiten geschult werden.

1.2 Auch im 3. und 4. Semester bleibt der Unterricht wesentlich an der gesprochenen Sprache orientiert; daneben tritt aber stärker als bisher die geschriebene Sprache, und zwar so, wie sie in zeitgenössischen Texten aus verschiedenen Bereichen vorliegt. Eine Textauswahl, die sich nur auf einen Bereich, z. B. den literarisch-künstlerischen, erstreckt, ist zu einseitig.

2 Ziele

2.1.1 *Hör-Verstehen*

Der Schüler soll fähig sein, aus Texten, die von Franzosen gesprochen und im allgemeinen durch technische Medien dargeboten werden, die wesentlichen Informationen zu entnehmen. Grundlage für Wortschatz und grammatische Strukturen der Texte ist das FF 1. Der dadurch gesteckte Rahmen ist gemäß den unter 2.2.1 und 2.2.2 genannten Punkten zu erweitern. Die Darbietung der Texte dauert 1 bis 2 Minuten.

2.1.2 **Sprechen**

Der Schüler soll fähig sein,

- auf Fragen zu gehörten und gelesenen Texten (siehe 2.1.1 und 2.1.3) in richtigem Französisch zu antworten,
- selber Fragen zu dem Text zu formulieren,
- das Wesentliche des Textes wiederzugeben.

Die mündlichen Äußerungen sind zusammenhängend, in richtiger Lautung, Rhythmisierung und Intonation zu vollziehen.

2.1.3 **Lese-Verstehen**

2.1.3.1 **Intensives Lesen**

Der Schüler soll fähig sein, den Inhalt eines Textes, der in Wortschatz und grammatischen Strukturen den unter 2.2 genannten Anforderungen entspricht, vollständig zu verstehen.

D. h.:

- das Erkennen der detaillierten Textaussage,
- das Erkennen des gedanklichen Aufbaus,
- das Erkennen der logischen Verknüpfung der Gedanken.

Weitergehende Erfordernisse, die sich aus der Interpretation im Unterricht ergeben, sollen nicht in die zu überprüfenden Ziele des Französisch-Unterrichts einbezogen werden.

2.1.3.2 **Extensives Lesen**

Der Schüler soll fähig sein, einen längeren Textzusammenhang im Hinblick auf die wesentlichen Informationen kursorisch zu lesen und dabei ihm unbekannte Vokabeln selbständig aus dem Kontext zu erschließen.

2.1.4 **Schreiben**

Der Schüler soll fähig sein,

- zu einem gehörten oder gelesenen Text Fragen zum Inhalt in vollständigen, richtigen französischen Sätzen zu beantworten,
- das Wesentliche der Aussage eines Textes im Zusammenhang wiederzugeben,
- einen ihm bekannten, im Unterricht sprachlich erarbeiteten Sachzusammenhang anhand vorgegebener Leitwörter wiederzugeben *(composition dirigée)*,
- den Handlungsablauf einer Bildgeschichte darzustellen.

2.2 *Kenntnisse*

2.2.1 **Grammatische Strukturen**

Die Strukturen des FF 1 werden um die wichtigsten Strukturen des FF 2 erweitert.

2.2.2 **Wortschatz**

Verbindlich ist der Wortschatz des FF 1 sowie der des eingeführten Lehrbuchs.

Dieser Wortschatz wird auf der Grundlage der im Unterricht behandelten Texte erweitert durch einen Teil des Wortschatzes des FF 2.

Ein Großteil des neuen Vokabulars wird sich nicht in den aktiven Wortschatz überführen lassen, sondern als passiver Wortschatz die Basis für größeres kontextuelles Verständnis liefern.

B Zur Unterrichtsgestaltung Unterrichtsverfahren

1 Hör-Verstehen

1.1 Zur Schulung des Hör-Verstehens sind regelmäßige Hörübungen weiterhin unerläßlich. Die Texte müssen von Franzosen in natürlichem Sprechtempo gesprochen sein.

1.2 Grundsätzlich sind die Schüler über das Globalverständnis durch Hilfen des Lehrers zum Detailverständnis zu führen. Der umgekehrte Weg zerstört die natürliche Kommunikationssituation.

Die einzelnen methodischen Schritte sind unter B 6 in den Richtlinien für den Grundkurs Französisch als neu aufgenommene Fremdsprache aufgeführt.

2 Sprechen

Sprechen vollzieht sich in verschiedenen Formen:

2.1 Satzweises Nachsprechen (vgl. B 6.4 Grundkurs)

2.2 Sprechen als Reaktion auf punktuell verstehendes Hören *(exercices structuraux)*

2.3 Sprechen als Reaktion auf längere zusammenhängende Texte.

U. a. können folgende methodische Verfahren angewandt werden:

- Antworten auf Fragen zum Globalverständnis
- Sinngemäßes Rekonstruieren von Teilen des Textes anhand von Lehrerfragen
- Sinngemäßes Wiedergeben bestimmter Informationen bzw. eines Teiles des gesamten Textes (z. B. Wiedergeben der Ausführungen eines Gesprächspartners bei dialogischen Texten, Resümieren bei Erzähl- oder Sachtexten)
- Übernahme einer Dialogrolle. Hierbei sollte zunächst der Lehrer eine der Rollen übernehmen.

Der Schüler sollte daran gewöhnt werden, sich für komplexe sprachliche Äußerungen auf Stichwörter zu stützen.

2.4 *Freies Sprechen*

Freies Sprechen sollte in der 3. Fremdsprache dadurch erleichtert werden, daß der Schüler schon durch die Aufgabenstellung sprachlich und inhaltlich gestützt wird (z. B. durch Vorgeben von neuen Situationsbezügen, stichwortartige Hinweise auf die darzustellenden Zusammenhänge, Anregungen und Argumente für eine Stellungnahme bzw. eine Diskussion usw.).

3 Lese-Verstehen

3.1 Auch das Lese-Verstehen soll jeweils vom Globalverständnis zum Detailverständnis fortschreiten (ausgenommen besonders schwierige Passagen). Der erforderliche Grad der Genauigkeit wird bestimmt durch die Art der Aufgabe. Dieses Verfahren muß zunächst an kurzen Texten (Textabschnitten) geübt werden.

3.2 Die Fähigkeit, Wortbedeutungen aus dem Kontext und der Wortgestalt zu erschließen und für das Textverständnis nutzbar zu machen, ist besonders zu schulen. Eigens zur Übung dieser Technik erstellte Texte sind enthalten in *La France en direct, niveau 3* (Hachette).

3.3 Außer dem *Gougenheim* werden bei der Texterschließung in zunehmendem Maße andere einsprachige Wörterbücher verwendet.

3.4 *Extensives Lesen*

Der Erwerb der Fähigkeit zu kursorischem Lesen wird u. a. geübt durch

- Antworten zu vorher bekannten Leitfragen
- Finden von Untertiteln
- Gliedern
- Sammeln von Stichwörtern

Kursorisches Lesen ist an begrenzte Zeit gebunden. Die Anforderungen sind allmählich zu steigern.

3.5 *Intensives Lesen*

Beim intensiven Lesen treten gegenüber den unter 3.4 genannten Verfahren hinzu:

- die Erarbeitung der genauen Bedeutung aller Wörter im Textzusammenhang,
- die Erarbeitung des gedanklichen Aufbaus und der logischen Verknüpfung der einzelnen Gedanken,
- die Betrachtung von Sprachmerkmalen, Gestaltungsformen und Redeabsichten,
- die Darlegung des Zusammenhangs zwischen dem Textabschnitt und dem übergreifenden Thema.

(Vgl. dazu aber A 2.1.3.1, letzter Absatz)

4 Schreiben

Die angestrebten Fähigkeiten im schriftlichen Gebrauch der Sprache lassen sich in Einzelfertigkeiten und integrierte Fähigkeiten aufgliedern, die jeweils unterschiedliche Übungsformen verlangen.

4.1 *Einzelfertigkeiten*

Mündlich automatisierte Strukturen müssen schriftlich beherrscht werden. Das ist nur durch häufiges Aufschreiben zu erreichen, denn auch richtiges Schreiben muß automatisiert werden. Als Übungsformen sind u. a. zur Überwindung von orthographisch und grammatisch bedingten Rechtschreibschwierigkeiten zu empfehlen:

- Lückendiktate
  Die Lücken sind entweder aus dem schriftlich vorgelegten Kontext oder über Tonband auditiv zu erschließen. Die Lücken können Einzelwörter oder *groupes rythmiques* offenlassen. Diktate im herkömmlichen Sinne sind zur Übung von Einzelfertigkeiten ungeeignet.
- Strukturübungen aller Art.

Es ist bei allen Übungsformen darauf zu achten, daß nicht isolierte Wörter geübt werden, sondern daß die Schüler gezwungen werden, das Einzelwort in seinem syntagmatischen Zusammenhang orthographisch zu erfassen.

4.2 *Integrierte Fertigkeiten*

Die Formen des schriftlichen Gebrauchs der Sprache, in denen der Transfer der Einzelfertigkeiten verlangt wird, müssen in der Schwierigkeit behutsam fortschreitend geübt werden. Die Schüler müssen über allmählich geringer werdende Hilfen des Lehrers zu selbständigen Formulierungen geführt werden. Folgende Schritte bieten sich an:

- Fragen, die eine Ein-Satz-Antwort auslösen
- Fragen, die komplexere Antworten erfordern
- Umsetzen von Dialogen in narrative Texte
- Inhaltsangaben zu erarbeiteten Texten
- *Composition dirigée*
- Umsetzen einer Bildserie in Sprache
- Meinungsäußerungen zu einem erarbeiteten Sachzusammenhang

5 Leistungskontrolle

5.1 *Zu Hör-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Hör-Verstehen in den Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft. Das hörende Verstehen allein kann nur in einem Auswahlantwort-Test überprüft werden.

5.2 *Zu Sprechen*

Zur Überprüfung des sprachlichen Reaktionsvermögens ist es möglich, im Anschluß an gehörte und gelesene Texte situationsgebundene Fragen zu stellen und die Reaktion zu bewerten.

Außerdem kommen in Frage:

- mündliche Strukturübungen
- Bildgeschichten

Bei der Bewertung sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Lautung, Rhythmisierung und Intonation
- Wortwahl
- grammatische Richtigkeit

5.3 *Zu Lese-Verstehen*

Im allgemeinen wird das Lese-Verstehen in den Aufgaben zu **Sprechen** und **Schreiben** mit überprüft. Das Lese-Verstehen allein wird am besten in einem Auswahlantwort-Test überprüft.

Das kontextuelle Verständnis einzelner Wörter kann in einem *réemploi*-Test überprüft werden.

5.4 *Zu Schreiben*

Formen der schriftlichen Leistungskontrolle ergeben sich aus 2.1.4 und 3.4.

Anhang

Hilfsmittel für den Unterricht

G. Gougenheim, Dictionnaire fondamental de la langue française, Verlag Didier/Hueber

Le Français Fondamental, 1er et deuxiéme degré, Hrsg. Institut pédagogique national

H. W. Klein, Les mots dans la phrase, Verlag Lambert Lensing

D. Lübke, Vocabulaire de l'explication de textes, Verlag Lambert Lensing

Nickolaus Günter, Grund- und Aufbauwortschatz des Französischen (Klett-Verlag)

François Réquédat, Les exercices structuraux, Hachette/Larousse

Monique Boy, Formes structurales du français, Hachette/Larousse

Porquier-Zask, Exercices de français pour le laboratoire de langue, IIe degré, Cédamel/Klett

H. Rolinger, A. Wüst, Strukturübungen zu Etudes Françaises B 1 (Klett-Verlag)

Z. Clivio und L. Steiger, Materialien für das Sprachlabor (Züricher Programm), Klett-Verlag

Larousse élémentaire á l'usage des Allemands (Langenscheidt)

Gaston Mauger, Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, Hachette/Larousse

Tolle, Je t'aime, tu m'aimes — J'ai rendez-vous avec vous (Cornelsen)

Quellennachweis für die Behandlung von Sachtexten

Le français dans le monde. Librairie Hachette, 79, Boulevard Saint-Germain, Paris VIe

Tendances. La France en Europe et dans le monde. Association pour la diffusion de la pensée française, 9—11, rue Georges Pitard, Paris XVe

Textes et documents pour la classe. Institut pédagogique national, 29, rue d'Ulm, Paris Ve

Revue de la presse, Eilers und Schünemann, Bremen

Bréves nouvelles de France. Association pour la diffusion de la pensée française (Anschrift s. o.)

Salut, Lectures, Diesterweg-Verlag

Girord/Grand-Clement: Comment vivent les Français. Sélection pédagogique internationale. Hachette (Anschrift s. o.): Tonbänder

Kostuch, Gerhard: Observations et perspectives. Diesterweg-Verlag

Marchl, Herbert: Textes français non littéraires. (Hueber-Verlag)

La France actuelle. Schriftenreihe im Verlag Velhagen und Klasing

Civisme européen, documents et informations pour l'enseignement. Service d'information de la Campagne d'éducation civique européenne, 122, rue de Lausanne, CH 1202, Genève, Suisse

La France en direct, Niveau 3, Hachette

Themenvorschläge für die Behandlung von Sachgebieten

1. *Changements économiques et sociaux*
2. *Concertation agricole*
3. *Transports d'aujourd'hui et de demain*
4. *Marché commun*

5. *Syndicalisme*
6. *Problème de l'emploi*
7. *Classes et groupes sociaux*
8. *Modes de vie et loisirs*
9. *Vie culturelle*
   Enseignement en France
   Presse
10. *Vie politique*
    La justice et l'ordre public
    La défense nationale et les relations extérieures
    Les partis politiques
11. *Centralisation et régionalisme*
12. *Aménagement du territoir*

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Russisch

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Ursula Kirchner

Lehrplanausschuß:

Wolfgang Haagen, Walddörfer Gymnasium
Anke John, Christianeum
Ursula Kirchner, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Bärbel Kluth, Gymnasium Lohbrügge
Renate Mihm, Gymnasium Bondenwald
Manfred Rose, Christianeum

1. Vorbemerkung

Die Richtlinien und Lehrpläne wurden ursprünglich für eine einjährige Vorstufe konzipiert, später wurden in der Folge der zeitlichen Verkürzung inhaltlich Abstriche gemacht. Daher können die Lehrpläne für Russisch in der vorliegenden Form bestehen bleiben. In Russisch als weitergeführter Fremdsprache hat die Vorstufe nach wie vor die Aufgabe, von der Lektüre leichter, meistens adaptierter Texte über die Lektüre leichter bis mittelschwerer nicht adaptierter zu den mittelschweren Texten der Studienstufe zu führen; in Russisch als neu aufgenommener Fremdsprache muß die Lernbuchstufe nach wie vor so angelegt sein, daß sie in einem späteren Grundkurs mit Ende der Studienstufe, in einem späteren Leistungskurs am Ende des 2. Semesters, abgeschlossen werden kann. Da in den Richtlinien und Lehrplänen für Russisch als neu aufgenommene Fremdsprache für die Vorstufe keine Alternativen angegeben bzw. möglich sind — die längere Vorstufe wird sich durch geringere Hast während des Unterrichts bemerkbar machen — sind im folgenden nur Angaben für Russisch als weitergeführte Fremdsprache nötig.

2. Schwerpunkte der Arbeit

2.1 Die Richtlinien für das Fach Russisch sind bezüglich der Inhalte sehr offen formuliert, um dem Lehrer die größtmögliche pädagogische Freiheit zu lassen. Die Erreichung der Fachlernziele wird in der Vorstufe an Texten verfolgt, die in ihrer Thematik und damit in ihrem Wortschatz die der Studienstufe vorbereiten, so daß den Schülern eine Möglichkeit gegeben wird, an die Zusammenstellung der Semesterthemen der Studienstufe mit klaren Vorstellungen und an die Arbeit mit guten Grundkenntnissen heranzugehen.

2.2 Im einzelnen bedeutet das, daß aus den Themenbereichen Literarische Kleinformen, Publizistik und Sachliteratur Texte erarbeitet werden, die kürzeren Umfangs als in der Studienstufe und somit überschaubarer sind und die es gestatten, nach und nach einen Wortschatz zu der entsprechenden Thematik aufzubauen. Dabei muß darauf geachtet werden, daß die Grundkenntnisse in Grammatik und Wortschatz nicht verloren gehen, sondern weiter automatisiert werden. Falls nicht bereits in Kl. 9 oder 10 begonnen wurde, an der Benutzung des Minimum-Wortschatzes in den Gebrauch von Wörterbüchern einzuführen, muß mit Beginn der Vorstufe die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs eingeübt werden. Im weiteren Verlauf der Vorstufe ist der Umgang mit einsprachigem Wörterbuch, Grammatik, Lexikon und Übersetzung zu schulen.

Am Ende der Vorstufe muß der Schüler in seinen Kenntnissen und Fertigkeiten so weit fortgeschritten sein, daß er mittelschwere nicht adaptierte Texte der in den Richtlinien und Lehrplänen genannten Thematik der Studienstufe selbständig erarbeiten kann.

3. Wahlbereich

Da die Zuwahlkurse den Schülern die Möglichkeit bieten, ein Mehr an Zeit für das Fach Russisch aufzuwenden, muß notwendigerweise ein Mehr an Übung der Fertigkeiten und Übung im Umgang mit den Lerninhalten die Folge sein: entweder können aus verschiedenen Themenbereichen Texte unterschiedlicher Herkunft erarbeitet werden, so daß die Schüler neben größerer Sicherheit in der Benutzung der Sprache einen breit gestreuten Wortschatz und eine gute Übersicht über das Leben in der Sowjetunion bekommen; oder es kann ein Mehr an Texten der im Pflichtkurs behandelten Thematik gelesen werden, so daß die Schüler neben größerer Sicherheit in der Benutzung der Sprache einen gut fundierten und automatisierten Wortschatz und einen vertieften Einblick in eine Seite des sowjetischen bzw. russischen Lebens bekommen.

Rahmenrichtlinien Russisch

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Ursula Kirchner

Lehrplanausschuß:

Wolfgang Haagen, Walddörfer Gymnasium
Anke John, Christianeum
Ursula Kirchner, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Bärbel Kluth, Gymnasium Lohbrügge
Renate Mihm, Gymnasium Bondenwald
Manfred Rose, Christianeum

Inhaltsübersicht

Vorbemerkungen

Der Russischunterricht soll wie anderer fremdsprachlicher Unterricht die Fähigkeit des Schülers entwickeln, sich sprachlich mitzuteilen und sprachliche Äußerungen aufzunehmen, d. h. die optimale Ausstattung des Schülers mit sprachlicher Kompetenz (Fähigkeit zu verbalkultureller Kommunikation, Reflexion über Sprache, kreativer Umgang mit Sprache, Kritik sprachlichen Geschehens, Freude an Sprache) ist anzustreben.

Dem Unterricht wird die gehobene russische Umgangssprache der Gegenwart zugrunde gelegt. Neben dem Hör-Verstehen und dem Sprechen sind das Lese-Verstehen und Schreiben gleichrangig zu schulen. Die Fähigkeit zur Anwendung grammatischer Strukturen wird erweitert; der Wortschatz wird entsprechend den Themenbereichen Belletristik, Publizistik, Sachliteratur vergrößert. Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gelten folgende Kriterien: Das thematische Angebot muß so beschaffen sein, daß der Schüler sich damit identifizieren kann. Die Texte müssen nach ihrem Motivationsgehalt ausgewählt werden und informativ sein. Das inhaltliche Niveau sollte stets knapp über dem der erreichten Umwelterfahrung der Schüler liegen.

I Russisch als weitergeführte Fremdsprache

A Zur Didaktik

1 Fachlernziele

1.1 *Fertigkeiten*

1.1.1 Die Schüler müssen in der Lage sein, Informationen zu verstehen, die in normalem Sprechtempo, auch durch technische Medien, dargeboten werden und in Wortschatz sowie grammatischen Strukturen angemessen sind.

1.1.2 Die Schüler müssen in der Lage sein, selbständig Mitteilungen mündlich zu formulieren und auf Fragen angemessen zu reagieren.

1.1.3 Die Schüler müssen fähig sein, einen in Wortschatz und grammatischen Strukturen angemessenen Text lesend zu verstehen.

1.1.4 Die Schüler müssen in der Lage sein, selbständig Mitteilungen schriftlich zu formulieren und auf Fragen zu antworten, und zwar der Semesterstufe entsprechend. Die Schüler müssen fähig sein, einen in Wortschatz und grammatischen Strukturen angemessenen Text unbekannten Inhalts nach Diktat zu schreiben.

1.2 *Kenntnisse*

1.2.1 Die Schüler müssen im Rahmen des angegebenen Wortschatzes die folgenden grammatischen Erscheinungen in grammatischen Strukturen beherrschen. Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das während der Lektürestufe erweitert werden muß.

Substantiva: Deklination vollständig

Adjektiva: Deklination der Langform vollständig
Kurzform: Der Schüler muß die Kurzform des Adjektivs erkennen können. Folgende Kurzformen werden vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung in prädikativer Form zur Bezeichnung eines Zustandes, des Übermaßes oder eines Werturteils (häufig verstärkt durch

očen', sliškom, tak) beherrscht: *bolen, zdorov, velik, korotok, širok, uzok, gotov, prav, nužen, rad, dovolen.*
Komparativ: Der Schüler muß die zusammengesetzten und einfachen Komparative auf *-ee, -še* und *-e* anwenden und Vergleiche mit *čem* bzw. Gen.komp. bilden können. Folgende Komparative müssen vokabelmäßig gelernt werden: *bol'še, men'še, lučše, chuže, moložе, starše, deševle, dorože, vyše.*
Superlativ: Der Schüler muß den zusammengesetzten Superlativ sowie die Bildung mit *vsego* und *vsech* beherrschen.

Personalpronomina: (refl. und nichtrefl.) Deklination vollständig

Possessivpronomina: (refl. und nichtrefl.) Deklination vollständig

Demonstrativpronomina: Deklination von *etot* und *tot* vollständig

Relativpronomina: Deklination vollständig

Interrogativpronomina: (subst. und adj.) Deklination vollständig

Negativpronomina: Deklination vollständig. Der Schüler muß den Gebrauch der Negativpronomina mit der Zwischenschaltung der Präposition und der doppelten Verneinung im Satz beherrschen.

Indefinitpronomina: Deklination vollständig

Numeralia: Card.: 1 – 1000, Million, Milliarde
Deklination im Nominativ, Genitiv, Akkusativ für alle Schüler, vollständige Deklination für gute Schüler
Ord.: 1 – 100
Deklination vollständig

Adverbia: echte: gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)
abgeleitete: Bildungsgesetze

Präpositionen: gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)

Interjektionen: gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)

Konjunktionen: gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)

Verba: Tempora, Infinitiv, Imperativ, Konjunktiv
Aspekte
Doppelzeitwörter
Partizipien: Die Schüler müssen die Partizipien erkennen und den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können.
Die Formen *otkryt, zakryt, zanjat* müssen vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung beherrscht werden.
Adverbialpartizipien: Folgende Formen müssen vokabelmäßig gelernt und beherrscht werden: *molča, stoja, sidja, ljoža.*
Bildung und Anwendung der Partizipien und Adverbialpartizipien müssen während der Lektürestufe systematisiert werden.

1.2.2 Lexikalische Grundlage ist: „2380 Slov. Die gebräuchlichsten Wörter der russischen Umgangssprache", herausgegeben von Irene Nowikowa, Hamburg 1972. Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das während der Lektürestufe erweitert werden muß. Besondere Beachtung ist der Wortbildungslehre zu schenken. Durch ihre Kenntnis kann ohne zusätzliche Belastung der Wortschatz beträchtlich vergrößert werden.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Unterrichtsorganisation

Dem Unterricht wird die gehobene russische Umgangssprache der Gegenwart zugrunde gelegt. Die Unterrichtssprache ist in der Regel das Russische. Ein punktueller Durchbruch in die Erstsprache ist unter Umständen nicht nur nützlich, sondern notwendig, wenn Schwierigkeiten im Verdeutlichen von lexikalischen oder grammatischen Inhalten vorliegen, die auf andere Weise nicht mehr gelöst werden können. Dabei darf die Aufmerksamkeit nicht von der Zweitsprache abgelenkt werden.

Die Fähigkeit zur Anwendung des erlernten Wortschatzes und der Strukturen ist zu erweitern und der Wortschatz entsprechend den Themenbereichen Belletristik, Publizistik, Sachliteratur zu vergrößern. Das Hör-Verstehen sowjetischer Sprecher über technische Medien (Rundfunk, Tonband) muß gefestigt werden. Der Umgang mit Hilfsmitteln (Lexikon, einsprachigem Wörterbuch, Grammatik, Übersetzung) ist zu schulen.

Das thematische Angebot muß so beschaffen sein, daß der Schüler sich damit identifizieren kann. Die Texte müssen nach ihrem Motivationsgehalt ausgewählt werden und informativ sein. Das inhaltliche Niveau sollte stets knapp über dem der erreichten Umwelterfahrung der Schüler liegen.

Sachwissen muß erarbeitet und nachgewiesen werden, soweit es als Rüstzeug für funktionsgerechtes Arbeiten in den einzelnen Themenbereichen notwendig ist. Soweit es die Texte erfordern, ist ein rhetorisches Instrumentarium als ein Mittel zur Verdeutlichung der Redeabsicht zu erarbeiten. Die Schüler sollen erkennen, daß ein bestimmter Inhalt durch den absichtsvollen Einsatz sprachlicher Mittel seine Form gefunden hat. Umgekehrt sollen sie bei der Erschließung eines unbekannten Textes über die Einzelbeobachtung zur gehaltlichen Aussage vorstoßen und diese gegebenenfalls kritisch werten.

Das Üben von grammatischen Strukturen und die Gewinnung von Einsicht in die Struktur der russischen Sprache sind an Texten aus dem Bereich der Naturwissenschaften und Technik ebenso möglich wie bei der Beschäftigung mit literarischen Stoffen, da auch Naturwissenschaften und Technik sprachlich vermittelt werden. Der Sprachunterricht soll daher auch an naturwissenschaftlichen Stoffen stattfinden; dabei ist nicht an naturwissenschaftlichen Unterricht in der Fremdsprache gedacht.

Im fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs ist der Vergleich grammatischer Strukturen zweier Sprachen auf dem Wege des Übersetzens nützlich, um aufzuzeigen, daß die verschiedenen Systeme nicht vergleichbar sind. Auf diese Weise kann der Einsatz von Übersetzungen als Theoretisierungsprozeß verstanden werden und zur Reflexion über Sprache veranlassen.

Weitere Anregungen für die Unterrichtsgestaltung können den angeführten Möglichkeiten für Lernerfolgskontrollen entnommen werden.

2

Arbeitsformen

Die Arbeitsformen sollten variiert werden; dabei ist neben dem Klassenarbeitsgespräch und der Stillarbeit besonders an Gruppenarbeit und Sprachlabor zu denken.

3

Arbeitsmittel

Grammatik

individuell geführte und/oder hektographierte Vokabelverzeichnisse, eventuell auch nach Wortfamilien oder Situationsfeldern geordnete Vokabelzusammenstellungen

zweisprachiges Wörterbuch
einsprachiges Wörterbuch
Übersetzungen
Textausgaben bzw. hektographierte Textauszüge
Photokopien (z. B. Bilder aus *Krokodil*)
sowjetische Zeitungen
sowjetische Zeitschriften
sowjetische Enzyklopädien
technische Medien (Rundfunk, Tonband, Dias, Filme)

4 Lernerfolgskontrollen

Bei den Lernerfolgskontrollen ist darauf zu achten, daß die Art der Kontrolle dem angestrebten Ziel entspricht. Zum Beispiel kann bei der Prüfung des Hör-Verstehens durch die Beantwortung von Fragen zu einem gehörten Text nur das Globalverständnis abgeprüft werden, wenn die Aufgabe nicht in eine Gedächtnisleistung ausarten soll. Das Detailverständnis kann bei der Prüfung des Lese-Verstehens kontrolliert werden. Folgender Kriterienkatalog kann bei der Beurteilung eine Hilfe sein: Intonation, Rhythmus (Betonung, Satzakzent), Lautbildung, Umfang des aktiven Wortschatzes, Umfang des aktiven Strukturschatzes. Darüber hinaus muß Sachwissen nachgewiesen werden, soweit es notwendiges Rüstzeug für funktionsgerechtes Arbeiten ist.

4.1 *Hör-Verstehen*

Fragen zum Verständnis von Intonationsmustern
Beantwortung von Fragen zu einem gehörten Text (Verständnistest)
Kurze inhaltliche Zusammenfassung eines gehörten Textes

4.2 *Sprechen*

Wortschatztest: Definition, Worterklärung, Angabe von Synonymen und Antonymen
Gespräch nach Einführung in einen Situationsrahmen des täglichen Lebens
Sprachliche Bewältigung einer visuellen Vorlage: Bild, Bildfolge, Bildgeschichte (Antworten auf Fragen, freies Sprechen u. ä.)
Inhaltliche Zusammenfassung eines Dialogs
Bericht
Freier Vortrag zu bekannten Themen aus Unterricht, Referat, Facharbeit
Verbalisierung von Diagrammen, Tabellen, Skizzen und sonstigen graphischen Darstellungen
Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text
Abstraktion und Konzentration auf das Wesentliche (Zeitung)
Konkretion (Erweiterung, Veranschaulichung)
Vergleich eines russischen Textes mit einer deutschen Übersetzung und anschließende Stellungnahme
Selbständige Texterschließung

4.3 *Lese-Verstehen*

Verständnisfragen zu einem gelesenen Text mit Auswahlantworten
Beantwortung von Fragen zu einem gelesenen Text
Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text

Graphische Darstellung bei der Auswertung eines Textes

Vergleich eines russischen Textes mit einer deutschen Übersetzung und anschließende Stellungnahme

4.4 *Schreiben*

Diktat

Wortschatztest: Definition, Worterklärung, Angabe von Synonymen und Antonymen

Informelle Grammatiktests (z. B. Einsetzübungen)

Schreiben von Brief, *sočinenie* u. ä. mit vorgegebenen Elementen

Beantwortung von Fragen zu einem gelesenen Text

Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text

Inhaltliche Zusammenfassung eines Dialogs

Exzerpt, Bericht, Protokoll

Verbalisierung von Diagrammen, Tabellen, Skizzen und sonstigen graphischen Darstellungen

Selbständige Texterschließung

Abstraktion und Konzentration auf das Wesentliche (Zeitung)

Konkretion (Erweiterung und Veranschaulichung)

Vergleich eines russischen Textes mit einer deutschen Übersetzung und anschließende Stellungnahme

C Zu den Kursen

1 Eingangsstufe

Lektüre leichter bis mittelschwerer nicht adaptierter Texte. Themenbereiche:

Literarische Kleinformen
Publizistik
Sachliteratur

Textquellen:

Hermann Wiessner, *Russisches Lehrbuch*
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

Franz Rudolf, *Russkije rasskazy XIX i XX vekov*
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

Langenscheidts fremdsprachliche Lektüre: *Moderne russische Erzähler,* Langenscheidt, Berlin

Langenscheidts fremdsprachliche Lektüre: *Leichte russische Kurzgeschichten,* Langenscheidt, Berlin

Richard Newnham (Editor), *Soviet Short Stories,* Penguin Books (1973)

Peter Reddaway (Editor), *Soviet Short Stories,* Vol. 2, Penguin Books (2555)

P. H. Meades (Editor), *The Penguin Russian Reader,* Penguin Books (2771)

Dimitri Obolensky (Editor), *The Penguin Book of Russian Verse,* Penguin Books

Texte aus sowjetischen Lernbüchern

Artikel aus:

Detskaja Enciklopedija, T. 1 – 7, Moskva
Enciklopedičeskij slovar', T. 1 – 3, Moskva
Bol'šaja Sovjetskaja Enciklopedija, Moskva

Texte aus sowjetischen Zeitschriften, u. a. aus:

Russkij jazyk za rubežom
Krokodil
Nedelja
Zdorov'je
Nauka i žizn'
Junost'
Novyj mir
Literaturnaja gazeta

Texte aus sowjetischen Zeitungen

u. a.

2 **Studienstufe — Grundkurs**

Lektüre mittelschwerer nicht adaptierter Texte. Themenbereiche:

1. Belletristik des 19. Jahrhunderts
2. Belletristik des 20. Jahrhunderts
3. Publizistik
4. Sachliteratur

Für jeden Themenbereich muß ein Semester angesetzt werden. In zwei von den vier Semestern der Studienstufe müssen die Themenbereiche 1 oder 2 (Belletristik) und 3 oder 4 (Publizistik, Sachliteratur) behandelt werden. Für zwei Semester steht die Wahl der Themenbereiche frei.

3 **Studienstufe — Leistungskurs**

Lektüre mittelschwerer nicht adaptierter Texte. Themenbereiche:

1. Belletristik des 19. Jahrhunderts
2. Belletristik des 20. Jahrhunderts
3. Publizistik
4. Sachliteratur

Für jeden Themenbereich muß ein Semester angesetzt werden. In drei von den vier Semestern der Studienstufe müssen die Themenbereiche Belletristik 1 oder 2, Publizistik und Sachliteratur behandelt werden. Für ein Semester steht die Wahl eines der vier angegebenen Themenbereiche frei.

II Russisch als neu aufgenommene Fremdsprache

A Zur Didaktik

1 Fachlernziele

1.1 *Fertigkeiten*

1.1.1 Die Schüler müssen in der Lage sein, Informationen, die in normalem Sprechtempo (nach entsprechender Vorbereitung auch durch technische Medien) dargeboten werden und in Wortschatz sowie grammatischen Strukturen angemessen sind, zu verstehen.

1.1.2 Die Schüler müssen in der Lage sein, selbständig Mitteilungen mündlich zu formulieren und auf Fragen angemessen zu reagieren.

1.1.3 Die Schüler müssen fähig sein, einen in Wortschatz und grammatischen Strukturen angemessenen Text lesend zu verstehen.

1.1.4 Die Schüler müssen in der Lage sein, selbständig Mitteilungen schriftlich zu formulieren und auf Fragen zu antworten, und zwar der Semesterstufe entsprechend. Die Schüler müssen fähig sein, einen in Wortschatz und grammatischen Strukturen angemessenen Text unbekannten Inhalts nach Diktat zu schreiben.

1.2 *Kenntnisse*

1.2.1 Die Schüler müssen im Rahmen des angegebenen Wortschatzes die folgenden grammatischen Erscheinungen in grammatischen Strukturen beherrschen. Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das je nach Lernbuch erweitert werden kann und während der Lektürestufe erweitert werden muß.

Substantiva:	Deklination vollständig
Adjektiva:	Deklination der Langform vollständig Kurzform: Der Schüler muß die Kurzform des Adjektivs erkennen können. Folgende Kurzformen werden vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung in prädikativer Form zur Bezeichnung eines Zustandes, des Übermaßes oder eines Werturteils (häufig verstärkt durch *očen', sliškom, tak)* beherrscht: *bolen, zdorov, velik, korotok, širok, uzok, gotov, prav, nužen, rad, dovolen.* Komparativ: Der Schüler muß die zusammengesetzten und einfachen Komparative auf *-ee, -še,* und *-e* anwenden und Vergleiche mit *čem* bzw. Gen. komp. bilden können. Folgende Komparative müssen vokabelmäßig gelernt werden: *bol'še, men'še, lučše, chuže, mološe, starše, deševle, dorože, vyše.* Superlativ: Der Schüler muß den zusammengesetzten Superlativ sowie die Bildung mit *vsego* und *vsech* beherrschen.
Personalpronomina:	(refl. und nichtrefl.) Deklination vollständig
Possessivpronomina:	(refl. und nichtrefl.) Deklination vollständig
Demonstrativpronomina:	Deklination von *etot* und *tot* vollständig
Relativpronomina:	Deklination vollständig
Interrogativpronomina:	(subst. und adj.) Deklination vollständig
Negativpronomina:	Deklination vollständig. Der Schüler muß den Gebrauch der Negativpronomina mit der Zwischenschaltung der Präposition und der doppelten Verneinung im Satz beherrschen.
Indefinitpronomina:	Deklination vollständig
Numeralia:	Card.: 1 – 1000, Million, Milliarde Deklination im Nominativ, Genitiv, Akkusativ für alle Schüler, vollständige Deklination für gute Schüler Ord.: 1 – 100 Deklination vollständig
Adverbia:	echte: gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2) abgeleitete: Bildungsgesetze
Präpositionen:	gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)
Interjektionen:	gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)
Konjunktionen:	gemäß Wortschatzminimum (vgl. 1.2.2)

Verba: Tempora, Infinitiv, Imperativ
Aspekte
Doppelzeitwörter
Partizipien: Die Schüler müssen die Partizipien erkennen und den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können. Die Formen *otkryt, zakryt, zanjat* müssen vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung beherrscht werden.
Adverbialpartizipien: Folgende Formen müssen vokabelmäßig gelernt und beherrscht werden: *molča, stoja, sidja, ljoža.*
Guten Schülern kann die Bildung der Adverbialpartizipien erklärt werden. Eine Systematisierung erfolgt während der Lektürestufe.

1.2.2 Lexikalische Grundlage für den Grundkurs ist die Wortliste des Lehrplans für die Klassen 7 – 10. Die Wortliste basiert auf einer Worthäufigkeitsuntersuchung der russischen Umgangssprache und stimmt im wesentlichen mit der der Lernbücher „Russisch für Sie", bearbeitet von Tatjana Garina, und Holger Oleg Vogt, „Modernes Russisch", überein. Ergänzungen und Wendungen, über die der Schüler nur passiv zu verfügen braucht, sind gesondert angeführt.

Lexikalische Grundlage für den Leistungskurs ist: „2380 Slov. Die gebräuchlichsten Wörter der russischen Umgangssprache", herausgegeben von Irene Nowikowa, Hamburg 1972.

Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das je nach Lernbuch erweitert werden kann und während der Lektürestufe erweitert werden muß. Besondere Beachtung ist der Wortbildungslehre zu schenken. Durch ihre Kenntnis kann ohne zusätzliche Belastung der Wortschatz beträchtlich vergrößert werden.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Unterrichtsorganisation

1.1 *Lernbuchstufe*

1.1.1 **Allgemeine Hinweise.** Die Lernbuchstufe umfaßt die Eingangs- und Studienstufe des Grundkurses bzw. Eingangsstufe und zwei Semester der Studienstufe des Leistungskurses. Die Unterrichtssprache ist in der Regel das Russische. Ein punktueller Durchbruch in die Erstsprache ist unter Umständen nicht nur nützlich, sondern notwendig, wenn Schwierigkeiten im Verdeutlichen von lexikalischen oder grammatischen Inhalten vorliegen, die auf andere Weise nicht mehr gelöst werden können. Dabei darf die Aufmerksamkeit nicht von der Zweitsprache abgelenkt werden.

Um das Hör-Verstehen zu schulen, sollte in den ersten Stunden ohne Verwendung der Schrift gearbeitet werden. Der Bewegungsdrang der Schüler kann für die Intensivierung des Lernprozesses genutzt werden, indem das Hör-Verstehen mit Hilfe von Stimuli trainiert wird, die motorische Reaktionen herausfordern *(Otkroj okno! Sadis'!).* Es sollte beachtet werden, daß Strukturübungen wirksamer sind, wenn sie kommunikative Bedeutung haben; Lernen wird erleichtert, wenn Äußerungen dargeboten werden, z. B. in Form von Dialogen. Die einzelnen Teile von Dialogen müssen durch häufiges Wiederholen memoriert werden, bis eine normale Sprechgeschwindigkeit erreicht ist. Bei der Einübung von Strukturen sollte darauf geachtet werden, daß jeweils beide Seiten der Muster, z. B. Frage und Antwort, aktiviert werden. Dabei sind Aussprache und Intonation gleichrangig zu schulen. Sie werden in Wortverbindungen (z. B. *Vy byli vopere?*) in normalem Sprechtempo imitativ geübt.

Bei der Einführung von Lektionen werden die Schüler möglichst vom Globalverständnis zum Detailverständnis des Textes geführt, weil sie dadurch am besten zur Kommunikation befähigt werden. Mögliche Schritte: Eventuelle Einführung einiger neuer Wörter und Strukturen als Wortgeländer; Darbietung des Textes durch zweimaliges Vorlesen/Abspielen ohne Unterbrechung und Erklärungen; Sicherung zunächst eines globalen Verständnisses durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen (z. B. wer spricht, worüber wird gesprochen); erneutes Vorlesen/Abspielen; satzweises Hören und Wiedergeben durch die Schüler. Dabei ist auf genaue Imitation der Laute und der Intonationskurven zu achten. Noch notwendige Worterklärungen werden jetzt gegeben.

Die mündliche Einführung von Wörtern und Strukturen muß der schriftlichen vorausgehen. Die Bewußtmachung grammatischer Zusammenhänge soll die von der Imitation ausgehende gedächtnismäßige Aneignung und Beherrschung von Strukturen unterstützen. Explizite Grammatikarbeit ist nur sinnvoll, solange sie sich an den genannten Zielen orientiert und nicht die Erarbeitung eines Regelsystems anstrebt. Schriftliche Übungen zur Grammatik werden erst verlangt, wenn der richtige mündliche Gebrauch einer Struktur weitgehend gesichert ist.

Da die angegebenen Lernziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden müssen, ist der in den Lernbüchern angebotene Lernstoff entsprechend zu akzentuieren. Schriftsprachliche Formen sollen nicht aktiviert werden, die Schüler müssen sie jedoch erkennen, d. h. den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können (Beispiele: Partizipien: Superlativ auf *-ejšij, -ajšij).*

1.1.2 **Einzelhinweise.** Besondere Aufmerksamkeit muß den Strukturen gewidmet werden, die in den Sprachen Russisch und Deutsch voneinander abweichen, damit durch die Bewußtmachung der Unterschiede Fehlerquellen ausgeschaltet werden können (Konstruktion des Dativ mit Infinitiv in unpersönlichen Sätzen; Wiedergabe des deutschen „man"; sogenannte doppelte Verneinung; Gebrauch von *net / né bylo / ne budet; kto on?* zur Bezeichnung von „was ist er?"; Gebrauch von *čtoby;* Gebrauch des Konjunktivs; abweichende Interpunktionsregeln, z. B. Gebrauch des Kommas vor *čem* u. a.).

Nach Möglichkeit sollten von Anfang an Substantiva aller Deklinationen (auch Substantiva wie *dver')* eingeführt werden. Man kann die unterschiedliche Schreibweise der weichen Substantiva gegenüber der der harten (*-', -ja, -j, -i*) als Ausdruck für die Weichheit der Endkonsonanten erklären. Eine Systematisierung nach Deklinationsklassen kann später erfolgen bzw. ergibt sich von selbst. Dasselbe gilt sinngemäß für die Adjektiva.

Auf die g-k-ch- und Zischlaut-Regel ist von Anfang an hinzuweisen.

Formen wie *v lesu, v sadu, v škafu, na polu, na beregu, v godu* können zu gegebener Zeit als Vokabeln gegeben werden.

Der Infinitiv und seine Funktion können mit Hilfe der Verben *končat', ljubit', moč', načinat', umet', chotet'* erklärt und automatisiert werden.

Mit dem Vorhandensein von Aspekten sollte der Schüler so früh wie möglich, wenn auch anfangs unsystematisch, vertraut gemacht werden. Es muß vermieden werden, daß die Vorstellung der Austauschbarkeit innerhalb der Verbpaare entsteht.

Eine Übungsmöglichkeit für den Gebrauch der Aspekte ist die Übertragung eines Textes aus der Gegenwart in die Vergangenheit und Zukunft mit anschließender inhaltlicher Interpretation. Als Minimum sollten die Schüler die Faustregel beherrschen: vollendeter Aspekt — einmalige Handlung, abgeschlossene Handlung, Blickrichtung auf das Ergebnis der Handlung, neue lexikalische Information durch das Verb; unvollendeter Aspekt — wiederholte Handlung, nicht abgeschlossene Handlung, Blickrichtung auf den Ablauf der Handlung, Signalfunktion des Verbs ohne neue lexikalische Information. Bei der Behandlung von Texten sollte

jede Möglichkeit zur Übung des Aspektgebrauchs und zur Einsicht in die Anwendung der Aspekte als typischem Ausdrucksmuster der russischen Sprache genutzt werden.

Als plastisches Beispiel bei der Einführung der Doppelzeitwörter haben sich die vier Zeichnungen zu *idti/chodit'* bei Vogt, Modernes Russisch 2, Lektion 5 (Grammatik S. 34 unten) erwiesen. Das Wiedererkennen der gleichen Vorstellungen bei den übrigen Doppelzeitwörtern fällt leicht.

Bei der Auswahl von Übungsbeispielen sollte der jeweils vorhandene lexikalische Wortschatz ausgenutzt und dadurch weiter gefestigt werden.

1.2 *Lektürestufe*

Die Lektürestufe beginnt spätestens zu Beginn des dritten Semesters der Studienstufe des Leistungskurses. Die Unterrichtssprache ist in der Regel das Russische (vgl. 1.1.1).

Die Fähigkeit zur Anwendung des erlernten Wortschatzes und der Strukturen ist zu erweitern und der Wortschatz entsprechend den Themenbereichen Belletristik, Publizistik, Sachliteratur zu vergrößern. Das Hör-Verstehen sowjetischer Sprecher über technische Medien (Rundfunk, Tonband) muß geübt werden. Der Umgang mit Hilfsmitteln (Lexikon, einsprachigem Wörterbuch, Grammatik, Übersetzung) ist zu schulen.

Das thematische Angebot muß so beschaffen sein, daß der Schüler sich damit identifizieren kann. Die Texte müssen nach ihrem Motivationsgehalt ausgewählt werden und informativ sein. Das inhaltliche Niveau sollte stets knapp über dem der erreichten Umwelterfahrung der Schüler liegen.

Sachwissen muß erarbeitet und nachgewiesen werden, soweit es als Rüstzeug für funktionsgerechtes Arbeiten in den einzelnen Themenbereichen notwendig ist. Soweit es die Texte erfordern, ist ein rhetorisches Instrumentarium als ein Mittel zur Verdeutlichung der Redeabsicht zu erarbeiten. Die Schüler sollen erkennen, daß ein bestimmter Inhalt durch den absichtsvollen Einsatz sprachlicher Mittel seine Form gefunden hat. Umgekehrt sollen sie bei der Erschließung eines unbekannten Textes über die Einzelbeobachtung zur gehaltlichen Aussage vorstoßen und diese gegebenenfalls kritisch werten.

Das Üben von grammatischen Strukturen und die Gewinnung von Einsicht in die Struktur der russischen Sprache sind an Texten aus dem Bereich der Naturwissenschaften und Technik ebenso möglich wie bei der Beschäftigung mit literarischen Stoffen, da auch Naturwissenschaften und Technik sprachlich vermittelt werden. Der Sprachunterricht soll daher auch an naturwissenschaftlichen Stoffen stattfinden; dabei ist nicht an naturwissenschaftlichen Unterricht in der Fremdsprache gedacht.

Im fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs ist der Vergleich grammatischer Strukturen zweier Sprachen auf dem Wege des Übersetzens nützlich, um aufzuzeigen, daß die verschiedenen Systeme nicht vergleichbar sind. Auf diese Weise kann der Einsatz von Übersetzungen als Theoretisierungsprozeß verstanden werden und zur Reflexion über Sprache veranlassen.

2 Zu Arbeitsformen und Lernerfolgskontrollen vergleiche „Russisch als weitergeführte Fremdsprache", B 2, 3 und 4.

C Zu den Kursen

1 Grundkurs

Dem Unterricht wird die gehobene russische Umgangssprache der Gegenwart zugrunde gelegt. Die Einführung geschieht durch ein Lernbuch, das bis Ende des Grundkurses abgeschlossen wird. Die Schulung des Hör-Verstehens und Spre-

chens hat Vorrang vor der Entwicklung der Fertigkeiten des Lese-Verstehens und Schreibens. Während der Lernbuchstufe werden die grammatischen Strukturen erarbeitet und ständig wiederholt; der Wortschatz wird kontinuierlich erweitert. Wortschatz und grammatische Strukturen werden nach dem Prinzip der Sprachhäufigkeit und Verwendbarkeit ausgewählt, so daß der Schüler nach Abschluß des Grundkurses befähigt ist, Texte eines angemessenen Schwierigkeitsgrades zu verstehen und selbständig Mitteilungen sprachrichtig zu formulieren. Unterrichtsinhalte sind Themenbereiche des täglichen Lebens.

2 Leistungskurs

Der Leistungskurs folgt den Richtlinien für den Grundkurs (vgl. 1.1.1) bis Ende des zweiten Semesters der Studienstufe. Die Lektürestufe beginnt spätestens zu Beginn des dritten Semesters der Studienstufe. Neben dem Hör-Verstehen und dem Sprechen sind das Lese-Verstehen und Schreiben gleichrangig zu schulen. Die Fähigkeit zur Anwendung grammatischer Strukturen wird erweitert; der Wortschatz wird entsprechend den Themenbereichen Belletristik, Publizistik, Sachliteratur vergrößert. Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gelten folgende Kriterien: Das thematische Angebot muß so beschaffen sein, daß der Schüler sich damit identifizieren kann. Die Texte müssen nach ihrem Motivationsgehalt ausgewählt werden und informativ sein. Das inhaltliche Niveau sollte stets knapp über dem der erreichten Umwelterfahrung der Schüler liegen.

3 Inhalte

3.1 *Lernbuchstufe*

Holger Oleg Vogt, *Modernes Russisch* Teil 1–2,
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Russisch für Sie, Teil 1–3, bearbeitet von Tatjana Garina,
Max Hueber Verlag, München

Wolfgang Steinbrecht, *Russisch heute,* 1–3
Verlag Lensing, Dortmund/Schroedel, Hannover

3.2 *Lektürestufe — Leistungskurs*

Lektüre leichter bis mittelschwerer, in der Regel nicht adaptierter Texte. Themenbereiche:

Literarische Kleinformen
Publizistik
Sachliteratur

Im 3. und 4. Semester des Leistungskurses müssen alle drei Themenbereiche abgedeckt werden. Textquellen:

Texte aus anderen Lernbüchern

E. W. Zettl (Hrsg.), *Leichte russische Erzählungen*
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

E. W. Zettl (Hrsg.), *Leichte russische Szenen*
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

H. J. Pitcher (Hrsg.), *Alltags-Russisch*
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Holger Oleg Vogt, *Modernes Russisch* Teil 3
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Herbert Wiens (Hrsg.), *Russische Lektüre für Anfänger*
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

S. A. Chavronina, *Sprechen Sie Russisch,* Moskau
Hermann Wiessner, *Russisches Lesebuch*
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

Franz Rudolf, *Russkije rasskazy XIX i XX vekov*
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

Langenscheidts fremdsprachliche Lektüre: *Moderne russische Erzähler,*
Langenscheidt, Berlin

Langenscheidts fremdsprachliche Lektüre: *Leichte russische Kurzgeschichten,*
Langenscheidt, Berlin

Richard Newnham (Editor), *Soviet Short Stories,*
Penguin Books (1793)

Peter Reddaway (Editor), *Soviet Short Stories,* Vol. 2,
Penguin Books (2555)

P. H. Meades (Editor), *The Penguin Russian Reader,*
Penguin Books (2771)

Dimitri Obolensky (Editor), *The Penguin Book of Russian Verse,*
Penguin Books

Texte aus sowjetischen Lernbüchern
Artikel aus:

Detskaja Enciklopedija, T. 1—7, Moskva
Enciklopedičeskij slovar', T. 1—3, Moskva
Bol'šaja Sovjetskaja Enciklopedija, Moskva

Texte aus sowjetischen Zeitschriften, u. a. aus

Russkij jazyk za rubežom
Krokodil
Nedelja
Zdorov'je
Nauka i žizn'
Junost'
Novyj mir
Literaturnaja gazeta

Texte aus sowjetischen Zeitungen
u. a.

Anhang

1 **Hilfsmittel**

Hartmut von Hentig, Platonisches Lehren, Band I, Stuttgart 1966, S. 370—379. Die Unterrichtsprotokolle auf den Seiten 370—379 können als Beispiel dafür dienen, wie in den ersten Unterrichtsstunden ohne Verwendung der Schrift gearbeitet werden und dabei das Hör-Verstehen geschult werden kann, unter gleichzeitiger Ausnutzung des Bewegungsdrangs der Schüler zur Intensivierung des Lernprozesses.

Friedhelm Denninghaus/Wolfgang Steinbrecht, Das VHS-Zertifikat für Russisch, herausgegeben von der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/Main, 1971. S. 9 ff.: Modellsatz von Prüfungsaufgaben.

J. O. Lewis & T. L. B. Wade, Russian Exercises for Language Laboratories, London 1966. 16 Tonbänder mit Textbuch. Bei der Benutzung dieses Hilfsmittels muß ein geringer Wortschatz zusätzlich eingeführt werden, der aber innerhalb der Übungen immer wieder aktiviert wird. In die Übungen sind zur Förderung des Textverständnisses geschlossene Texte mit anschließenden Fragen eingefügt.

Dr. Anna Fuchs, Russisch, Tonbandübungen, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1969

René Richterich, A. Margaret, J. Stott, Gilbert Dalgalien, Ottomar Willeke, Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1969

E. B. Zachava-Nekrasova, O. P. Rassudova, *Učebnik russkogo jazyka dlja lic, govorjaščich na nemeckom jazyke,* Moskva 1964

S. A. Charvronina, Russisch in Übungen, Moskau

I. M. Pul'kina, *Metodičeskije ukazanija k tablicam po nekotorym razdelam morfologii russkogo jazyka dlja inostrancev,* Moskva 1961

Sbornik upražnenij po leksike. Praktičeskoje posobije po russkomu jazyku dlja inostrancev, Moskva 1965

D. E. Rosental', *Praktičeskaja stilistika russkogo jazyka, Moskva* 1945

J. Forsyth, *A Grammar of Aspects.* Cambridge University Press 1970

Visuelle Hilfsmittel: Filztafel (Flanelltafel), Tageslichtprojektor, Photokopien (z. B. Bildgeschichten aus *Russkij jazyk za rubežom),* Dias, Filme (Landesbildstelle), Zeitschriften- und Zeitungsausschnitte.

S. I. Ožegov, *Slovar' russkogo jazyka,* Moskva

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Bildende Kunst

Zuständiges Referat: S 221/5

Referent: Helmut Bertram, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Michael Becker, Gymnasium Friedrich-Ebert-Schule
Heinz Mohr, Gesamtschule Heinrich-Hertz-Schule und Studienseminar
Heinrich Schilinzky, Gymnasium Klosterschule und Studienseminar
Dieter Staacken, Gymnasium Oberalster

1. Vorbemerkung

Die Verlängerung des Vorsemesters auf ein volles Jahr macht keine neuen oder prinzipielle Veränderungen der bestehenden Fachrichtlinien erforderlich.

Nach den bisherigen Erfahrungen in der reformierten Oberstufe (vgl. Umfrageergebnis Mai 1976) scheint es vielmehr so, daß erst das volle Jahr Vorstufe es ermöglichen wird, die für das Vorsemester übergreifend gesteckten Ziele („Festigung von Grundwissen" und „Erlernen von Arbeitstechniken") besser als nur ansatzweise zu erreichen.

Was diese übergeordneten Ziele für das Fach Bildende Kunst bedeuten, ist in den Richtlinien von 1974 auf den Seiten 4—6 dargelegt. Der Befähigung des Schülers zu möglichst selbständigen und aspektreichen Arbeiten, bei dem sich produktives Sehen, Erfinden, Gestalten und Reflektieren durchdringen, muß auch in Zukunft das Bemühen des Kunsterziehers gelten. Die Verlängerung bedeutet also nicht eine Vermehrung von Stoffen, sondern eine stärker auf das Methodische ausgerichtete Arbeit.

In der Regel haben Schüler, die sich auf der Sekundarstufe II für das Fach Bildende Kunst entscheiden, schon auf den Klassenstufen 9 und 10 im Wahlpflichtbereich Kurse des Faches belegt. Erfahrungsgemäß kann man von einem Vorziehen der Wahlentscheidung für die weitere Schullaufbahn auf die Klassenstufe 9 sprechen.

Dennoch gibt es immer wieder recht ungleiche Eingangsvoraussetzungen im Vorsemester, da einerseits ein Teil der Schüler das Fach auf Klassenstufe 9 und 10 mit je vier Stunden gewählt hatte und da es andererseits, wenn auch vereinzelt, auch solche Schüler gibt, die nur einen Kunstkurs mit zwei Stunden ein Jahr lang belegt hatten.

In der Gesamtschule erweist sich diese Ungleichheit der Voraussetzungen noch viel stärker, da der Gesamtschüler auf der Sekundarstufe I schon viel früher in einem Kurssystem mit Pflicht-, Wahlpflicht- und Neigungskursen unterrichtet wird. Aufgrund dieser unterschiedlichen Wahlentscheidungen bringen die Schüler hinsichtlich konkreter Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten und hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Gegenstandsbereichen die unterschiedlichsten Voraussetzungen mit.

Weniger ins Gewicht fallen dagegen solche Unterschiede der fachlichen Vorbildung, die durch unterschiedliche Lerninhalte (Stoffe, Themen) während einer durchgängigen Belegung auf der Sekundarstufe I zustande kommen, da es im Fach Bildende Kunst in erster Linie darauf ankommt, im ästhetischen Feld aspektreich zu handeln, von Materialien und Gegenständen erfinderisch Gebrauch zu machen, Formen des Selbstausdrucks und subjektive Ausdrücke der sinnlichen Realitätsaneignung zu finden — konkreten Stoffen gegenüber aber offen zu sein.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Die Erprobung der Richtlinien hat gezeigt, daß es notwendig ist, sog. theoretische Unterrichtsteile möglichst nahtlos mit dem praktischen Unterricht zu einem einheitlichen Lernvorgang zu verbinden. Der Unterricht auf der Vorstufe sollte so angelegt werden, daß dem Schüler der eigentliche Unterrichtsgegenstand auch bewußt wird: Die Ausbildung eines sinnlichen Interesses gegenüber Materialien, Gestaltungsverfahren, Gegenständen und Erscheinungen der Umwelt. Die Betonung dieses Unterrichtsziels ist um so notwendiger, als der Schüler dieser Altersstufe vorwiegend darin ausgebildet wird, die Realität verbal-begrifflich zu erfassen. Von daher neigt er dazu, sich auch im Kunstunterricht und insbesondere im Bereich visuelle Kommunikation stark begrifflich und „inhaltsträchtig" zu äußern. Die Folge ist, daß er allzu oft der Gefahr erliegt, mangels sinnlichen Interesses an seiner Arbeit seine Ideen nur oberflächlich zu „illustrieren". Dabei kann es dann geschehen, daß sich der sinnliche Eindruck seiner Realisate ins Gegenteil der Absicht verkehrt. Bildzeichen werden zumeist nur im Sinne einer vordergründigen Semantik verbal-begrifflich verstanden und ohne Einschätzung und Erlebnis ihrer Sinnlichkeit eingesetzt. Dieses Defizit an sinnlichem Interesse dem Gestaltungsvorgang gegenüber muß auf der Vorstufe so weit wie möglich ausgeglichen werden, weil sonst der Anspruch der Studienstufe — die Entwicklung einer eigenen ästhetischen Praxis und die Befähigung zu sinnlicher Zuwendung Kunstwerken gegenüber — vom Schüler nicht eingelöst werden kann.

Im Rahmen dieser Zielsetzung ist auch das bewußte Wahrnehmen und das Deuten von Kunstwerken und anderen visuellen Veranlassern zu schulen. Durch die verbale Verarbeitung und Darstellung kann sinnlich Erlebtes reflektiert, generalisiert und in seinen Zusammenhängen problematisiert werden. Allerdings ist darauf zu achten, daß sich derartige Tätigkeiten nicht zu einer von der ästhetischen Praxis losgelösten und „aufgesetzten" Theorie verselbständigen.

Der Unterricht sollte thematisch nicht gebunden werden an nur ein bestimmtes Gegenstandsfeld und auch nicht an eine bestimmte Realisationstechnik. Er sollte so angelegt werden, daß der Aspektreichtum in der Betrachtung und Bearbeitung der Fachgegenstände erfahren werden kann und daß diese Erfahrungen in möglichst vielen Gegenstandsfeldern des Faches gesammelt und angewendet werden können.

Der Schüler soll daher durch Formen des Generierens, Realisierens und Rezipierens mit den spezifisch sinnlichen Zuwendungsweisen des Faches gegenüber ästhetischen Gegenständen und Prozessen soweit vertraut gemacht werden, daß ein Fundament für eine verständnisvolle Mitarbeit auf der Studienstufe gelegt wird.

Als Beispiel für vielfältige Interaktionsmöglichkeiten ist in den RL von 1974 das Thema „Grenzen" genannt und knapp skizziert (S. 10/11). Es kann zugleich als Beispiel für ein Thema dienen, das zu aspektreicher Entfaltung im Hinblick auf Gegenstände (Bezugsfelder), Bedeutungen, Repertoires, Techniken besonders geeignet ist. Das in den RL-Ergänzungen vom 24. 2. 1975 in der Planungsskizze für ein Oberstufen-Kursangebot genannte Thema „Rahmen" ließe sich als Spezialfall des allgemeinen Themas „Grenzen" später gut anschließen.

Ähnlich anregend hat sich in verschiedenen Versuchen das Thema „Ausschnitte" erwiesen. Es soll möglichst bald als Handreichung zusammen mit einigen anderen Vorschlägen an die Schulen gehen.

Zwar sind diese Themen auch innerhalb eines Semesters bereits durchführbar gewesen, doch ermöglicht erst die eingeführte Verlängerung auf ein ganzes Jahr, eine breite Einführungs- und Sammelphase voranzustellen, reizvollen Verzweigungen und sich anbietenden Unterthemen nachzugehen, individuelle und im Einzelfall auch aufwendigere Realisierungstechniken zu fördern, Zeit und Genauigkeit auf die Reflexion zu verwenden und in einer fortgeschrittenen Kursphase den Anspruch auf Selbständigkeit zu erhöhen.

Zum Wahlbereich

Gegenüber den bereits sehr differenzierten Aussagen der RL-Ergänzung vom 24. 2. 1975 ergeben sich keine Veränderungen. Die oben dargelegten methodischen Zielsetzungen für die Vorstufe gelten auch hier.

Rahmenrichtlinien Bildende Kunst

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/5

Referent: Helmut Bertram, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Michael Becker, Gymnasium Friedrich-Ebert-Schule
Heinz Mohr, Gesamtschule Heinrich-Hertz-Schule und Studienseminar
Heinrich Schilinzky, Gymnasium Klosterschule und Studienseminar
Dieter Staacken, Gymnasium Oberalster

Inhaltsübersicht

Vorbemerkungen zur Überarbeitung der vorläufigen Rahmenrichtlinien für Vorsemester und Studienstufe

Zur Situation des Fachunterrichts im Kurssystem der Sekundarstufe II.

In der gegenwärtigen Entwicklung der Sekundarstufe II ist der Unterricht im Fach Bildende Kunst u. a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

— Die Schüler stehen vom 1. Semester an in der Mehrzahl mindestens subjektiv unter dem Zwang, eine hohe Punktzahl zu sammeln (Numerus clausus).

Die Lerngruppen entwickeln angesichts der täglichen und unterschiedlichen Fluktuation der Schüler von Kurs zu Kurs nur wenig strukturierte Gruppenbeziehungen, wie sie für die Arbeit im Fach Bildende Kunst besonders wichtig sind.

Die Schüler werden im ganzen eher auf kognitives Lernen innerhalb gesonderter Fächer und auf individuelles Lernen und Leisten hin orientiert als auf das Einüben selbständiger und gemeinschaftlicher Arbeitsweisen, auf die Freude am spielerischen Experiment, auf die Ausbildung emotionaler Kräfte sowie sozialer und kooperativer Verhaltensweisen.

Sie sind oft nicht zu Risiken bereit, wie sie z. B. das Arbeiten an komplexeren und teilweise oder weitgehend selbstgewählten Vorhaben oder das Arbeiten mit anderen Schülern in einer Gruppe mit sich bringen kann.

— Stundentafeln und Organisationsformen des Kurssystems lassen wenig Spielraum für fächerübergreifende Vorhaben, Exkursionen und andere „Übergriffe" über das enge Stundendeputat der Grundkurse hinaus.

— Die vorläufigen Rahmenrichtlinien für die Eingangsstufe von 1971 enthielten relativ viel und relativ neuen Stoff, der in der Unterrichtspraxis noch wenig erprobt ist. Angesichts der Verkürzung der elften Klasse auf das Vorsemester (= 15 Doppelstunden) besteht zudem die Gefahr kognitiver Überlastung zugunsten abfragbaren Wissens, das leicht isoliert bleibt.

— Die Kunsterzieher stehen mit den Möglichkeiten eines sechsstündigen Leistungskurses zugleich vor der Notwendigkeit, ihre didaktisch-methodischen Maßnahmen von den Gewohnheiten des Zweistunden-Faches umzustellen und auch neue Stoffe zu erschließen.

Die Kunsterzieher stehen vor der Schwierigkeit, Kurse mit Themen und Vorhaben oft komplexer Art zu konzipieren und auf lange Sicht im voraus zu planen sowie die Kurse untereinander in der Fachkonferenz abzustimmen.

Auch die gemeinsame Abstimmung von Beurteilungsmaßstäben ist und bleibt zeitaufwendig, doch sind diese Arbeiten der Fachkonferenz für den Ertrag des Fachunterrichtes und seine Transparenz notwendig.

— Die räumliche und materielle Ausstattung ist in der Regel unverändert — und das heißt meistens unbefriedigend — gegenüber den mit der Einleitung der Oberstufenreform verbundenen Erwartungen.

Angesichts dieser Bedingungen und Erfahrungen ist zu fragen, wie die für das Vorsemester gesetzten allgemeinen Ziele im Fach Bildende Kunst zu erreichen sind, nämlich: „Festigung von Grundwissen" und „Erlernen von Arbeitsmethoden und -techniken".

Zur „Festigung von Grundwissen" und zum „Erlernen von Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken".

Es ist schwer abzugrenzen, was zum Grundwissen im Fach Bildende Kunst im Vorsemester gehören soll.

„Grundwissen" setzt sich zusammen aus einer Vielzahl von Einsichten, Fähigkeiten und Kenntnissen aus den verschiedensten Bereichen des Gestaltens und der

untersuchenden Betrachtung, wie sie im Lehrplan Bildende Kunst, Klasse 5—10, dargestellt sind, z. B.

- Handhabung, Funktion und Wirkung verschiedener Realisationstechniken beschreiben, einsetzen, bewerten können,
- Repertoires kennen, einsetzen, beurteilen, mit deren Hilfe bestimmte Absichten vermittelt und bestimmte Wirkungen hervorgerufen werden können,
- Farben bestimmen und sie Farbkategorien zuordnen können,
- Mittel kennen, anwenden und beurteilen, mit denen der Eindruck von Raum und Körperhaftigkeit auf der Fläche hervorgerufen werden kann,
- Wahrnehmungspräferenzen bezeichnen und erklären können,
- Kunstwerke und andere Artefakte sowie ihre Entstehungsbedingungen kennen, Stilmerkmale beschreiben, Zusammenhänge erkennen etc.

Grundwissen ist nicht zu trennen von Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken. Auch diese werden nicht für sich selbst, sondern für bestimmte Problemlösungen im Kunstunterricht erprobt und eingeübt. Es handelt sich dabei z. B. um:

- Realisationstechniken wie: deckend malen, Bilder mit der Kamera aufnehmen, vergrößern, einen Druckstock herstellen, abdrucken;
- Verfahren, die sich auf Erfinden und Konzipieren richten, wie: sammeln und ordnen von spontanen Einfällen zu einem Problem; eine Technik oder ein Material hinsichtlich seiner ästhetischen Möglichkeiten spielerisch erproben, systematisch erkunden;
- Verfahren und Fähigkeiten, die Planung und Durchführung auch komplexerer Aufgaben ermöglichen, wie: Lösungswege untersuchen, Realisierbarkeit abschätzen, verschiedene Arbeitsschritte aufeinander abstimmen, Informationen beschaffen und auswerten;
- methodisches Vorgehen bei der Untersuchung und Interpretation von Bildern;
- Verhaltensweisen, die dem Bereich affektiver und sozialer Lernziele zuzuordnen sind, wie: Fähigkeit, mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten, Anregungen zu geben und aufzunehmen, ggf. eine größere Arbeit nach den verschiedenen Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder aufzuteilen, eine sinnvolle, aber langwierige Arbeit auch bei Schwierigkeiten nicht aufzugeben, für Kritik offen zu sein.

Solche, in ihrer Komplexität sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, werden im Kunstunterricht zumeist und notwendigerweise im Zusammenhang mit praktisch-gestalterischer Arbeit oder mit Untersuchungen von Bildern und anderen visuellen Informationen gewonnen, und zwar nicht als Wissen und Technik an sich, sondern als Mittel zur Lösung bestimmter Aufgaben. Von diesem „Grundwissen" und diesen „Arbeitsmethoden und -techniken" vermittelt der Kunstunterricht bis zum Ende der Klasse 10 in der Regel vieles ansatzweise, in freier Folge, mit unterschiedlicher Differenzierung und Vertiefung.

Folgerungen für die Überarbeitung der Richtlinien für Vorsemester und Studienstufe.

Die vorliegende Neufassung der Rahmenrichtlinien von 1971 für das Vorsemester berücksichtigt die Gefahr einer Überfrachtung mit Theorie (Wahrnehmung und Repertoires) ohne gesicherten Bezug zur ästhetischen Praxis, die Gefahr also, daß Kenntnisse isoliert bleiben und bald vergessen sind.

Weiter wird in der Neufassung der Rahmenrichtlinien berücksichtigt, daß gerade im „vollentfalteten Kurssystem" der Sekundarstufe II das Fach Bildende Kunst, bei aller Bejahung rationaler Zielsetzungen und kognitiver Durchdringung der Lerngegenstände, ein Fach bleiben muß, in dem Raum bleibt, um spielerisch-experimentell an Fragen und Sachverhalte heranzugehen, Ideen zu entwickeln und

gestalterisch-produktiv zu arbeiten, die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben und zu differenzieren, die Chance und das Risiko zu erfahren, sich Ziele selbst zu setzen, Mittel und Verfahren zur Lösung von Problemen selbst zu wählen und zu erproben; in einer Lerngruppe ein komplexes Vorhaben möglichst selbständig und arbeitsteilig zu bearbeiten und dabei sich selbst und seine Partner in ihren Schwächen und Stärken besser kennenzulernen, zu akzeptieren, zu korrigieren, zu stützen; ästhetische Fragen und Sachverhalte auch außerhalb der Schule in den Wirklichkeitsfeldern zu untersuchen, in denen sie tatsächlich erscheinen und wirksam werden.

Solche Forderungen sind heute nicht nur durch die komplizierte und unbeweglicher gewordene Stundenplanung der Sekundarstufe II gefährdet, sondern auch durch die zunehmend von außen erhobenen Forderungen, die ausgleichsfähigen Noten im Fach Bildende Kunst mit stichhaltigen Leistungsnachweisen zu begründen, was dazu führen kann, daß das Fach einer nur scheinbar objektiveren Leistungsüberprüfung zuliebe kognitiv überfrachtet wird.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Verbindlichkeit von Stoffen, die der Lehrplan angibt. Was können und müssen Rahmenrichtlinien für das Fach Bildende Kunst auf der Sekundarstufe II festlegen und was sollen sie offenlassen?

Einer Verpflichtung auf bestimmte Stoffe und bestimmte Methoden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erarbeiten bzw. zu berücksichtigen wären, würde im Fach Bildende Kunst auf der Studienstufe entgegenstehen, daß die Vielzahl möglicher und überzeugender Problemstellungen und die Verflochtenheit der verschiedenen Stoffe, Aspekte und Methoden genausogut andere Entscheidungen zulassen würden, die in bestimmten Situationen (Schülerinteresse, Ausstattung der Schule, Lehrerinteresse, Bezug auf aktuelle Strömungen und Ereignisse) sinnvoller sein können.

Andererseits würde die gänzlich freie Auswahl irgendwelcher Stoffe und Ziele durch den einzelnen Lehrer oder durch Schüler ein Maß an Beliebigkeit und auch Unvergleichbarkeit von Leistungen mit sich bringen, das ebensowenig wünschenswert ist.

Es soll daher in diesen Rahmenrichtlinien versucht werden, sowohl die Beliebigkeit der Wahl wie die Willkür der Festsetzung zu vermeiden. Das kann geschehen, indem die Richtlinien folgendes leisten:

- sie geben eine fachdidaktische Rahmenzielsetzung, die für den Unterricht im Gymnasium von Klasse 5 bis 13 verbindlich ist (Ziffer A),
- sie geben Empfehlungen für die methodische und organisatorische Durchführung des Unterrichts. Da Methodenkenntnis und Methodenbewußtsein auch als allgemeines Lernziel für die Studienstufe gelten, kommt den Methodenhinweisen (Ziffer B 0) die gleiche Bedeutung zu wie den fachdidaktischen Zielangaben (Konkretere Hinweise, wie z. B. zum Umgang mit verschiedenen Methoden bei der Werkbetrachtung, sollen zu einem späteren Zeitpunkt im Zusammenhang mit Handreichungen folgen),
- sie geben Hinweise auf Ziele und Arbeitsformen von Leistungskursen und Grundkursen (Ziffer B 1),
- sie geben Hinweise zur Leistungsbeurteilung und legen einen Rahmen fest für Anforderungen in der Abschlußprüfung zum Erwerb der Hochschulreife (Ziffer B, 2 und 3),
- sie machen Rahmenangaben für die Inhalte der Kurse einschließlich Vorsemester (Ziffer C 1 und 2),
- sie geben Handreichungen zu einzelnen noch relativ neuen bzw. im Zusammenhang ihrer Darstellung nicht leicht zugänglichen Problemen wie zur Gestaltwahrnehmung, zu den Repertoires, zu den Stichworten Kommunikation/Zeichen/Nachricht (Ziffer D),

— sie enthalten als Anregung und Orientierung einige Kursmodelle für Vorsemester, Grundkurse und Leistungskurse, die im Unterricht durchgeführt wurden und/oder für einen Versuch geeignet erscheinen (folgt als Handreichung unter Ziffer D nach).

A

Zur Didaktik

1

Ziele

Unterricht im Fach Bildende Kunst ist ästhetische Erziehung im visuellen Bereich. Er soll die Fähigkeit des Schülers in den Bereichen ästhetischer Rezeption, ästhetischer Produktion und ästhetischer Vermittlung verfeinern, vertiefen und verbreitern. Der Schüler soll in den verschiedenen Lebens- und Gegenstandsbereichen unserer Umwelt lernen, ästhetische Eindrücke und Absichten zu verstehen, zu genießen und zu bewerten als Ausdruck künstlerischer Weltdeutung, als Möglichkeit der Identifikation sowie als Ausdruck ökonomischer, politischer, religiöser Interessen, Kräfte und Beziehungen in der Gesellschaft der Gegenwart und der Vergangenheit.

— Kunstunterricht hilft dem Schüler, Probleme zu erkennen und zu lösen, Ideen zu entwickeln und gestalterisch-produktiv zu arbeiten. (Kreative Funktion)
— Kunstunterricht hilft dem Schüler, das visuelle Angebot seiner Umwelt kritisch zu bewerten, die Bindung seiner Wertvorstellungen an ästhetische Leitbilder und deren Abhängigkeit von Traditionen, Interessen und Absichten zu erkennen und zu durchschauen. (Kritische Funktion)
— Kunstunterricht bietet dem Schüler die Möglichkeit lustbetonter Tätigkeit, des Selbstausdrucks, des Spiels, er entwickelt seine Fähigkeit des ästhetischen Genusses. (Hedonistische Funktion)
— Kunstunterricht hilft dem Schüler, das Verständnis für Gewordenes zu entwickeln, d. h. die Kultur der Gegenwart als eine historisch gewordene und gesellschaftlich bedingte zu verstehen. (Überliefernde Funktion)

2

Bezugsfelder des Faches

Bezugsfelder des Faches Bildende Kunst sind die ästhetischen Ausprägungen (visuelle Ausdrücke) unserer Kultur. Dazu gehören vor allem:

— Kunstwerke, wie:
Malerei, Zeichnung, Druckgrafik, Plastik und Skulptur, Objekt und Environment (mit zahlreichen Überschneidungen dieser Gattungen und Erweiterungen um die technischen Medien wie Film und Foto).
— Visuelle Massenmedien, wie:
Illustrierte, Plakate, Film und Fernsehen, Bilderbücher, Comics.
— Gebaute Umwelt, wie:
Wohnung, Gebäude, Stadtviertel, Plätze und Parks.
— Objekte des Industrie-Design, wie:
Möbel, Verpackungen, Karosserien.
— Mittel der Selbstdarstellung und der personalen Beziehungen, wie:
Kleidung (Mode im engeren Sinne), Schmuck, Frisur und Make-up, Umzüge und Aufmärsche, Zeremonien und Rituale.

3

Zum didaktischen Ansatz

Gegenstände, Erscheinungen, Prozesse aus den verschiedenen Bereichen der visuellen Kultur werden im Kunstunterricht untersucht hinsichtlich ihrer Form, ihrer Bedeutung und Wirkung sowie hinsichtlich ihres Gebrauchs.

Da es nur wenige für die visuelle Wahrnehmung bestimmte Artefakten gibt, die ganz absichtslos hergestellt werden, ist es in der Regel zweckmäßig, die Lerngegenstände aus den o. a. Bezugsfeldern im Zusammenhang Absicht — Mittel — Wirkung bzw. Sender — Botschaft/Medium — Empfänger erfahrbar zu machen.

3.1 *Erläuterungen*

— Von **Absicht** ist besonders dann zu sprechen, wenn visuelle Mitteilungen im Hinblick auf das Verhalten bestimmter Zielgruppen konzipiert, hergestellt und vermittelt werden,
z. B. bei kommerzieller Werbung: ein Unternehmen möchte Hausfrauen für ein Produkt interessieren (es appelliert in seiner Werbung an Mutterliebe und Verantwortung),
z. B. bei politischer Werbung: eine Partei will Jungwähler gewinnen (sie gibt sich in ihrer Werbung das Bild von Aufgeschlossenheit und Dynamik).

— Die **Mittel** sind zu unterscheiden hinsichtlich der Form und des Inhalts. Inhalte sind für den Empfänger mit Bedeutungen verbunden, die, zusammen mit der Form, in der sie erscheinen, maßgeblich für die Wirkung sind bzw. für Gebrauch und Nutzen bei Gegenständen.

— **Form** bezeichnet hier den Aufbau des Gegenstandes, die Anordnung seiner Teile, die Beziehung der Zeichen oder Elemente zueinander, z. B. Größe, Figuration, Raumlage, Farbe, Helligkeit, Bewegung.

— **Bedeutung** wird hier verstanden als Sammelbegriff für die Bezeichnungsfunktion und für die Bedeutungsfunktion im Kommunikationsprozeß:
Bedeutung kennzeichnet erstens, *was* mit einem Zeichen bezeichnet ist (Verhältnis: Zeichen — Bezeichnetes) und zweitens, *wie* es zu interpretieren ist, d. h., welcher Sinn diesem Zeichen zuzuordnen ist (Verhältnis: Zeichen — Zeichenbedeutung).

Beispiel: Auf einem Bild bezeichnen Formen, Farben, Linien usw. Gegenstände: eine Frau und ein Kind. Die Zuordnung dieser Figuren zueinander, Haltung, Mimik, Gestik (Ausdruck) weisen darauf hin, daß es sich um Mutter und Kind handelt. Bestimmte Attribute wie Heiligenschein, Assistenzfiguren, Pflanzen und Tiere mit Symbolcharakter im Umfeld vermitteln die Bedeutung: Maria und das Christuskind. Sinngebung eines Zeichens und ihre Interpretation durch den jeweiligen Empfänger sind also kulturelle Leistungen. Insofern kann man davon sprechen, daß jedes kulturell vermittelte Zeichen auch eine besondere Bedeutung für den jeweiligen Interpreten hat (Verhältnis: Zeichenbedeutung — Interpret). Ästhetische Erziehung soll den Schüler befähigen, die Sinngebung kultureller Muster zu erlernen.

— Bei der **Wirkung** handelt es sich für den Kunstunterricht um Verhaltensweisen, die durch die Betrachtung visueller Angebote ausgelöst werden: Anmutungen, Empfindungen, Assoziationen, Meinungen, Urteile, Handlungen. Wirkungen können sich beispielsweise äußern durch Versunkenheit vor einem Kunstwerk, durch Besitzwünsche bei der Betrachtung eines Werbespots.

— **Gebrauch** steht in engem Zusammenhang mit Wirkung und Absicht.
Gebrauch kann z. B. untersucht werden:
an modischer Kleidung als Mittel der Selbstdarstellung, der Abhebung usw.,
an Bildern als Wandschmuck in der Wohnung, Bildern als Informationsmittel in der Zeitung, Bilderbüchern und Comics als Unterhaltungsmittel, die vervielfältigt und verliehen werden.

3.2 *Wirkungszusammenhang*

Visuelle Objekte, Erscheinungen, Prozesse stehen also in einem Zusammenhang zwischen einem „Sender" und einem „Empfänger". Sender kann z. B. ein Maler, ein

Filmregisseur, ein Architekt sein (diese können ihrerseits wiederum abhängen von Auftraggebern).
Empfänger können beliebige einzelne sein oder bestimmte Gruppen (Zielgruppen).
Der Sender wählt Mittel, z. B. Repertoires wie Farben, Formen, Texturen; z. B. Medien wie Tafelbild oder Film, um seine Absichten in visuelle Mitteilungen umzusetzen und zu transportieren. Diese visuellen Mitteilungen können ein offenes Angebot sein, z. B. Werke der freien Kunst, Kinderzeichnungen, oder für bestimmte Zielgruppen entworfen und hergestellt sein, z. B. Werbeanzeigen. Sie lösen beim Empfänger (Betrachter/Benutzer) jeweils verschiedene, interne oder externe Wirkungen aus. Es erscheint daher als ein sinnvoller didaktischer Ansatz, ästhetische Objekte, Erscheinungen, Prozesse als „visuelle Veranlasser" aufzufassen und sie in dem oben beschriebenen Wirkungszusammenhang unterrichtlich zu erschließen.

3.3 *Visuelle Veranlasser*

Visuelle Veranlasser sind in engerem Sinn Artefakten, d. h. künstlich hergestellte, nicht natürliche Objekte, Erscheinungen, Prozesse. Allerdings können auch naturwüchsige Gegenstände zu visuellen Veranlassern werden, z. B. dadurch, daß sie aus ihrem natürlichen Umfeld herausgelöst und in ein neues gestellt werden (z. B. Blumenstrauß).

Für das wahrnehmende Subjekt können *darüber hinaus* auch bereits durch die Wahl des ästhetischen Aspektes Gegenstände, Erscheinungen, Prozesse der belebten Natur und der sonstigen (künstlichen) Umwelt des Menschen zu visuellen Veranlassern im weiteren Sinne werden (z. B. ein Schmetterling, Verwitterungen, ein Sonnenuntergang, Gerümpel).

Durch die Einführung des didaktischen Begriffes „visueller Veranlasser" werden zwei wesentliche Orientierungen zum Ausdruck gebracht:

- Die das Fach Bildende Kunst betreffenden ästhetischen Informationen werden vorwiegend über den Gesichtssinn vermittelt (visuell)
- Die ästhetische Information (des Künstlers, Architekten usw.) übermittelt Absichten und löst Wirkungen im Sinne äußeren oder inneren Verhaltens beim Empfänger aus (Veranlasser).

3.4 *Erfahrungsweisen/Arbeitsformen*

Aus der besonderen Beschaffenheit *visueller* Veranlasser lassen sich bestimmte Erfahrungsweisen und Arbeitsformen als grundlegend für den Kunstunterricht ableiten:

- Visuelle Objekte, Erscheinungen, Prozesse sind auf sinnlich-rezeptive Weise erfahrbar, d. h. durch die unmittelbare und die bewußte visuelle Wahrnehmung, z. B. durch Betrachten und Beobachten, durch Berühren und Abtasten, durch Sich-Bewegen und Verweilen.
- Visuelle Objekte, Erscheinungen, Prozesse sind auf sinnlich-produktive und -reproduktive Weise entstanden; sie sind Ergebnis gestalterischer Prozesse.
  Sie sind auch auf sinnlich-produktive und -reproduktive Weise erfahrbar, durch Herstellen und Gestalten, durch Zusammenordnen, Nachgestalten und Umgestalten (z. B. durch Zeichnen, Fotografieren, Collagieren, durch Vergrößern, Isolieren, Verfremden).
- Visuelle Objekte, Erscheinungen, Prozesse als Mittel nichtsprachlicher Kommunikation *vermitteln* Bedeutungen und lösen Wirkungen aus.
  Visuelle Objekte, Erscheinungen, Prozesse *werden* dem Rezipienten *vermittelt*, z. B. durch Menschen, durch technische Medien, durch Museen, durch kommentierende Texte.

Reflexion und sprachliche Verständigung, Beschreiben und Untersuchen sowie das visuelle Vermitteln (z. B. durch Vorführen und Ausstellen) kennzeichnen entsprechende unterrichtliche Zugangsweisen.

Alle drei Erfahrungsweisen sind in der Unterrichtswirklichkeit vielfältig aufeinander bezogen und sind hier nur der Übersicht halber gesondert dargestellt. Sie entsprechen den grundsätzlichen Fragen des Unterrichts nach der Wahrnehmung, der Herstellung und Vermittlung visueller Veranlasser.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

0

Zu den Arbeitsformen

0.1 In einem nur zweistündigen Fach im Vorsemester ist es nicht leicht, Schüler für zunehmend selbständiges Lernen zu befähigen. Es kostet Zeit und verlangt eine Beschränkung des Stoffes. Dennoch sollte der Unterricht nicht einseitig durch lehrerzentrierten Frontalunterricht geprägt sein, der nur ein eng begrenztes Maß an Interaktion in der Lerngruppe zuläßt. In welchem Maß der viel weitere Rahmen möglicher Interaktionsformen genutzt wird, hängt ab von den Erfahrungen und Interessen von Lehrer und Schülern und vom Lerngegenstand. Es sollte jedoch folgendes angestrebt werden:

- Die Schüler wirken bei Themenfindung und Unterrichtsgestaltung mit: sie artikulieren Interessen, schlagen Fragestellungen vor, machen Vorschläge zu Techniken und Arbeitsformen.
- Sie entwickeln das Vorhaben relativ selbständig weiter: sie beschaffen sich die benötigten Sachinformationen und werten sie (mit Hilfe von Lehrer/Fachmann/Mitschüler) aus, sie entwickeln z. B. eine Arbeitsreihe und kommentieren die einzelnen Schritte, die Wahl der Aspekte und der Realisationsverfahren. Sie beurteilen ihre Lösungen.
- Sie lernen es, wichtige Unterrichtsschritte durch Notizen bzw. Skizzen festzuhalten.

Darüber hinaus ist anzustreben, daß die Schüler gemeinsames Arbeiten lernen, z. B.:

- Teilarbeiten, die zur Lösung einer komplexeren Aufgabe notwendig sind, aber nicht von jedem einzelnen Schüler als Ganzes geleistet werden müssen, so untereinander aufzuteilen, daß bestimmte Teile der Arbeit von dem jeweils dafür besonders geeigneten Schüler erledigt werden (Arbeitsteiliges Vorgehen).
- Teilergebnisse den anderen Mitgliedern der Gruppe und anderen Gruppen, die an der gleichen Aufgabe arbeiten, mitzuteilen und diese Ergebnisse für eine Weiterarbeit auszuwerten (Koordination von Teilbereichen, Kooperation in der Gruppe).

Ein Beispiel für die Möglichkeit vielfältiger Interaktionsformen:

Thema: Erkunden und Erproben des Repertoires „Grenzen"

Der Gegenstand eröffnet eine Vielzahl von möglichen Ansätzen: der Unterricht kann, je nach Kursgruppe und Zeitplan, fachimmanent bleiben oder aber darüber hinaus Fragen anderer Fachdisziplinen aufgreifen und über die Kursgruppe hinauswirken.

Einleitungsphase: „brain-storming" zum Thema „Grenzen". Oder: Sachinformation im entwickelnden Unterrichtsgespräch, Einführung in die Betrachtungsweise (Aspektwahl) anhand von Bildmaterial; Erprobung der Brauchbarkeit der Repertoire-Begriffe zur Beschreibung syntaktischer und/oder semantisch-pragmatischer Sachverhalte.

Praktisch-theoretische Arbeit: Durchspielen des Repertoires „Grenzen", zunächst in bestimmten Bereichen, die verabredet werden, z. B. im Bereich grafischer oder farblicher Mittel, auf der Fläche, im Raum; z. B. durch Sammeln, Ordnen und Auswerten von Anschauungsmaterial oder durch eigenes Herstellen. Aufmerksamwerden auf Bedeutungen und Wirkungen von Grenzen: in Bildern, in der Wirklichkeit des Alltags, im Stadtbild, im Zusammenleben der Menschen
Gemeinsame Auswertung durch Präsentation, Demonstration, Inszenierung von Grenzen im Schulgebäude, in die Schulöffentlichkeit hineinwirkend.

(In dieser Phase kann sich aus dem „Kursunterricht" ein „Projekt" entwickeln.)

0.2 *„Kurs" und „Projekt"*

Im folgenden wird der Versuch gemacht, Zielsetzung und Aktionsform von „Kursunterricht" und „projektorientiertem Lernen" zu unterscheiden. Die theoretische Beschreibung beider Interaktionstypen soll methodische Entscheidungen erleichtern, ohne die Methodenfreiheit des Lehrers einzuengen.

Der Kurs im Fach Bildende Kunst

Eine angekündigte Semesterveranstaltung wird als „Kurs" gekennzeichnet

- wenn Lernziele und/oder Lerngegenstände im großen Ganzen im voraus festgelegt sind,
- wenn die erforderliche spezielle Vorbereitung des Fachlehrers frühzeitig einsetzen muß,
- wenn eine genaue inhaltliche Abstimmung mit den anderen Kursen erfolgt ist (z. B. Alternativangebote oder Aufbaukurse),
- wenn den Schülern die Möglichkeit gegeben werden soll, sich im voraus eine genauere Vorstellung über Inhalte, Voraussetzungen und Anforderungen des geplanten Kurses zu bilden.

  (Lehrgänge können zur Vermittlung bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Lösung der komplexeren Aufgaben und Probleme des Kurses benötigt werden, in den Kurs eingebaut werden. Sie haben gleichsam Zubringerfunktion. Während der Lehrgang in der Regel lehrerzentriert ist, bieten die anderen Teile des Kurses ein reicheres Spektrum an Interaktionsformen, die die Kreativität fördern und Unterricht effektiver und farbiger machen.)

Im Kurs besteht der „Arbeitsvertrag" darin, daß der Lehrer die Konditionen vorher bekanntgibt und der Schüler diese durch seine Kurswahl akzeptiert.

Zu den „Konditionen" gehören zum Beispiel Angaben über das Thema, notwendige Voraussetzungen, erwarteter Arbeitsaufwand, voraussichtliche Unterrichtsformen, Literaturempfehlungen, ungefähre Zeitplanung.

Das Projekt im Fach Bildende Kunst

Das Projekt wird ebenfalls angekündigt. Der „Arbeitsvertrag" kann hier aber naturgemäß nicht aus einer inhaltlichen Beschreibung als Vorankündigung bestehen. Er muß mit der Schülergruppe, die sich für das Angebot „Projektarbeit" interessiert, erst entwickelt werden. Dieses Angebot muß die allgemeinen Intentionen projektorientierten Lernens im Fach Bildende Kunst verdeutlichen und in Stichworten einige Themen als mögliche Beispiele für die Arbeit des Semesters nennen. Die Darstellung der allgemeinen Intentionen sollte deutlich machen, daß im Rahmen des Faches oder in Zusammenarbeit mit anderen Fächern Lernbedingungen angestrebt werden, die möglichst lebensnah sind, die bestimmten Problemen der Praxis, die tatsächlich und auch außerhalb der Schule existieren, entsprechen.

Erst wenn sich aufgrund dieses Angebots eine Lerngruppe zusammengefunden hat, können mit dieser die Konditionen im einzelnen erarbeitet werden, d. h. In-

halte bestimmt, Arbeitsfelder abgegrenzt, Arbeitsaufträge vergeben, die Zeitplanung festgelegt werden usw.

Gerade in dieser Phase der konkreten Einleitung der Projektarbeit wird deutlich, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um das betreffende Vorhaben mit vernünftigem Aufwand und einiger Aussicht auf Erfolg anzugehen. Projektarbeit wird fragwürdig, wenn nicht Selbständigkeit, Kooperationsbewußtsein, fachliche Grundkenntnisse und Fertigkeiten auf wenigstens einigen Teilgebieten, die für das jeweilige Vorhaben wichtig sind, von den Mitgliedern der Lerngruppe mitgebracht werden (z. B. Fotografie, Umgang mit Schrift, Drucktechniken, räumliche Darstellungstechniken).
Projektarbeit setzt weiterhin die Bereitschaft des Lehrers voraus, die Rolle des fachkundigen Beraters einzunehmen, als Vermittler zu fungieren und die Selbständigkeit der Gruppe(n) in den Grenzen seiner Fachkompetenz und Fachverantwortung zu fördern.

Für die Verwirklichung von Projektarbeit wird in der Regel der zeitliche Rahmen des Leistungskurses oder mindestens der eines dreistündigen Grundkurses Vorbedingung sein.

Zur Abgrenzung von Kurs und Projekt

Die Rahmenbedingungen der Schule und der Sekundarstufe II lassen Projektarbeit im idealtypischen Sinn zur Zeit lediglich in Ausnahmefällen zu. Zwischenformen von Kurs und Projekt werden eher anzutreffen sein (siehe Beispiel „Grenzen", Ziffer 0.1). Eine begriffliche Abgrenzung soll daher die eigentliche Substanz jeder der beiden pädagogischen Vermittlungsformen deutlich machen.

- Der Kurs ist final bestimmt durch ein gesetztes Rahmenlernziel und einen gesetzten Lerngegenstand, der gemeinsam oder in Auffächerung erarbeitet wird. Die erstrebte Veränderung (Verhaltensänderung bei den Schülern = Lernerfolg) bezieht sich auf die Kursteilnehmer, nicht auf den Lerngegenstand selbst.
- Das Projekt ist final bestimmt durch ein gewähltes Problemfeld, das gemeinsam oder in Auffächerung erarbeitet wird. Die erstrebte Veränderung bezieht sich sowohl auf die Schüler (Lernerfolg der Gruppe) als auch, mindestens tendenziell, auf den Lerngegenstand selbst.
  Projektarbeit geht aus von einem Problem der ästhetischen Praxis, einer Lebenssituation, die konkret vorhanden ist und im Bewußtsein der Lerngruppe als Problem und Aufgabe gesehen und erlebt wird sowie bewältigt werden will. Somit muß schließlich auch das Ergebnis der Projektarbeit als Lösung, Teillösung oder Lösungsversuch für das Ausgangsproblem wieder in den Praxisbereich hineinvermittelt werden.

Für Projektarbeit kann auch die Schule selbst Problemfeld sein.
Projekte können simuliert werden, doch müssen Simulationsfeld (z. B. Schule, Zeichensaal, Lerngruppe) und Simulationsbedingungen noch Aussagen zulassen über die Projektproblematik, das Problem bzw. das Problemfeld in der „Originalpraxis".

Selbständigkeit der Schüler und Hilfe des Lehrers können bei der Arbeit am Projekt stark variieren, die Komplexität des Problemfeldes mag unterschiedlich sein, die Erarbeitung kann gemeinsam oder arbeitsteilig geleistet werden, innerhalb oder auch außerhalb der Schule — entscheidendes Kennzeichen und unverzichtbarer Bestandteil der Projektarbeit ist die Vermittlung des Ergebnisses in das akute Problemfeld und die Auseinandersetzung mit ihren Wirkungen ebendort.

Die folgende Gegenüberstellung soll den Unterschied zwischen Kurs und Projekt veranschaulichen. (Die Beispiele sind *nicht* als Unterrichtsmodelle gedacht und auch nicht ansatzweise als solche ausgearbeitet.)

Kursthema:

„Bedeutung der Farbe für die ästhetische Ausgestaltung unserer Umwelt"

Mögliches Vorgehen:

- Anwendungsbereiche und -situationen werden katalogisiert, Funktionen der Farbe in diesen Zusammenhängen untersucht
- farbtheoretische/farbpsychologische Grundlagen werden untersucht
- Beispiele werden dokumentiert (Farbfilm, Farbfoto)
- Erhebungen werden angestellt, Einstellungen gegenüber bestimmten Beispielen farbiger Ausgestaltung werden untersucht
- eigene Entwürfe für gedachte Vorhaben farbiger Ausgestaltung werden angefertigt.
- Ergebnisse werden in der Kursgruppe ausgestellt, diskutiert und bewertet.

Projektthema nach der Diskussion des Projektansatzes: „Mehr Wirtlichkeit in Wirklichkeit."

Mögliches Vorgehen:

In der Projektdiskussion ist — nehmen wir an — der Kunstunterricht angegriffen worden, weil er konkret nichts unternähme, um die Unwirtlichkeit und Unsinnlichkeit im ästhetischen Umfeld des Schülers zu mindern.

- Brain-storming, Auswertung, Planungsdiskussion
- Kontaktaufnahme mit SV, Kollegium, Elternrat usw.
- Gewichtung der Vorschläge, Selektion vordringlicher und realisierbarer Ansätze. Bildung von Arbeitsgruppen. (Gruppe 1: Entwurfs- und Ausführungsgruppe, Gruppe 2: Beratungsgruppe für U- und Mittelstufenklassen, Gruppe 3: PR-Gruppe usw.)
- Realisierungsphase
- Rückvermittlung und Kontrolle des Projekterfolges: Klassenfest in einem neu ausgestalteten Raum
- Diskussion mit der Schülerschaft, Planung weiterer Initiativen usw.

0.3 *Präsentation/Ausstellung*

Die Präsentation von Arbeitsergebnissen ist als Teil der Unterrichtsarbeit zu verstehen, im Kurs ebenso wie bei projektorientiertem Lernen.
Der Schüler soll dabei lernen, Arbeitsreihen, Einzelarbeiten, Gruppenergebnisse und Arbeitsverläufe problemangemessen und mediengerecht zu präsentieren bzw. zu visualisieren.

1 Zur Organisation

Grundkurse und Leistungskurse

Die allgemeinen fachdidaktischen Zielsetzungen sind für Grundkurse und Leistungskurse die gleichen. Unterschiede ergeben sich indessen aus der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit (2—3 oder 6 Stunden): Sie betreffen Breite und Vertiefung der Lernerfahrungen, wie sie z. B. durch die Komplexität eines Kursthemas, die Vielfalt der Arbeitsmethoden, die Spezialisierung und den Arbeitsaufwand bedingt sind.

Grundkurse

Formen von Grundkursen

Form 1: 2 Grundkurse, 2—3stündig: Schüler erfüllen ihre Pflichtwahl im sprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld.

Form 2: 4 Grundkurse, 2—3stündig: Schüler wählen Bildende Kunst als 3. oder 4. Prüfungsfach.

Form 3: 1 bis 2 Grundkurse, 2—3stündig: Schüler decken ihr Soll an Pflichtstunden aus dem Wahlbereich ab.

Thematik und Organisation der Grundkursangebote

1. Möglichkeit: Die Kursthemen sind offen und bieten einige Breite in der Aspektwahl. Jeder Schüler der Studienstufe kann in jeden Kurs einsteigen, ohne weitere Voraussetzungen, als daß Kunstunterricht bis zum Ende der Mittelstufe erteilt ist. Jeder Kurs ist in sich abgeschlossen. Schüler, die nach Form 3 wählen, können jederzeit einen der angebotenen Grundkurse wählen.
2. Möglichkeit: Beide Pflicht-Grundkurse (nach Form 1) werden nur einmal im Jahr als über zwei Semester laufende Kurseinheit, deren Teile aufeinander aufbauen, angeboten. Zuwähler (nach Form 3) können dann nur im 1. Semester des Schuljahres eintreten.

Schülermotivation

Um zu verhindern, daß die verschiedenen Kursangebote sich decken oder allzu stark überlappen, ist es erforderlich, daß die Fachkonferenz die Angebote aufeinander abstimmt. Verallgemeinernde Aussagen für den Grundkurs lassen sich nicht treffen. Nach bisherigen Erfahrungen ist die Motivation für die Wahl einer der Kurse quer durch alle Kursarten (auch Leistungskurse) verschieden: der Lehrer interessiert, das Thema interessiert, das Fach interessiert, der Schüler möchte Besonderes leisten, aber unter der Schwelle des Leistungskurses bleiben (nach Form 2), der Schüler hofft, ohne besondere Anstrengungen und Interessen seine Pflichtstunden ohne gänzlichen Mißerfolg abzuleisten.

Auch im Grundkurs nach Form 1 hängt es offenbar von den Erfahrungen der Schüler mit ab, ob sie Themen wünschen und erwarten, die mehr auf praktisch-gestalterische Arbeit oder mehr auf Betrachten, Untersuchen, Dokumentieren zielen. Allgemein hat sich gezeigt, daß die Möglichkeit zur Bewältigung komplexerer Vorhaben und die Bereitschaft zu größerem Engagement vor allem in einem zweistündigen Grundkurs gering ist. Die Themen und Aufgaben müssen deshalb gerade hier deutlich überschaubar bleiben und die Tatsache der *einen* Doppelstunde pro Woche berücksichtigen.

Leistungskurse

Leistungskurse werden in der Regel 6stündig über 4 Semester belegt. Sie sollen den Schüler zu einer verbreiterten und vertieften Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Faches führen und damit auch auf ein mögliches Fachstudium vorbereiten.

Formen, Organisation, Abstimmung

Es sind verschiedene Formen bisher erprobt*:

Form 1: 6stündiger Kurs unter einem Dachthema
a) auf einen folgenden Kurs bezogen
b) in einem Semester abgeschlossen

Form 2: Aufteilung in verschiedene praktische und theoretische Teilkurse, die thematisch voneinander unabhängig sind.

---

* Die Aufstockung eines 2—3stündigen Grundkurses nach Form 2 oder 3 (siehe oben unter Grundkurs) um weitere 3 Stunden zu einem Leistungskurs kann nur als Notlösung angesehen werden. Für den LK-Schüler nur dann sinnvoll, wenn es gelingt, den Leistungskurs als weiterführend und vertiefend zum Grundkurs zu entwickeln.

Die Wahlmöglichkeiten für den Schüler und die Abstimmung der Leistungskurse aufeinander wurden bisher ebenfalls unterschiedlich geregelt:

- Ein Lehrer führt den Leistungskurs durch alle vier Semester, die Themen bauen dann häufig aufeinander auf,
- mehrere Lehrer bieten verschiedene Themen nebeneinander an, die Schüler können wählen.

Insbesondere bei der letzten Organisationsform ist frühzeitige gemeinsame Planung und Abstimmung durch die Fachkonferenz Voraussetzung.

Schülermotivation und Arbeitsmöglichkeiten

In der Regel zeichnet sich der Schüler des Leistungskurses durch stärkeres Interesse und durch Bereitschaft zur Auseinandersetzung auch mit schwierigeren und umfangreicheren Aufgaben aus. Diese günstigen Voraussetzungen scheinen in der Regel aber nur dann voll nutzbar zu sein, wenn die verfügbare Zeit als Ganzes für *ein* Vorhaben eingesetzt wird. Das Aufteilen des Leistungskurses in voneinander unabhängige Kleinkurse erscheint daher weniger günstig. Die längere Zusammenarbeit in einem Kurs, insbesondere dann, wenn er im folgenden Semester fortgesetzt wird, ermöglicht gruppendynamische Entwicklungen, die für komplexere und arbeitsteilige Aufgaben sowie für projektorientiertes Arbeiten notwendig sind. Randstunden am Nachmittag scheinen nicht ungünstig für das Arbeitsklima zu sein. Außerdem erleichtern sie organisatorisch Unternehmungen außerhalb der Schule.

Zusammenfassung

Als Merkmale eines Leistungskurses gegenüber einem Grundkurs lassen sich demnach bezeichnen:

Vertiefung und Verbreiterung:

Spezialisierung, z. B. in einer Realisationstechnik, in der Verfeinerung einer Methode, in der detaillierten Kenntnis und Durchdringung von Sachverhalten; Verbreiterung, z. B. in der Übersicht und Kenntnis systematischer und historischer Bezüge, z. B. im ausgiebigeren Durchspielen eines Problems, z. B. in der Kenntnis, Anwendung und Bewertung vielfältiger Methoden.

Arbeitsformen:

Komplexere Aufgaben und Vorhaben sind bei sechs Wochenstunden sinnvoll, Lehrgänge können bei Bedarf eingeschoben werden, ohne den Zusammenhang zu zerreißen (z. B. Übungen in Realisationstechniken, Lehrervortrag zur Sachinformation); Gruppenarbeit kann sich entwickeln, eine größere Selbständigkeit des Schülers oder der Schülergruppe bei der Wahl, Planung und Durchführung von Arbeitsvorhaben kann erwartet werden.

Leistungskontrollen:

Ein größerer Fächer von Qualifikationen auf der Ebene von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten wird sichtbar; eine differenziertere Beurteilung ist möglich; es ergibt sich eine größere Anzahl von Leistungen, die auch notenmäßig erfaßt werden können.

2 Lernerfolgskontrollen

2.1 *Allgemeines*

Lernerfolgskontrollen haben den Zweck, den Lernzuwachs des Schülers und seinen Leistungsstand im Rahmen der Lerngruppe im Hinblick auf die Ziele und Angebote des Unterrichts zu überprüfen. Ferner geben sie dem Lehrer wichtige Hinweise für die weitere Planung und Führung seines Unterrichts.

2.2 *Gegenstände der Benotung und Leistungsebenen*

Gegenüber den allgemeinen Zielen des Faches Bildende Kunst (Fähigkeit, sich in der visuellen Kultur kritisch-wertend, produktiv und genießend zu verhalten) können Lernerfolge nur in Teilbereichen einigermaßen konkret und objektiv dargestellt und beurteilt werden. Es handelt sich dabei um Lernerfolge und Leistungen im Bereich der Fertigkeiten und Kenntnisse sowie der Fähigkeiten, diese anzuwenden. Die Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen, also Lernerfolge im affektiven Bereich, die Kunstunterricht ja wesentlich intendiert, lassen sich schwerer beurteilen, schwerer bewerten und benoten.

Lernergebnisse auf der Ebene der Fertigkeiten und Kenntnisse kann der Schüler nachweisen durch Reproduzieren,

z.B.: Merkmale surrealistischer Malerei beschreiben, Merkmale und Anwendungen bestimmter Werbestrategien darstellen, einen Druckstock sauber abdrucken, eine Vergrößerung herstellen.

Lernergebnisse auf der Ebene der Fähigkeiten liegen vor, wenn der Schüler über die bloße Reproduktion von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus Möglichkeiten einer verständigen Anwendung des Gelernten findet, insbesondere, wenn er neue Sichtweisen entdeckt, neue Lösungswege verfolgt, neue Bearbeitungsweisen einsetzt (kreative Leistungen). Ferner weist der Schüler Lernergebnisse auf der Ebene der Fähigkeiten nach, indem er aufgrund von Kenntnissen und Fertigkeiten zu Einsichten, Urteilen, Entscheidungen gelangt. Fähigkeiten lassen sich bei verschiedenen Operationen nachweisen,

z.B.: Druck- und Vergrößerungstechnik in einem (neuen) Anwendungszusammenhang einsetzen, ein neues Druckverfahren finden und einsetzen, für ein bestimmtes Produkt eine geeignete Werbestrategie entwerfen (Anzeige), verschiedene Kunstwerke im Hinblick auf die Bedeutung surrealistischer Merkmale vergleichen, Textaussagen zu einem Bild in Beziehung setzen und beurteilen.

2.3 *„Meßstellen"*

Lernerfolge und Leistungen werden sichtbar in der laufenden praktischen und/oder theoretischen Arbeit, z. B. an Einzelarbeiten, Arbeitsreihen, schriftlichen Darstellungen, Präsentationen, Kurzreferaten, mündlichen Beiträgen und auch in Gruppenleistungen. Eine der vorgeschriebenen Meßstellen ist die Klausur.

Während sich komplexere Schülerarbeiten im laufenden Unterricht in der Regel über mehrere Doppelstunden hin entwickeln, muß die Klausur, insbesondere im nur 2stündigen Kurs, nach ein bis zwei Stunden abgeschlossen sein. Es wird daher empfohlen, sich in solchen Klausuren auf den Nachweis von Fertigkeiten und Kenntnissen sowie auf die Verständniskontrolle zu beschränken.

Verbindlich sind für das Vorsemester und den GK der Studienstufe zwei 1—2stündige Klausuren pro Semester. Die Gewichtung solcher Klausuren muß im Verhältnis zur in der Regel höheren Komplexität der laufenden Semesterarbeit gesehen werden.

In Leistungskursen sind pro Semester entweder 2 ein- bis zweistündige Klausuren oder eine Klausur über 3 bis 4 Stunden, evtl. auch länger, verbindlich.

Im Prüfungssemester genügt eine Klausur.

2.4 *Zur Bewertung von Projekt- und Gruppenarbeiten*

Gegenstände der Notengebung können sein:

— Schriftliche/mündliche Reflexion des Projektstandes bzw. des Projektergebnisses und des Arbeitsverlaufs nach einem Teilabschnitt oder bei Abschluß des Vorhabens.

- Realisate, auch Zwischenergebnisse praktisch-gestalterischer Art und schriftliche Darstellungen. Hier sollte für Gruppenleistungen neben einer Individualnote auch eine Gruppennote gegeben werden.
- Der Anteil des Schülers am Gelingen des Vorhabens, z. B. seine Fähigkeit, der Gruppe Impulse zu geben, die Arbeit in Gang zu setzen und voranzubringen, zu erklären, zu organisieren, zu koordinieren, Teilarbeiten (z. B. Entwurf oder Ausführung) verläßlich auszuführen.

2.5 *Gesichtspunkte für die Benotung von Arbeiten auf der Ebene von Fähigkeiten, insbesondere für praktisch-gestalterische Arbeiten*

Diese Kriterien sind nicht schematisch anwendbar. Bei der einen Arbeit kann z. B. die Originalität der Lösung viel wesentlicher sein als die Bewältigung und Erkenntnis des in der Aufgabe liegenden Hauptproblems, bei der anderen Arbeit kann die Knappheit und Einfachheit der gestalterischen Lösung überzeugender sein als Reichhaltigkeit und Differenziertheit.

- Erkenntnis und Bewältigung des Hauptproblems, das im Thema oder in der Aufgabe liegt –
  Vorbeigehen am Hauptproblem, Abschweifen in Nebensächlichkeiten, Unschlüssigkeiten.
- Reichhaltigkeit der Lösung, Differenziertheit und Intensität der Gestaltung und Bearbeitung –
  Armut der gestalterischen Einfälle, Mangel an verfügbaren Repertoires.
- Strukturiertheit der gestalterischen Lösung, überzeugende Zuordnung der einzelnen Zeichen bzw. Elemente zueinander –
  Diffuses Durcheinander, beziehungsloses Nebeneinander.
- Originalität der Lösung, Erfindungsreichtum –
  Banalität der Lösung, unverstandene oder unverarbeitete Übernahme fremder Lösungen oder Klischees.
- Problemangemessene Wahl der Darstellungsmittel –
  Willkürliche oder stereotype Wahl unangemessener Darstellungsmittel.
- Technische Bewältigung der gewählten Darstellungsverfahren und Darstellungsmittel –
  Flüchtigkeit, Ungenauigkeit der Ausführung; falsche oder unangemessene Anwendung von Materialien und Geräten.

3 Erläuterung zu den Reifeprüfungsbestimmungen

(Anforderungen in der Reifeprüfung für das Fach Bildende Kunst)

3.1 *Schriftliche/praktische Prüfung*

3.1.1 Aufgabenstellung

Dem Prüfling werden drei Aufgaben zur Wahl gestellt. Die Prüfung findet grundsätzlich innerhalb der Schule statt.

3.1.1.1 Es werden drei Aufgaben eingereicht, die sich auf Inhalte beziehen, die von allen Prüflingen im Unterricht erarbeitet worden sind. Falls eine für alle Prüflinge gemeinsame Aufgabenstellung nicht möglich ist, werden weitere Vorschläge in der notwendigen Mindestzahl (vgl. 3.1.1) eingereicht. Die Aufgabenvorschläge müssen mindestens zwei der folgenden Arbeitsformen berücksichtigen:

a) praktisch-gestalterische Aufgabe mit kurzer schriftlicher Begründung des Lösungswegs,
b) theoretische Aufgabe, auch mit Visualisierungen,
c) Mischform aus den beiden genannten Formen.

Es können demnach dem Prüfling zur Bearbeitung vorgelegt werden: Bilder und andere Objekte, Texte sowie Materialien und Werkzeuge zur Realisierung.

3.1.1.2 Die Prüfungsaufgaben geben dem Prüfling die Möglichkeit, mit den erworbenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten neue Denkansätze und/oder Anwendungen bei der Bearbeitung nachzuweisen.

3.1.2 **Angaben zur Aufgabenstellung**

Aus den Aufgabenvorschlägen soll ersichtlich sein, welches Bild- bzw. Textmaterial gegeben wird (Quellenangaben und ggf. Kennzeichnung von Kürzungen und Hervorhebungen). Erforderliche Hilfsmittel, Geräte, Materialien sind anzugeben. Bei gestalterischen Aufgaben ist anzugeben, wie weit eine abgeschlossene oder ansatzartige Lösung erwartet wird (Entwürfe, Skizzen, Detailstudien).

3.1.3 **Beurteilung**

Die Kriterien für die Beurteilung ergeben sich aus den in den Richtlinien festgelegten Anforderungen (vgl. B 2.5). Bei der Beurteilung der praktisch-gestalterischen Aufgabe wird die kurze schriftliche Begründung des Lösungsweges (vgl. 3.1.1.1), bei der Beurteilung der theoretischen Aufgabe werden gegebenenfalls auch die Visualisierungen berücksichtigt. Das Gutachten mit dem Benotungsvorschlag sollte eine Seite nicht überschreiten.

3.1.4 **Anforderungen**

Die unter Ziffer 3.1.1.1, a—b genannten Formen der Prüfungsaufgaben bedeuten im einzelnen folgende Anforderungen:

3.1.4.1 Zu Ziffer 3.1.1.1, a)

Der Schüler soll gestalterische Probleme erkennen und Lösungswege finden: er soll gestalterische Mittel (Repertoires und Techniken) problemangemessen wählen und einsetzen können; er soll die Realisierung kritisch einschätzen (Knappe schriftliche Begründung des gewählten Lösungsweges, knappe Angabe, inwieweit die Intention in der Realisierung sichtbar wird. Vorschlag: höchstens eine Seite).

3.1.4.2 Zu Ziffer 3.1.1.1, b)

Der Schüler soll zeigen, daß er in der Lage ist, sich mit Gegenständen, Erscheinungen, Prozessen aus einem Bereich der „freien Kunst" und/oder der visuellen Massenmedien, der Warenästhetik, der gebauten Umwelt theoretisch auseinanderzusetzen. Der Schüler soll seine Kenntnisse aus den Bereichen Wahrnehmung und Kommunikation verständnisvoll anwenden. Er soll Objekte aus den o. g. Bereichen in ihrer syntaktischen und semantisch-pragmatischen Dimension beschreiben und analysieren können.

Er soll Methoden der Analyse und Interpretation kennen und verständnisvoll anwenden.

3.1.4.3 Zu Ziffer 3.1.1.1, c)

Der Schüler soll zur Lösung seiner Aufgabe sprachliche und visuell veranschaulichende Darstellungsmittel einsetzen.

Sprachliche Mittel: z. B. schriftliches Umreißen des Problems, Angabe der mit der Aufgabe implizierten Einzelprobleme, Angabe möglicher Lösungswege, Entscheidung für die Wahl eines oder mehrerer Aspekte.

Visuell veranschaulichende Mittel: z. B. Skizzen und Piktogramme, Grundrisse, Schnitte, Darstellung von Beziehungen wie in Kompositionsskizzen farbiger, linearer oder dreidimensionaler Art: Entwicklung einer Reihe, z. B. eines Buchstaben- oder Bildzeichens.

3.2 *Mündliche Prüfung*

3.2.1 Die mündliche Prüfung kann ausgehen von Bildern und Objekten, von Texten, von Arbeiten aus den Semestern, von der Prüfungsarbeit.

3.2.2 Anforderungen wie unter Ziffer 3.1.4.2.

C Inhalte

1 Zum Vorsemester

Die Arbeit im Fach Bildende Kunst wird im Vorsemester bestimmt

- durch die didaktischen Rahmenzielsetzungen (A 1 – A 3)
- durch Gegenstände und Inhalte aus den Bezugsfeldern (A 2)
- durch Arbeitsformen, die auf Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit zielen (B 0)

Im Prinzip gelten die Aussagen unter C 2 über die Zusammensetzung und Breite des Kursangebotes auch für das Vorsemester. Eine Reduktion auf einen Lehrgang „Repertoires" und einen Lehrgang „Gestaltgesetze" erscheint nach den Vorbemerkungen und den Hinweisen auf die erstrebte Erfahrungsbreite im Fachunterricht als weniger sinnvoll.

Sicher gehört die Kenntnis der Repertoires, die Fähigkeit ihrer Anwendung und Bewertung zu einem wie auch immer definierten Grundwissen: Vertrautsein mit ihnen ist hilfreich und notwendig für die Lösung gestalterisch-praktischer Aufgaben wie für die sprachliche Verständigung über Bilder.

Da diese Kenntnisse und Einsichten in der Regel während der Mittelstufe im Zusammenhang der praktischen Arbeit und bei der Betrachtung und Untersuchung von Bildern ansatzweise, wenngleich nicht systematisch, vermittelt werden, genügt auf der Eingangsstufe eine knappe Zusammenfassung. Diese kann auch in Form einer schriftlichen Übersicht mitgegeben werden, als „Checkliste" für mögliche gestalterische Entscheidungen bei der praktischen Arbeit oder als Anregung, sich mit einzelnen Repertoires näher auseinanderzusetzen.

Im Anhang werden zwei Systematisierungsvorschläge beigegeben: ein relativ offenes, additives Angebot (Hemer), das andere als Versuch einer Hierarchisierung von den Signalen bis zu den pragmatischen Repertoires. Beide sind noch nicht voll abgeklärt, aber können für Gebrauch und Auseinandersetzung von Nutzen sein.

Ähnlich wie der Umgang mit den Repertoires gehören auch Untersuchungen zur Wahrnehmung bereits in den Stoff der Mittelstufe. In den neuen Lehrplänen von 1973 für die Klassen 5 – 10 ist eine Reihe von Lernzielen genannt, die sich auf bewußtes Wahrnehmen beziehen. Einige wichtige Voraussetzungen des meist unbewußt vollzogenen Sehens, Zuordnens und Bewertens werden bewußt gemacht, die Kenntnis von Prozessen der Durchmusterung, der Zuordnung und Bewertung wird für die Verständigung über Bilder und für das eigene Arbeiten nutzbar gemacht. Eine Vertiefung solcher Untersuchungen, wozu auch die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Gestaltgesetzen gehört, soll während der Arbeit auf der Sekundarstufe II vermittelt werden, jedoch nicht in der Form eines verpflichtenden, gesonderten Kurses (Lernziele unter dem Aspekt Wahrnehmung und eine Übersicht und Illustration zu grundlegenden Gestaltgesetzen sind im Anhang [D, 1 und 2] einzusehen).

2 **Zur Studienstufe**

Zusammensetzung und Breite des Unterrichtsangebotes

Das *Kursangebot* wird u. a. von folgenden Vorstellungen bestimmt:

Der Schüler soll nach seiner Interessenlage und seinen Vorkenntnissen in die Lage versetzt werden, sein individuelles „Studienprofil" zusammenzustellen. Das setzt ein Angebot inhaltlicher Alternativen voraus.

Der Lehrer soll in die Lage versetzt werden, sein Kursangebot nach Abstimmung in der Fachkonferenz aus den Bereichen seiner besonderen fachlichen Interessen und Erfahrungen zu gestalten.

Koordination

Diese beiden Vorstellungen über die Zusammensetzung der Kursangebote können durch ihre starke Berücksichtigung von Interessen und besonderen Erfahrungen die Effektivität des Unterrichts durchaus günstig beeinflussen. Dennoch besteht nach den ersten Erfahrungen die Gefahr, daß bei mangelnder Koordination der Lernzuwachs nicht systematisch weiterentwickelt wird, daß in einzelnen Fällen eine Überspezialisierung eintritt und wesentliche Aspekte ästhetischer Erziehung unberücksichtigt bleiben.
Diese Gefahr kann durch die koordinierende Planung der Fachkonferenz abgewendet werden. Ihre Aufgabe ist es, das Gesamtangebot an Kursen daraufhin zu überprüfen, ob sich die Wahlmöglichkeiten so ergänzen, daß das Angebot die erforderliche Breite für Lernerfahrungen im Bereich der visuellen Kultur aufweist.

Zusammensetzung des Lernangebotes

Für die Zusammensetzung der Kurse zu einem sinnvollen Gesamtangebot kann kein inhaltlicher Kanon aufgestellt werden. Eine solche Maßnahme würde die notwendigen Wahlmöglichkeiten einschränken und würde der Vielfalt und der ständigen Veränderung in unserer kulturellen Umwelt nicht gerecht werden.
Die Aufgabe der Fachkonferenz ist es daher, planend und kritisch rückblickend das Lernangebot der Sekundarstufe II an den Leitvorstellungen des didaktischen Rahmens (insbesondere vgl. „Ziele") zu überprüfen.

Diese Orientierung kann nicht bedeuten, daß eine Verpflichtung besteht, jedes der Bezugsfelder (vgl. Ziffer 1.2 des didaktischen Rahmens) in den Lernangeboten zu berücksichtigen. Auf der Sekundarstufe II kann nicht anders als exemplarisch gelernt werden. Kontrollfragen für die Breite der Zusammensetzung des Lernangebotes sollten daher sein:

Erhält der Schüler durch die Zusammensetzung der Lernangebote hinreichend Gelegenheit,

- Erfahrungen zu sammeln im Bereich gestalterisch-produktiver Arbeit?
- Erfahrungen zu sammeln, die ihm, auch aufgrund von Kenntnissen kunst- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen, zu einem wertend-genießenden Verhalten gegenüber seiner ästhetisch gestalteten Umwelt befähigen?

Jede einseitige Spezialisierung, im fabrikativen wie im theoretischen Lernangebot, sollte daher vermieden werden. Zum Beispiel sollte auch bei vorwiegend fabrikativ-generativ orientierten Kursen (wie etwa im Siebdruck) der Unterricht eine zunehmende Komplexität entwickeln:
Von den eigenen Erfahrungen ausgehend, ist die Bedeutung visueller Phänomene in unserer Kultur aufzuzeigen und zu untersuchen.

Dieser Ansatz macht deutlich, daß auf die Vermittlung grundlegender Methoden und Erfahrungen im Umgang mit historischen Voraussetzungen künstlerischer und kultureller Phänomene der Gegenwart (z. B. die „Nostalgie"-Welle 1972/73) nicht verzichtet werden kann, die sich wesentlich erst aus ihren kunst- und kulturgeschichtlichen Quellen verstehen lassen.

Erläuterungen

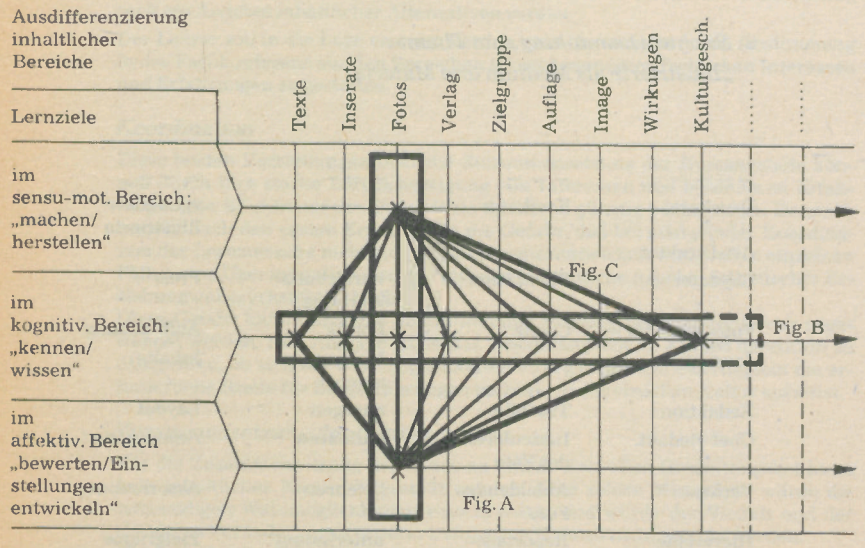
An einer Stichwortsammlung und an der Gegenüberstellung dreier Strukturierungsmodelle zum Thema „Illustrierte" soll im folgenden veranschaulicht werden, wie die wünschenswerte Breite von Lernerfahrungen bei der Konzipierung von Unterricht berücksichtigt werden kann.

a) *Stichwortsammlung zum Thema:*
„Illustrierte als Medium und Material"

– – –	– – –	– – –	– – –
Druckerei	Karikatur	– – –	vgl. andere Illustrierte
Art-Direktor			
Layouter	Illustration	Wirtschafts-Werbung	Preis
Foto-Reporter	Comic	Politik	Aufmachung
Journalist		Meinungen machen	Inhalte
Redaktion	Titelbild	anregen	Layout
Chef-Redakt.	Inszenierendes Foto	aufklären	Anmutungen
Verleger	Abbildendes Foto	belehren	Assoziationen
Hierarchie	Reportagefoto	unterhalten	Zielgruppe

Produktionsapparat	Inhalte	Bildtypen	Weiterverarbeitung	Funktionen	Vorläufer	Image	
	Report	Ill. als Lieferant von Bildmaterial, Farben, Oberflächen, Buchstaben	„Gartenlaube" „Daheim"				
	Kommentar	Umfeld verändern	Zeitschriften				
	Glosse	Verfremden	Magazin				
	Bildserien	Anti-Werbung	Flugblätter				
	Klatsch	Fotos verändern	orbis pictus				
	Werbung	Vergrößern	Weltchronik				
	Memoiren	Reduzieren	Stundenbuch				
	Mode	Verzieren	– – –				
	– – –	– – –	– – –				

b) *Veranschaulichung dreier Unterrichtsmodelle*
Lerngegenstand: Illustrierte



Erläuterungen

Balken A: Es werden Fotos hergestellt, es werden Illustriertenfotos analysiert und bewertet. Obgleich alle drei Lernzielbereiche einbezogen sind, ist die Verknüpfung mit den anderen Aspekten des Lerngegenstandes „Illustrierte" nicht gegeben. Dem Typ nach ist dieses Modell ein „Lehrgang in (Illustrierten-)Fotografie".

Balken B: Es wird über alle Bereiche der „Illustrierten" informiert. Lediglich der kognitive Lernzielbereich ist aktiviert. Dieser Typ ist wenig geeignet, die Möglichkeiten des Kursunterrichts des Faches Bildende Kunst voll darzustellen: er entspricht eher einem Referat in einem gedachten Kurs „Illustrierte" oder einem sonstigen Abriß oder Überblick.

Figur C: Der Kurs hat einen Schwerpunkt in der Fotografie gewählt. Dieser Schwerpunkt ist Einstieg in das komplexe Thema „Illustrierte", an ihm werden exemplarisch durch Vernetzung der Bezüge über alle drei Lernbereiche hinweg wesentliche Einsichten und Erfahrungen möglich. Eine solche Flächenfigur steht hier als Modell für exemplarisches Lernen in einem komplexen Problemzusammenhang eines Kurses.

Vgl. 04a Checkliste

D Anhang

1 Repertoires

1.1 *Repertoires zum Formulieren visueller Veranlasser*

nach H. F. Hemer

1. Vorbemerkung

Die ursprünglichen Überlegungen zu diesem Thema stammen von Kurd Alsleben:

Gestaltete oder konstruierte Computer-Grafik?
in: Exakte Ästhetik 5
Verlag: Nadolski, Stuttgart 1967.

Die Zitate im Folgenden beziehen sich auf diese Quelle.

2. Visuelle Veranlasser

Ein visueller Veranlasser ist – nach Kurd Alsleben – ein visuelles Objekt, das von einem Sender mit einer Absicht bezüglich der Adressaten, die das Objekt empfangen sollen, hergestellt ist. „Die Absicht ist ein Verhalten (internes oder auch externes) des Adressaten, ein Zielverhalten."

Zu den visuellen Veranlassern gehören z. B. Anzeigen, Verkehrszeichen, Kunstwerke, Zeitungen. Viele Veranlasser wirken komplex über mehrere Wahrnehmungskanäle, z. B. Städte, Wohnräume, Filme, Happenings.

Sie alle veranlassen Reaktionen, die veräußerlicht (extern) sein können, wie z. B. Zigaretten kaufen, ein Auto steuern, ein freundliches Gesicht machen – oder Reaktionen, die zunächst verinnerlicht (intern) bleiben, wie z. B. sich an etwas erinnern, nachdenken, sich etwas wünschen.

3. Formulieren

„Ein Herstellen bzw. Formulieren eines solchen Veranlassers ist mindestens abhängig von . . . dem Inventar der Mittel des Senders und . . ."

4. Repertoires

„Zu den Mitteln des Senders zählen auch die Repertoires, über denen visuelle Veranlasser formuliert werden können."

Die Repertoires entsprechen verschiedenen Relationen eines visuellen Objektes, die wahlweise in Betracht gezogen werden können.

Relationen sind Beziehungen zwischen Objekten, z. B. Größenbeziehungen (groß – klein), Lagebeziehungen (nah – fern) (oben – unten), Abhängigkeiten (wenn A, dann B). Sie entsprechen Aspektwahlen, die von Subjekten getroffen werden; z. B. ich setze ein Objekt in Relation zu einem Flächenmaßstab und nicht in Relation zu anderen Objekten, weil ich nur seine Flächengröße feststellen will. Das Herstellen von Relationen ist ein abstrahierender Vorgang; aus der Vielfalt möglicher Relationen werden einzelne extrahiert, isoliert.

Einen „Grundriß" der Repertoires hat Kurd Alsleben „skizziert"
(mit geringfügigen Abweichungen vom Original):

1. Grenzen (diskrete, kontinuierliche)
2. Umfelder (auch Kontexte)
3. Dauern
4. Bewegungen (auch Geschwindigkeiten)
5. Figurationen (ebene und räumliche, auch Punkte)

5.1 äußere Figurationen
5.2 Texturen (= innere Figurationen)

6. Farben (Helligkeiten, Töne, Sättigungen)

7 Appelle (Anmutungen, Indikationen (Behandlungshinweisel, biologische Auslöser)

8. Zeichen (Symbole, Ikone, Indizes), Referenda (Zeichenbedeutungen)

9. Präsentate (Originalobjekte)

10. Auffälligkeiten (auch Frankscher Maximumeffekt)

11. Ähnlichkeiten (auch Verzerrungen, Beschädigungen)
Wiederholungen (auch Häufigkeitsverteilungen, Superierungen durch Klassenbildung)

12. Gruppierungen (Superierungen durch Komplexbildung)

13. Illusionen (Täuschungen)

5. Geltungsanspruch

Abgesehen von ihrem hypothetischen Charakter stellen die „Repertoires" ein Angebot an Mitteln dar, die für einen bestimmten Bereich gelten sollen.

5.1 Instrumenteller Charakter (Mittel)

5.1.1 Instrument der Beschreibung (Klassifikation, Analyse, Abbildung)

5.1.2 Instrument der Realisation (Herstellung, Konzipieren, Gestaltung)

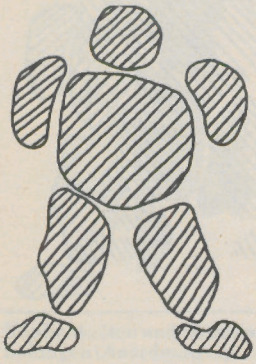
5.2 Geltungsbereich: visuelle Veranlasser

5.2.1 Veranlasser (mit Absicht hergestellt) = künstliche Objekte (nicht natürliche)

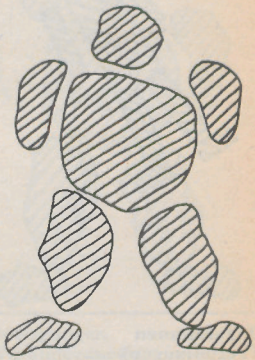
5.2.2 visuell: stark einschränkende Bestimmung, berücksichtigt nicht die Wechselwirkung der verschiedenen Sinne bei gemischten Medien (z. B. Fernsehen: Bild und Ton — Gesicht und Gehör)

1.1.1 **Repertoires zum Herstellen von Sichtfeldern**
Referent: Heinz F. Hemer, HbK Hamburg 21. 5. 71

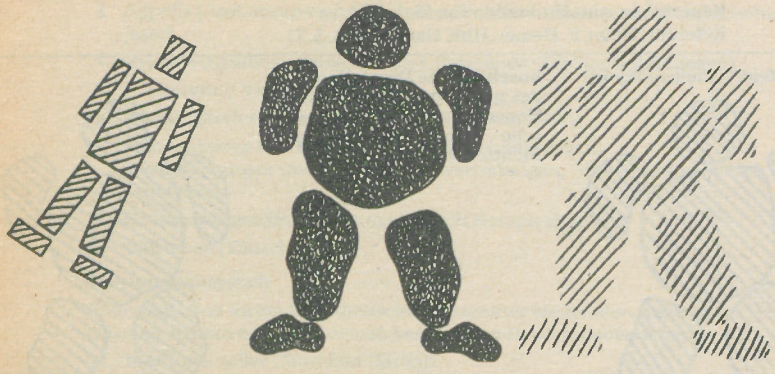
(Sichtfeld/visuelles Objekt)



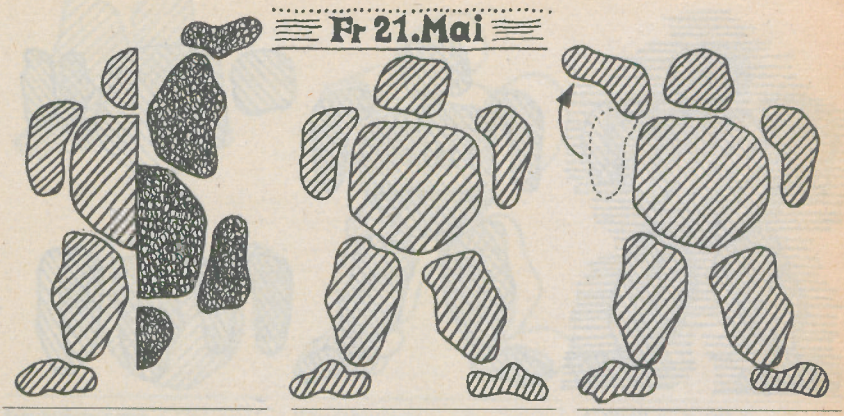
anschauliche Darstellung
des gemeinten Aspekts eines Repertoires durch spezifische Veränderungen am Sichtfeld (links!)



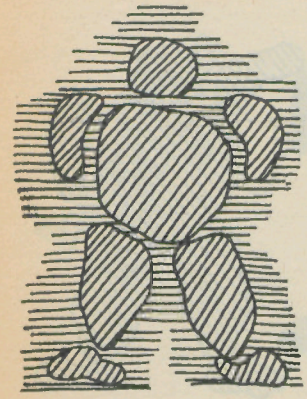
Name des Repertoires	**Farben**
Deskription Beschreibung; Ist-Aussagen, die sich auf das jeweilige Repertoire beziehen	ist rot; weißer Grund; vermischen sich u. U. zu rosa; Oberflächenfarbe; weißes Tageslicht (?)
Definition sprachlich intensionale Darstellung des repertoire-spezifischen Aspekts	betrifft die elementaren **unteilbaren Sinnesempfindungen,** die durch Licht, Stoff der Außenwelt und Auge mitbedingt sind und denen physiologische Zustände und Prozesse im optischen Cortex entsprechen.
Extension Anfüllung der Repertoire-Bereiche mit Inhalten, bzw. Untergliederung der Mannigfaltigkeit eines Repertoire-Bereichs; Beispiele.	1. Unterschiedsmerkmale reduzierter Farbempfindungen: Farbton Sättigungsstufe Dunkelstufe 2. Klassen komplexer Erscheinungsweisen von Farben: Oberflächenfarben Raumfarben Transparenz Glanz und Spiegelung Leuchten und Glühen Verschattung 3. Bedingung für Farben: Beleuchtung, Lichtart

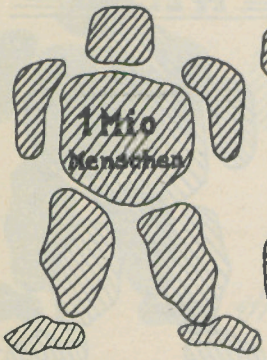


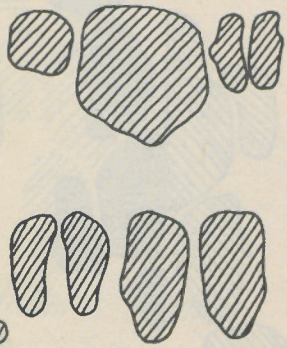
Figurationen (Verteilungen)	**Textur (innere Figuration)**	**Grenzen**
ist eckig, kantig; ist kleiner; langgestreckter; liegt schräg	kritzelig; wie Drahtwolle oder Holzwolle; ist dichter	ist verwischt; unscharf; verschwommen
betrifft die räumliche oder flächige **Verteilung** von Farbunterschieden im Sichtfeld betrifft makromorphe Beschaffenheiten	betrifft die **Feinverteilung** innerhalb einer äußeren Figuration, sofern sie periodisch (Raster) oder zufällig (chaogen) verteilt auftreten und die äußere Figuration nicht konstituieren mikromorphe Beschaffenheit	betrifft den **Übergang** zwischen Teilen des Sichtfeldes, die räumlich oder zeitlich benachbart sind, sofern die Teile sinnfällig unterschieden werden können.
1. Dimensionen: wesentlich 1dimensional (lineare Figuration) 2dimensional (Flächenfiguration) 3dimensional (Raumfiguration) 2. Quantitäten: Länge; Flächengröße; Volumen 3. Figurcharakter: z. B. rund, gezackt, viereckig, kurvig ... 4. Lage: z. B. oben, unten, senkrecht, schräg 5. Proportion: z. B. gedrungen, langgestreckt, breit ... 6. Binnengliederung	1. Dimensionen: lineare Texturen, z. B. gestrichelte Linien. flächenfüllende Texturen, z. B. Schraffuren. raumfüllende Texturen, z. B. Schaumstoff, Konfettiwolke, Kies 2. Quantität: Dichte. quantitative Veränderungen gehen über in qualitative: bei anwachsender Dichte bleibt von der Textur schließlich nur Farbe, bei Verringerung der Dichte nur Figuration. 3. das Tasten betreffende Feinverteilungen können „Takturen" heißen.	1. Grundformen von Grenzen: diskrete: harte, unvermittelte Übergänge. kontinuierliche: weiche verlaufende Übergänge. 2. Mischformen: gestufte Grenzen. gerasterte Grenzen: grob aufgelöste kontinuierliche Übergänge. 3. markierte Grenzen: wenn gleichfarbige Teile durch eine Markierung (Kontur) gegeneinander abgegrenzt sind; im Gegensatz zu „natürlichen" durch Farbverschiedenheit 4. zeitliche Grenzen: z. B. Filmschnitt



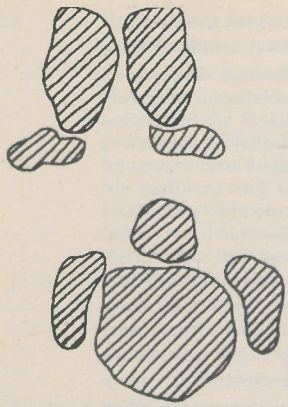
Ähnlichkeiten und Wiederholungen (Anordnungen)	**Dauern**	**Bewegungen (Veränderungen)**
zwei Teilkomplexe (links und rechts); Figurcharaktere gleich; Texturen unähnlich; Teilkomplexe sind gegeneinander um 180 Grad gedreht.	ist dauernd sichtbar; Dauer der perzeptiven Zuwendung ist im allgemeinen kurz; Kalenderblatt dauert in der Regel einen Tag lang.	ein Teil der Figur hat seine Lage verändert; das „Männchen" hat den Arm gehoben.
betrifft die **Merkmalsgemeinsamkeiten** der Teile eines Sichtfeldes untereinander und ihre **Lagebeziehungen** (Anordnung).	betrifft die **zeitliche Ausdehnung** des Sichtfeldes, sowohl bezogen auf seine Präsentation als auch auf seine Betrachtung.	betrifft **Veränderungen** des Sichtfeldes im Zeitablauf (was wird verändert, wie schnell, in welchem Rhythmus?)
1. Ähnlichkeitsgrade in der Symmetrielehre: isomorph; homöomorph; syngenomorph; katamorph; heteromorph. 2. Grundoperationen in der Symmetrielehre (Wiederholungsgesetze): Gleitung; Spiegelung; Drehung. 3. Superzeichenbildung durch Klassenbildung nach gleichen Merkmalen; Symmetrieklassen. 4. Strukturen; Bauprinzipien; Kompositionen. 5. Beschädigungen; Unvollständigkeiten; Gegensätze, Verschiedenartigkeiten.	1. objektive Dauer: (durch das visuelle Objekt allein bedingt) Präsentationsdauer; z. B. wie lange ein Lichtbild in einem programmierten Ablauf sichtbar ist; z. B. in Sekunden meßbare Dauer einer Einstellung in einem Film. 2. subjektive Dauer: (durch das Rezeptionsverhalten des Subjekts mitbedingt) Betrachtungsdauer; Reizverarbeitungsdauer; Lesedauer; z. B. Dauer, die zum Lesen eines Schriftzuges erforderlich ist; z. B. beim Durchblättern einer Zeitung Bilder sehen.	1. Orts-/Lageveränderung: Gleitung; Drehung; Schwingung: z. B. Apfel fällt vom Baum; Glücksrad dreht sich; Uhrpendel schwingt. 2. Quantitätsveränderungen: Streckung; Stauchung: z. B. einen Ballon aufblasen; Luft ablassen. 3. Qualitätsveränderungen: Metamorphose; Transformation und Deformation; Aufbau und Zerfall; Veränderungen von Farben, Figurcharakteren und -proportionen, Texturen, Grenzen. 4. Veränderungen des Bildausschnittes: z. B. Fahraufnahme: Schwenkung, Zoom.

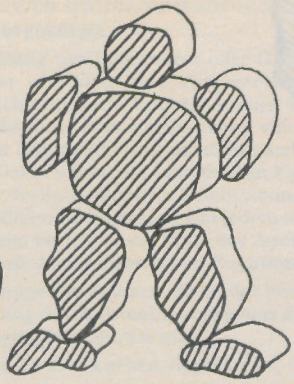


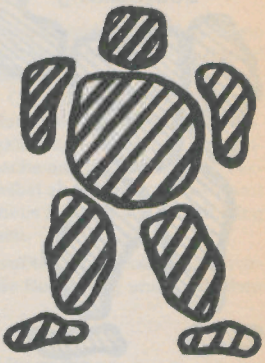




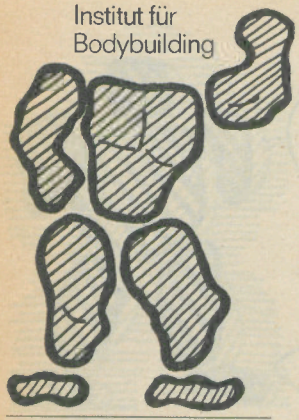
Umgebungen	**Zeichen**	**Präsentate (Originale)**
auf weißem Grund; von horizontaler Schraffur umhüllt; rechteckiges Hochformat; wird im Zusammenhang dieses Papiers gelesen.	ist eine menschenähnliche Figur; steht für eine Million Menschen.	ist eine Aufreihung verschiedener Flächenfiguren; zeigt sie vor.
betrifft die **Beschaffenheit** des räumlichen, zeitlichen und situativen **Drumherums** eines visuellen Objekts oder Sichtfeldes.	betrifft die **Zuordnung** irgendeines Objekts zum visuellen Objekt. Genauer: **Repräsentation** irgendwelcher anderer Objekte durch das visuelle (das visuelle Objekt vertritt oder verweist auf ein anderes Objekt).	betrifft das **originale,** sachliche Zeigen und Vorhandensein eines Gegenstandes oder Handlungsablaufs, der nur für sich selbst steht und sich selbst meint.
1. Umfelder: sind Umgebungen, die als Arrangements purer Sinnesdaten aufgefaßt werden. Umfelder fungieren syntaktisch. Die besondere Beschaffenheit eines Umfeldes ergibt sich aus der Kombination von Farben, Figurationen, Texturen, Grenzen, Ähnlichkeit/Wiederholung, Dauern, Bewegungen. 2. Kontexte: sind Umgebungen, die Sinn oder Bedeutungszusammenhänge vermitteln: z. B. zwischen Morsezeichen hat ein Punkt eine andere Bedeutung als zwischen Schriftzeichen.	1. Symbole: Die Zuordnung beruht auf Konvention, Übereinkunft, Absprache: z. B. Schriftzeichen; Signets; Firmenzeichen; Embleme; religiöse Symbole. 2. Ikone: Zuordnung beruht auf Analogie oder Ähnlichkeit: z. B. Imitationen; Fotografien; Simulationsmodelle; Diagramme und Graphen; Karikaturen. 3. Indizes (Singular Index): Zuordnung beruht auf Dependenz, Abhängigkeit: z. B. Anzeichen (Spuren, Indizien, Symptome); Anzeiger (Preisschilder)	1. Objekte; Gegenstände: z. B. ein Stuhl; ein „konkretes" Bild; ein Rock im Schaufenster. 2. Zeigehandlungen; Vorführungen: z. B. Staubsauger vorführen; etwas vorspielen; etwas vor den Augen anderer montieren. 3. Situationen; Ereignisse: z. B. ein Verkehrsunfall; Sonnenuntergang am Meer; eine Vernissage; ein Happening.







Gruppierungen (Gliederungen)	**Täuschungen (Illusionen)**	**Auffälligkeit (Wahrnehmungszuwendung)**
ist gegliedert in Figur (schraffierte Flächen) und Grund (nicht schraffiert); die Figuren werden spontan zu 2 Vierergruppen zusammengefaßt.	erscheint räumlich, plastisch	springt stärker ins Auge; hebt sich mehr vom Grund ab.
betrifft die **wahrnehmungsbedingte Zusammengehörigkeit** von Teilen eines Sichtfeldes. betrifft die **organisierenden Tendenzen** (Zusammenfassung und Trennung) der Wahrnehmung.	betrifft die **Diskrepanz** zwischen den objektiven (oft metrischen) Beschaffenheiten im Sichtfeld und den wahrnehmungsbedingten Erscheinungen.	betrifft das Ausmaß der durch ein Sichtfeld hervorgerufenen und auf sich bezogenen **Wahrnehmungszuwendung.** (Wahrnehmungsappell: das visuelle Objekt appelliert, um wahrgenommen zu werden)
Gestaltgesetze (Gruppierungen begünstigende Faktoren des Wahrnehmungsfeldes): 1. Nähe (Entfernungen) 2. Innenseite (bei Kurven und Winkeln) 3. Gleichartigkeit (oder Ähnlichkeit) 4. Geschlossenheit (Umgrenzung) 5. Einfachheit (wenige Merkmale, Teile . . .) 6. durchgehende Linie (Kontinuität) 7. Erfahrung (z. B. Gestalten vielverwendeter Zeichen, wie Buchstaben)	1. geometrisch-optische Täuschungen: z. B. Größentäuschung; Richtungstäuschung. 2. Farbinduktionen: Simultan- und Sukzessiv-Kontrast. 3. Raumillusionen: durch Überlappung, groß-klein, hell-dunkel, perspektivische Darstellung; Farbkontrast nah-fern. 4. Scheinbewegungen: z. B. Wasserfalleffekt. 5. Flimmererscheinungen: bei Texturen; an diskreten Grenzen zwischen gleichhellen gegenfarbigen Flächen.	1. anspringende Auffälligkeit (im Sinne von: das visuelle Objekt überhaupt als vorhanden registrieren): rezeptiv; angesprungen werden; überrumpelt werden. Tendenziell syntaktisch: einfach; groß; grob; intensiv; bunt; kontrastreich; Maximaldifferenzierung. 2. herausfordernde Auffälligkeit (die interessierte Wahrnehmung herausfordernd): tendenziell semantisch: beziehungsreich; originell; witzig; überraschend; „ökonomisch"; Minimaldifferenzierung.



Appelle
(Veranlasser)

wirkt klobig, plump; appelliert an Kraftmeierei; ist unausgesprochener Befehl, das „Institut" zu besuchen, dort Geld auszugeben.

betrifft die durchgängig bzw. vorherrschend an ein Sichtfeld gebundenen innerlichen und veräußerlichten **Verhaltensweisen** von Menschen, die in verschiedenen sozialkulturellen Systemen unterschiedlich sein und Wandlungen unterliegen können

1. Imperative; Befehle: absichtsbezogen; z. B. STOP-Schild; Werbeanzeige (= kauf mich!)
2. Indikationen; Behandlungsweise: nutzungsbezogen; Verwertungsmöglichkeiten; z. B. Stuhl hat die Indikation „sitzen"
3. biologische Auslöser: wirken zwangsläufig; z. B. Farb-Lichtfolter
4. Konnotationen; Anmutungen: gefühlsbezogen; Tiefenbilder; Assoziationen; Stimmungen; z. B. Farbkontrast warm-kalt.
5. Präferenzen; Vorlieben: wertungsbezogen; Interessen; Affekte; Strebungen.

1.2 *Repertoires im Bereich sichtbarer Wahrnehmungsfelder*
(nach G. Möller, leicht gekürzt).

Zweck einer Aufstellung von Repertoires oder Grundbausteinen der sichtbaren Wahrnehmungsfelder ist erstens ihre Vergegenwärtigung und zweitens darauf aufbauend die Erleichterung von Entscheidungen bei der kombinierenden oder gestaltenden Neuschöpfung oder Veränderung von Objekten oder Objektbeziehungen, sofern diese Entscheidungen nicht von anderen als ästhetischen Faktoren bestimmt sind. Dabei sollten die ästhetischen Faktoren nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr die Spielräume für kombinatorische und gestaltgebende Verfahren aus den jeweiligen Bedingungen von jedem selbst abgeleitet und bestimmt werden. Der Spielraum besteht in der Wahl des Zeichens für oder von einem Ding oder Zeichen innerhalb der Grenzen seiner Funktionen.

Repertoire ist die Menge von Zeichen, die in der bewußten, unbewußten und vorbewußten Verarbeitung des Wahrnehmungsfeldes die Bedeutung und Anzeichen von Zeichen übertragbar machen, das gilt

a) für das Darstellen, Ausdruck geben, Appellieren,

b) für das Verstehen, Mitempfinden, Verwenden und Bewerten

von Zeichen und Zeichenkomplexen.

1. „Zeichen haben in jedem Fall einen Zeichenträger, sie bestehen immer auch aus Signalen" (alle folgenden Zitate stammen aus Alsleben, Ästhetische Redundanz). Betrachten wir das gedruckte Wort „schwarz". Frage: ist das empfundene Schwarz auf Weiß das Signal, die Druckerschwärze als Masse auf Papier oder das Fehlen der Lichtwellen von einer bestimmten Stelle im Raum aus betrachtet? Signal wird am besten definiert als psychophysische Zustandsänderung, also als reizerregender Faktor des Zeichens. Nur wenn ich etwas sehe, ist es sinnvoll, vom Signal eines sichtbaren Zeichens zu sprechen.

2. „Zeichen gehören Diskursen, Zeichensystemen an. Sie stehen in Beziehung zu anderen Zeichen. Sie sind einer Syntax unterworfen. Man sagt, sie funktionieren in der syntaktischen Dimension" (z. B. A steht neben B, Rot über Grün usw.).

3. „Zeichen haben eine Bedeutung. Man sagt, sie funktionieren in der semantischen Dimension." Es handelt sich in der Regel um Entsprechungen von Zeichen aus unterschiedlichen Medien oder Diskursen. (Das geschriebene Wort „Raum" steht für das gesprochene, hörbare Wort „Raum", das wiederum für den „Raum" selbst steht).

   Unterscheidbar sind

   Symbol = Zeichen mit vereinbartem Inhalt (z. B. schwarzer Flor = Trauer),

   Index = Zeichen als Anzeichen von etwas (unter einem bestimmten Aspekt in einem gesetzmäßigen Zusammenhang stehend, z. B.: Donner, das Anzeichen von Blitz; Marmor, das Anzeichen von Reichtum oder einer geologischen Formation),

   Icon = Zeichen, das dem Bezeichneten ähnlich ist (z. B.: Fotos, Bilder).

4. „Zeichen haben Interpreten, den Expedienten (Sender) und den Perzipienten (Empfänger). Für diese haben sie einen Wert, durch sie kommen sie zur Wirkung. Man sagt, sie funktionieren in der pragmatischen Dimension."

Repertoires

Den jeweiligen Zeicheneigenschaften werden im folgenden die Repertoires zugeordnet.

1. Gruppe (Signale)

Auf der einfachsten Stufe psychophysischer Wahrnehmungsprozesse bilden sieben Repertoires die Grundlage. Sie können mit physikalischen Meßinstrumenten adäquat abgebildet werden:

1. Helligkeit,
2. Farbton,
3. Sättigung (Intensität),
4. Richtung,
5. Dimensionalität,
6. Dauer,
7. Bewegung.

Es fällt uns schwer, diese Repertoires von den Bedeutungen und den Zuordnungen der Zeichen getrennt wahrzunehmen. Wir sehen eher einen Bettkasten statt Kiefernholz und eher Kiefernholz statt Ockergelb oder Braun. Erst der bewußt erfaßte, den Sehvorgang begleitende Aspekt erlaubt uns, auf die erste Stufe der Wahrnehmung zurückzukommen.

Ich kann dann Farbtöne, Intensitäten von Farbtönen, Helligkeiten sehen. Ich kann beschreiben, wo und wann ich sie sehe: in bestimmter Richtung, Ausdehnung (Dimension), eine bestimmte Zeit lang (Dauer) und in einer bestimmten Zeit sich in Ausdehnung und/oder Richtung verändernd (Bewegung).

Mit diesen Repertoires könnte in einem codierten Diktat eine vollständige Reproduktion des wahrgenommenen Objektfeldes durchgeführt werden.

2. Gruppe (Syntax)

Die 2. Stufe der Wahrnehmungsprozesse bildet eine Gruppe von sechs Repertoires, die auf den Gesetzen der Gestaltwahrnehmung beruhen und die zusammenfassende, auswählende, vereinfachende Tendenzen der Reizverarbeitung der menschlichen Wahrnehmungsorganisation zur Voraussetzung haben.

Diese zweite Gruppe der Repertoires besteht aus typischen Wahrscheinlichkeitsverteilungen und bestimmten Überraschungswerten auf der Basis der ersten Repertoires:

1. Textur,
2. Grenzen,
3. Gruppierungen,
4. Vergleichbarkeit,
5. Auffälligkeit im Umfeld (Kontext),
6. Optische Täuschung.

Der Grad der Vereinfachung durch die Reizverarbeitung und damit der Grad der zu bewältigenden Komplexität der Zeichentypen hängt davon ab, wieviel Repertoires in einer untergeordneten Weise den Zeichentyp mitbestimmen. Welches Repertoire dominanter Zeichentyp ist, fällt oft schwer zu entscheiden.

Im einzelnen:

1. Textur

Texturen sind Oberflächen, die mit Mustern, Netzen oder mit unregelmäßigen, aber immer statistisch gleichwahrscheinlich verteilten Unterzeichen versehen sind.

2. Grenzen

a) Diskrete Grenzen = unvermitteltes Nebeneinander verschiedener Repertoires oder Stufen innerhalb eines Repertoires.

b) Kontinuierliche Grenzen = Übergänge zwischen verschiedenen Repertoires oder Zwischenstufen innerhalb eines Repertoires.

c) Markierte Grenzen = eindimensionale, also lineare Zeichen, die auf sich selbst verweisen oder Flächen und Räume umschreiben.

3. Gruppierungen

Ein Gemisch von Zeichen wird gruppiert durch Gleichheit in Richtung und Lage. Alsleben spricht von Superierung durch Komplexbildung im Unterschied zum nächsten Repertoire.

4. Vergleichbarkeit

Hier handelt es sich um Generierung durch Klassenbildung. Zeichen sind dann ähnlich, Merkmale wiederholen sich, andere sind unterschieden voneinander.

5. Auffälligkeit im Umfeld (Kontext)

Ein Zeichen taucht innerhalb seiner Umgebung auf oder unter, wobei alle genannten Repertoires zur Anwendung kommen, aber auch die der 3. und 4. Repertoiregruppe. Von besonderem Gewicht ist dabei das Repertoire der Bewegung.

6. Optische Täuschung

Zeichen können Repertoires vortäuschen (Raum auf der Fläche, gegenseitige Beeinflussung der Farben u. a. m.).

3. Gruppe (Semantik)

Die 3. Gruppe kann wegen ihrer Fülle nur grob gegliedert werden. (Sie führt über den optischen Sachverhalt hinaus).

Im Bereich der *Symbole* sind zum Beispiel das Repertoire der Buchstaben zu nennen, der mathematischen Zeichen, der die Objekte bezeichnenden Substantive, der Farben als Symbole für seelische Regungen (Rot ist die Liebe).

Im Bereich der *Indizes* sind es Repertoires, die auf bestimmte Objektbereiche und kausale Zusammenhänge verweisen. (Schaufenster verweisen auf Konsum und Handel, Donner auf vorausgegangenen Blitz, bestimmte Wolken auf bestimmte Höhen und Wetteraussichten). Alle Wissenschaften haben ihre indexikalischen Repertoires.

Im Bereich der *Icone* gibt es eigentlich nur ein Repertoire, das identisch ist mit dem in der 2. Gruppe schon genannten Repertoire: Vergleichbarkeit (z. B. ist das Paßfoto dem Inhaber des Passes ähnlich).

4. Gruppe (Pragmatik)

Diese Repertoires beziehen sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und ihre geregelten Abläufe.

Zu ihnen gehören die Anmutungen, Appelle, Anweisungen, Pläne und alle Repertoires der Gruppe 3, sofern sie dazu dienen, Verständnis zwischen Subjekten, bezogen auf Sachverhalte und Fälle, zu ermöglichen.

Katalog der Repertoires im Bereich sichtbarer Wahrnehmungsfelder

1.0 Repertoiregruppe der Signale
1.1 Helligkeit
1.2 Farbton
1.3 Sättigung (Intensität)
1.4 Richtung
1.5 Dimensionalität
1.6 Dauer
1.7 Bewegung
2.0 Syntaktische Repertoiregruppe
2.1 Textur
2.2 Grenzen
2.2.1 Diskrete Grenzen
2.2.2 Kontinuierliche Grenzen

2.2.3 Markierte Grenzen
2.3 Gruppierung
2.4 Vergleichbarkeit
2.5 Auffälligkeit im Umfeld (Kontext)
2.6 Optische Täuschung

3.0 Semantische Repertoiregruppe
3.1 Repertoires im Bereich der Symbole
3.2 Repertoires im Bereich der Indizes
3.3 Repertoires im Bereich der Icone

4.0 Pragmatische Repertoiregruppe
4.1 Anmutungen
4.2 Appelle
4.3 Anweisungen
4.4 Pläne
4.5 Alle Repertoires der 3. Gruppe, sofern sie dazu dienen, Verständnis zwischen Subjekten, bezogen auf Sachverhalte und Fälle, zu ermöglichen.

2. Wahrnehmung

2.1 *Ziele im Fach Bildende Kunst unter dem Aspekt Wahrnehmung*

Definition: Unter Wahrnehmung wird vorrangig die *visuelle* Aufnahme (Perzeption) und Verarbeitung (Apperzeption) von Sinneseindrücken verstanden.

— Wahrnehmung ist auf das Erkennen von Bedeutung gerichtet. Sie steht damit in enger Abhängigkeit zu den Prozessen der Vermittlung und Gestaltung.

2.1.1 Allgemeine Fachlernziele im Bereich Wahrnehmung

Die sinnlich wahrnehmbare Beschaffenheit eines visuellen Veranlassers (z. B. Form, Lage im Umfeld) ist eine Bedingung dafür, welche Bedeutung und Bewertung der visuelle Veranlasser durch das wahrnehmende Subjekt erfährt. Die Beschäftigung mit Fragen der Wahrnehmung steht also im Zusammenhang mit Fragen visueller Kommunikation.
Der Schüler soll Kenntnisse und Erfahrungen sammeln über das Wahrnehmungsgeschehen, über seine psycho-physischen Voraussetzungen sowie über die Abhängigkeit der Wahrnehmung von Absichten, Interessen, Einstellungen des Wahrnehmenden selbst.

Er soll lernen,

— daß Sinneseindrücke (Wahrnehmungsmuster) erst nach einem vorbewußten Prozeß der Auswahl (Selektion), Zusammenordnung und Durchmusterung ins Bewußtsein treten (Gestaltwahrnehmung),
— daß Wahrnehmungsmuster durch Erkennen, Bedeutungszuordnung und Bewertung zu bewußten Wahrnehmungsinhalten werden (Apperzeption),
— daß Wahrnehmungsinhalte über alle Sinnesorgane vermittelt werden und daß deren Leistungen sich überschneiden und ergänzen (Mehrkanaligkeit).

2.1.2 Spezifische Fachlernziele im Bereich Wahrnehmung

Gestaltwahrnehmung

Das bedeutet insbesondere:

Der Schüler soll die Gesetzmäßigkeiten, nach denen das menschliche Wahrnehmungssystem Sinneseindrücke zusammenordnet und durchmustert (Gestaltgesetze, Wahrnehmungspräferenzen) kennen und berücksichtigen lernen.

Solche Gesetzmäßigkeiten sind u. a.

Gesetze der Nähe, der Innenseite, der Gleichartigkeit/Ähnlichkeit, der Geschlossenheit, der Einfachheit, der durchgehenden Linie, der Erfahrung (s. Anlage 2.2)

Prägnanzregel:

„Die gegebenen Elemente eines Wahrnehmungsfeldes schließen sich nach den übereinstimmenden Ergebnissen zahlreicher Untersuchungen u. a. stets so zusammen, daß möglichst einfache, einheitliche (nach Material und Form möglichst glatte, ungebrochene, organische), möglichst dichte (geballte), geschlossene, auf die Dauer möglichst feste (form- und materialbeständige), ferner möglichst symmetrische, gleichgewichtige, ebenbreite, konzentrische usw., sich mit ihren Haupterstreckungen möglichst in die Hauptrichtungen des Raumes einfügende, endlich möglichst „vollständige" und untereinander (nach Farbe, Form, Eindringlichkeit, Ausrichtung usw.) gleichartige Ganzgebilde entstehen. Der Zusammenhang nach innen ist um so fester und die Abgrenzung nach außen um so schärfer, je mehr gestaltliche Vorzüge im oben auseinandergesetzten Sinn unter den herrschenden Bedingungen zu gleicher Zeit widerspruchslos verwirklicht werden können, d. h. je mehr Gestaltfaktoren im Sinn derselben Gliederung wirksam sind, m. a. W. in je mehr verschiedenen Hinsichten die entstehenden Gebilde ausgezeichnet sind, je prägnanzreicher sie sind." (W. Metzger: Psychologie, 4. A. Darmstadt 1968, S. 108/09)

Der Schüler soll die Wirksamkeit dieser psycho-physischen Gesetzmäßigkeiten und ihrer Bedeutung für eine der Wahrnehmungsorganisation gemäße Herstellung von Mitteilungen erkennen.

Der Schüler soll Aufnahme (Perzeption) und Verarbeitung (Apperzeption) von Sinneseindrücken im Sinne des informationstheoretischen Denkmodells erklären und berücksichtigen lernen.

D. h. er soll wissen,

daß Sinneseindrücke (Wahrnehmungsmuster) als das Ergebnis eines Aufbaus aus elementaren Einheiten, aus Wahrnehmungselementen, die auch als Zeichen aufgefaßt werden, beschrieben werden können,

daß es sich dabei immer um eine Verteilung solcher Zeichen über einen räumlichen und/oder zeitlichen Bereich handelt,

daß die Art der Verteilung (Struktur) hierarchisch gegliedert sein kann, d. h. daß Zeichen zu übergeordneten Einheiten (Superzeichen) zusammengeschlossen sein können und damit der Aufgabe unserer Wahrnehmung, mit möglichst wenig Aufwand viel Information über die Umwelt einzufangen, angepaßt sind,

daß damit visuelle Mitteilungen/Informationen so gestaltet werden können, daß sie ideale Voraussetzungen zur Aufnahme durch unsere Sinnesorgane bieten (Optimierung).

Apperzeption

Das bedeutet insbesondere:

Der Schüler soll die Abhängigkeit der Wahrnehmung von der intellektuellen und affektiven Struktur des wahrnehmenden Subjektes erkennen lernen. Sie wird deutlich bei der Untersuchung der Faktoren, die den Verlauf des Wahrnehmungsvorganges beeinflussen/steuern, wie z. B. Aufmerksamkeitszuwendung, Interesse, Sehgewohnheiten, Vorkenntnisse, Absichten, Wünsche, Erwartungen,

an sich selbst und in seinem durch wechselseitigen Austausch von Mitteilungen gekennzeichneten Umkreis (Interaktionsfeld) sowie über diesen hinausgehend im gesellschaftlichen Umfeld lernen und untersuchen, wieweit visuelle Wahrnehmungsinhalte beeinflußt werden von soziokulturellen Bedingungen und Normen.

Insbesondere soll er untersuchen:

die Abhängigkeit visueller Wahrnehmungsinhalte z. B. von Wahrnehmungsgewohnheiten, Wahrnehmungsbarrieren/„Beachtungsverboten", Meinungen, Vorteilen, Traditionen, individuellen und kollektiven Wertkonzepten, Normen, Bräuchen, Ritualen.

Mehrkanaligkeit

Der Schüler soll lernen und berücksichtigen,

daß Mitteilungen häufig auf verschiedenen Kanälen gleichzeitig unser Wahrnehmungssystem erreichen und erst in ihrer Gesamtheit den Wahrnehmungsinhalt ausmachen,

daß primär an bestimmte Sinnesorgane gerichtete Mitteilungen durch korrespondierende, über andere Sinnesorgane vermittelte Informationen in bezug auf die vermittelten Inhalte abgewandelt, entwertet oder akzentuiert/verstärkt werden können.

2.2 *Zur Gestaltwahrnehmung*

(nach H. F. Hemer)

A Aktive Organisationstendenzen des Sehsystems

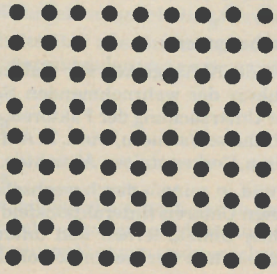
Informationsverarbeitung

„In dieser Anordnung gleichmäßig verteilter Punkte sehen wir abwechselnd eine Gruppierung in Reihen oder Quadraten. Während man die Abbildung betrachtet, spürt man die Wirkung aktiver Organisationstendenzen des Sehsystems." (R. L. Gregory) (Fig. 1)

Wir erfahren an diesem Beispiel unmittelbar, daß unser Sehsystem die Tendenz hat, die ihm angebotenen Reizmuster zu organisieren; d. h., die Teile dieses Reizmusters zu bestimmten Komplexen zusammenzufassen, Gestalten zu bilden oder – in der Sprache der Zeichentheorie – Superierungen vorzunehmen.

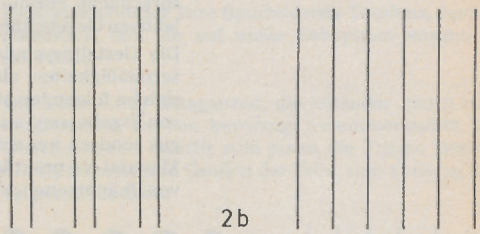
Die Verarbeitung der Information „Punktraster" durch das Sehsystem ist ein interessanter Extremfall. Man könnte annehmen, ein derartig simples Muster würde dem Sehsystem keine Verarbeitungsschwierigkeiten bereiten. Um so überraschender, daß das Gegenteil der Fall ist. (Die Überraschung resultiert natürlich aus der unsinnigen Annahme, das Sehsystem könne einem logischen System entsprechen: die Bezeichnung „simpel" kommt dem „Muster" nämlich aufgrund des geringen Aufwands für die sprachlich-logische Verarbeitung zu.)

„Das Punktnetz ist ein unruhiges Muster, weil unablässig die verschiedensten Gruppierungen ohne bleibenden Erfolg um die Vorherrschaft kämpfen." (W. Metzger)



Verarbeitung durch das Sehsystem heißt: Entscheidung für bestimmte Zusammenfassungen von Teilen. Gerade das aber — bestimmte Zusammenfassungen vorzunehmen — wird dem Sehsystem durch den Mangel an Differenzierungen und der dadurch bedingten Gleichwertigkeit verschiedener Zusammenfassungen erschwert. Denn welchen Gruppierungen sollte das Sehsystem den Vorzug geben, sind doch alle Elemente gleich und die Anordnung von höchster Regelmäßigkeit.

Das Sehsystem ist den Anforderungen der Umwelt angepaßt. Unsere Umwelt ist immer — im Gegensatz zum Punktraster — ein sehr differenziertes Reizmuster. Um uns darin rasch orientieren zu können, müssen wir es groß vereinfachen. Für einen Menschen, der durch den Wald läuft, ist vor allem wichtig, die Baumstämme von den Zwischenräumen unterscheiden zu können. Dazu muß das vielfältige Reizmuster „Wald" stark vereinfacht werden, ein großer Teil der Information durch Superzeichenbildung abgebaut werden. Die begrenzte Aufnahmekapazität des Sehsystems läßt eine Verarbeitung des Reizmusters bis in feine Details nicht zu, weil das zu viel Zeit erfordern würde. Im allgemeinen gelingt es, an den Baumstämmen vorbeizukommen, auch wenn wir sehr eilig durch einen dichten Wald rennen. Das Reizmuster wird eben so verarbeitet, daß der Organismus von seinem Sehsystem zumindest die Information erhält, um sicher an den Baumstämmen vorbeizusteuern.



B Gestaltdruck
Aktives Umgestalten
(Fig. 2a und 2b)

Die beiden dargestellten Linienreihungen unterscheiden sich nur in den verschiedenen Entfernungsdifferenzen zwischen den einzelnen Linien.

Je unausgeglichener die objektiven Gegebenheiten (wie z. B. Entfernung zwischen den Teilen eines Reizganzen) sind, desto eindeutiger und stabiler, desto unumkehrbarer sind die Zusammenfassungen von Teilen zu Figuren oder Gruppierungen, die das Sehsystem vornimmt.

In der Gestaltpsychologie findet man für diesen Sachverhalt die Bezeichnung „Gestaltdruck":

„Die Gestaltpsychologie weist mit Recht darauf hin, daß optische Gestalten meist zwangsläufig entstehen. Je stärker die Gestalt, um so größer der Zwang. Ich kann mich indessen dem Gestaltdruck widersetzen und kann ... in anderer Weise ... zusammenfassen. Die neue Ge-

staltung setzt sich ... infolge ... einer gewissen Aktivität von meiner Seite durch (aktive Umgestaltung von Gestalten." (D. Katz)

Auf unsere Darstellung angewandt: wir können versuchen, statt schmaler Streifen mit breiten Zwischenräumen breite Streifen mit schmalen Zwischenräumen zu sehen. Die Umgestaltung gelingt in diesem Fall nicht schwer; allerdings um so schwerer, je größer der Gestaltdruck ist. Die Linienfolge (links, Figur B 1) übt einen stärkeren Gestaltdruck aus als die rechte (Figur B 2) und ist gleichzeitig schwerer aktiv umzugestalten, weil ihre objektiven Gegebenheiten (Linienabstände) unausgeglichener sind.

1—7 Gestaltgesetze

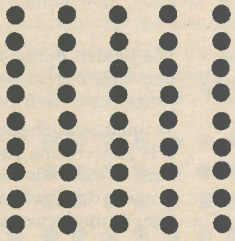
Wahrnehmen ist — wie wir gesehen haben — eine organisierende Aktivität. Sie folgt Gesetzmäßigkeiten, die sich im Verhältnis dieser Aktivitäten zum objektiv Vorgegebenen offenbaren.

Zwei Fragen sind zu stellen, will man in konkreten Fällen die Gesetzmäßigkeit erkennen:

1. Welche Teile eines Reizmusters faßt unser Sehsystem zu Figuren oder Gruppierungen zusammen?
2. Welche sind die objektiven (unbestreitbaren) Gegebenheiten des Reizmusters?

Wird festgestellt, daß eine bestimmte Gegebenheit mit der zusammenfassenden Tendenz des Sehsystems wiederholt gemeinsam auftritt, so wird daraus eine allgemeine Gesetzmäßigkeit abgeleitet. Sie findet ihre sprachliche Formulierung in der Bezeichnung der objektiven Gegebenheiten.

Die Gestaltpsychologie führt eine Reihe solcher Gesetzmäßigkeiten als „Gestaltgesetze" auf. Es handelt sich im folgenden aber nicht um eine reine Wiedergabe von Ergebnissen aus der Literatur zur Gestaltpsychologie, sondern um einen Versuch, aus dem angebotenen Material ein praktikables Instrument zur Beschreibung von Phänomenen der Gestaltwahrnehmung zu machen.

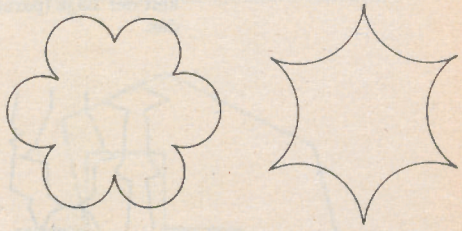


1 Gesetz der Nähe

„Die Zusammenfassung der Teile eines Reizganzen erfolgt unter sonst gleichen Umständen im Sinne des kleinsten Abstandes." (D. Katz)

In der Darstellung wird die Zusammenfassung der Punkte zu senkrechten Reihen gegenüber waagerech-

ten bevorzugt. Diese Gestaltauffassung kann nur auf die unterschiedlichen Punktabstände zurückgeführt werden, weil andere Differenzierungen nicht gegeben sind.



2 Gesetz der Innenseite

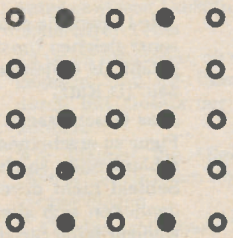
Die Innenseiten von Kurven und Winkeln werden unter sonst gleichen Bedingungen bevorzugt als Figur aufgefaßt.

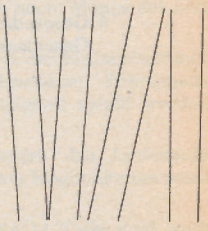
Die beiden Linienfigurationen unterscheiden sich im wesentlichen nur darin, daß die umschlossene Fläche einmal auf der Innenseite, zum anderen auf der Außenseite der Bögen liegt.

Welchen Einfluß die Innenseiten auf Figurbildungstendenzen in diesem Fall haben, läßt sich am besten durch den Versuch demonstrieren, beide aktiv umzugestalten; d. h. zu versuchen, beide als Grund, als Loch in der weißen Fläche zu sehen. Wir stellen dann leicht fest, daß das im Fall der Figur, die auf der Außenseite der Bögen liegt, einfacher ist. Ihre figurbildende Tendenz, der Gestaltdruck, den sie auf unser Sehsystem ausübt, ist schwächer.

3 Gesetz der Gleichartigkeit (Ähnlichkeit)

Die Teile eines Reizganzen, die einander gleich oder ähnlich sind, werden bevorzugt zusammengefaßt. Die Gleichartigkeit betrifft zum einen die Figur-, Textur-, Farbmerkmale und Größen der Teile, zum anderen ihre Lagebeziehungen.





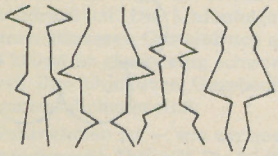
3.1 gleiche Merkmale

In der Darstellung wird die Zusammenfassung der Punkte zu senkrechten Reihen gegenüber waagerechten bevorzugt. Diese Gestaltauffassung kann nur auf die unterschiedlichen Figurmerkmale der Teile (volle Kreise gegen Ringe) zurückgeführt werden, weil andere Differenzierungen nicht gegeben sind.

3.2 gleiche Lagebeziehungen

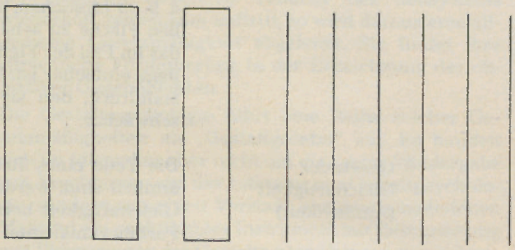
1. Parallelität

In der Darstellung wird die Zusammenfassung der Linien zu parallelen Streifen bevorzugt. Diese Gestaltauffassung kann im wesentlichen nur auf die Gleichartigkeit der Lage (parallel verschoben) zurückgeführt werden.



2. Spiegelsymmetrie

In der Darstellung wird die Zusammenfassung der zackigen Linien zu spiegelsymmetrischen Figuren bevorzugt. Diese Gestaltauffassung kann im wesentlichen nur auf die Gleichartigkeit der Lage (gespiegelt) zurückgeführt werden, weil andere Differenzierungen relativ ausgeglichen sind.

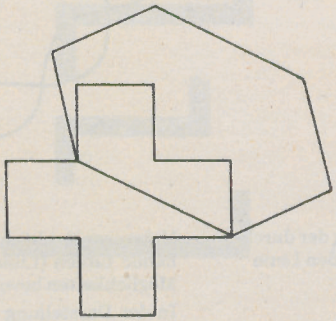


4 Gesetz der Geschlossenheit

„Die Linien, die eine Fläche umschließen, werden unter sonst gleichen Umständen leichter als eine Einheit aufgefaßt als diejenigen, die sich nicht zusammenschließen.“ (D. Katz)

„Das Geschlossene hat größere Aussicht, als geformte Figur zu erscheinen, als das Offene. Das Gesetz der Geschlossenheit spielt besonders dort eine Rolle, wo das Sehfeld nicht durch scharf abhebende Farbverschiedenheiten sich gliedert, sondern wo durch mehr oder weniger feine Striche eine Gesamtfläche in Teilflächen zerlegt wird. Hier, wo die farbige Beschaffenheit des Grundes und der Figur dieselbe ist, tritt das „Figurhafte“ als solches besonders eindrucksvoll hervor, so sehr, daß man immer wieder meint, die Figur müsse aus einem anderen festeren, dichteren und außerdem etwas hervorstehenden Stoff gemacht sein als ihre Umgebung.“ (W. Metzger)

Die Darstellung mit den unverbundenen senkrechten Linien dient zur Kontrolle. Die Zusammenfassung der Linien, die sich in der Darstellung der geschlossenen Figuren „selbstverständlich" ereignet, ist hier eben überhaupt nicht mehr „selbstverständlich".



5 Gesetz der Einfachheit

Unter sonst gleichen Bedingungen werden „einfache" Gestalten bevorzugt wahrgenommen.

Die Linienfiguration wird im allgemeinen als Kreuz und Sechseck, die sich überschneiden, gesehen. Im Gegensatz dazu könnte sie auch als drei nebeneinanderliegende Flächen aufgefaßt werden. Kreuz und Sechseck sind eben „einfachere" Zusammenfassungen als die anderen Möglichkeiten.

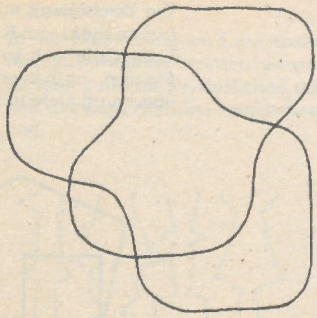
Was aber wird generell unter „Einfachheit" verstanden? Ist der Begriff „Einfachheit" ohne weiteres übertragbar auf andere Reizkonstellationen?

„Einfach" nennen wir solche Strukturen, die beschrieben werden können durch Gleichheit oder Ähnlichkeit der Teile; Gleichheit der Lagebeziehungen der Teile; unter gewissen Umständen auch noch: Menge der klar isolierbaren Teile.

Es ist zu überlegen, ob das Gesetz der Einfachheit aufgegeben, und die ihm zugeschriebenen Phänomene durch das Gesetz der Gleichartigkeit erfaßt werden können.

Wie können die Gleichartigkeiten des Linienzugs „Kreuz" beschrieben werden? Zwei Möglichkeiten seien vorgeschlagen:

1. 12 klar isolierbare Teile; alle 12 Teile sind nach Merkmalen gleich; alle liegen rechtwinklig zueinander; läuft man auf der Kontur im Uhrzeigersinn um die Figur, so ergibt sich eine periodische Folge von Rechts- und Linkswendungen; rrl rrl rrl rrl.
2. Angabe der Symmetrieeigenschaften der Figur: Drehsymmetrie (4zählige Drehachse); Spiegelsymmetrie (4 Spiegelachsen).

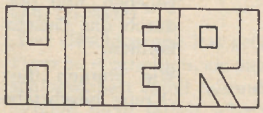


6 Gesetz der durchgehenden Linie

Unter sonst gleichen Bedingungen werden durchgehende Linien (Linien ohne Knick) gegenüber anderen Möglichkeiten bevorzugt als Einheit aufgefaßt.

In der Darstellung werden zwei sich überschneidende Linienzüge gegenüber der möglichen Auffassung von fünf nebeneinanderliegenden Flächenstücken oder anderen Zusammenfassungen bevorzugt. Diese Gestaltauffassung kann nur auf das Merkmal der Linien „durchgehend" zurückgeführt werden, weil keine anderen wesentlichen Unterscheidungsmerkmale aufzufinden sind.

Es ist zu überlegen, ob auch dieses Gesetz durch eine besondere Betrachtungsweise auf „Gleichartigkeit" zurückgeführt werden kann: Betrachte ich den kontinuierlichen Linienzug als eine Folge von winzigen geraden Strecken, so stelle ich fest, daß die den ursprünglich kontinuierlich verlaufenden Linienzügen zugehörigen Teilstrecken geringe Richtungsdifferenzen aufweisen, also durch gleiche oder ähnliche Lage ausgezeichnet sind.

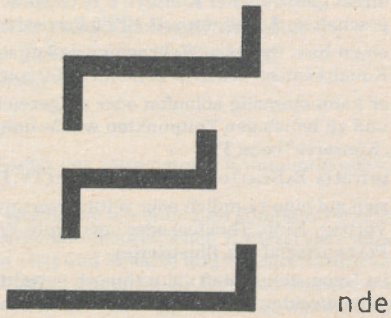


7 Gesetz der Erfahrung

Unter sonst gleichen Bedingungen werden die Zusammenfassungen von Teilen eines Reizganzen bevorzugt, die zu Figuren führen, die uns schon bekannt sind, die wir gelernt haben, für die unsere Erfahrung spricht.

In der Darstellung werden die Linien bevorzugt so zusammengefaßt, daß sie das Wort „HIER" ergeben (es werden nicht etwa die Zwischenräume gelesen). Diese

Gestaltauffassung kann nur durch Erfahrung bedingt sein, weil alle anderen Bedingungen für die alternierenden Auffassungen gleich sind.



Literatur zur Gestaltwahrnehmung

Arnheim, Rudolf:	Kunst und Sehen, Berlin 1965
Bleichert, Adolf:	Licht und Sehen, Reinbek 1969
Daucher, Hans:	Künstlerisches und rationalisiertes Sehen, Gesetze des Wahrnehmens und Gestaltens, München 1967
Ebbecke, Ulrich:	Wirklichkeit und Täuschung, Göttingen 1956
Ehrenfels, Chr. v.:	Über Gestaltqualitäten; in: Vierteljahresschrift für Philosophie, Nr. 14, 1890
Fischer Lexikon, Psychologie	Hrsg. Peter R. Hofstätter, Frankfurt 1957. Stichwort: Gesichtssinn, Gestalt- und Ganzheitspsychologie
Gregory, R. L.:	Auge und Gehirn. Basel/Stuttgart 1961
Katz, Daniel:	Gestaltpsychologie, Basel/Stuttgart, 2. Aufl. 1961
Köhler, W.:	Gestalt Psychology, London 1930
Metzger, Wolfgang:	Gesetze des Sehens, Frankfurt 1953
Wertheim, Max:	Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie, Erlangen 1925
Wellek, Albert:	Psychologie, Bern, 2. Aufl. 1965. Stichwort: Ganzheit und Gestalt

3 **Stichworte: Kommunikation — Nachricht — Zeichen**

Als Kommunikation ist jede Art von Informationsübermittlung anzusehen, soweit sie durch Abgabe (durch einen Sender), Übertragung (durch ein Medium über einen Kanal) und Aufnahme (durch einen Empfänger) einer Nachricht zustandekommt.

Dabei ist das Empfängerverhalten als Rückkoppelung für den Sender bedeutsam. Die Rückkoppelung zeigt die Wirkung der Informationsübermittlung an und beeinflußt damit das weitere Verhalten des Senders (z. B. Leitartikel — Leserbrief).

Ein Kommunikationsprozeß kann unterschiedlich beschaffen sein:
Er kann

- einseitig (Empfänger antwortet nicht) oder zweiseitig verlaufen (Empfänger antwortet)
- direkt (persönlicher Kontakt, z. B. Gespräch) oder indirekt sein (mit zwischengeschaltetem Medium, z. B. Brief, Fernsehen, Fernschreiber);
- einen bzw. mehrere Wahrnehmungskanäle (z. B. visueller und/oder auditiver Kanal) beanspruchen (z. B. Comics, Hörspiel bzw. TV-Sendung, Dia-Vortrag)
- er kann einmalig ablaufen oder aufgezeichnet werden und damit beliebig oft und zu beliebigen Zeitpunkten wiederholt werden (z. B. Live-Sendungen und „Konserve" beim TV)
- privat (z. B. Brief) oder öffentlich sein (TV, Illustrierte, Comic)
- sich auf eine räumlich oder zeitlich versammelte Empfängergruppe (z. B. Dia-Vortrag, Kino, Theater) oder verstreute Empfängergruppe beziehen (z. B. TV, Postwurfsendung, Illustrierte).

Es ist festzustellen, daß die technisch vermittelte Massenkommunikation gegenüber der direkten Kommunikation zugenommen hat.

Kern des Kommunikationsprozesses ist die Nachricht. Sie ist zum Zwecke der Übermittlung an Signale (z. B. Form, Farbe, Bewegung) gebunden, die von den Sinnesorganen wahrgenommen werden.

Signale können dadurch zu Zeichen werden, daß ihrem Erscheinen aufgrund von Erfahrung, Überlieferung oder Verabredung bestimmte Bedeutung zugeordnet werden (z. B. Buchstaben, Rotlicht an der Ampel, Handzeichen). Die Verwendung von Zeichen kann in unterschiedlichen Zusammenhängen betrachtet werden:

- Zeichen stehen in Beziehung zu anderen Zeichen (syntaktische Beziehung), d. h. sie sind häufig anderen Zeichen absichtsvoll zugeordnet und mit diesen verknüpft (z. B. Plazierung eines Fotos im Layout einer Illustriertenseite, Bildeinstellung im Kontext einer Filmsequenz/eines Comic)
- Zeichen stehen in Beziehung zum Bezeichneten (semantische Beziehung), d. h. sie verdeutlichen, was sie bezeichnen bzw. repräsentieren. Im Rahmen visueller Kommunikation geschieht die Vermittlung der Bedeutung u. a. durch eine Darbietung, die
  - aufgrund von Ähnlichkeit den gemeinten Gegenstand/Sachverhalt wiedererkennen läßt (semiotisch: Ikon, z. B. Foto, Karikatur, Silhouettenschnitt, Pantomime) oder
  - aufgrund der Benutzung von vereinbarten „Zeichen" (semiotisch: Symbole) den gemeinten Gegenstand/Sachverhalt beschreibt (z. B. Text, grafische Darstellung, Morsezeichen).
- Zeichen stehen in Beziehung zum Empfänger (pragmatische Beziehung), d. h. die verwendeten Zeichen dienen dazu, Inhalte zu vermitteln, die in Verbindung mit ihrer absichtsvollen Zurichtung (z. B. als Hinweis, Information, Stellungnahme, Analyse, Dokumentation, Warnung) auf Bewertung, Verwendung und Aneignung beim Empfänger zielen.

Die Verständlichkeit einer Nachricht ist davon abhängig, daß Sender und Empfänger die verwendeten Zeichen kennen bzw. übereinstimmend deuten (gemeinsames Zeichenrepertoire). Die Bewertung einer Nachricht durch den Empfänger spielt aufgrund seiner Voreinstellung und Erwartung eine entscheidende Rolle für Annahme, Ablehnung oder Umdeutung der Nachricht. Innovation bezeichnet den Neuigkeitsgrad einer Nachricht. Der Umfang, in dem das bei der Vermittlung unbedingt notwendige Maß an Verwendung bekannter Zeichen überschritten wird, ist als Redundanz (Weitschweifigkeit einer Nachricht) zu bezeichnen. Die Vermittlung von Nachrichten kann gegen eventuelle Störungen bei der Übertragung und/

oder Schwierigkeiten bei der Aufnahme (z. B. durch Auslassungen, Verdrucktes, Empfangsstörungen) durch Benutzung verschiedener Kanäle und Wiederholungen gesichert werden.

Hinweise zur Literatur zum Themenkomplex „Kommunikation — Zeichen — Nachricht"

(X = besonders zu empfehlen)

I Kommunikation (allgemein)

X Maser, Siegfried: Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie, Stuttgart/Berlin 1971

Umfassendste Übersicht, welche die wesentlichen kommunikationstheoretischen Ansätze anführt, die wissenschaftstheoretischen Hintergründe ausweist, Theoretiker zueinander in Bezug setzt und Modelle und Beschreibungsebenen erläutert. Schwerpunkt ist die Möglichkeit numerischer Bestimmungen (u. a. in der statistischen Theorie der Information und der Kombinatorik), während nur mit berechtigten Vorbehalten Probleme der Semantik und der Pragmatik angesprochen werden. — Lesbar, obgleich konkrete Beispiele weitgehend fehlen.

Clauss, Günther; Ebner, Heinz: Grundlagen der Statistik, Frankf. a. M., 1971

Einführung in die Arbeitsweisen und Zeichen der Statistik. Notwendig, wenn Informationstheorie über das Vormathematische hinaus versucht werden soll (Kombinatorik, Wahrscheinlichkeit). — Gut lesbar, da für den Laien konzipiert.

II Zeichentheorie (überwiegend syntaktischer Bereich)

X Bense, Max: Einführung in die informationstheoretische Ästhetik, Hamburg 1969

Kurzgefaßte Zusammenstellung der wesentlichen Begriffe der informationstheoretischen Ästhetik. Sehr abstrakt und ohne Beispiele aus dem visuellen Bereich, die Hinweise zur Texttheorie sind jedoch oft übersetzbar. — Wegen der Vielzahl kaum ausführlich erläuterter Begriffe, die oft aufeinander bezogen sind, nicht einfach verständlich — (als Einführung eher: ders. in: Ronge, H. K u. K)

X Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München 1972

Ausführliche Entwicklung des Zeichenbegriffs als CODE an Beispielen im Kommunikationszusammenhang. Nach einem eher abstrakten, die theoretische Position überzeugend entwickelnden ersten Teil werden in der „Semiotik der visuellen Codes" Gliederungsprinzipien und Beschreibungsmöglichkeiten für Film, Reklame und vor allem Architektur ausgewiesen (z. B. „das architektonische Zeichen" — „Architektur und Kommunikation"). Gut lesbar, da immer auf einfache kommunikative Situationen bezogen und ohne sonderlich eigenwillige abstrakte Begrifflichkeit. Beispiele auch für den Unterricht verwendbar, da anschaulich.

Gunzenhäuser, Rul: Informationstheorie und Ästhetik, in: Kybernetik, hrsg. v. H. Frank, Frankf. a. M. 1970, S. 277—290

Im Rahmen der Fragestellungen der Kybernetik und damit der Probleme der statistischen Beschreibung ästhetischer Objekte gibt der Aufsatz Hinweise zur Informationspsychologie, zu Beschreibungsverfahren (Statistik, Birkhoff), zur Herstellung und Wahrnehmung von Kunstwerken. Als kurze, theoretisch-allgemeine Einführung brauchbar, doch ohne Übersetzungsmöglichkeiten.

X Homberger, Dietrich: Darstellung einer allgemeinen Zeichentheorie im Hinblick auf Probleme des Literaturunterrichts, in: Der Deutschunterricht, H. 1, 1972, S. 97—115

Ausgehend von Bense einfache Darstellung des zeichentheoretischen Ansatzes mit Beispielen (z. B. Verkehrsschild), die im Unterricht verwendet werden können. Leicht verständliche Einführung direkt auf Unterrichtspraxis bezogen, die außerdem den Vorzug interdisziplinärer Übersetzbarkeit hat.

Moles, Abraham A.: Kunst & Computer, Köln 1973

Teil I wiederholt (vgl. Moles in: Ronge, H., K u. K) die Einführung in die Informationsästhetik — verständlicher als bei Bense, da der Ansatz konkret im Kommunikationszusammenhang liegt. Die folgenden Kapitel geben einen guten Einblick in die Möglichkeiten der Kunstproduktion über Computer — wenn die Überlegungen zur „Konsumgesellschaft" und zum „Fortschritt der Ästhetik" auch reichlich euphoristisch und — schon wegen des technischen Aufwandes — kaum in Unterrichtspraxis umzusetzen sind. Gut lesbar auch für Computer-Laien, notwendig als ein Ausblick auf eine der Konsequenzen der Informationsästhetik.

X Ronge, Hans (Hrsg.): Kunst und Kybernetik, Köln 1968

Bislang immer noch der einzige Sammelband, der verschiedene numerisch-kybernetische Ansätze vorführt und für die Unterrichtspraxis Hinweise anbietet. Die Verarbeitung in die Praxis bleibt jedoch schwierig, wenn mehr erreicht werden will als ein Umsetzen von Zahlenkombinationen in „post-Vasarely-Raster". Es fehlen Begriffspräzisierungen (z. B. für „Komplexität", „Ordnung"), so daß kaum Aussagen über die Wahrscheinlichkeit, den „ästhetischen Wert" im Unterricht oder Urteile über Inhalte und Fragen der Interaktion möglich sind.

III Nachricht (strukturalistische Beschreibungen für den semantischen und pragmatischen Bereich)

X Barthes, Roland: Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5, 1966, S. 169—196

Kurzer, leicht verständlicher Aufsatz, in dem B. die wesentlichen methodischen Ansätze des Strukturalismus erläutert und seinen Wert als Denkmethode beschreibt. Gute und vielleicht motivierende Einführung, obgleich sie nicht speziell auf den KU bezogen ist.

X ders.: Mythen des Alltag, Frankfurt 1970

Der erste Teil enthält eine Sammlung von Aufsätzen, in denen die strukturalistische Methode ohne enge Systematik auf Beispiele angewandt ist (Theater, Texte — aber auch: „Tiefenreklame", „Schockphotos", „Der neue Citroen"). Dabei steht im wesentlichen die Interpretation von Inhalten und gesellschaftlichen Bezügen im Vordergrund. Abstrakter folgt im zweiten Teil eine theoretische Erörterung, deren zentraler Begriff der „Mythos" ist, der gesellschaftlich bedingt den Bezug von Bezeichnendem und Bezeichnetem mitbestimmt. Gut lesbar — und vor allem als Systematik zur Interpretation von Inhalten brauchbar.

(Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München 1972, s. II., 2.)

Gallas, Helga: Strukturalismus als interpretatives Verfahren, Neuwied 1972, (S. IX—XXXI)

Textbeiträge nur auf Literatur bezogen — aber für den Kunsterzieher evtl. interessant im einführenden Aufsatz, der die wissenschaftstheoretische Position des Strukturalismus präzisiert in Hinblick auf Leistung der Methode und ihr Verhältnis zur historisch-materialistischen Betrachtungsweise. Gallas weist Möglichkeiten der Verbindung von strukturaler und marxistischer Methode auf (zur Diskussion für Spezialisten).

Schaff, Adam: Einführung in die Semantik, Frankf./Wien 1969

Ausführliche Erörterung der Problemstellungen der Semantik ohne formalistische Systemenge. Bezieht Einheit von Zeichen und Bedeutung grundsätzlich auf

Zeichensituation und damit auf Kommunikation. (Wichtig als Voraussetzung zur theoretischen Erörterung semantischer Probleme — für den Unterricht jedoch noch nicht übersetzbar).

IV Beispiele zur Anwendung zeichentheoretischer und strukturalistischer Betrachtungsweisen

Fuchs, Wilhelm: Nach allen Regeln der Kunst, Stuttgart 1968

Enthält neben statistischen Untersuchungen zum Stil von Texten eine einfache mathematische Beschreibung der Mosaiken von Ravenna. Zeigt auf unkomplizierte Weise die Anwendung einfacher statistischer Verfahren.

X Kehr, Wolfgang: Werbefernsehen im Kunstunterricht, ein Modell, Sonderdruck aus: Jugend Film Fernsehen, H. 5—6, München 1971

Kurzgefaßter, gelungener Versuch, den statistischen Ansatz der Informationstheorie mit dem strukturalistischen R. Barthes' zu verbinden.

(Eco, Umberto: s. o. zur Architektur)

ders.: Die Gliederung des filmischen Code, in: Strukturalismus in der Literaturwissenschaft, hrsg. v. Blumensath, Köln 1972 S. 363—384

Zeigt Möglichkeiten, semantische Einheiten zu gliedern. Analog den Segmentierungsversuchen, wie sie die Zeichentheoretiker (Bense) für den syntaktischen Bereich vornehmen, wird hier erstmals auf die Möglichkeit zu systematischer Segmentierung von „Bedeutung" hingewiesen.

Selle, Gert: Ideologie und Utopie des Design, Köln 1973

Enthält neben den wesentlichen sozialen und ideologischen Aspekten des Themenkomplexes gute Hinweise zur Semiotik als Beschreibungsmethode. Im Anhang übersichtliche Zusammenstellung von Begriffsdefinitionen.

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Musik

Zuständiges Referat: S 221/5

Fachvertreter im Amt für Schule: Werner Hahn

Lehrplanausschuß:

Günter Jeroschewitz, Gymnasium Blankenese
Renate Krokisius, Heilwig-Gymnasium
Hartmut Meyer, Gymnasium Farmsen
Ingrid Pitz, (ehem.) Gymnasium Buckhorn
Bernhard Thomas, Gymnasium Farmsen
Helmut Tschache, Walddörfer Gymnasium
Uve Urban, Gymnasium Buckhorn

1. Vorbemerkungen

Die folgenden Hinweise ergänzen die Rahmenrichtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe; sie machen deutlich, welche Ziele und Inhalte verbindlich, welche als Empfehlungen zu verstehen sind[1]).

Ein Großteil der hier aufgeführten Inhalte/Ziele ist auf der Sekundarstufe I bereits behandelt bzw. erreicht worden. Um so bereitwilliger sollte sich dann der Musikunterricht der Übung und Vertiefung der gelernten Fertigkeiten und Fähigkeiten widmen und im übrigen den Akzent der Unterrichtsarbeit auf Gegenstandsbereiche legen, die Schüler und Lehrer gemeinsam auswählen. Auch den musikpraktischen Tätigkeiten soll mehr Raum gewährt werden.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Die in den Richtlinien unter C 1 aufgeführte Kommnikationsmatrix bleibt als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung und für den Einstieg verbindlich. Bei aller Vielfalt der Bezüge, die sich mit Hilfe der Matrix herstellen lassen, empfiehlt es sich für die Vorstufe, einen Schwerpunkt im Feld P („Musik als ein Produziertes, als Komposition, als Werk, als notierte musikalische Gestalt") zu setzen.

Für dieses Feld P ist das folgende Unterrichtsziel verbindlich: Der Schüler soll fähig sein, musikalische Phänomene zu beschreiben.

Inhalte:

- Notationen (traditionell, graphisch, Partituren),
- tonale Ordnungssysteme (Skalen, Kadenzen),
- Satztechnik (homophon — polyphon),
- Instrumentation,
- Formverläufe (Liedformen, Sonatenhauptsatzform)*

Im Zusammenhang mit dem Matrixfeld P ist das Matrixfeld U — P zu behandeln. Für dieses Feld sind die folgenden Unterrichstziele verbindlich:

Der Schüler soll wissen und nachweisen können, daß Musik dem Zeitstil und der Mode unterworfen sein kann.

Er soll fähig sein, Stilmerkmale unter historischem Aspekt zu beschreiben.

Er soll fähig sein, die musikalischen Phänomene historisch einzuordnen.

Inhalte:

- eine musikalische Epoche (Zeit- und Personalstil; Dominanz bestimmter Gattungen, Einfluß von Modeströmungen auf aktuelle Schlager- und Tanzmusik, Einflüsse der elektronischen Musik und der musique concrète auf Popmusik), vgl. auch die unter C 1.2.2 aufgeführten Hinweise zur Unterrichtseinheit „Sinfonie aus der Neuen Welt".

Es versteht sich, daß die zu vermittelnden Kenntnisse/Fertigkeiten/Fähigkeiten nicht um ihrer selbst willen, sondern zum Verstehen und Ausüben von Musik erworben werden sollen. Bestimmte Analyseverfahren zum Beispiel lernen die Schüler stets in der Anwendung an komplexen Gegenständen; so erkennen sie sowohl die Funktion dieser Verfahren als auch deren Begrenztheit als Mittel der Interpretation.

Es wird in dem einen oder anderen Fall unerläßlich sein, bestimmte Verfahren, Methoden und Techniken neu einzuführen und zu üben (z.B. Grundfragen der Harmonielehre). Für den Schüler muß jedoch immer deutlich bleiben, zu welchem Zweck und Ziel er die betreffenden Verfahren lernt.

An Beispielen aus der Popularmusik etwa läßt sich anschaulich darstellen, daß einzelne, lediglich die musikalische Struktur betreffende Analyseverfahren keine befriedigende Auskunft über Intention und Funktion und Wirkung des Schlagers vermitteln können. Der Schüler soll daher erkennen,

---

[1]) Die mit einem * versehenen Ziele/Inhalte sind Empfehlungen, also nicht verbindlich.

- was eine harmonische Analyse leistet und wo in diesem Zusammenhang ihre Grenzen liegen,
- inwiefern die formale Gestaltung von Popularmusik zusammenhängt mit ihrer massenkommunikativen Funktion,
- daß ein Zusammenhang besteht zwischen musikalischer Struktur und Funktion von Schlagern (vgl. den Stellenwert von Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärkomponenten),
- daß der Text (formaler Aufbau, Schlagzeile, Reizwörter, Metaphorik, Jargon, Inhaltsstereotypen) und die musikalische Struktur sich gegenseitig beeinflussen können,
- daß die Wirkung von Popularmusik wesentlich von den Bedingungen des Hörverhaltens abhängt,
- daß die Analyse eines Stückes aus der Popularmusik ohne Berücksichtigung des historisch-gesellschaftlichen Rahmens und des ökonomischen Verwertungszusammenhangs (z.B. GEMA-Interessen) unvollständig bleibt.

Im Zusammenhang mit musikpraktischen Übungen gilt das folgende Lernziel:

Der Schüler soll fähig sein, im praktischen Umgang mit Instrumenten und Stimme produktiv und reproduktiv musikalische Phänomene darzustellen.

Inhalte:

- Umgang mit schuleigenem Instrumentarium zur Erprobung von Klangmöglichkeiten, zum Verständnis und zur Veranschaulichung musikalischer Phänome, zur Improvisation,
- Singen einfacher mehrstimmiger Formen*,
- Instrumentieren eines Vokalsatzes*,
- Experimenteller Umgang mit Sprache und Text*,
- Produzieren eines Schlagers*,

3. Wahlbereich

Der Zuwahlkurs hat nicht die Funktion eines Zubringerdienstes für den Leistungskurs, doch ermöglicht er mit dem zweistündigen Musikkurs eine Kombination, die einem Leistungsfach entspricht.

Mögliche Themen für einen Zuwahlkurs sind:

- Neue Musik,
- Die Oper im 19. Jahrhundert,
- Das Kunstlied,
- ein Komponist, z.B. Igor Strawinsky,
- Musik im Hintergrund (z.B. funktionelle Musik),
- Werkstattarbeit,
- Komik und Humor in der Musik.

Es wird empfohlen, die inhaltlichen Akzente der zwei Vorsemesterkurse so zu setzen, daß sie sich deutlich voneinander unterscheiden (z.B. Analyseverfahren — Musikpraxis). Weiterhin besteht für interessierte Schüler die Möglichkeit, an musikpraktischen Kursen wie Chor und Orchester teilzunehmen.

Rahmenrichtlinien Musik

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/5

Fachvertreter im Amt für Schule: Werner Hahn

Lehrplanausschuß:

Günter Jeroschewitz, Gymnasium Blankenese
Renate Krokisius, Heilwig-Gymnasium
Hartmut Meyer, Gymnasium Farmsen
Ingrid Pitz, (ehem.) Gymnasium Buckhorn
Bernhard Thomas, Gymnasium Farmsen
Helmut Tschache, Walddörfer Gymnasium
Uve Urban, Gymnasium Buckhorn

Inhaltsübersicht

Vorbemerkung

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien stützen sich auf die 1973 erschienene „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe — Vorläufiges Grundprogramm für das Fach Musik", herausgegeben vom Senator für Schulwesen, Berlin. Mit diesem Hinweis, in den ein Dank an die Berliner Kollegen eingeschlossen ist, möchten sich die Herausgeber der Hamburger Rahmenrichtlinien von der Zitatpflicht entbinden. An der notwendigen redaktionellen Überarbeitung beteiligte sich der Lehrplanausschuß Sekundarstufe II (A). Der kurzfristig arbeitende Lehrplanausschuß Sekundarstufe II (B) erarbeitete u. a. die hier stark verkürzt wiedergegebene Unterrichtseinheit „Sinfonie aus der Neuen Welt" (Antonín Dvořák). Für die Genehmigung, die Kommunikationsmatrix abzudrucken, ist Herrn Prof. Dr. H. Rauhe, Hamburg, zu danken.

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Das Bezugsfeld des Musikunterrichts ist die Gesamtheit der musikalisch-akustischen Erscheinungen. Die Thematisierung bestimmter Bereiche oder Problemkreise orientiert sich an den allgemeinen Zielen und berücksichtigt neuere fachdidaktische Überlegungen und Erkenntnisse.

Wann musikalische Erscheinungen immanent-ästhetisch und wann sie unter Berücksichtigung soziologischer, ökonomischer und psychologischer Fragen in ihrer historischen und aktuellen Realität behandelt werden müssen, wird von der jeweiligen Fragestellung abhängen. Indem der Musikunterricht die Komplexität seiner Gegenstände anerkennt, vermittelt er sowohl ein strukturelles als auch funktionales Verständnis musikalischer Phänomene.

Der Musikunterricht hilft dem einzelnen,

- sein Verständnis zur Musik zu klären
- Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen Musik und Gesellschaft zu gewinnen und
- sein Selbstverständnis zu finden im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen einerseits und gesellschaftlichen Ansprüchen andererseits.

2 Ziele

2.1 *Allgemeine Ziele*

Der Musikunterricht ist nicht ausschließlich auf die Vermittlung musikalischer Vorstellungen und Maßstäbe auszurichten. Er bemüht sich vielmehr, zur Verwirklichung allgemeiner Ziele beizutragen.

Im einzelnen gehören dazu:

- Verstehen sozialer Beziehungen
- Kooperationsbereitschaft
- Selbstvertrauen
- Abbau von Vorurteilen, ideologischer Enge und Konsumhaltung
- Aufnahmebereitschaft für neue Eindrücke
- Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Kreativität im Sinne eines phantasievollen Einsatzes gewonnener Erkenntnisse und Fertigkeiten
- Bereitschaft zur Veränderung vorgegebener Muster
- Fähigkeit zur Abstraktion und wissenschaftlicher Begriffsbildung

2.2 *Allgemeine Fachziele*

Das Fach Musik vermag zur Verwirklichung der Allgemeinen Fachziele seinen Beitrag durch objektbezogene wie subjektbezogene Strukturierung des Unterrichts zu leisten, wobei unter *Objekt* der Gesamtbereich des akustisch Wahrnehmbaren und unter *Subjekt* der produzierende, reproduzierende und perzipierende Mensch zu verstehen ist.

2.2.1 Im Bereich des **Klangmaterials**

Primär *objektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll

- den gesamten Bereich des akustisch Wahrnehmbaren als Klangmaterial erfahren
- Musik als Auswahl und Gestaltung des Klangmaterials begreifen
- sich mit der Vielfalt musikalischer Erscheinungen auseinandersetzen, vor allem die Musik in ihren wesentlichen Erscheinungsformen der Gegenwart kennenlernen und den Entwicklungsstand des musikalischen Materials übersehen
- die Mannigfaltigkeit der Musik als unterschiedliche Konzepte der Selbstverwirklichung erleben

Primär *subjektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll

- die affektiven Mechanismen von Klangfarbe, Rhythmus, Dynamik und Struktur erkennen
- assoziative Funktionen von Klangbild und Struktur erkennen und deuten

2.2.2 Im Bereich der **Verhaltensweisen**

Primär *objektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll

- Musik auditiv erfassen:
  affektiv-betont (emotional, motorisch, assoziativ)
  kognitiv-betont (Klänge, Strukturen, Formen)
- Musik visuell deuten:
  Klangsymbole, Strukturen, Formverläufe
- Musik darstellen:
  Produktion, Reproduktion, Verbalisierung, Aufzeichnung
- Musik verstehen, einsetzen und werten:
  Motivationen zu Musik, Aufbau und Wirkung von Musik

Primär *subjektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll

- Musik vorurteilsfrei erleben
- befähigt werden, Musik kritisch zu hören
- Musik in ihrer gesellschaftlichen Funktion, z. B. individual- und sozialpsychologisch sowie sozio-ökonomisch verstehen

2.2.3 Im Bereich der **Methoden**

Primär *objektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll musikwissenschaftliche Untersuchungsmethoden anwenden:

- im akustisch-physikalischen Bereich:
  Entstehung und Eigenschaften von Klängen

— im Hinblick auf ästhetische Fragestellungen:
eine den Objekt- und Subjektbezug als auch den Historismus berücksichtigende Hermeneutik

— im Hinblick auf historische Fragestellungen:
Abhängigkeiten der Musik von historischen und sozio-kulturellen Bedingungen

Primär *subjektbezogene* Fachziele:

Der Schüler soll musikwissenschaftliche Untersuchungsmethoden anwenden:

— psychologische: affektive Gehalte der Musik und ihre Wirkungen

— soziologische: sozio-funktionelle und ökonomische Bedingungen der Musikrezeption sowie Wechselwirkungen zwischen Musik, Hörer und Gesellschaft

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

1.1 *Vorsemester*

1.1.1 Der Schüler wählt zwischen Musik und Bildender Kunst. Musikpraktische Kurse können nur als Zuwahlkurse angeboten werden.

1.1.2 Nach Nr. 17 der Richtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe können besonders leistungsfähige Schüler bei Erfüllung der dort aufgeführten Voraussetzungen das Vorsemester auf die Studienstufe angerechnet bekommen. Bedingung dafür ist die Kombination von Kursen des Pflicht- und Wahlbereichs im Rahmen eines Faches, die zusammen dem Umfang eines Leistungskurses der Studienstufe entsprechen.

Solche Schüler müssen neben dem zweistündigen Kurs im Pflichtbereich entweder einen dreistündigen musikpraktischen Kurs im Wahlbereich (Chor oder Orchester oder kombiniert) oder einen einstündigen musikpraktischen Kurs (Chor oder Orchester) zusammen mit einem zweistündigen musiktheoretischen Kurs im Wahlbereich belegen.

1.1.3 Die Bewertung der Leistungen erfolgt nach dem herkömmlichen Notensystem. Die Noten von Kursen desselben Faches werden zu einer Gesamtnote zusammengefaßt. Im Zeugnis werden die Einzelnoten und die Gesamtnoten ausgewiesen.

1.2 *Studienstufe*

Der Schüler wählt zwischen Musik und Bildender Kunst. Musikpraktische Kurse des Wahlbereichs können zugewählt werden. Belegt ein Schüler den Grundkurs Musik (Pflichtbereich) und einen musikpraktischen Kurs (Wahlbereich), so werden die Leistungen in beiden Kursen **getrennt** bewertet

1.2.1 Der Unterricht im Fach Musik wird in Grund- und Leistungskursen angeboten.

Die Arbeit in den zwei Kursarten setzt Fachkenntnisse der Sekundarstufe I voraus und berücksichtigt das Angebot des Vorsemesters.

Das Kursthema ist jeweils einem der Themenbereiche aus C

— **Musik und Gesellschaft**

— **Gestaltungsprinzipien — Formverläufe — Stile**

— **Verbundene Musik**

— **Übung**

zu entnehmen, die für Grund- und Leistungskurse gelten.

Es kann auch aus einem wie im Anhang (C 3) beigefügten Kursmodell bestehen. Im anderen Fall ist nach diesem Beispiel ein eigenes Kursthema auszuarbeiten, für das Lernziele und Gegenstände in den Themenbereichen (C 2) vorgegeben sind.

1.2.2 In den thematisch zu bindenden **Grundkursen** (2—3 Wochenstunden) soll der Schüler die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern und vertiefen. Diese Kurse vermitteln grundlegende Einsichten in Denkweisen und Methoden des Faches. Die jeweiligen Kursthemen sind so zu gestalten, daß spezielle Interessen der Schüler (z. B. außereuropäische Musik, musiksoziologische Fragen) berücksichtigt werden.

1.2.3 Ergänzende Grundkurse in Form von musikpraktischen Übungen (Chor, Orchester, Kammermusik u. a.) sollten angeboten werden.

1.2.4 Für den **Leistungskurs** (6 Wochenstunden) gelten zusätzliche Anforderungen, die über die der Grundkurse hinausgehen:

Lernziele

- Differenziertes Hörvermögen und geschärfte Klangvorstellung
- Vertieftes Verständnis für musikhistorische Zusammenhänge
- Selbständige Anwendung ausgewählter musikwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden
- Gesteigerte Fähigkeiten in Produktion und Reproduktion, Fertigkeiten im Umgang mit Klangerzeugern

Unterrichtsinhalte

- Systematische Gehörbildung
- Tonsatz
- Untersuchungsmethoden der historischen und systematischen Musikwissenschaft
- Instrumentalspiel, Arbeit mit elektronischen und elektro-akustischen Klangerzeugern

Übungen

Leistungskurse sollten auch den Schülern, die kein Instrument spielen, offenstehen. Doch sollte den Schülern nahegelegt werden, die Angebote im musikpraktischen Bereich wahrzunehmen und sich mit einem Instrument näher zu beschäftigen.

Die Schüler sollten befähigt werden, an einem Instrument (z. B. an einem Klavier oder chromatischen Xylophon) leichte Tonsatzübungen und einfache Aufzeichnungen zu überprüfen und vorgegebenes Material (z. B. ein Motiv, ein Drei- oder Vierklang in Umkehrungen) klanglich zu realisieren. Die spezifischen Aktionsarten und -mittel ihres Instrumentes sollten die Schüler bei Produktionsversuchen anwenden können.

1.2.5 **Musikpraktische Kurse**

(vgl. *„Richtlinien für musikpraktische Unterrichtsangebote im Wahlkreis des Vorsemesters und im Pflicht- und Wahlbereich der Studienstufe"* vom 22. Juni 1972)

Die Anerkennung eines musikpraktischen Kurses als bewertbaren Grundkurs kann nur dann erfolgen, wenn nachstehende Voraussetzungen erfüllt sind:

- Die Thematik des musikpraktischen Kurses muß festgelegt und den Schülern bekannt sein.

- Der musikpraktische Kurs muß mindestens zweistündig angeboten werden. Ist dies aus besonderen Gründen nicht möglich, so muß ein entsprechender musiktheoretischer Ergänzungskurs zum musikpraktischen Kurs für den Schüler verbindlich gemacht werden.
- Der Schüler hat nach Absprache mit dem Fachlehrer eine Semesterarbeit (Umfang ca. 5—8 Seiten) anzufertigen, deren Thema im Umkreis des Kursthemas liegt.

Der Schüler legt am Semesterende eine mündliche Prüfung (maximal 10 Minuten) ab, die praktisch und theoretisch ausgerichtet ist.

Die Leistungsbewertung des Schülers berücksichtigt

- die vokale bzw. instrumentale Leistung
- das Ergebnis der Semesterarbeit
- das Ergebnis der mündlichen Prüfung.

Sind diese Bedingungen und Voraussetzungen nicht erfüllt, kann der musikpraktische Kurs nicht als Grundkurs für die Gesamtqualifikation angerechnet werden (siehe Nr. 9.3.3 der *KMK-Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe* vom 7. 7. 1972).

Da die musikpraktischen Kurse weiterhin allen Schülern der gymnasialen Oberstufe und gegebenenfalls der Oberklassen der Sekundarstufe I offenstehen müssen, ist die Anerkennung als Grundkurs auch dann möglich, wenn nur ein Teil der Kursteilnehmer dies wünscht.

Wählt ein Schüler Musik als drittes oder viertes Prüfungsfach, so dürfen nicht mehr als zwei der insgesamt vier Grundkurse musikpraktische Kurse im Sinne vollgültiger Grundkurse sein.

Wählt ein Schüler Musik als Leistungsfach, so wird die Teilnahme an musikpraktischen Kursen mit einer Stunde angerechnet (Verhältnis 4:1 bzw. 5:1). Voraussetzung jedoch ist, daß alle Teilnehmer des Leistungskurses einen musikpraktischen Kurs belegen. Die für die Anerkennung als Grundkurs genannten Voraussetzungen 2.3.2 und 2.3.3 entfallen. Entsprechend kann nur die musikpraktische (vokale bzw. instrumentale) Leistung in die Gesamtbewertung einfließen.

Es können auch musikpraxisbezogene Leistungskurse angeboten werden. Dabei muß das praktische Musizieren einerseits eine kontinuierliche, sorgfältig geplante, auf das Kursthema bezogene und hinsichtlich ihres Fortgangs und der angewendeten Methoden überprüfbare Leistung anstreben; andererseits muß der praktische Teil eines solchen Leistungskurses auf musikwissenschaftliche Behandlung in Reflexion, Analyse und Interpretation bezogen sein.

Der praxisbezogene Anteil der Stunden zum theoretisch-wissenschaftlichen steht im Verhältnis 1:1. Eine andere Kombination von musikpraktischem Kurs mit einem Leistungskurs als die unter 2.6 genannte ist nicht statthaft.

Die Kombination von Grundkurs und Leistungskurs ist nur unter folgenden Voraussetzungen möglich:

- Schüler, die einen Grundkurs gewählt haben, können anstelle eines Grundkurses an zwei bzw. drei Stunden eines Leistungskurses teilnehmen.
- Es muß gesichert sein, daß das Niveau eines Leistungskurses — nicht zuletzt im Hinblick auf die Abiturprüfung — erhalten bleibt.
- Es muß im Interesse der Schüler des Grundkurses gesichert sein, daß die Unterrichtsstunden, an denen sie teilnehmen, thematisch geschlossen sind.

Sind die technischen und organisatorischen Voraussetzungen erfüllt, können neben Chor und Orchester auch Improvisations- und Produktionsversuche (Tonbandmusik) als musikpraktische Kurse angeboten werden.

1.2.6 **Sonderleistung in einem Leistungsfach**

Die Bedingungen für eine Sonderleistung sind in „*Richtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe*" festgelegt. Darüber hinaus ist zu beachten, wenn sie praktischen oder Werkstattcharakter hat, daß die Sonderleistung einen erläuternden Teil enthalten muß.

2 Arbeitsformen

Das didaktische Konzept der Studienstufe legt projektorientierten Unterricht nahe. Damit ergibt sich die Möglichkeit, „entdeckende Verfahren" im Sinne transferfördernder Methoden anzuwenden. Das sachadaptive Lernen hat bei der Vermittlung notwendiger Informationen seinen Stellenwert.

Bei entdeckendem Lernen in der Schule kommt es im Gegensatz zur Wissenschaft nicht auf die objektive Neuheit des Resultats an, sondern auf die subjektive Neuheit des Problems für den Schüler. Keineswegs erschöpft sich bei dieser Arbeitsmethode die Hilfestellung des Lehrers in der Koordinierung von Gruppen oder in der Systematisierung herausgearbeiteter Aspekte. Sie ist notwendig bei der Entwicklung von Fragestellungen gegenüber komplexen Gegenständen, bei der Aufstellung von Hypothesen, bei dem Entwurf von Strategien zur Beweisführung von Hypothesen, beim Einsatz von Methoden, Medien und Materialien und bei der kritischen Überprüfung der Ergebnisse.

Die angedeuteten Lern- und Unterrichtsformen rechtfertigen sich auch von der offenen Situation des musikalischen Bereichs her; diese Situation ist gekennzeichnet durch die Entgrenzung des Ästhetischen, durch die Infragestellung des Autonomieanspruches von Kunst und durch das zunehmende Verwertungsinteresse an Musik.

2.1 Alle *Sozialformen des Unterrichts* sind anwendbar, z. B.

Frontalunterricht:	Gehördiktat
Kreissituation:	Freie Improvisation
Selbständige, zeitlich parallel arbeitende Gruppen:	Teiluntersuchungen eines komplexen Hörbeispiels
Teilgruppenunterricht:	Kammermusikgruppe
Einzelunterricht:	Tonsatz
Team-Teaching:	Fachübergreifende Aspekte (z. B. Zeitstile)

2.2 Die *Aktionsformen des Lehrens* sind stoffgemäß zu wechseln, z. B.

Freies Unterrichtsgespräch:	Meinungsbildung zu Höreindrücken
Diskussionsrunde:	Interviews
Schüler- oder Lehrerdemonstration:	Vortrag eines Musikbeispiels
Gruppenberichte:	Ergebnisprotokolle über selbständige Teiluntersuchungen
Gemeinsame Experimente:	Tonbandcollagen
Projektverfahren:	Vertonung von Filmen und Dias (z. B. Studienfahrt)

3 Lernerfolgskontrollen

Die Leistungen der Schüler sind an den Lernzielen der jeweiligen Kurse zu messen.

Die Leistungsbewertung erfolgt pro Semester — **Anteil**

3.1 *im Grundkurs*

- durch zwei ein- bis zweistündige schriftliche Klausuren — 1/3
- im Rahmen der laufenden Kursarbeit (ein bis zwei informelle Tests von höchstens 1 Stunde Dauer, praktische Übungen, mündliche Leistungen, u. a.) — 2/3

im musikpraktischen Kurs (vgl. B 1.2.5)

- an der vokalen oder instrumentalen Mitarbeit — 1/3
- durch eine mündliche Prüfung — 1/3
- durch eine Semesterarbeit — 1/3

3.2 *im Leistungskurs*

- durch eine oder zwei ein- bis zweistündige Klausuren und eine drei- bis vierstündige Klausur, bestehend aus
  1. Gehörbildungsaufgaben und
  2. Tonsatzaufgaben und
  3. nach Wahl des Schülers: einer Werkstattarbeit mit Erläuterung oder der verbalen Behandlung einer Aufgabe, die sich aus dem Thema des Halbjahreskurses ergibt — 1/3
- im Rahmen der laufenden Kursarbeit (je ein informeller Test aus den Bereichen Gehörbildung und Tonsatz, praktische Übungen, mündliche Leistungen, u. a.) — 2/3

4 Erläuterungen zu den Anforderungen für die Abiturprüfung

Die Anforderungen für die Abiturprüfung richten sich nach der Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien mit Studienstufe vom 28. 3. 1973.

Für Schüler, die *Musik als Prüfungsfach* wählen, ergeben sich vier Möglichkeiten, Kurse zusammenzustellen:

Leistungsfach

- 4 Leistungskurse oder
- 3 Leistungskurse und 1 Grundkurs mit einem zusätzlichen musikpraktischen Grundkurs (Chor bzw. Instrumentalgruppe, vgl. KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, 7.8) vorbehaltlich der Zustimmung durch die Fachkonferenz. Für den Grundkurs mit dem zusätzlichen musikpraktischen Grundkurs muß eine gemeinsame Note erteilt werden.

3. oder 4. Prüfungsfach

- 4 Grundkurse oder
- 2 Grundkurse und 2 musikpraktische Kurse

Schüler, die Musik als Leistungsfach bzw. als 3. und/oder 4. Prüfungsfach wählen, müssen Kurse aus jedem der vier Themenbereiche nachweisen; jedoch kann ein musikpraktischer Kurs einen der Themenbereiche C 3.1 bis 3.3 sowie 2.4.2 und 2.4.4 ersetzen.

Die mündliche Prüfung im zweiten, dritten oder vierten Prüfungsfach Musik muß die musikpraktische Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen berücksichtigen. Die praktisch-künstlerische Prüfung muß jedoch durch theoretisch-wissenschaftliche Fragestellungen ergänzt werden.

5 **Arbeitsmittel und Medien**

Zur Grundausstattung der Fachräume für den Musikunterricht gehören die in den Richtlinien für die Sekundarstufe I aufgeführten Instrumente, elektro-akustischen Geräte, visuellen Hilfsmittel, Arbeitsmittel und Fachliteratur.

Darüber hinaus werden für die Arbeit auf der Studienstufe noch weitere Mittel benötigt:

3 Konzertgitarren
1 E-Gitarre
div. große und kleine Schlaginstrumente
div. Musikinstrumente nach Wahl
3 baugleiche Stereo-Tonbandgeräte mit mindestens zwei Bandgeschwindigkeiten
5 Kontaktmikrofone
1 Mischpult (mono/stereo) mit mindestens 4 Eingängen
1 Kopierverteiler (mono/stereo) mit mindestens 10 Ausgängen je 1 Sinus-, Sägezahn-, Rechtecktongenerator
1 Ringmodulator
1 Bandhallgerät
1 Verzerrer
1 Additions-Stoppuhr (stehend, großes Zifferblatt)
Mikrofonstative
div. Kabel (Mikrofon-, Überspiel-, Verlängerungskabel)

C **Inhalte**

Didaktische Auswahlkriterien für Unterrichtsinhalte und Lerngegenstände:

- Repräsentanz: Der ausgewählte Themenbereich soll eine über seine speziellen Inhalte hinausweisende Verallgemeinerung der behandelten Probleme zulassen sowie die Vielfalt und die musikalische Ergiebigkeit der funktionalen Bezugsfelder gewährleisten.
- *Aktualität:* Die behandelten musikalischen Erscheinungen sollen in der Gegenwart eine wesentliche Rolle spielen.
- *Objektives Interesse:* Eine andere Art von Aktualität ergibt sich aus den zu objektivierenden Interessen der Schüler. Es ist unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen aufzuzeigen, daß den im Unterricht zu gewinnenden Einsichten Bedeutung für die zukünftige Lebensgestaltung und -bewältigung des einzelnen zukommt.

1 **Vorsemester**

Im Vorsemester soll der Schüler seine Neigungen und Fähigkeiten überprüfen können und zu einer bewußten Wahlentscheidung befähigt werden. Dazu sind einerseits Überprüfungen der auf der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, andererseits Vorbereitung auf Arbeits- und Unterrichtsmethoden der Studienstufe nötig.

1.1 *Arbeitstechniken, Methoden, Hilfsmittel*

Anleitung zur Informationsbeschaffung

- Einführung in Musikbüchereien, deren Aufbau und Benutzung, Umgang mit einem wissenschaftlichen Katalog; Einführung in den Musikalienhandel und dessen Sortiment; Einführung in Lexika, Fachzeitschriften, Verlagskataloge und deren Benutzung.

Anleitung zum Umgang mit technischen Mittlern

— Tonbandtechniken wie Mit- und Umschnitt, Multiplay, Synchroplay, Mikrofonaufnahmen, Arbeiten mit dem Mischpult

Anleitung zum Umgang mit Partitur, Klavierauszug, grafischen Notationen, zur klanglichen Realisierung und zu eigenen Produktionen

1.2 *Einführung in ein Modell ästhetischer Kommunikation*

Eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts im Vorsemester besteht im Bewußtmachen von Bedingungen und Möglichkeiten des Verstehens von Musik. Es empfiehlt sich, Modelle zu erarbeiten, mit deren Hilfe das Umfeld Musik nach Erscheinungen, Form und Funktionen geordnet, werkgebundene und gesellschaftsbezogene Anteile erkannt und methodologische Aufgaben an konkreten Gegenständen für die spätere Kursarbeit gestellt und entwickelt werden können.

1.2.1 Kommunikationsmatrix

Die folgende Matrix veranschaulicht die Zusammenhänge, in die Musik als ein Gegenstand der Kommunikation gestellt ist. Sie ist nicht als Stoffplan für den Unterricht gedacht; ihre Felder verstehen sich als qualitativ und quantitativ neutral; ihre Gewichtung erhalten sie durch die zu erstellende didaktische Konzeption.

Die Kommunikationsmatrix bietet für die didaktische Strukturierung des Unterrichts folgende Hilfen:

— Als Ausgangspunkt für die Unterrichtsarbeit kann — je nach den situativen Bedingungen des Kurses (z. B. besondere Interessenlage, Vorkenntnisse, Aktualität eines bestimmten Gegenstandes) — *jedes* der fünf Hauptfelder gewählt werden

— Je nach der speziellen Fragestellung werden die Beziehungen zu den angrenzenden Feldern hergestellt

— Die Matrix ermöglicht Lehrenden wie Lernenden weiträumige Planung des Unterrichts. Die Synopse veranschaulicht gleichzeitig den jeweiligen Ort, an dem sich Planung und Ausführung befinden.

1.2.2 Anwendung der Kommunikationsmatrix:

Grafik zur Unterrichtseinheit „*Sinfonie aus der Neuen Welt*“ (Antonín Dvořák)

Die folgende Grafik veranschaulicht die Vielfalt der Aspekte, die bei der Behandlung eines musikalischen Werkes in einer größeren Unterrichtseinheit berücksichtigt werden können.

Ausgangs- und Bezugspunkt ist hier das Feld „Musik (Produktion)“ der Kommunikationsmatrix. Die aufgeführten Felder der Grafik erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wie auch ihre Anordnung nicht im Zusammenhang mit dem Unterrichtsverlauf zu sehen ist. Erläuternde Angaben zu der Unterrichtseinheit „Sinfonie aus der Neuen Welt“ werden nachgeliefert. Sie ist bei entsprechender Differenzierung der Lernebene sowohl für den Grundkurs als auch für den Leistungskurs geeignet. Zu ihrer Bewältigung sind wechselnde Arbeitsformen (z. B. parallele Gruppenarbeit, Einzelreferate, Lehrervortrag, Diskussionen, Konzertbesuche, Interviews) notwendig.

Kommunikationsmatrix des Musiklebens (Ästhetische Kommunikation)

Hermann Rauhe, Hamburg

U	**Umwelt** 1. Musikalische Umwelt (Sozialfeld Musik) 2. Gesamtheit der omnipräsenten Musik 3. Musikkultur der Gesellsch. **U**	Das einzelne musikalische Produkt als Bestandteil der musikalischen Umwelt (Musikkultur) prägt diese mit. U–P	Die Interpretation (Reproduktion) bildet die Grundlage für die akustische Umwelt. U–I	Technische Medien ermöglichen Omnipräsenz von Musik und Pluralität der musikalischen Umwelt. U–M	Rezipienten bilden das Publikum, das das Musikleben mit bestimmt. U–R
P	U–P Die musikalische Umwelt prägt die einzelne Komposition (Zeitstil/Mode).	**Musik (Produkt)** Komposition, Werk. Notierte musikalische Gestalt (visuelle Gestalt). **P**	Einfluß von künstlerischer Interpretation und technischer Reproduktion auf die musikalische Struktur (phonologische Variabilität). P–I	Massenmediale Eigengesetzlichkeiten wirken sich auf die musikalische Struktur aus. „Warencharakter der Musik". P–M	Geschmack und Bedürfnisse des Publikums beeinflussen das Produkt, das sich Ihnen anpassen muß, um populär zu werden. P–R
I	U–I Prägung der Interpretation durch soziologische Gegebenheiten (herrschende Stilrichtungen, Moden etc.).	P–I Die Gestaltsmerkmale der Komposition prägen die Interpretation.	**Interpretation (Reproduktion)** Künstlerische und technische Wiedergabe (akustische Gestalt). **I**	Massenmediale Eigengesetzlichkeiten prägen die Reproduktion; z. B. „akustische Großaufnahme", „Nähe des Stars", Singweise; „Image-Montage". I–M	Starkult. Einfluß der Publikumsmeinung auf die Interpretation, die sich den Zielgruppenerwartungen anpaßt. I–R
M	U–M Die Umwelt beeinflußt Programmgestaltung und Wirkungsweise der Medien.	P–M Beeinflussung des Schallplattenmarktes und der Funk- und Fernsehprogramme durch das musikalische Produkt.	I–M Beliebte Interpreten beeinflussen den Schallplattenmarkt und die Programme der öffentlichen Medien.	**Medien** (Kommmunikationsträger) Massenmedien. (Materielle, technische Gestalt). („Warencharakter"). **M**	Hörerbriefe, Wunschkonzerte, Sehbeteiligung, Plattenkauf (Verkaufsziffern) beeinflussen Programm- bzw. Repertoire-Gestaltung. M–R
R	U–R Die musikalische Umwelt prägt Rezeptionsverhaltensweisen (hörkonditionierende Wirkung des Sozialfeldes Musik).	P–R Bestimmte Gestaltmerkmale des Produkts steuern Hörerwartung und beeinflussen Rezeption (Rezeptionsstereotype).	I–R „Schemata der Identifikation", Illusionierung, Desorientierung, „Eingemeindung" durch bestimmte musikalische Strukturen.	M–R Technische Reproduzierbarkeit begünstigt „zerstreute" Rezeption und Konsumverhalten (Benjamin/Adorno).	**Rezipient** Hörer, Empfänger, Publikum, Konsument, Zielgruppe. **R**
	U	**P**	**I**	**M**	**R**

Grafik zur Unterrichtseinheit „Sinfonie aus der Neuen Welt“

Verschiedene
Einspielungen,
Interpretationsvergleich
(Bielefelder Katalog)

Biographisches zum Werk

„The Nice“
Bernstein – Dvořák
„Amerika“

Partiturspiel

Praktische Übungen

Konzertführer,
Werkbesprechungen,
Deutungen

Hörerschichten klassischer
Musik

Hörhaltungen in
klassischer Musik
„Angemessenheit des
Hörens“

ANTONIN DVOŘÁK:
SINFONIE NR. 9, e-Moll
„AUS DER NEUEN WELT“

Das Werk in
innermusikalischer Sicht,
Satzaufbau, Thematik,
Motivik, thematische und
motivische Verarbeitung,
Instrumentation . . .

Besuch einer Probe oder
eines Konzertes

Musik als Ware;
Plattenhüllen und
Erklärungstexte,
Warenhausangebote

Stellung des Werkes in
Rundfunkprogrammen
und öffentlichen
Konzertaufführungen,
Mitschnitt einer Sendung
des Werkes

Vergleich des melodischen Themenmaterials der Sinfonie mit tschechoslowakischem und afro-amerikanischem Volksgut	Folklore-unmittelbarer Ausdruck einer Nation oder stilisiertes, salonfähig gemachtes Volksgut?

2 Studienstufe (Themenbereiche für Kurse)

Die Kursthematik sollte sich schwerpunktartig an den folgenden vier Aspekten, hier Themenbereiche genannt, orientieren:

- Musik und Gesellschaft
- Gestaltungsprinzipien – Formverläufe – Stile
- Verbundene Musik
- Übung

Bei der Planung und Ausführung von Kursen ergeben sich zwangsläufig Überschneidungen. So wird beispielsweise ein Kursthema aus dem Bereich „Musik und Gesellschaft" auf den strukturalen Aspekt oder auf die Einbeziehung „verbundener Musik" nicht verzichten können.

2.1 *Musik und Gesellschaft*

2.1.1 Lernziele

Der Schüler soll

- Musik als gesellschaftlich vermittelten und gesellschaftlich bedingten Gegenstand verstehen
- erkennen, daß Wechselbeziehungen zwischen Produktion, Reproduktion und Rezeption von Musik bestehen
- erfahren, daß die Art der Musikrezeption von bestimmten Hörerwartungen abhängt
- Faktoren kennenlernen, von denen Hörerwartungen geprägt werden (Erziehungsstil, modische Trends, Geschmack, öffentliche Meinung, gesellschaftliches System, Ideologie)
- bestimmte Typen musikalischen Hörverhaltens benennen und beschreiben und sein eigenes Hörverhalten reflektieren können
- erkennen können, inwieweit Hörverhalten und Umgang mit Musik bestimmt werden durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen oder Altersgruppe
- lernen, sich der unterschiedlichen Wirkungen von Musik bewußt zu werden und diese zu beschreiben
- Medien kommunikativer Prozesse und die Rolle der daran Beteiligten sowie die verschiedenen Funktionen (Ausdrucks-, Darstellungs-, Appellfunktion) des Kommunikationsgegenstandes (z. B. einer Komposition) kennenlernen und benennen können
- Auswirkungen technischer Mittler auf das musikalische Verhalten untersuchen und beschreiben können
- gesellschaftlich bedingte oder individuell begründete Funktionen von Musik erkennen und beschreiben können
- * Funktionen und Wirkung von Musik mit den Intentionen, die ein Komponist haben kann, vergleichen und Übereinstimmungen bzw. Unterschiede feststellen

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

— in unterschiedlichen Musikarten das Verhältnis des Interpreten zum Komponisten und Hörer erkennen und werten

* die soziale Stellung und unterschiedlich bedingte Abhängigkeiten des Komponisten in verschiedenen Zeitepochen untersuchen und bestimmte Kompositionsweisen auf diese Abhängigkeiten beziehen können

— musikalische Wertsysteme mit dem Organisationsgefüge der Gesellschaft vergleichen

— Organisationen und Institutionen, Vereinigungen und Verbände kennenlernen und ihren Einfluß auf das Musikleben verdeutlichen

— die Rolle der Kritik im Spannungsfeld Komponist—Musikwerk—Hörer beschreiben und gegenüber ihrer meinungsbildenden Wirkung einen kritischen Standpunkt einnehmen

— die Ursache von Vorurteilen gegenüber fremden Musikkulturen kennenlernen und ihre Bedeutung für die Veränderung von Hörgewohnheiten und Bereicherung europäischer Musik erfahren

* Untersuchungsmethoden der Musiksoziologie (empirische, dialektische) kennenlernen und sie anwenden

2.1.2 **Gegenstände**

Musik im öffentlich-rechtlichen Bereich:
Rundfunk und Fernsehen; Funktion, Verantwortung für Information und Geschmacksbildung, Schwerpunkte der Programmgestaltung, Zustandekommen und Funktion von Hitparaden, Musik im Dienst der Werbung, Stellenwert der Neuen Musik

Musik im öffentlich geförderten Bereich:
Oper, Orchester, Vokalensembles und Kirchenmusik; Investitionen und Subventionen, Repräsentation und Mäzenatentum, Auftragswerke, Gagen; Probleme wie Starkult und Spitzenleistungen;
Organisations- und Rechtsfragen wie Tarifverträge, Bühnenrecht, GEMA, Urheberrecht, Tantiemen

Musik im halböffentlichen sowie im Bereich der privaten Initiativen:
Militär- und Polizeikapellen, Werksorchester, Kurorchester; private Musikvereine, Liedertafeln, Betriebschöre; Funktion, Programmgestaltung, Arrangement

Musik im privatwirtschaftlichen Bereich:
Schallplattenproduktion, Phonoindustrie, Musikverlage, Instrumentenbau, Musikalienhandel; Konzertagenturen und -direktionen, Unterhaltungsbranche, Promotion; Organisation von Tanzorchestern und Bands; Funktion von Musikbox, Diskothek, Beatschuppen, Diskjockey

Musik im Bereich der direkten Darbietung:
Konzertbesuch (Konzertsaal und Kirche), Musik in Schule und Musikschule, Hausmusik, Beat- und Folkloregruppen, Bänkelsang; ferner Gegenstände wie Ferienkurse, internationale Wettbewerbe, Berichterstattung und Kritik von Musik

2.2 *Gestaltungsprinzipien — Formverläufe — Stile*

2.2.1 **Lernziele**

Der Schüler soll

— verschiedene Gestaltungsprinzipien, typische Formverläufe und Stile kennenlernen

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

- Kriterien kennenlernen, nach denen er Parameter, Bauelemente, Gestaltungsprinzipien, Formverläufe und Stile analysieren, unterscheiden und wiedererkennen kann
- erkennen und beschreiben können, daß musikalische Form sich konstituiert durch Strukturierungen von Klangmaterial (rhythmische, diastematische, harmonisch-tonale, dynamische, klangliche, artikulierende, räumliche, verbale) sowie durch Auswahl und Kombination verschiedener Tonspektren und durch Strukturierung unterschiedlicher Dichtegruppen
- verschiedene Funktionen von Formteilen — ihre Beziehungen untereinander und zum Ganzen — erkennen und beschreiben können
- * Entwicklungen und Wandlungen musikalischer Formen und Stile erkennen und beschreiben können
- * Abweichungen von vorgegebenen Mustern als individuelle Ausprägung künstlerischen Gestaltens erkennen und beschreiben können
- musikalische Strukturierung und Formbildungen in ihrer Beziehung zu außermusikalischen Vorlagen erkennen
- * erkennen können, in welcher Weise die Tradition in musikalischen Formen weiterlebt
- * Veränderung bestehender oder Entwicklung neuer Formen und Stile auf mögliche Ursachen und Zielsetzungen untersuchen können
- an Beispielen erkennen und beschreiben, welche neuen Gestaltungsmöglichkeiten sich aus Neuentwicklungen in der Technik ergeben
- * kompositorische Verfahren als zeittypisch erkennen und beschreiben können
- * sich mit unterschiedlichen Analysen und Ansichten zum Formproblem auseinandersetzen
- * kritisch untersuchen, was die verschiedenen Analyseverfahren zu leisten vermögen — und was nicht
- * Möglichkeiten und Fragwürdigkeit ästhetischer Wertung von Musik erkennen
- verschiedene Notationsweisen (konventionelle Notation, graphische Notation, Notation elektronischer Musik) kennen und deren Strukturierung in Beziehung setzen können zu den entsprechenden Klangbildern
- * Strukturierung und Formgestaltung an selbstgewähltem Ton- und Klangmaterial erproben und zu einem Ergebnis führen

2.2.2 **Gegenstände**

Bereiche der Strukturbildung (Zeitabläufe, Klangablauf, Lautstärkeablauf)

Gestaltungsprinzipien als Mittel der Strukturbildung (Steigerung, Wiederkehr, Verschiedenheit — Kontrast)

Formverläufe: kontrapunktische Formen in verschiedenen Musikepochen, ostinate Formen; Liedformen und Kunstliedformen; Motette und Kantate
die Ouvertüre; das Concerto grosso; das Konzert; die Suite; die Sinfonie; Sonate und Sonatenhauptsatzform; die Variation; das Rondo; das Charakterstück; freie Formen

Jazz; Collage; musique concrète; synthetische elektronische Musik; Aleatorik; 12-Ton- und serielle Technik

Musikgeschichte (Epochen und Stile; Personal- und Zeitstil); Bedeutung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen (Psychologie, Soziologie, historische Wissenschaft u. a.) für die musikalische Analyse; Methoden musikalischer Werkanalyse

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

Notationen
Kritik – Besprechung – Analyse

2.3 *Verbundene Musik*

2.3.1 **Lernziele**

Der Schüler soll

* die kompositorischen Parallelen (Form, Struktur und Farbe) in Werken der Musik und Malerei kennenlernen
– Klänge graphisch darstellen und Graphiken für klangliche Realisierung entwerfen
* formale Gliederung, Strukturen und Farbwerte von Bildmaterial in Klänge umsetzen können
* Beziehungen zwischen phonetischer, syntaktischer und semantischer Dimension einer Textvorlage und der musikalischen Gestalt erkennen
– besondere Funktionen (ästhetische; affektive, appellative) von Text und Musik erkennen
– Vokalkompositionen im Hinblick auf formale, stilistische, inhaltliche und ästhetische Kriterien vergleichen und beurteilen
– Vokalkompositionen in ihrem historischen und gesellschaftlichen Kontext sehen
– den Einfluß bestimmter Bewegungsformen auf die musikalische Gestaltung untersuchen
– die stimulierende Wirkung musikalischer Abläufe auf das Bewegungsbedürfnis des Menschen erfahren
– Stilisierungen tänzerischer Gebrauchsformen zu Kunstformen kennenlernen
– in der Musik Ausdrucksmittel für Klangmalereien, programmatische Ideen und konkrete Handlungsabläufe kennen und die Möglichkeiten der Musik, außermusikalische Inhalte auszudrücken, beurteilen
– klangmalerische Ausdrucksmittel identifizieren und ihre Funktion beschreiben
– den Zusammenhang zwischen programmatischer Idee und musikalischer Gestaltung erkennen und beschreiben
* Leitmotive in ihrer symbolischen und psychologischen Funktion innerhalb ihres Bezugssystems deuten
* zum Problem des wechselnden Primats von Sprache und Musik in der Geschichte der wortgebundenen Musik Stellung nehmen
– das Musiktheater als Vielgestalt aller Verbindungen von Wort, Szene, Tanz und Musik im 20. Jahrhundert mit unterschiedlichem Schwerpunkt und variabler Aufführungspraxis (Bühne, Funk, Fernsehen) kennenlernen
– die Erweiterung der musikalischen Mittel und die Wandlungen des ästhetischen Empfindens im Musiktheater kennen

2.3.2 **Gegenstände**

Impressionistisches Klavierstück, Musik-Graphik, Lichtorgel, Multimedia

Volkslied, Kunstlied, Song, Chanson, stile rappresentative, Monodie, Rezitativ, Melodram, Sprechmelodie, Deklamation, Arie, Arioso, Szene, Gregorianik, Gemeindelied, Jazz & Lyrik, elektronisch verfremdete Sprache

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

Kulttanz, Volkstanz, Pop-Tanz, Gesellschaftstanz, Modetänze; Ballett, Ausdruckstanz; klassisches Ballett, modernes Ballett; stilisierte und konzertante Tänze; Triviallied, Schunkellied, Wiegenlied, Marsch, Musik zur Gymnastik; Arbeitslied, Arbeitsmusik

Sinfonische Dichtung; Charakterstück, Programmsinfonie, Ballettmusik, Filmmusik

Intermedium, Opera buffa und seria, Singspiel, Musikdrama, Operette, Musical, Musiktheater, Bühnenmusik.

2.4 *Übung*

2.4.1 **Gehörbildung**

Gehörbildung im Sinne der auditiven Wahrnehmungserziehung ist Bestandteil aller Kurse der Studienstufe.

2.4.1.1 *Systematische Gehörbildung* hat vor allem ihren Platz im aufbauenden Lehrgang des Leistungskurses.

Der Schüler soll

- Schallereignisse nach ihren Parametern unterscheiden und fixieren
- Tonhöhenbeziehungen, zeitliche und klangliche Strukturen erfassen und notieren.

2.4.1.2 *Integrierte Gehörbildung* betrifft die Hörerziehung an gestaltetem Klangmaterial, das innerhalb eines Kurses als Lerngegenstand behandelt wird.

Der Schüler soll

- Motive, Themen, Gestaltungsprinzipien und Formverläufe erfassen und verfolgen (auch unter Zuhilfenahme des Notentextes) und den Höreindruck angemessen notieren
- Kompositionen nach dem Höreindruck stilistisch einordnen
- kausale Beziehungen zwischen musikalischen Mitteln und affektiven Gehalten erkennen
- an geeigneten Hörbeispielen (vor allem aus dem Bereich der U-Musik) die unterschiedliche Gewichtung von Primär-, Sekundär- und Tertiärkomponenten erkennen und funktional bestimmen
- Schallereignisse nach Aktionsart und Aktionsmittel identifizieren

2.4.2 **Gestaltungsversuche** (Tonsatz – Improvisation – Komposition) **und Übungen im Umgang mit technischen Medien**

2.4.2.1 **Lernziele**

Der Schüler soll

- * eine Tonsatzaufgabe nach vorgegebenen Regeln lösen
- für die schöpferische Gestaltung Kompositionstechniken bewußt einsetzen sowie eigene Vorstellungen bei der Planung und Ausarbeitung von Formverläufen verwirklichen
- * gegebene Materialien bearbeiten, sie verändern und weiterentwickeln, Verschiedenheiten und Kontraste finden
- * einfache mechanische und elektro-akustische Klangerzeuger bauen und deren mögliche Schalleigenschaften durch verschiedene Gebrauchstechniken herausfinden

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

- die Erweiterung klanglicher Möglichkeiten der Musikinstrumente und der Stimme durch eigene Versuche erfahren
- mit der eigenen Stimme, mit Musikinstrumenten und mit einfachen Klangerzeugern nach vorgegebenen klanglichen Mustern und/oder formalen Modellen improvisieren
- eine durch Improvisation entwickelte Form oder Struktur grafisch notieren und diese Notation auf ihre Reproduzierbarkeit überprüfen
- * instrumentale und vokale Klänge mit verbalen Gestaltungsmitteln verbinden und daraus kurze formale Einheiten improvisatorisch erarbeiten und aufzeichnen
- die technischen Möglichkeiten von elektroakustischen und elektronischen Schallerzeugern sowie von elektromagnetischen Aufzeichnungs- und Wiedergabegeräten kennen und nutzen
- * Verfahren der elektromagnetischen Schallaufzeichnung sowie der elektronischen Schallmanipulation und -veränderung kennen und anwenden
- mit elektronischen und elektroakustischen Klangerzeugern einzeln und in der Gruppe improvisieren
- mit Hilfe der Tonbandtechnik (z. B. Cutten, Mischen) Montagen und Collagen herstellen

2.4.2.2 **Gegenstände**

Zeitliche, melodische, klangliche, dynamische Strukturen und Klangfarbenstrukturen; polyphone, homophone Struktur; Wiederholung, Veränderung, Entwicklung, Verschiedenheit, Kontrast, Sequenz, Umkehrung
Ostinato, Bordun, Kanon, Invention, Imitation, Liedformen, Rondo; Aleatorik

Aufnahme- und Wiedergabetechnik: Aussteuern, Mischen, Play-back, Bandschleifenverfahren
elektronische Schallerzeugung: Sinus-, Rechteck-, Sägezahnschwingungen, Rauschen, Impulse
elektroakustische Schallerzeugung: Verstärkung der Schwingungen von Gegenständen und Körpern über Mikrophone, über Tonabnehmer mit Magnet- und Kristallsystem und Kontaktmikrophone
elektronische Schallmanipulation: Filtern, Verhallen (Spirale, Hallraum, Hinterband), Verzerren und Verfremden (Übersteuerung, Ringmodulator, Hüllkurvengenerator, Vibrator, Klangfilter), Änderung der Bandgeschwindigkeit
spezielle Tonbandtechniken: Cutten, Collagieren, Montieren, Kombinieren

2.4.3 **Musikpraktische Übungen** (Chor, Instrumentalgruppe)

2.4.3.1 **Lernziele**

Der Schüler soll

- vokale oder instrumentale Ensemble-Musik erarbeiten und darstellen
- sein vokales oder instrumentales Können in den Gruppenprozeß eingliedern
- den Klang seiner Stimme oder seines Instrumentes auf den Gesamtklang einstellen
- die Technik der Tonbildung und der Tonverbindung richtig einsetzen
- sich Grundkenntnisse für Gruppenleitung aneignen
- Literatur kulturgeschichtlich einordnen und musikalisch analysieren
- sie für die Probenarbeit einrichten
- Problemtechniken anwenden
- Fragen der Interpretation erkennen und entscheiden
- ein musikalisches Projekt, z. B. eine Schulaufführung, vorbereiten

---

* nicht verbindlich für den Grundkurs

2.4.3.2 *Zur Organisation und Leistungsbewertung musikpraktischer Übungen vgl. B 1.2.5*

2.4.4 **Übungen**

- zur Verwendung von Musik
- im wissenschaftspropädeutischen Arbeiten
- im Bereich der Methoden

2.4.4.1 **Lernziele**

Der Schüler soll

- Musik zu Filmen, Dias und Schulaufführungen erstellen
- Interpretationen eines Musikstücks sammeln, charakterisieren, ausschnittweise auf Tonband überspielen, Unterschiede bezeichnen und Gründe für die Vielzahl von Interpretationen zusammenstellen
- Fragebogen über Hörgewohnheiten der Schüler und Lehrer einer Schule entwickeln, Fragebogenaktionen durchführen und auswerten (z. B. welche Rolle die Popmusik bei den Hörgewohnheiten und im Freizeitverhalten des Jugendlichen einnimmt)
- in verschiedenen Gaststätten das Repertoire der Musikboxen untersuchen und Beziehungen zwischen Status und Einstellungen der Besucher und der Wahl der Plattentitel herstellen
- Programme von Konzerten einer Saison sammeln, auswerten und Rückschlüsse auf Konsumverhalten und Hörgewohnheiten ziehen
- Untersuchungen über die Konzeption von Rundfunkprogrammen (Auswahl, Sendezeit und Sendedauer u. a.) und über die Funktion und Wirkung von Musik in Fabriken und Warenhäusern durchführen
- Angehörige von Berufen aus dem Gesamtbereich des Musiklebens nach ihrem Wirkungskreis und den ökonomischen Bedingungen ihrer Tätigkeit befragen und deren Rollenverhalten beschreiben
- zur Anfertigung einer Facharbeit planen, gliedern, bibliographieren, exzerpieren, systematisieren, auswerten, fachspezifische Strategien zur Lösung von Problemen entwickeln, Informationen vervielfältigen, Anschauungsmaterial anfertigen und Ergebnisse vortragen können
- Aufsätze und Berichte über Musikstücke in Fachbüchern, Zeitschriften und Rundfunksendungen analysieren und vergleichen
- Kritiken zu einem besuchten Konzert sammeln, mit dem persönlichen Eindruck vergleichen und eigene Kritiken anfertigen

2.4.4.2 **Gegenstände**

Programmauswahl für Konzerte, Verhaltensweisen von Konzertbesuchern

Abonnementskonzerte, freie Konzerte, Gastspiele, Jugendkonzerte, Hauskonzerte, Wandelkonzerte, Kirchenkonzerte, Kurkonzerte

Jazzkonzerte, Pop-Konzerte

Kriterien für Erfolge von Stilrichtungen und Stars, insbesondere der neuesten Pop-Musik, Hörgewohnheiten und Hörertypen, z. B. altersspezifisch, schichtenspezifisch, regional bedingt (Stadt-Land)

Untersuchung der Wirkungen von Musik am Arbeitsplatz (Muzak), U-Musik als „Lebenshilfe"

Rundfunk- und Fernsehsendungen, Repertoire der Musikboxen; Filme, Dias, Schulaufführungen

Aufnahme von Musikstücken in unterschiedlichen Interpretationen

Fachliteratur (Opern- und Konzertführer, Fachzeitschriften, Pop-Zeitschriften, Lexika, Biographien)

Kritiken, Zeitungsberichte, Reportagen und Kommentare zu Konzertveranstaltungen

Arbeitsweise und -bedingungen und Status derjenigen, die das Musikleben in Produktion, Vermittlung und Vertrieb bestimmen

D

Anhang

Das folgende Kursmodell ist unverändert abgedruckt aus *„Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe – Vorläufiges Grundprogramm für das Fach Musik"*, herausgegeben vom Senator für Schulwesen, Berlin 1973.

Aus demselben Papier (S. 4) stammen die nachstehenden Definitionen für die im Kursmodell verwendeten Begriffe Kursziel, operationalisierbare Lernziele, operationalisierte Lernziele:

Kursziele sind verbindliche Lernziele für die jeweiligen Kurse. Sie ergeben sich aus der Verbindung der Erziehung- und Fachziele mit den Kursinhalten und beschreiben die Intentionen der Kurse.

Operationalisierbare Lernziele ergeben sich aus der Aufgliederung der Kursziele. Sie verdeutlichen die Intentionen und sind durch die Angabe von Beispielen und Hilfsmitteln operationalisierbar.

Operationalisierte Lernziele sind definierte Lernziele, die das angestrebte Endverhalten des Schülers und die dafür notwendigen Bedingungen (Beispiele und Hilfsmittel) angeben. Sie sollen überprüfbar sein und werden für die Leistungsmessung in informellen Tests verwendet.

3.1

Kursmodell „Arrangement – Bearbeitung – Original"

(Themenbereich *„Gestaltungsprinzipien – Formverläufe – Stile")*

Kursziele

Der Schüler soll

1. Bearbeitung im weitesten Sinne als Teil des schöpferischen Prozesses (Komposition) in der Musik verstehen
2. die unterschiedliche Bedeutung und Funktion der Bearbeitung in der Musikgeschichte kennenlernen
3. die verschiedenen Arten von Bearbeitung kennen und ihren unterschiedlichen Anteil am Gesamtschaffensprozeß werten können
4. Primär-, Sekundär- und Tertiärkomponente voneinander unterscheiden und ihren jeweiligen Anteil am Endprodukt erkennen können
5. erfahren, wo die Grenzen von Bearbeitung und Arrangement liegen und einen eigenen Standpunkt hinsichtlich der Verletzlichkeit eines Musikwerkes durch Bearbeitung finden
6. Original und Bearbeitung vergleichend beschreiben und ihre unterschiedliche Intention und Wirkung verbalisieren können
7. die soziologischen, psychologischen, ökonomischen und juristischen Hintergründe und Bedingungen von Bearbeitungen kennen
8. die affektiven Mechanismen und mitunter gezielt manipulatorischen Wirkungen der Sekundärkomponente Arrangement kritisch werten können
9. einen kritischen, eigenen Standpunkt gegenüber dem Fetisch „Werktreue" einnehmen

Operationalisierbare Lernziele

Der Schüler soll

1.1 Auseinandersetzung mit der Klangfarbe als wesentliches eigenschöpferisches Gestaltungsmoment in der Bearbeitung erkennen können

1.2 Zitat oder Collage als bewußten Gebrauch vorgegebenen, z. T. fremden Materials definieren können

1.3 Adaptionen klassicher Werke an die Pop-Musik durch Stilüberschichtungen als modische Erscheinungen verstehen

1.4 Potpourris und Paraphrasen als Ausdruck vermeintlicher Teilhabe an Werten deuten können

1.5 mehrstimmige (homophone und polyphone) Klaviersätze für Instrumente einrichten und — soweit möglich — im Ensemble aufführen können

1.6 einen einfachen Klavierauszug (einige Takte) z. B. eines Streichquartettes erstellen können

1.7 Originalmusik auf Tonträgern elektronisch manipulieren (z. B. durch Änderung der Geschwindigkeiten, Verhallen über Hallraum, Spirale oder Hinterband, Verzerren durch Ringmodulator oder Übersteuerung, Rückwärtslaufenlassen) und das Ergebnis kritisch werten können

2.1 Kompositionsgeschichte als Entwicklungsprozeß verstehen können: von einer handwerklich orientierten, ein vorgegebenes Material „bearbeitenden" Technik zu einem ganzheitlichen, alle Elemente umfassenden, Ausschließlichkeit beanspruchenden Schaffensprozeß

2.2 die unterschiedlichen Rollen des Interpreten kennen, indem er seinen Anteil am Realisationsprozeß analysiert (Mitgestalter: Improvisation, Aleatorik; Handlanger des Komponisten: möglichst genaue Spielanweisungen, geringe Freiheit; völlige Ausschaltung: Studio-Elektronik)

2.3 eine einfache Figuralvariation schreiben können

3.1 die Parodie als Beispiel für die Kongruenz (Austauschbarkeit) von weltlicher und geistlicher Musik des Barock kennen

3.2 an Plagiaten und Bearbeitungen die Einstellung gegenüber dem Werkbegriff im Barock kennenlernen

3.3 einige Techniken und Verfahren des Arrangierens in der Jazz- und Pop-Musik analysieren können

4.1 die drei Komponenten an Beispielen aus der Schlager- und Pop-Musik beschreiben können

4.2 das unterschiedliche Gewicht der drei Komponenten bestimmen können

5.1 romantische Textierungen klassischer Werke als Ausdruck eines poetisierenden Musikverständnisses deuten können

5.2 durch Cutten eine Montage erstellen können

5.3 durch Kombination verschiedenartiger Stücke eine Collage erstellen können (live, live mit Tonband, nur mit Tonbändern)

6.1 Original und verschiedenartige Bearbeitungen hinsichtlich des Einsatzes der musikalischen Stilmittel vergleichend beschreiben und die unterschiedlichen Höreindrücke in bezug auf ihre affektive Wirkung verbalisieren können

6.2 verschiedenartige Schülerversuche (Instrumentierungen) nach dem unterschiedlichen Klangcharakter beschreiben und vergleichen können

6.3 Instrumentalstücke vokal ausführen können

7.1 die rechtlichen Grundlagen bzw. Schutzbestimmungen des „geistigen Eigentums" Musik kennen und einen Einblick in die Problematik der Schutzwürdigkeit haben

7.2 Bearbeitungen in der Wiener Klassik als Ausdruck des Bedürfnisses des Komponisten nach Kommunikation und nach Durchsetzung seines Werkes verstehen

7.3 Bearbeitungen als Notbehelf, bei fehlenden Orchestern und zu Studienzwekken (Klavierauszug) vor der Erfindung elektromechanischer Speicherung und Vervielfältigung verstehen

8.1 die manipulatorische Wirkung der Sekundärkomponente Arrangement als „Verpackung" der „Ware Musik" in Rundfunk, Fernsehen und Film erkennen können

8.2 das Arrangement als Mittel zu Produktions- und Verkaufssteigerung sowie Werbung erkennen können

9.1 vertraut sein mit dem „Werk"-Begriff im Verlaufe der Musikgeschichte

9.2 „Werktreue" als Symbol der Qualitätsideologie einer markengläubigen Konsumgesellschaft verstehen

9.3 durch Interpretationsvergleich die unterschiedliche Bindung an historisierende Werktreue analysieren können.

Operationalisierte Lernziele (Beispiel)

Stundenthema:

Anton Weberns Bearbeitung des Ricercare a 6 aus dem „Musikalischen Opfer"; (J. S. Bach) – eine „analytische Klangfarben-Instrumentation"

Schallplatten:

1. Philips L 09414/17 L (4 LP)
   oder
   Columbia K 4 L – 323 (4 LP)
   (Gesamtwerk Webern)
2. DG 135 054 (Bach)
   u. a.

Der Schüler soll

1. nach mehrfacher Schallplattendarbietung der ersten sechzehn Takte der Bearbeitung die von Webern eingesetzten Instrumente identifizieren und aufschreiben können
2. nach weiteren Schallplattendarbietungen die erkannten Instrumente Note für Note dem Bachschen Original zuordnen und in einen vorbereiteten Umdruck oder eine Fotokopie eintragen können
3. anhand seiner Eintragungen der Instrumente erkennen können, daß Webern durch den Einsatz der Instrumente das Bach-Thema in Motive und Teilmotive zergliedert
4. nach der Schallplattendarbietung eines größeren Abschnittes die Spieltechniken, mit denen eine Erweiterung der klanglichen Möglichkeiten der Instrumente erreicht wird (Sordino, Flageolett, solistischer Einsatz), erkennen und benennen können
5. im Vergleich der Webern-Bearbeitung mit dem Bach-Original in Streicherbesetzung, beides im gleichen Abschnitt von der Schallplatte dargeboten, erkennen können, daß Weberns Bearbeitung eine Art analytischer Klangfarben-Instrumentation darstellt

Untersuchungsgegenstände (Vorschläge)

1. *Die Parodie in der Musik des Barock*

J. S. Bach:	Weihnachtsoratorium BWV 248 – Arien aus den Kantaten BWV 213 („Hercules auf dem Scheidewege") und BWV 214 („Tönet, ihr Pauken")

J. S. Bach:	Ouvertüre Nr. 4 D-Dur BWV 1069, 1. Satz Kantate BWV 110, Nr. 1 (Chor: „Unser Mund sei voll Lachens")
J. S. Bach:	Orgelfuge g-Moll BWV 131 a — Kantate BWV 131, Nr. 5 (Chor: „Israel, hoffe auf den Herrn")
J. S. Bach:	1. Brandenburgisches Konzert BWV 1046, 1. Satz — Kantaten BWV 207, Nr. 2 (Chor: „Vereinigte Zwietracht") und BWV 207 a, Nr. 1 (Chor: „Auf, schmetternde Töne")

2. *Plagiate, Adaptionen und Bearbeitungen eigener Werke*

J. S. Bach:	Konzert a-Moll f. 4 Cembali u. Orch. BWV 1065 = A. Vivaldi: Konzert h-Moll f. 4 Violinen u. Orch. op. 3, 10
J. S. Bach:	Orgelkonzert a-Moll BWV 593 = A. Vivaldi: Concerto grosso f. 2 Violinen u. Orch. op. 3, 6
J. S. Bach:	Orgelchoral „Wachet auf, ruft uns die Stimme" BWV 645 — Kantate BWV 140, Nr. 4 (Chor: „Zion hört die Wächter singen")
J. S. Bach:	4. Brandenburg. Konzert BWV 1049 — Konzert F-Dur f. 2 Flöten, Cembalo u. Streicher BWV 1057
J. S. Bach:	Violinkonzert a-Moll BWV 1041 — Concerto VII f. Cembalo solo g-Moll BWV 1058
L. van Beethoven:	Streichquintett Es-Dur op. 4 nach dem Oktett op. 103
J. S. Bach:	Suite c-Moll f. Violoncello allein BWV 1011 — Suite g-Moll f. Laute BWV 995
L. van Beethoven:	Klavierkonzert (1807) nach dem Violinkonzert op. 61
L. van Beethoven:	Klaviertrio (1806) nach der 2. Symphonie op. 36
W. A. Mozart:	Sätze aus den Orgelsonaten BWV 526 u. 527 (J. S. Bach) für Streichtrio KV 404 a
W. A. Mozart:	Fugen aus dem „Wohltemperierten Klavier" BWV 846 ff. (J. S. Bach) für Streichtrio KV 404 a und 405
W. A. Mozart:	Lied „An Iris" KV Anh. 132 nach dem Duett „Bei Männern, welche Liebe fühlen" aus der „Zauberflöte" KV 620 Nr. 7
W. A. Mozart:	Märsche für Pianoforte KV Anh. 139 nach Märschen aus „Idomeneo" KV 366 und „Cosi fan tutte" KV 588
F. Schubert:	Streichquartett a-Moll op. 29, 2. Satz: Andante (C-Dur) nach dem Impromptu-B-Dur op. 142/3 f. Klavier, auch in der Musik zu „Rosamunde"
F. Schubert:	Streichquartett d-Moll op. posth., 2. Satz: Andante — Thema nach „Der Tod und das Mädchen", (Teil)
F. Schubert:	Klavierquintett A-Dur op. 114, 2. Satz: Andante — Thema nach „Die Forelle"

3. *Bearbeitungen klassischer Werke durch Ergänzungen*

F. Silcher:	„Lieder für eine Singstimme" zu Melodien aus Sonaten und Symphonien von L. van Beethoven u. a. „Heil'ge Nacht, o gieße" nach dem Andante aus der „Appassionata" op. 57, „Ohne dich, was wär' mein Leben" nach dem Andante aus der 5. Symphonie op. 67
F. Mendelssohn-Bartholdy:	Chaconne d-Moll aus der Partita BWV 1004 (J. S. Bach) mit Klavierbegleitung
M. Reger:	Die zweistimmigen Inventionen BWV 772 ff. (J. S. Bach) mit 3. Stimme

R. Schumann: Klavierbegleitungen zu Solosonaten und -suiten von J. S. Bach

Ch. Gounod: „Méditation" („Ave Maria") über das Präludium C-Dur BWV 846 (J. S. Bach)

4. *Orchestrierungen und Orchesterfassungen von Klavierwerken*

A. Schönberg: Orchestrierung Präludium und Fuge Es-Dur f. Orgel BWV 552 (J. S. Bach)

A. Webern: Instrumentierung der „Sechs Deutschen Tänze" op. posth. (F. Schubert)

M. Ravel: „Ma mère l'oye" (Klavier/Orchester)

C. Debussy: „Prélude à l'après-midi d'un faune" (Orchester/2 Klaviere)

M. Mussorgsky: „Bilder einer Ausstellung", Orchestrierung: Maurice Ravel

C. M. v. Weber: „Aufforderung zum Tanz", Orchestrierung: Hector Berlioz

J. Brahms: Haydn-Variationen op. 56 über den Choral des St. Anton (2 Klaviere/Orchester)

P. Hindemith: „Ein Marienleben" (Klavier/Orchester)

5. *Das Arrangement in der Jazz- und Pop-Musik*

Louis Armstrong, Perez Prado, Glenn Miller, Erroll Garner u. v. a.: „St. Louis Blues"

Count Basie and his Orchestra: „Swingin' The Blues" — Bigband (siehe Anlage!)

Horace Silver & The Jazz Messengers: „Hippy" (Combo)

The Beatles: „Michelle", „Ob-la-di" u. a.

Ferner: The Flock, Procul Harum, Deep Purple, Pink Floyd, Dave Pike Set u. v. a.

6. *Original und Bearbeitung in der U- und Pop-Musik*

Duke Ellington and his Orchestra: „The Nutcracker" nach Tschaikowsky

Swingle Singers, Jacques-Loussier-Trio, Eugen Cicero, Ingfried Hoffmann u. a.: „Play Bach"

Miquel Rios, The Sovereign Collection, The Rubino Singers u. a.: Mozart, G-Moll-Symphonie KV 550

Emerson, Lake & Palmer: „Pictures at an Exhibition" nach Mussorgsky

Melodian Singers: „Kriminuett" (nach Boccherini) und „Mocca alla turca" (nach Mozart)

Günther Noris und Streichorch. Georg Arlt: „Prélude" aus der 1. Suite „L'Arlésienne" (Bizet) und „Anitras Tanz" aus der Suite „Peer Gynt" (Grieg)

The Nice: Brandenburg Concerto 6 (nach Bach), „America" (nach Bernstein-Dvorak), „Karelia-Suite" (nach Sibelius) und „Third Movement Pathétique Symphony", „Symphony Pathétique"

7. *Collage, Montage*

Luciano Berio: „Sinfonia" (G. Mahler, II. Symphonie)

B. A. Zimmermann: „Monologe für zwei Klaviere"

Tilo Medek: „Lesarten an zwei Klavieren" (Mozart, „Türk. Marsch")

Ferner: K. H. Stockhausen, Mauricio Kagel, José Luis de Delás u. a.

8. *Zitat, Eigenzitat*

A. Berg:	Violinkonzert (Bach-Choral im Finale)
A. Berg:	„Wozzeck", 2. Akt, 4. Szene (div. Zitate)
W. A. Mozart:	Zitate aus „Figaros Hochzeit" in „Don Juan"
L. van Beethoven:	Händel-Zitate in der „Missa Solemnis"
L. van Beethoven:	Hymnen in „Wellingtons Sieg" op. 91
P. Tschaikowsky:	Hymnen in der „Ouvertüre 1812" op. 49
R. Schumann:	„Marseillaise" in „Faschingsschwank aus Wien" op. 26 und „Die beiden Grenadiere"
J. Haydn:	Andante (2. Satz) aus der Symphonie Nr. 94 G-Dur (mit dem Paukenschlag) als Orchesterbegleitung der Arie Nr. 4 in den „Jahreszeiten" („Schon eilet froh der Ackersmann")
The Mothers of Invention:	„Absolutely Free" (u. a. aus Strawinskys „Feuervogel")

9. *Sonstige Bearbeitungen*

A. Webern:	„Ricercare a 6" (J. S. Bach, aus dem „Musikalischen Opfer")
Walter Carlos auf dem Synthesizer des Bob Moog:	Monteverdi, Bach, Händel, Scarlatti, Mozart u. a.
Gerd Zacher, Orgel:	„Die Kunst einer Fuge" (nach dem 1. Kontrapunkt aus der „Kunst der Fuge" BWV 1080 von J. S. Bach)
I. Strawinsky:	Choralvariationen für Orchester und Chor über „Vom Himmel hoch" nach „Einige canonische Veränderungen ..." f. Orgel BWV 769 (J. S. Bach)
Siegfried Ochs:	„'s kommt ein Vogerl geflogen", ein deutsches Volkslied, im Stile älterer und neuerer Meister humoristisch bearbeitet
K. H. Pillney:	Eskapaden eines Gassenhauers („Was willst du mit dem Knie, lieber Hans"), Variationen im Stile von Bach, Mozart, Schubert, Reger u. a.
L. van Beethoven:	Kanon „Tatata, lieber Mälzel" nach dem 2. Satz (Allegretto scherzando) der 8. Symphonie op. 93
Ferner:	Salon-Orchester-Bearbeitungen (sog. Pariser Besetzung)

Leistungskurs

Wird der Kurs *„Arrangement — Bearbeitung — Original"* als Leistungskurs durchgeführt, ergeben sich folgende zusätzliche Unterrichtsgegenstände:

— integrative Gehörbildung

— am Kursthema orientierter Tonsatz.

(Siehe auch B 1.2.4, Organisation — Leistungskurse)

Leistungsmessung

Kriterien für die Leistungsmessung sind durch Quantifizierung der operationalisierten Lernziele zu entwickeln.

(Siehe auch B 3, Leistungsmessung)

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: Dissonanzen, Göttingen 1956
(Kapitel: Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens, Seite 9 ff.)

Adorno, Theodor W.: Quasi una fantasia. Frankfurt/M. 1963
(Kapitel: Musikalische Warenanalysen, Seite 58 ff.)

Berendt, Joachim Ernst: Das Jazzbuch. Von New Orleans bis Free Jazz. Frankfurt/M. 1968
(Kapitel: Arrangement, Seite 115 ff.)

Blaukopf, Kurt: Werktreue und Bearbeitung. Zur Soziologie und Integrität des musikalischen Kunstwerks. Schriftenreihe „Musik und Gsellschaft", Heft 3. Karlsruhe 1968

Bohländer, Carlo und Holler, Karl Heinz: Reclams Jazzführer. Stuttgart 1970

Braun, W.: Zur Parodie im 17. Jahrhundert
in: Bericht über den Internat. Musikwiss. Kongreß Kassel 1962. Kassel 1963

Budde, Elmar: Zitat, Collage, Montage
in: Rudolph Stephan (Hg.): Die Musik der sechziger Jahre. Kassel 1972. Seite 26 ff.

Craft, Robert: Strawinsky komponiert Bach
in: Melos 24. Jg. 1957. Seite 35 ff.

Dauer, Alfons M., und Longstreet, Stephen: Knaurs Jazz-Lexikon, München-Zürich 1957

Dauer, Alfons M.: Jazz — die magische Musik. Bremen 1961

Engel, Hans: Artikel „Bearbeitung"
in: MGG Bd. 1 Sp. 1548—1466

Engel, Hans: Bearbeitungen in alter und neuer Zeit
in: Das Musikleben. 1. Jg. 1948. Seite 39 ff.

Finscher, L.: Zum Parodieverfahren bei Bach
in: Bach-Interpretationen. Hg. M. Geck, Göttingen 1969

Grunsky, Karl: Bachs Bearbeitungen und Umarbeitungen eigener und fremder Werke
in: Bach-Jahrbuch 9. Jg. 1912

Gurlitt, Wilibald, und Eggebracht, Hans Heinrich: Riemann Musik-Lexikon. Sachteil. Mainz 1967
(Artikel: Bearbeitung. Seite 91 f.)

Kolneder, Walter: Anton Webern. Rodenkirchen 1961
(Kapitel: Die Bearbeitungen, Seite 147 ff.)

Leichtentritt, Hugo: Georg Friedrich Händel. Stuttgart 1924
(Kapitel: Plagiate, Seite 232 ff.)

Lissa, Zofia: Ästhetische Funktionen des musikalischen Zitats
in: Aufsätze zur Musikästhetik. Berlin 1969, Seite 141 ff.

Munter, Friedrich: Beethovens Bearbeitungen eigener Werke
in: Neues Beethoven-Jahrbuch. 6. Jg. 1935

Riedel, Hermann: Originalmusik und Musikbearbeitung, Schriftenreihe der UFITA. H. 36, Berlin 1972

Schilling, H. L.: Igor Strawinskys Erweiterung und Instrumentation der Canonischen Orgelvariationen „Vom Himmel hoch, da komm ich her" von J. S. Bach
in: Musik und Kirche. 27. Jg. 1957

Steinecke, Wolfgang: Die Parodie in der Musik, Kieler Beiträge zur Musik. Bd. 1. Hg. Fr. Blume Kiel 1934. Neuaufl. Wolfenbüttel 1972

Worbs, Hans Christoph: Verfälschtes Meisterwerk — Vokale. Arrangements berühmter Instrumentalstücke
in: NZ 123. Jg. 1962, Seite 214 ff.

Hinweis:

Musik und Bildung, Heft 4, 5. (64) Jahrgang April 1973, Thema: „Classic goes Pop" (Verpopte Klassik)

Begriffsbestimmungen

1. Als *Bearbeitung* bezeichnet man die neue kompositorische Gestaltung oder Fassung eines musikalischen Gebildes, die Einrichtung eines musikalischen Werkes für ein anderes Organ oder einen anderen Anlaß als den ursprünglich vorgesehenen; Bearbeitungen haben oft eigenkünstlerischen Wert.
2. Ein *Arrangement* in der konventionellen Musik ist die Bearbeitung eines Musikwerkes für eine andere als die ursprünglich (vom Komponisten vorgesehene) Besetzung, so die Bearbeitung von Orchesterwerken zu Kammermusik, bes. als sog. Ensemblemusik für Salonorchester. — Im Jazz: Festlegung des harmonischen und stimmenmäßigen Ablaufs bei einer gegebenen Grundmelodie.
3. *Adaption:* Anpassung eines Musikwerkes durch Bearbeitung an eine andere Stilebene, besonders in der Jazz- und Pop-Musik.
4. Bei einer *Collage* werden zueinander sich heterogen verhaltende musikalische Elemente in Beziehung gebracht, miteinander verknüpft nach — im Gegensatz zur Montage — ästhetisch-künstlerischen Prinzipien.
5. *Figuration:* Bearbeitung eines vorgegebenen musikalischen Materials (Thema) durch Verzierung und Ausschmückung (Diminution, Kolorierung).
6. Instrumentation: Verteilung des musikalischen Satzes auf verschiedene Instrumente des Orchesters.
7. *Klavierauszug:* Bearbeitung eines Orchester- und/oder Chorwerkes für Klavier allein, meist zu Studienzwecken.
8. *Montage:* Rein technischer Vorgang bzw. das Ergebnis des Vorganges der Verknüpfung verschiedener Elemente, ohne einen Bedeutungsanspruch.
9. *Paraphrase:* Virtuose Konzertphantasie über beliebte Lieder, Melodien und Opernstücke, meist für Klavier, zum Teil stark verändert und in neuem Formzusammenhang (ähnlich der Transkription).
10. *Parodie*(-Verfahren): Unterlegung neuer (geistlicher) Texte unter ein (weltliches) Vokalstück, Lied oder einen Instrumentalsatz.
11. *Plagiat:* Übernahme fremder Werke, gelegentlich leicht verändert, in eigene Sammlungen und unter eigenem Namen.
12. *Potpourri:* Zusammenhängende Folge von Melodien oder Melodiefragmenten, meist aus der Opern- und Operettenmusik.
13. *Textierung:* Unterlegung einer Instrumentalkomposition mit geeignetem Text.
14. *Zitat:* Voraussetzung ist die Vertrautheit mit dem Zitat und dessen Herkunft. Der ästhetische Reiz besteht (in der Neuen Musik) in dem diachronischen Charakter durch die Verbindung verschiedener historischer Ebenen.

2 *Anlage*

zum Grundkurs *„Arrangement — Bearbeitung — Original"*

Beispiel für ein Arrangement:

„Swingin' The Blues" (Count Basie And His Orchestra)

Platten

1. Decca American Series
   BLK 86 014 - P (A 1)
2. DG LPEM 18305 (A 7)
   Musikkunde in Beispielen: Die Entwicklung des Jazz

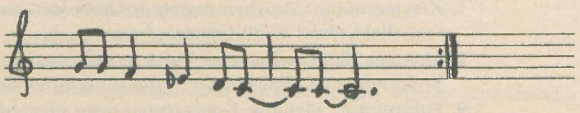
Besetzung: 3 tp / 3 tb / 2 as / 2 ts / p / g / b / dr.

Recorded: 16. 2. 1938

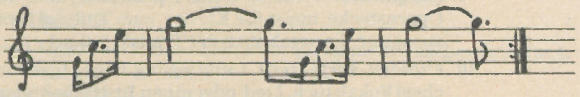
Arrangement für Big Band über Blues-Harmonieschema
Chorus:

(1) C-Dur. Sax-section riff 1 über rhythm-section
(2) wie (1), zusätzl. piano riff 2 und improv.
(3) wie (1), dazu brass-section arr.
(4) trombone-section riff 3 — Einwurf — tb solo improv.
stop-time: brass & sax ohne rhythm
(5) ts solo improv. mit background (Einwürfe)
(6) wie (1), dazu tp sob improv.
stop-time: tutti ohne rhythm (Modulation C-Dur — Des-Dur)
(7) ts solo improv. mit background
(8) Spezialchorus/brass-section (growl)/sax-section
(9) tp solo improv. (growl), background saxes riff 4
(10) je 2 Takte tutti riff 5 und dr solo
(11) tutti riff 5
(12) dr solo improv. mit background-Einwürfen

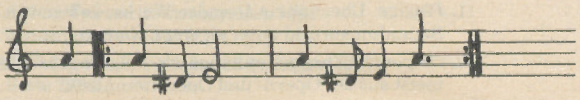
riff 1



riff 2

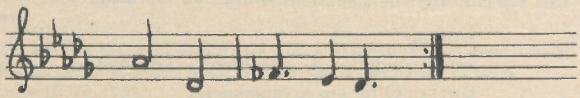


riff 3



riff 4

riff 5



Rahmenrichtlinien Darstellendes Spiel

in der Vorstufe und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/5

Referent: Helmut Bertram, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Volker Bärwald, Gymnasium Corveystraße
Ulrich Hesse, Gesamtschule Horn
Hedda Steiner, Gymnasium Willhöden

Inhaltsübersicht

Vorbemerkung

Mit Genehmigung des Amtes für Schule kann das Fach Darstellendes Spiel in das Fachangebot des Pflichtbereichs aufgenommen und dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld zugeordnet werden (Nr. 23.2 und 23.3 RVS). Es kann dann im Rahmen der Grundkurse unterrichtet und bezogen auf die Fächer Bildende Kunst oder Musik unter Umständen zur Erfüllung von Auflagen gemäß Nr. 25.3, 25.3.3 und 25.9.1 herangezogen werden. Mit Genehmigung des Amtes für Schule kann es gegebenfalls zur Erprobung der Anforderungen als 4. Prüfungsfach gewählt werden. In diesem Fall müssen die drei schriftlichen Prüfungsfächer alle drei Aufgabenfelder berücksichtigen (vgl. Nr. 22.5.2.3 RVS).

A

Zur Didaktik

1

Allgemeines

Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach auf der Sekundarstufe II kann bisher nicht wie die anderen künstlerischen Fächer auf in der Sekundarstufe I erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zurückgreifen. Es wird zunächst nur auf Voraussetzungen aus anderen Fächern – Deutsch, Bildende Kunst, Musik, technische Fächer – oder auf solchen aufbauen können, die in fächerintegrierten Spielprojekten und in außerunterrichtlichen Neigungsgruppen geschaffen wurden. Für die Sekundarstufe II müssen deshalb Ziele, Unterrichtsgegenstände, Arbeitsbedingungen und -methoden erst beschrieben werden. Hierbei ist davon auszugehen, daß wichtige Bereiche dieses Faches nicht von anderen Fächern abgedeckt werden können:

- der kommunikative Bereich, der zwar fächerübergreifend ist, aber in diesem Fach in spezifischer Form sprachliche und nichtsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zusammenführt sowie Bedingungen und Formen der Kommunikation und Interaktion bereitstellt, die das Erlernen partner- und gruppenbezogenen Verhaltens besonders begünstigen,
- der ästhetische Bereich, soweit er künstlerische Prozesse umfaßt, deren Gestaltungsmittel und Vermittlungsformen theaterspezifisch sind,
- der medienkundliche Bereich, der das Theater als soziales Kommunikationsmittel zum Gegenstand der Analyse macht.

2

Ziele

Die folgenden Ziele entfalten und konkretisieren die in den Allgemeinen Lernzielen enthaltenen Angaben insbesondere zu den Lernzielbereichen Emotionalität, Selbständigkeit, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit, Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Diese sind konstitutiv für das Darstellende Spiel.

Im Darstellenden Spiel ist der Schüler aktiv an Prozessen szenischen Gestaltens beteiligt, als Spieler oder in anderer Weise. Die Spielpraxis soll ihm folgende Erfahrungen und Einsichten vermitteln:

- Theater ist ein Gestaltungsprozeß, der im Regelfall zwar von einzelnen (Autor, Regisseur, Spielleiter) ausgelöst wird, dessen Ergebnisse jedoch auf der Zusammenarbeit einer Gruppe beruhen. Die Fähigkeit zu künstlerisch produktiver Zusammenarbeit kann nur unter bestimmten Kommunikationsbedingungen und mit bestimmten Einstellungen der Gruppenmitglieder erworben werden (s. A 3.1).
- Theater ist ein ästhetisches Phänomen, dessen Ausdrucksmittel durch spezifische Formen und Regeln geprägt sind. Von ihnen hängen Gestaltung, Vermittlung und

Wirkung ab (s. A 3.2). Erst ihre Kenntnis ermöglicht den produktiven Umgang mit den Ausdrucksmitteln des Theaters und ermöglicht die Beurteilung dramatischer Produktionen.

- Theater ist ein historisches und gesellschaftliches Phänomen, das stets im Zusammenhang von Tradition einerseits und gesellschaftlicher Bedeutung andererseits gesehen werden muß.

3 Bezugsfelder des Faches

3.1 *Kommunikativer Bereich*

Darstellendes Spiel schließt andauernde kommunikative Wechselbeziehungen ein. Die kreative Fähigkeit einer Gruppe, die mit der Gestaltung dramatischer Formen befaßt ist, steigert sich in dem Maße, wie es ihren Mitgliedern gelingt,

- die eigene Person und die der anderen Kursteilnehmer auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens zu akzeptieren,
- Spontaneität und Offenheit im Austausch von Informationen, Wahrnehmungen und Gefühlen, Ideen und Problemen herzustellen,
- Bereitschaft zu zeigen, eigene Vorstellungen mit denen anderer abzustimmen und auf diese Weise zu gemeinsamen Lösungen zu kommen,
- sich der gegenseitigen Abhängigkeit bewußt zu werden sowie
- das eigene Verhalten im Hinblick auf die anderen Gruppenmitglieder und die Erfordernisse der gemeinsamen Sache, d. h. des Spielvorhabens, zu kontrollieren.

Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit ist daher eine wesentliche Aufgabe für die Arbeit im Darstellenden Spiel. Das geschieht sowohl durch die ständige Einbeziehung von Interaktionen in den gemeinsamen Lern- und Gestaltungsprozeß als auch durch gezielte Interaktionsspiele und -übungen (s. C 1.1).

3.2 *Ästhetischer Bereich*

3.2.1 Formen szenischer Darstellung und Vermittlung

Unterrichtsgegenstand des Darstellenden Spiels ist unter ästhetischen Gesichtspunkten das Theater als Kunst. Diese Kunst hat in einer langen Tradition spezifische Formen, Gesetzmäßigkeiten und Konventionen der Darstellung und Vermittlung entwickelt – und entwickelt diese ständig weiter –, die für die Entstehung, den Verlauf und das Ergebnis szenischer Gestaltungsprozesse bestimmend sind. Sie beziehen sich auf Sprache, Mimik, Gestik, Choreographie (Figurengruppierung und -bewegung), Raumgestaltung und -gliederung (Bühnenbild, Maske, Kostüm, Requisit, Licht, Projektionen) und nichtsprachliche akustische Elemente (Musik, Geräusch).

Innerhalb der jeweiligen Unterrichtsvorhaben wird der Schüler der Sekundarstufe II Funktionen, Gesetzmäßigkeiten, Wirkungen und wechselseitige Bedingtheiten dieser Elemente kennenlernen und erproben können. Er wird weiterhin in der spielpraktischen Arbeit die Erfahrungen machen, daß diese Elemente nie allein und nur selten vollständig in einen theatralischen Prozeß einbezogen sind und daß die Frage, ob und wie das einzelne Element daran beteiligt ist, jeweils vom Gegenstand, vom Autor, vom Spielleiter, von den Spielern und anderen abhängt, die ein bestimmtes Theatervorhaben durchführen.

3.2.2 Verfahren szenischer Gestaltung

Aktive Beschäftigung mit den Darstellungs- und Vermittlungsformen des Theaters erfordert wie jede gestalterische Tätigkeit kreatives Verhalten. Im Darstellenden Spiel soll der Schüler mit verschiedenen szenischen Gestaltungsprozessen vertraut gemacht werden. Dazu gehören:

- Realisieren dramatischer Formen

  Bei diesem Verfahren werden Formen 'erfüllt', d. h. die Möglichkeiten der Gestaltung sind durch einen Rahmen – die dramatische Vorlage – vorgegeben, der bereits für Bühnenzwecke strukturiert ist und der den an der Realisierung Beteiligten vorwiegend reproduktives Verhalten auferlegt. Daß der künstlerische Spielraum trotzdem beträchtlich groß ist, zeigen die unterschiedlichen Konzeptionen, die sich aus derartigen Vorlagen entwickeln lassen. Anwendbar ist dieses Verfahren auf dramatische Texte, Szenarien für Pantomime, für Figuren-, Puppen-, Schattentheater und Formen des Musiktheaters.

- Entwickeln dramatischer Formen

  Bei diesem Verfahren wird eine Vorlage, die nicht für das Theater geschrieben worden ist, für das Theater adaptiert. Abgesehen vom Sonderfall der Adaption einer dramatischen Vorlage – hier wird die Vorlage einer veränderten Konzeption anverwandelt –, ist die dramatische Struktur bei Adaptionsverfahren im allgemeinen nicht vorgegeben, sondern muß erst entwickelt werden. Man wird allerdings nur solche Vorlagen adaptieren, die bereits Ansätze zur Entwicklung dramatischer Strukturen enthalten.

  Anwendbar ist das Verfahren auf literarische Vorlagen (dramatische, epische, lyrische Texte, Hörspiele, Filmszenarien), Vorlagen aus dem Bereich der öffentlichen Medien (Nachrichten, Berichte, Dokumentationen), Werke der Bildenden Kunst (Bilder, Photographien, Objekte) und der Musik (textgebundene Musik, melodische und rhythmische Strukturen und Motive).

- Erfinden dramatischer Formen

  Im Unterschied zur Adaption geht dieses Verfahren nicht von einer thematisch und formal festgelegten Vorlage aus, die dem Medium Theater anverwandelt werden könnte, sondern nur von Spielanlässen. Dramatische Formen werden in diesem Fall nicht entwickelt, sondern erfunden. Das geschieht in Übungen, in denen sich die Gruppe improvisierend und experimentierend mit elementaren Strukturen der dramatischen Form beschäftigt, z. B. mit Situationen, Figurenkonstellationen, Handlungselementen und -abläufen u. a. Anlässe für szenische Improvisationen können auch Masken, Requisiten, Teile des Bühnenbildes, eine bestimmte Raumgliederung oder Lichteinstellung sein. Diese Übungen lösen dann darstellerische, dramaturgische und thematische Spieleinfälle aus, die allmählich zu einem szenischen Konzept entwickelt werden können.

3.3 *Medienkundlicher Bereich*

3.3.1 **Kommunikationsstruktur des Theaters**

Da die Unterrichsvorhaben des Faches in der Regel auf eine Aufführung hinauslaufen, müssen sie immer auf den Zuschauer als 'Rezipienten' bezogen sein. Daraus ergibt sich für den Schüler die Notwendigkeit, sich mit einigen grundlegenden Fragen der Medientheorie auseinanderzusetzen.

Als Medium betrachtet, ist das Theater vor allem als ein Mittel der gesellschaftlichen Kommunikation zu begreifen, einzuordnen in das Medienangebot Presse, Hörfunk, Schallplatte, Buch, Film und Fernsehen.

Die spezifische Kommunikationsform der Bühnen-Darbietung läßt sich dabei besonders gut im Vergleich mit den Massenkommunikationsmitteln Film und Fernsehen entwickeln, denen das Theater zunächst einmal aufgrund seiner ähnlich 'multimedialen' Verknüpfung von optischen und akustischen Elementen (Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung, Bühnenbild, Licht, Musik, Geräusche etc.) zuzuordnen ist.

Was das „alte" Medium Theater jedoch wieder von den beiden moderneren technischen Medien deutlich unterscheidet, ist seine relativ geringe „Reichweite", vergli-

chen mit den Zuschauerzahlen, die erfolgreiche Kinofilme und Fernsehsendungen vorweisen können. Aus dieser Tatsache, daß das Theater kein eigentliches „Massen"-medium sein kann, läßt sich jedoch gleichzeitig seine positive Sonderstellung innerhalb der Medien ableiten:

- Während für die beiden Massenmedien die Voraussetzung eines „dispersen" Publikums von grundlegender Bedeutung ist, weist das Theater ein örtlich und zeitlich fixiertes Präsenzpublikum auf. Während „Massenkommunikation immer indirekte Kommunikation ist", d. h. von einer „räumlichen oder zeitlichen oder raumzeitlichen Distanz zwischen den Kommunikationspartnern bestimmt ist" (Maletzke), ist das Theater in der Lage, eine „direkte" Kommunikation zu leisten: „Produktion" des Künstlers und „Rezeption" des Zuschauers geschehen gleichzeitig: „Die Aufführung entsteht jeden Abend neu und vor den Augen der Zuschauer" (Rohmer).
- Die Kommunikation im Theater ist jedoch nicht nur „direkt", sie kann auch – verglichen mit der Situation bei den Massenmedien – „gegenseitig" sein. „Während alle Massenkommunikation einseitig verläuft" (Maletzke), gibt es im Theater die Möglichkeit der Partnerbeziehung. Die Schauspieler (und damit auch alle anderen an der Inszenierung beteiligten Künstler) erleben durch den „präsenten" Zuschauer eine Art der „Rückkoppelung", wie sie so unvermittelt und spontan kein anderes Medium bieten kann. Und auch der Rezipient kann damit einmal aus der passiven Rolle herausfinden, die ihm die übrigen Medien in der Regel zuteilen, und sich vorübergehend zum „Kommunikator" entwickeln.

3.3.2 Arbeitsvorschläge

Wenn das Theater als gesellschaftlicher Kommunikationsprozeß zum Gegenstand der Betrachtung wird, sollte man bei der eigenen Spielpraxis ansetzen und beispielsweise untersuchen:

- mögliche Rezeptionshaltungen des Publikums, die sich nach Alter, sozialem Status, Vorverständnis u. a. unterscheiden,
- Kriterien für Publikumsresonanz: Bestätigung oder Enttäuschung von Erwartungshaltungen (Unterhaltung, Aufklärung, Provokation etc.),
- das Selbstverständnis der jeweiligen Spielgruppen
  (Vom eigenen Spiel und Erfahrungen mit dem überschaubaren „Hauspublikum" ausgehend, können diese Fragen auch an das professionelle Theater gestellt werden.),
- die Bestrebungen des institutionalisierten Theaters, neue Zuschauergruppen zu gewinnen (z. B. durch gezielte Spielplangestaltung, durch die Organisation von Probenbesuchen, die Erschließung neuer Spielstätten wie Malersäle, Fabrikhallen, Plätze, Straßen u. a.).

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zu den Arbeitsformen

Fachspezifisch für den Unterricht sind einige Arbeitsformen, die sich aus folgenden Bedingungen ergeben:

- Der Unterricht wird davon bestimmt, daß die Arbeit eine Aufführung zum Ziel hat. In jeder Phase der Arbeit ist demnach der Zuschauer als Adressat und Partner mit einzubeziehen. Diese Zuschauerrolle übernehmen während der laufenden Arbeit Mitglieder der eigenen Gruppe; anzustreben ist jedoch eine Aufführung vor Fremdpublikum. Da die Mehrzahl der Unterrichtsvorhaben dieses Faches bei zwei bis drei Wochenstunden nicht so abgeschlossen werden kann, daß die Ergebnisse einem fremden Publikum vorgestellt werden können, empfiehlt es sich, jeweils für zwei Semester zu planen. Nur gelegentlich wird man auf Kurzproduktionen ausweichen, die in einem Semester oder in einem noch kürzeren Zeitraum zu realisieren sind.
- Die Vielfalt und Verschiedenheit der an dramatischen Gestaltungsprozessen beteiligten künstlerischen, technischen und organisatorischen Elemente ermöglicht es, die Schüler einerseits sehr selbständig in Einzelgruppen sehr unterschiedliche Aufgaben bearbeiten zu lassen, verpflichtet – aufgrund der gemeinsamen Konzeption des jeweiligen Projektes – diese Einzelgruppen jedoch wiederum zu enger und häufiger Zusammenarbeit.
- Fächerübergreifende Arbeiten können sich mit den Fächern Deutsch, Bildende Kunst und Musik ergeben.
- Die Vorbereitung von Aufführungen erfordert meist außer den regelmäßigen Probezeiten Intensivphasen, in denen in kürzeren Abständen relativ lange Proben durchgeführt werden müssen. Möglichkeiten dazu lassen sich innerhalb der gymnasialen Oberstufe als Wochenendprojekte oder als eine Veranstaltung innerhalb einer Projektwoche schaffen.

2 Zur Organisation

Im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe wird Darstellendes Spiel als eigenständiges Fach angeboten. Im Zeugnis wird es bezogen auf die Fächer Musik oder Bildende Kunst ausgewiesen.

2.1 *Zur fachlichen Zuständigkeit des Kurslehrers*

Die Kurse Darstellendes Spiel sollten grundsätzlich nur von Lehrern geleitet werden, die sich aufgrund spezieller Vorbildung, praktischer Erfahrung, theoretischer Kenntnisse und besonderen Interesses im Bereich Darstellendes Spiel für solche Aufgaben eignen. Die Genehmigung eines Kurses durch das Amt für Schule wird von solchen Qualifikationen des Kursleiters abhängig gemacht.

2.2 *Belegungsmöglichkeiten*

Für die Vorstufe und die Studienstufe ergeben sich folgende Möglichkeiten der Belegung.

2.2.1 Vorstufe

- Als Zuwahlkurs im Wahlpflichtbereich zu Musik oder Bildender Kunst und/oder
- als eigenständiger Kurs im Wahlbereich (2- bis 3stündig).

2.2.2 **Studienstufe**

- Als Grundkurs im Pflichtbereich zur Erfüllung der Fachauflage für die künstlerischen Fächer oder der Stundenauflage im Aufgabenfeld I,
- als Grundkurs im Wahlbereich.

3 Zur Bewertung

3.1 *Laufende Kursarbeit*

Dem mehr produktiv als rezeptiv bestimmten Charakter des Faches Darstellendes Spiel entsprechend, ist die laufende Kursarbeit für die Bewertung von entscheidender Bedeutung.

Das schließt ein: spielpraktische Tätigkeit, Reflexionen, die die Spielpraxis planen und begleiten und medientheoretische Überlegungen.

Von der *spielpraktischen Tätigkeit* kann bewertet werden:
die Fähigkeit,

- Sachverhalte in mimische, motorische und gestische (gegebenenfalls pantomimische) Darstellung umzusetzen,
- Aktionen und Situationen sprachlich zu gestalten,
- improvisatorisch Formen der Darstellung zu erfinden,
- Variationsmöglichkeiten und Alternativvorschläge zu entwickeln und ggf. auch darzustellen,
- eine Rolle darstellerisch zu interpretieren,
- sich mit seiner Rolle in das Ensemble einzufügen und die anderen Rollenträger mit einzubeziehen,
- Spielmittel (Kostüm, Maske, Licht, Geräusche u. a.) sowohl bei der Improvisation als auch beim Szenenspiel adäquat einzusetzen.

Von den *Reflexionen zur Spielpraxis* kann bewertet werden:
die Fähigkeit,

- Spielideen zu entwickeln, Spielsituationen zu erfinden und Spielmöglichkeiten zu erkennen,
- dramaturgische Gesetzmäßigkeiten, Möglichkeiten bzw. Zusammenhänge zu erfassen und bei der Auswahl und dramaturgischen Einrichtung eines Textes anzuwenden,
- Vorstellungen zur Anlage von Rollen zu entwickeln,
- die jeweilige Regiekonzeption zu erkennen und zu erläutern (z. B. bei Diskussionen über die Konzeption oder beim Abfassen eines Programmheftes),
- Beiträge zur Entwicklung der Regiekonzeption (Aktionsskizzen, Bühnenbildentwürfe, Raumdispositionen, Masken-, Kostüm- und Plakatentwürfe, Licht- und Tonregiepläne u. a.) zu leisten,
- Anregungen bei der Umsetzung des Regiekonzeptes zu geben (Beobachtung, Anleitung, Korrektur der Mitspieler),
- eigene Regieversuche zu machen,
- Aufzeichnungen (Tonband, Videorecorder, Foto, Film) zu machen und zur Auswertung heranzuziehen.

Je nach Art des Kursthemas oder Projekts können die Reflexionen zur Spielpraxis zu generellen *medientheoretischen Überlegungen* führen. Diese können sich einmal aus

den Reflexionen zur Spielpraxis entwickeln, schließen darüber hinaus aber auch die Beschäftigung mit medientheoretischen Texten, Besuchen von Theatervorstellungen und Filmen usw. ein.

Zu bewerten sind die Fähigkeiten:

- verschiedene Formen und Stile des modernen Theaters unterscheiden zu können,
- die historische Entwicklung des Theaters in einigen wichtigen Phasen beschreiben zu können,
- die Darstellungsmittel und Kommunikationsformen des Theaters mit denen anderer öffentlicher Medien zu vergleichen.

Aus dem Bereich der *angewandten Medienkunde* läßt sich die Fähigkeit bewerten:

- ein Interview durchzuführen und auszuwerten, z. B. mit Regisseuren, Schauspielern, Dramaturgen und Zuschauern,
- eine Fragebogenaktion zu planen, durchzuführen und auszuwerten, z. B. zur Rezeption eigener oder fremder Aufführungen,
- Theaterkritiken zu verfassen, die ihren Gegenstand vor allem unter medientheoretischen Aspekten beurteilen,
- Beiträge für eigene Programmhefte zu erstellen.

3.2 *Klausuren*

Verbindlich für die Vorstufe und die Grundkurse der Studienstufe sind pro Semester 2 ein- bis zweistündige Klausuren. Die Themen sollen sich auf theoretische Aspekte der Spielpraxis beziehen oder auf Fragen der Theater- und Medientheorie (s. B 3.1 *Reflexionen zur Spielpraxis*, *medientheoretische Überlegungen* und *angewandte Medienkunde*).

Es wird empfohlen, vor allem Aufgaben zu stellen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem jeweiligen Kursprojekt stehen. Auf diese Weise können die in der Klausur entwickelten Lösungen und Vorschläge (z. B. zu Problemem der Regie, zur Interpretation einzelner Rollen, zum Bühnenbild) wichtige Anregungen und Hilfen für den Fortgang der Arbeit an dem Projekt geben.

Für die zweite Klausur sind auch Aufgaben mit spielpraktischen Anteilen geeignet. Bei diesem Aufgabentypus hat der Schüler die gestellte Aufgabe (z. B. den Entwurf einer Rollenbiographie, die Erarbeitung eines Rollenausschnittes, die szenische Entwicklung eines Themas) zunächst schriftlich zu behandeln. Anschließend spielt er das Ergebnis vor. – Um die Bearbeitung dieses Klausurteils zu erleichtern, empfiehlt sich die Verwendung eines Aufzeichnungsgerätes. (Bei einer Vorführung von max. 2 Minuten pro Schüler ist die Aufzeichnung während der festgesetzten Klausurzeit bei der durchschnittlichen Frequenz eines Grundkurses durchführbar.) Die Gewichtung des schriftlichen gegenüber dem praktischen Teil sollte etwa wie 1:1 sein.

4 Anforderungen in der Abiturprüfung (zur Erprobung)

4.1 Darstellendes Spiel kann auf Antrag viertes Prüfungsfach sein (s. Vorbemerkung).

4.1.1 Die Prüfung besteht aus einem praktischen und einem theoretischen Teil.

4.1.1.1 praktischer Prüfungsteil

Dem Prüfling wird als Aufgabe gestellt,

- für eine kurze Rolle bzw. einen Rollenausschnitt selbständig eine darstellerische Lösung zu erarbeiten oder

- aufgrund von einigen Angaben zur Biographie und zu den Intentionen einer Rollenfigur sowie zur Situation, in der sie sich befindet, eine Szene zu erfinden und vorzuspielen.

Der Prüfling soll dabei zeigen, daß er in der Lage ist, gegebene Sachverhalte mimisch, gestisch, sprachlich und choreographisch angemessen zu übersetzen und – bei Improvisationsaufgaben – dramaturgisch zu entwickeln.

Um der Eindeutigkeit der Beurteilung willen sollten für diese Prüfung vorwiegend monologische Siuationen ausgewählt werden.

Dauer: etwa fünf bis zehn Minuten.

4.1.1.2 theoretischer Prüfungsteil

Der Prüfling bekommt die Aufgabe,

- einen dramatischen Kurztext bzw. Textausschnitt dramaturgisch einzurichten (Streichungen, Textumstellungen, Veränderungen im Personal u. a.) oder
- einen nicht-dramatischen Text auf szenische Lösungsmöglichkeiten hin zu untersuchen oder
- zu einer Szene (einem Akt) Vorstellungen zur Gestaltung des Bühnenbildes zu entwickeln oder
- Vorschläge zur Licht- oder Tonregie zu machen.

In dem anschließenden Prüfungsgespräch soll der Prüfling dann nachweisen, daß er die in dem jeweiligen Text liegenden Probleme erkannt hat und zu szenisch realisierbaren Lösungen gekommen ist.

Er soll ferner in der Lage sein, seine eigenen Lösungsvorschläge für Dramaturgie, Regie, Bühnenbild im Hinblick auf zeitgenössisches und historisches Theater zu reflektieren.

Weiter ist zu bewerten, inwieweit der Prüfling in der Lage ist, sich mit dem Theater unter medientheoretischen Aspekten auseinanderzusetzen (ästhetischer, historischer, soziologischer Aspekt).

Dauer: zehn bis zwanzig Minuten.

C Inhalte

1 Zur Vorstufe

Das Unterrichtsangebot sollte dem Orientierungscharakter der Vorstufe entsprechen: Es muß dem Schüler einerseits Einblicke in Ziele, Inhalte und Arbeitsformen dieses Faches ermöglichen und ihm andererseits die Chance geben, seine Motivation für dieses Fach und seine Leistungsfähigkeit zu erproben.

Das Angebot für die Vorstufe muß sich daher auf jeden Fall auf die Bereiche beziehen, die den didaktischen Rahmen des Faches kennzeichnen (s. o. A 3.1 bis 3.3).

1.1 *Kommunikativer Bereich*

Spielen setzt eine Gruppe voraus, in der der einzelne seine Phantasie und emotionale und intellektuelle Energie freisetzen kann.

Vorbereitende Übungen und Spiele im nichtsprachlichen und sprachlichen Bereich können dabei wichtige Hilfen sein. Einer Spiel- oder Übungsphase sollte eine Auswertungsphase folgen, in der die Kursteilnehmer über ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Erfahrungen sprechen können.

1.1.1 Übungen und Spiele zur physischen und psychischen Lockerung

Die Entspannung der Muskeln, die Lockerung der Körperbewegungen, die Bewegung im Raum sollen ein Kennenlernen des Raumes, eine Gewöhnung an die Gruppe und einen Abbau von Hemmungen bewirken. (Grundformen der Bewegung: eilig, müde, munter, langsam durch den Raum gehen; Kontaktaufnehmen über Blicke, Anrempeln, Händeschütteln, Gruppierungen, Bewegungsketten.)

1.1.2 Übungen zur Steigerung der Ausdrucksfähigkeit

Die Scheu des Sich-zur-Schau-Stellens wird am ehesten durch zunächst einfache Aktionen, später schwierigere Aufgaben, die sich ins Groteske steigern können, überwunden (z. B. Brief weitergeben, auf bestimmte Nachrichten reagieren, Figurenwerfen, Masken weiterreichen, Roboter darstellen). Die Ausdrucksfähigkeit steigert sich durch das Bewußtwerden des eigenen Verhaltens (Mimik, Gestik, Haltung, Geräusche, Töne, Sprache, Bewegung usw.).

1.1.3 Sensibilisierungsübungen

Das Training der Wahrnehmungsfähigkeit bezieht sich nicht nur auf den optischen Bereich, sondern vor allem auf den akustischen (auf etwas hören, jemanden hören, zuhören), den haptischen (etwas anfassen, ergreifen) und taktilen (berühren, ertasten).

1.2 *Ästhetischer Bereich*

Im Laufe der Vorstufe sollte der Schüler die oben beschriebenen Verfahren dramatischen Gestaltens kennenlernen (s. o. A 3.2.2). Es wird allerdings von den Interessen der Gruppe und des Kursleiters, der Zusammensetzung des Kurses und den Spielerfahrungen der Kursteilnehmer abhängen, in welcher Reihenfolge und in welchem Umfang diese Verfahren Gegenstand der Kursarbeit sind. Im allgemeinen wird man mit der Realisation einer dramatischen Vorlage beginnen.

1.2.1 Realisieren einer dramatischen Vorlage

Aus zeitlichen Gründen wird es nicht möglich sein, im Laufe der Vorstufe eine dramatische Vorlage von durchschnittlicher Länge zu inszenieren.

Es empfiehlt sich daher:

- eine sehr kurze Einzelszene aus einer Szenenfolge (z. B. aus Brechts „Furcht und Elend des Dritten Reiches" oder aus M. Walsers „Kinderspiel"), eine Kurzszene (z. B. „Das Chamäleon" und andere Humoresken von Tschechow [1]) oder eine ausgewählte Szene aus einem den Schülern bekannten Stück zu erarbeiten,
- bestimmte Aufgaben (z. B. die Gestaltung des Bühnenbildes, des Kostüms, der Maske) im Entwurfsstadium bzw. in einem provisorischen Ausführungsgrad zu belassen.

Der Realisierungsprozeß richtet sich auf

- gemeinsame Analyse der vorgelegten Szene,
- Leseproben mit verteilten Rollen (erste sprecherische Interpretationsversuche, Einstreichen des Textes),
- Erarbeitung einer Regiekonzeption (Erwartungshaltung des Publikums, Intentionen der Spielgruppe gegenüber dem Publikum, Erarbeitung von Rollenbiographien, vorläufige Rollenbesetzung, Entwürfe zum Bühnenbild, zum Kostüm, Überlegungen zur Licht- bzw. Tonregie, Anlage eines Regiebuches),
- Entwicklung der szenischen Gestalt (Erprobung von Positionen und Gängen der Spieler, von Bewegungs- und Sprechsequenzen, Koordination von sprachlichem, gestischem und mimischem Ausdruck).

Ziel dieser Arbeit sollte eine Probenaufführung vor einem Publikum sein, das sich aus Kursmitgliedern zusammensetzt, die – soweit in mehreren Gruppen gearbeitet werden kann – einer anderen Probengruppe angehören. Publikum können auch Schüler aus anderen evtl. parallel liegenden Kursen sein. Ein auswertendes Gespräch zwischen Spielern und Zuschauern sollte sich anschließen.

1.2.2 Adaption einer epischen Vorlage

Von den unter A 3.2.2 genannten Möglichkeiten der Entwicklung dramatischer Formen wird für die Arbeit in der Vorstufe die Dramatisierung einer epischen Kurzform (z. B. Kurzgeschichte, Satire) vorgeschlagen. Die Arbeit konzentriert sich dabei auf folgende Aufgaben:

- Untersuchung einiger – relativ einfach strukturierter – Texte auf Realisationsmöglichkeiten hin,
- Erarbeitung eines Schemas, das die Struktur des ausgewählten Textes hinsichtlich der erzählten Vorgänge und der erzählten Zeit erkennbar macht, einen Überblick über die Figuren und ihre Beziehungen zueinander gibt und die Orte des erzählten Geschehens festhält,
- Erörterung von Möglichkeiten, den Text szenisch zu vermitteln,
- Erprobung der szenischen Vermittlung einzelner Episoden auf dem Wege der Improvisation,
- Erarbeitung eines Szenariums für den gesamten Text.

1.2.3 Erfinden dramatischer Formen

Für das Einarbeiten sollten Improvisationsübungen gewählt werden, die eine Situation und/oder eine Figurenkonstellation zum Ausgang haben. (Beide sind realitätsnah und ermöglichen es vor allem ungeübten Spielern im allgemeinen eher, dramatische Formen zu entwickeln, als wenn dieser Prozeß von anderen Spielanlässen ausgeht.)

---

[1] erschienen beim Bärenreiter Verlag, Spiel-Nr. 282 und 317

- Formale Möglichkeiten für derartige Improvisationsaufgaben:

  Vorgegeben sind Situationen, Figuren, Figurenkonstellation (Verlauf der Improvisation ist offen).

  Vorgegeben sind nur Situation und Figuren (Verlauf und Figurenkonstellation sind zu erfinden).

  Vorgegeben ist nur eine Situation.

  Vorgegeben sind nur die Figuren (alles andere ist jeweils zu erfinden).

- Inhaltliche Möglichkeiten:

  Gruppenverhalten (Zuschauer, Straßenpassanten und andere Gruppen bei verschiedenen Anlässen),

  Alltagssituationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler.

Später können auch andere Möglichkeiten dramatischer Erfindungsprozesse (s. o. A 3.2.2) in einigen Stunden erprobt werden. Alle vorläufigen Lösungen sollten anschließend auf die Möglichkeit hin untersucht werden, wie weit sie zu einer in sich geschlossenen und abgeschlossenen dramatischen Kurzform entwicklungsfähig sind. Eines der Beispiele sollte sowohl dramaturgisch als auch darstellerisch über das Improvisationsstadium hinausgeführt und einer Zuschauergruppe vorgestellt werden.

1.3 *Medienkundlicher Bereich*

Um den Schüler in die besondere Kommunikationsstruktur des Mediums Theater einzuführen, sollte man prinzipiell nicht mit der Theorie beginnen, d. h. nicht von wissenschaftlichen Texten ausgehen, sondern bei der konkreten Anschauung ansetzen. Die direkte Kommunikation, die das Theater gegenüber den anderen öffentlichen Medien auszeichnet, muß unbedingt vom Schüler zunächst selbst erlebt werden, damit es dann zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden kann.

Da im Unterschied zur Studienstufe die eigenen Kursprojekte der Vorstufe in der Regel noch keine ergiebige Grundlage für mediensoziologische Untersuchungen abgeben, ist es sinnvoll, diese vorwiegend auf Beispiele des professionellen Theaters zu beziehen.

1.3.1 Beobachtung und Untersuchung einer Inszenierung

Der Kursus entscheidet sich für ein Stück, das gerade vorbereitet wird und klärt mit der Dramaturgie des Theaters, inwieweit diese Inszenierung von den Schülern beobachtet und untersucht werden kann.

- Durch Beobachtung einzelner Proben erhalten die Schüler Einblick in den künstlerischen Produktionsprozeß.
- In Gesprächen mit dem Dramaturgen, dem Regisseur des Stückes oder einzelnen Schauspielern wird deren Selbstverständnis thematisiert (u. U. in Form von Tonbandprotokollen).
- Durch den Besuch einer Aufführung lernen die Schüler das Ergebnis des gesamten Arbeitsprozesses kennen.

1.3.2 Untersuchung der Rezeption einer Inszenierung

- durch eine Befragung des Publikums in der Pause oder nach der Vorstellung (mit Tonband oder Fragebogen),
- durch einen Vergleich der Befragungsergebnisse mit den Zielvorstellungen der für die Inszenierung Verantwortlichen,

- durch eine vergleichende Auswertung der professionellen Theaterkritiken,
- evtl. durch ein erneutes Gespräch mit dem Regisseur und einzelnen Schauspielern, um über die vorliegenden Rezeptionsergebnisse zu diskutieren.

2 Zur Studienstufe

2.1 *Vorbemerkungen*

Der Beschreibung von Unterrichtsvorschlägen für Kurse in der Studienstufe sind als allgemeine Empfehlungen vorauszuschicken:

- Planung, Erarbeitung und Auswertung der jeweiligen Projekte sollten die Zeit von zwei Semestern umfassen (s. B 1).
- Bei der Entscheidung, ob in einer Unterrichtssequenz eine dramatische Vorlage realisiert, eine Vorlage adaptiert oder eine dramatische Produktion auf der Grundlage von Improvisationen erarbeitet werden soll, ist zu berücksichtigen, daß an einem Projekt, das sich mit dem Erfinden dramatischer Formen befaßt, im allgemeinen nur Schüler teilnehmen sollten, die bereits über Spielerfahrungen verfügen.
- Schüler, die Darstellendes Spiel als Prüfungsfach wählen, sollten mindestens einmal an der Realisierung einer dramatischen Vorlage mitwirken.
- Die Aufgaben aus dem kommunikativen Bereich (s. A 3.1) und dem medienkundlichen Bereich (s. A 3.3) sind weitgehend in das jeweilige Kursprojekt zu integrieren. Ihre Schwerpunkte liegen am Anfang (Motivation, Klärung von Gruppenprozessen) bzw. am Ende (Rezeption, Auswertung) eines Projektes.

Die im folgenden beschriebenen Unterrichtsvorschläge sollen den didaktischen Rahmen für die jeweiligen Projekte abstecken und gleichzeitig methodische Anregungen und Hinweise geben. Lernziele werden deshalb, da sie in den Ausführungen zur Methode eingeschlossen sind, nicht immer ausdrücklich genannt. Sie sind dann aus der Beschreibung der jeweiligen Arbeitsschritte abzuleiten. – Weitere Lernziele für alle Arbeitsbereiche sind den Vorschlägen zur Bewertung und Beurteilung zu entnehmen (s. B 3).

2.2 *Realisierung einer dramatischen Vorlage*

Im folgenden wird ein methodisches Modell beschrieben, nach dem eine Inszenierung teils im gesamten Kurs, teils in arbeitsteilig vorgehenden Gruppen entsteht. Damit wird ermöglicht, daß die Kursteilnehmer an vielen unterschiedlichen Aufgaben der Planung und Durchführung beteiligt sind und weitgehend selbständig und in eigener Verantwortung arbeiten können. Andere methodische Ansätze und Verfahren sind möglich und werden sich aus der Zusammensetzung des Kurses, der Art des Vorhabens, aus des Arbeitsbedingungen und aus anderen Voraussetzungen der Kursarbeit ergeben.

2.2.1 **Vorbereitung**

2.2.1.1 Wahl des Stückes

Zu Beginn des Kurses werden den Schülern verschiedene Texte vorgelegt, die der Lehrer ausgewählt hat. Wenn es möglich ist, schlagen auch Mitglieder des Kurses Texte vor.

Gesichtspunkte einer solchen Auswahl sind:

- Stärke und Zusammensetzung des Kurses,
- spielpraktische Fähigkeiten der Kursmitglieder,
- thematische Interessen und literarische Neigungen der Kursmitglieder,
- Umfang des Stückes,
- räumliche und technische Gegebenheiten der zur Verfügung stehenden Bühne,
- Zusammensetzung, Erwartungen und Interessen des Publikums.

Bei der Einschätzung der spielpraktischen Fähigkeiten muß dem Kurslehrer bewußt sein, daß den darstellerischen Möglichkeiten von Schülern Grenzen gesetzt sind.

Entscheidungen in diesem Zusammenhang verlangen große Sorgfalt. Denn da das Fach Darstellendes Spiel Veranstaltungscharakter hat, das Ergebnis einer ein- bis zweisemestrigen Kursarbeit also als Aufführung vorzeigbar sein soll, wäre ein Scheitern vor Publikum oder ein Abbruch der Arbeit aufgrund einer Fehleinschätzung des Leistungsvermögens der Spieler mit erheblichen Problemen verbunden.

Die zur Auswahl stehenden Texte werden dann von einer Dramaturgiegruppe oder einzelnen Kursmitgliedern geprüft und zur Annahme vorgeschlagen. Dabei sollte erläutert werden:

- inwiefern die jeweilige Vorlage thematisch interessant ist,
- welche Spielanreize von der Handlung ausgehen,
- welche vom Rollenangebot und
- welche von formalen Merkmalen der Vorlage.

2.2.1.2 Stückanalyse und Leseproben

Beim ersten gemeinsamen Lesen des angenommenen Stückes wird den Kursteilnehmern Gelegenheit gegeben, Fragen des Textverständnisses und der Interpretation zu diskutieren. Auch lassen sich erste Inszenierungsprobleme ansprechen. – Um diesen Überlegungen eine hinreichende theoretische Grundlage zu verschaffen, sollen sich die Schüler darüber hinaus mit dem Selbstverständnis des Autors, den Aussagen des Stückes, mit stilistischen Problemen der Bühnenrealisierung, evtl. auch mit historischen und theaterhistorischen Fakten befassen. Diese Aufgaben können arbeitsteilig als Kurzreferate vergeben werden.

Gemeinsam wird inzwischen die dramaturgische Struktur des Stückes erarbeitet:

- durch Reduktion auf seine Fabel bzw. auf die Situations- oder Kompositionsstruktur bei Stücken, die keine Fabel im klassischen Sinne haben,
- durch Kennzeichnung (charakterisierende Titel, Schlagzeilen, Kurzkommentare u. ä.) einzelner Abschnitte der Fabel bzw. einzelner Teile der Situations- oder Kompositionsstruktur [1].

Durch dieses Verfahren lassen sich beispielsweise erkennen:

- die Struktur der Handlung (geschlossene finale Struktur – offene episodische Struktur),
- Figurenkonstellationen, Konzeption und Charakterisierung der Figuren,
- die Strukturierung der Zeitdimension (Sukzession oder Simultaneität der Handlungs- und Geschehensabläufe, linear fortschreitende, zyklische oder statische Zeitkonzeption),

---

[1] vergl. Müller, R.: Darstellendes Spiel. Anregungen und Arbeitshilfen. Teil 1. Berlin 1977, S. 26/27; Paul, A.: Dramenanalyse und literarische Sinnlichkeit. In: Göbel, K. (Hrsg.), Das Drama in der Sekundarstufe, Kronsberg/Ts. 1977, S. 94/95

– die Strukturierung der räumlichen Dimension (Anzahl der Schauplätze, Art der Schauplätze: naturalistisch, stilisiert, neutral).

2.2.1.3 Erarbeitung einer Modellszene

Mit Hilfe des Lehrers wählen die Schüler eine Szene aus, die dramaturgisch eine zentrale Stellung innerhalb des Stückes hat. Am Beispiel dieser Szene erproben die Schüler, welche Mittel der szenischen Realisierung einzusetzen sind und wie sie verwendet werden sollten. Auf diese Weise kann die Gruppe wichtige Vorentscheidungen über den Darstellungsstil (Sprechweise, Mimik, Gestik, Bewegung) die Raumgliederung (Form der Bühne, Art des Bühnenbildes) und andere Probleme (z. B. Einsatz von Geräusch, Musik, Film u. a.) treffen. An diesen Entscheidungen wird sich die Arbeit in den weiteren Phasen des Inszenierungsprozesses orientieren.

2.2.1.4 Planungsaufgaben

In einer **Arbeitsgruppe Darstellung** lassen sich die Voraussetzungen für den Aufbau der einzelnen Rollenfiguren schaffen. Einige methodische Möglichkeiten:

– Analysieren der Spielfunktionen, d. h.
der biographischen Bedingungen der einzelnen Rollenfiguren (Fragen: Wer bin ich? Wo her komme ich?), der Situationen und Spielbezüge, in die die jeweilige Figur gestellt ist (Fragen: Wo bin ich? Mit wem – Personen/Objekten – habe ich es zu tun?), der Intentionen, von denen die Rollenfigur bestimmt wird (Fragen: Was will ich hier? Was soll ich?),

– Beobachten von Verhaltensmerkmalen (an sich selbst/an anderen), die sich in Beziehung zu einer Rollenfigur des Stückes bringen lassen [1],

– darstellerisches Erproben solcher Beobachtungen (Frage: Sind sie für eine bestimmte Rolle verwendbar?),

– Auswerten von Daten- und Faktenmaterial (historisches/biographisches), das zur Interpretation einer Rollenfigur beitragen kann.

Eine **Arbeitsgruppe Regie** hat die Aufgabe, auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen zur Inszenierung (s. 'Stückanalyse' und 'Modellszene') an der Entwicklung der Regiekonzeption weiterzuarbeiten.

Die Ergebnisse werden in Arbeitsprotokollen bzw. im Regiebuch festgehalten.

Eine **Arbeitsgruppe Bühnenbild/Technik** verfertigt Entwürfe zum Bühnenbild (Zeichnungen in Grund- und Aufriß, evtl. auch maßstabgerechte Modelle) und zu den Kostümen (Malen von Figurinen), klärt die Beschaffung bzw. Anfertigung der Requisiten, entwirft einen vorläufigen Beleuchtungsplan und besorgt die Beschaffung – evtl. auch die Aufnahme – und Zusammenstellung von Tonträgern, Dias, Filmen usw. ersonelle Überschneidungen zwischen den Arbeitsgruppen ergeben sich zwangsläufig dadurch, daß in der Regel Mitglieder aus den Gruppen 'Regie' und 'Bühnenbild/Technik' auch kleine darstellerische Aufgaben übernehmen. Umgekehrt sollten sich Kursmitglieder, die bestimmte Rollen übernehmen möchten, am Entwurf der Kostüme beteiligen. Hinsichtlich der Größe der Gruppen ist zu beachten, daß die Regiegruppe aus Gründen der Arbeitseffizienz nur wenige Mitglieder haben sollte.

Der Lehrer leistet während dieser Planungsphase Hilfestellung in Form von Anregungen und Korrekturen.

---

[1] vgl. Müller, R.: DSp. Anregungen . . ., S. 11/12 und S. 28

2.2.1.5 Reflexion der Planungsergebnisse, Arrangement, Rollenbesetzung

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden von allen Kursmitgliedern eingehend erörtert, damit Regiekonzeption, Art des Bühnenbildes und Darstellungsstil zur Deckung gebracht werden können und eine gemeinsame, von allen Kursmitgliedern akzeptierte Arbeitsbasis hergestellt werden kann.

Eine weitere Aufgabe ist jetzt die Erarbeitung des Arrangements in einer Rohform. Darunter ist kein mechanisches 'Durchstellen' nach einem fertigen Konzept zu verstehen. Die Schüler suchen vielmehr nach dem Beispiel der Modellszenenwahl weitere Szenen und Situationen aus und erproben ihre Vorstellungen von der Anordnung und Bewegung der Spieler an diesen Szenen. Das geschieht am besten in Gruppen, die sich jeweils einer Szene annehmen und sich ihre Lösungen gegenseitig vorführen. Die Schüler müssen bei dieser Aufgabe berücksichtigen, daß Gruppierungen, Positionen und Positionsveränderungen, Auftrittsort und Auftrittsrichtung Visualisierungen szenischer Vorgänge sind. Diese Bildwirkung muß der Szene selbst und ihrer Position im Ganzen des Stückes entsprechen.

In dieser Phase der Inszenierung lassen sich auch die Rollen besetzen: Deren Bedingungen sind in Ansätzen erarbeitet, die Anforderungen und Möglichkeiten der einzelnen Rolle sind bekannt, z. T. auch schon ausprobiert. Die Schüler sollten jetzt in der Lage sein, die ihnen entsprechende Rolle zu wählen. – Trotzdem kann es zu Konflikten kommen: Geltungsbedürfnis, der Wunsch, sich zu profilieren – auch bei Schülern der Sekundarstufe II ein nicht unwesentlicher Faktor des Darstellens – schaffen Rivalitäten oder führen zu Fehlentscheidungen bei der Rollenverteilung. Aufgabe des Kursleiters ist es dann, zunächst das Bewußtsein von einer Rollenhierarchie aufzulösen und die lohnenden Möglichkeiten einer Nebenrolle aufzuzeigen. Auch einer allzu unreflektierten Identifikation von Schülern mit bestimmten Rollen sollte er entgegenwirken und – wenn es darstellerisch zu leisten ist – einmal eine Besetzung 'gegen den Typ' anregen.

Wenn die Kursmitglieder bereits in der Mehrzahl über Spielerfahrung verfügen, sollte der Gruppe ein Mitspracherecht eingeräumt bzw. in einzelnen, besonders strittigen Fällen sogar die Entscheidung überlassen werden, wenn es sich etwa um nahezu gleichwertige Bewerber handelt.

Eine Reihe solcher Schwierigkeiten ist allerdings bereits dadurch zu beheben, daß aufgrund der Größe mancher Kurse mit Doppelbesetzungen gearbeitet werden muß. Das braucht keine Verlegenheitslösung zu sein: Die Erfahrung zeigt vielmehr, daß eine Doppelbesetzung auch eine „Idealkonkurrenz" sein kann, bei der die Intensität der Darstellung zunimmt. Außerdem sieht ein Spieler als aktiver Zuschauer 'seiner' Rolle bestimmte Züge seines Parts deutlicher und versteht auch die Intentionen von Regiehinweisen im nachhinein besser.

Grundsätzlich sollte für jede Rollenverteilung gelten: Vorrang vor persönlichen Intentionen und Neigungen sollte der künstlerische Aspekt der Rolle haben, d. h. die Verpflichtung gegenüber dem Stück und der Regiekonzeption.

2.2.2 **Realisation**

2.2.2.1 Detailproben, Bühnenbild, Kostüm, Technik

Die in diese Phase fallenden Aufgaben können zunächst wiederum in Gruppenarbeit – z. T. in veränderter Zusammensetzung – gelöst werden.

In der neu gebildeten **Gruppe Dartstellung/Regie** wird bis zur ersten Durchlaufprobe die spielpraktische Hauptarbeit geleistet:

– Die **Spieler** stellen zwischen sich und der von ihnen gewählten Rollenfigur Beziehungen her und entwickeln diese. Dazu müssen sie individualtypische Mög-

lichkeiten, die der Rollenfigur entsprechen, in sich aktivieren und mit den bisherigen Ergebnissen der Rollenanalyse bzw. der Rollenerprobung (s. Planungsphase) zusammenbringen.

- Die Spieler haben als Träger einer Rolle intellektuelle und psychische Vorgänge sowie physische Handlungen in Darstellung umzusetzen. Dabei müssen sie beachten, daß Darstellung nur dann überzeugen kann, wenn der Spieler nach dem Prinzip der „Logik und Folgerichtigkeit" [1] vorgeht. Das bedeutet: Er muß Vorgänge und Handlungen jeweils als eine kontinuierliche Abfolge zusammenhängender Einzelmomente erkennbar machen. Brüche, Lücken und Ungenauigkeiten in dieser Linie erzeugen Theatralik, jedoch keine darstellerische Wahrhaftigkeit.
- Die Spieler müssen Beziehungen zwischen der eigenen Rollenfigur und den Figuren ihrer Mitspieler entwickeln. (Dieses Bewußtsein läßt sich durch eine Zusatzübung schulen: Es werden Situationen und Handlungen erfunden und gespielt, die 'stimmig' im Sinne des Stückes und der Rollenbiographien sind, die aber außerhalb der Spielhandlung zu denken sind.)
- Die Spieler stellen ihr Spiel auf das ihrer Mitspieler ein.
- Die Spieler erarbeiten den Text ihrer Rollenfigur (näheres unter 'Spielleitung').
- Die Spieler setzen Kostüm und Requisit situations- und rollenbezogen ein.
- Die Spieler beziehen ihr Spiel auf den Zuschauer als den eigentlichen Adressaten ihrer Aktionen.
- Die **Spielleitung** (Spielleiter und Mitglieder der Gruppe Regie) unterstützt die Spieler durch Beobachtung und Anleitung in Form von Anregungen, Korrekturen und Hilfen.

Zu den Aufgaben der Spieler ist unter dem Aspekt der Spielleitung noch zu ergänzen:

Da die Schüler keine Erfahrungen im Einstudieren von Rollen haben, empfiehlt es sich, die Texte nicht vor Beginn der Proben auswendig lernen lassen. Die Spieler sollten sie vielmehr aus konkreten Spielsituationen heraus und im Zusammenhang mit den eigenen darstellerischen Aktionen und den Reaktionen der Mitspieler entwickeln. Wenn der Spieler auf der ersten Probe den Text sinngemäß beherrscht und seine Rolle mit improvisiertem Text spielen kann, eignet er sich den genauen Text auf diesem Wege dann sehr schnell und mühelos an. Daran anschließen können sich Proben, die nur der Befestigung des Textes dienen (am „Tisch", mit dem Tonbandgerät, evtl. im Sprachlabor). Jetzt verbinden die Spieler mit dem Text genaue Vorstellungen von den szenischen Vorgängen.

Besonders wichtig bei den Detailproben ist das Gespräch zwischen Spielleitung und Spielern über die gegenseitigen Vorstellungen von der jeweiligen Rolle und über andere Fragen der Darstellung. Angebote der Spieler müssen sehr gewissenhaft geprüft werden. Zwei Forderungen sind dabei gleichwertig zu beachten: Einerseits ist der Spieler darin zu bestärken, aktiv und kreativ am Inszenierungsprozeß mitzuwirken, andererseits muß er lernen, daß die Regiekonzeption Vorrang hat, wenn Spielervorschläge mit ihr nicht zu vereinbaren sind.

Die Spielleitung hat weiterhin die Aufgabe, das Arrangement zu vervollständigen und zu verfeinern: Bisher ausgesparte Szenen (s. C 2.2.1.5) werden aufgearbeitet, Lösungen für Übergänge und Szenenanschlüsse gefunden, Fehler korrigiert (z. B. störende Wiederholungen oder Symmetrien in Gängen und Gruppierungen durch abwechslungsreichere Arrangements ersetzt), Akzente in der Abfolge der szenischen 'Bilder' gesetzt u. a.

---

[1] vgl. das gleichlautende Kapitel in: Stanislawski: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. II, Berlin 1963, S. 161 bis 171

Die Detailproben sollten ergänzt werden durch erste 'Durchläufe' der gerade erarbeiteten Abschnitte: Die Spielleitung erkennt Schwachstellen, die Spieler erhalten frühzeitig Vorstellungen vom Rhythmus des eigenen Spielens und des szenischen Ablaufs.

Parallel zu den Detailproben arbeitet die zahlenmäßig reduzierte **Gruppe Bühnenbild/Kostüm/Technik** an der Herstellung des Bühnenbildes, verfertigt oder beschafft die erforderlichen Kostüme und besorgt technische Aufgaben, die in der Planungsphase noch nicht gelöst werden konnten.

Podeste, Möbel, Versatzstücke, Requisiten und Kostüme, die *szenische* Funktion haben, müssen bereits zu Beginn der Detailproben zur Verfügung stehen, evtl. in provisorischem Zustand oder als Ersatzstück. Gleiches gilt für technische Mittel. Die Gruppe muß in ständigem Kontakt zur Gruppe Darstellung/Regie bleiben. Denn aus der Probenarbeit heraus können sich jederzeit Gesichtspunkte ergeben, die Änderungen am Bühnenbild, an den Kostümen und am Einsatz der Technik notwendig machen.

Von Beginn der Realisationsphase an arbeitet außerdem eine neu gebildete **Gruppe**, die sich aus darstellerisch weniger intensiv beschäftigten Kursteilnehmern zusammensetzt. Sie stellt aus Notizen, Mitschriften, Photos, Tonband- und – wenn möglich – Filmaufzeichnungen eine Art **Inszenierungsprotokoll** zusammen.

Aufgabe der Gruppe ist es auch, ein **Programmheft** zu verfassen. In ihm können z. B. die wichtigsten Überlegungen des Kurses zum Projekt dokumentiert und entscheidende Abschnitte des Arbeitsprozesses festgehalten werden, in Form von Bühnenbildskizzen, Figurinen, Regiebuchauszügen, Wiedergaben von Probendiskussionen, illustriert durch Photos etc. Aus den beiden angeführten Funktionen dieser Gruppe ergibt sich eine dritte, die Durchführung einer **Befragung**, mit der die Resonanz der Aufführung erfaßt werden soll (s. A 3.3.2).

2.2.2.2 Durchlaufproben

Die erarbeiteten Probenabschnitte laufen in immer größeren Einheiten durch, bis das Stück als Ganzes gespielt werden kann. Aufgabe der Durchlaufproben ist es zunächst, bei allen an der Inszenierung Beteiligten das Bewußtsein für den Zusammenhang aller inhaltlichen und formalen Teile des Stückes zu festigen.

Danach konzentriert sich die Arbeit auf Spieltempo (Beschleunigungen, Verzögerungen, Pausen), auf phonetische Verständlichkeit, Zuschauerbezug und andere Anforderungen, die an eine szenische Darbietung gestellt werden.

2.2.2.3 Technische Proben

Szenenweise werden Beleuchtung und andere technische Mittel eingerichtet und die jeweiligen Einstellungen in einem Plan festgehalten. In einer weiteren Probe werden die rationellsten Umbaumöglichkeiten ermittelt (nach Stoppuhr). Auch dazu wird ein Plan aufgestellt.

2.2.2.4 Hauptproben

Alle an der Inszenierung beteiligten Mittel werden koordiniert und eingespielt.

Nach Möglichkeit sollte auch bereits mit Schminkmasken gespielt werden:

- Die Spieler üben rechtzeitig die Anfertigung der Maske und gewöhnen sich an das Spielen mit der Maske.
- Die Spielleitung kann die Wirkung der Masken überprüfen und gegebenenfalls korrigieren.

Mitglieder der Regiegruppe überprüfen von verschiedenen Stellen des Zuschauerraums aus die Sichtverhältnisse.

In den anschließenden Besprechungen werden alle beobachteten Mängel erörtert.

2.2.2.5 Generalprobe

Der Ablauf der Probe steht unter vollen Aufführungsbedingungen. Im Anschluß erfolgt eine ausführliche gemeinsame Besprechung: Auf Fehler, die noch korrigiert werden können – jedoch nur auf solche –, muß hingewiesen werden; im übrigen sollen die Spieler durch möglichst viel positive Kritik gestärkt werden.

Bei kürzeren Stücken kann man die Probe zur letzten Befestigung wiederholen.

2.2.3 **Zu den Aufführungen**

Drei bis fünf Aufführungen sind im allgemeinen der Rahmen der Schüleraufführungen. Weniger als drei stehen in einem unbefriedigenden Verhältnis zum Probenaufwand. Die Spieler bekommen auch keine Gelegenheit sich freizuspielen und können keine Erfahrungen mit den von Aufführung zu Aufführung unterschiedlichen Wechselwirkungen zwischen Spieleraktion und Publikumsreaktion machen.

Mehr als fünf Aufführungen führen leicht zur Verschiebung von Akzenten innerhalb der Inszenierung, zur Verselbständigung einzelner Teile oder einzelner Spieleraktionen. Solche Entwicklungen sind im Schultheater noch schwerer rückgängig zu machen als im Berufstheater.

2.3 *Adaptionen*

2.3.1 **Vorbemerkungen**

Ergänzend zur Beschreibung des Adaptionsverfahrens im Abschnitt A 3.2.2 wird hier zur Anregung für den Spielleiter auf weitere Möglichkeiten der Adaption hingewiesen:

- die Vorlage inhaltlich zu ändern, z. B. Motive, Problemstellungen, Konflikte, Verlauf der Handlung, Situationen, Personenzahl, Konstellationen der Figuren zueinander,
- mehrere Vorlagen gleicher Art zu verknüpfen, z. B. durch ein einheitliches Thema,
- Vorlagen verschiedener Art zu kombinieren, z. B. eine epische mit einer dramatischen,
- die Vorlage, beispielsweise ein Bild, ein Lied, ein rhythmisches oder melodisches Motiv, lediglich zum Anlaß oder Rahmen für szenische Entwicklungsprozesse zu verwenden, die im Ergebnis eben nur diesen Anlaß bzw. den Rahmen mit der Vorlage gemein haben.

Abgesehen davon, daß Adaptionen aus der Geschichte und Gegenwart des Theaters nicht wegzudenken sind, und deshalb Gegenstand der Kursarbeit auf der Studienstufe sein sollten, seien hier noch einige Gesichtspunkte genannt, die speziell für die Beschäftigung von Schülergruppen mit Adaptionsverfahren gelten:

- Solche Gruppen sind häufig am Stoff einer bestimmten Vorlage – auch wenn diese in der vorliegenden Form nicht aufführbar ist – stärker interessiert als an Themen aufführungsfähiger Texte.
- Ein ursprünglich nicht für die Bühne bestimmter Text kann für eine Gruppe interessant werden, weil er über 'Rollen' verfügt, die der Größe einer Gruppe, ihrer Zusammensetzung und ihrem Leistungsvermögen entgegenkommen.

- Nicht alle Teile einer Vorlage sind übersetzbar. Lösungen für die Vermittlung dieser nicht adaptierbaren 'Reste' zu erarbeiten – meist geschieht es mit Hilfe technischer Medien – kann für eine Gruppe motivierend sein und kann ihr außerdem wichtige Einsichten in die unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten der Bühne und der eingesetzten anderen Medien vermitteln (s. A 3.2.1).
- Adaptionen haben oft mehr Schauplätze als dramatische Texte. Damit bieten sie Möglichkeiten zu vielseitigen und unkonventionellen Lösungen hinsichtlich der Gliederung und Gestaltung des Bühnenraumes.

2.3.2 Adaptionen literarischer Vorlagen

Am Anfang der Kursarbeit werden verschiedene Texte auf szenische Adaptionsmöglichkeiten hin geprüft (s. A 3.2.2 und C 2.3.1).

Nach einer eingehenden Analyse der gewählten Vorlage empfiehlt es sich, am Beispiel einiger Episoden bzw. Situationen zu erproben, mit welchen Mitteln gattungsbezogene Gestaltungs- und Vermittlungsformen der Vorlage ersetzt werden können. Ein Beispiel: Wie weit können etwa bei der szenischen Adaption eines erzählenden Textes die Funktionen von Erzählhaltung und Erzählperspektive durch dialogisches und monologisches Sprechen, durch Formen des Beiseitesprechens, durch kommentierende Texte und Figuren, durch mimische und gestische Mittel, durch Figurencharakterisierung u. a. wahrgenommen werden. – Diese Versuche erfolgen in einem ständigen Wechsel von spielpraktischer Arbeit und Reflexion der jeweiligen Arbeitsergebnisse.

Anschließend kann in Umrissen die dramaturgische Struktur des gesamten Vorhabens geplant werden. Dazu gehören:

- die Auswahl der für besonders wichtig oder wirksam erachteten Handlungselemente, Situationen und Konflikte,
- Vorschläge zur Erweiterung, Ergänzung oder Veränderung der Vorlage

  sowie
- die Festlegung der Reihenfolge der Spielsituationen und
- die Festlegung der Schauplätze.

In dieser Phase sind weitere 'Übersetzungs'-probleme zu klären: z. B. sind für Zeitsprünge, Rück- und Vorgriffe in der Zeitdimension, für die Häufigkeit und Beliebigkeit des Ortswechsels in epischen Texten Lösungen zu finden, die szenisch zu realisieren sind. – Entsprechende Aufgaben stellen sich bei der Adaption von Hörspielen, Gedichten oder anderen literarischen Vorlagen. – Bei der Adaption dramatischer Vorlagen ist z. B. zu untersuchen, welche Veränderungen in der dramatischen Form, der Figurencharakterisierung und in anderen Elementen der dramatischen Struktur der Vorlage durch veränderte Intentionen nötig werden.

Derartige Überlegungen und daraus resultierende Absprachen brauchen nicht unbedingt eine vollständige Fassung des Gesamtvorhabens zum Ergebnis zu haben. Es ist durchaus möglich – manchmal sogar nötig – einzelne dramaturgische Probleme, z. B. die Gestaltung einer Anfangs- bzw. Schlußszene, noch offen zu halten und sie erst später zu lösen, im Extremfall sogar zu einem Zeitpunkt, zu dem die szenische Fassung bereits weitgehend inszeniert ist. Erst die auf der Bühne sichtbare Gestalt des Erarbeiteten ermöglicht manchmal die dramaturgisch sinnvollste Lösung.

Wenn sich die Gruppe hinsichtlich der inhaltlichen und formalen Fragen auf eine Konzeption geeinigt hat, kann der weitere Verlauf des Adaptionsprozesses zunächst arbeitsteilig verlaufen: die Erarbeitung von Einzelszenen oder Szenengruppen vom Improvisationsstadium bis zur vorläufigen Fixierung des Textes, Arbeit am Bühnenbild und Kostüm sowie die Zusammenstellung von Tonbandschnitten zur Einspielung, Filmeinblendungen, Projektionen u. a. – Diese arbeitsteilige Phase sollte jedoch

nicht zur Bildung von Spezialistenteams führen. Personelle Überschneidungen sind sogar wünschenswert, wenn es sich zeitlich ermöglichen läßt. Es ist auch anzustreben, zeitweise möglichst große Teile der Gruppe mit der Arbeit am Text, am Bühnenbild, Kostüm und anderen Aufgaben zu befassen. Dadurch lernt jedes Gruppenmitglied die jeweilige Funktion der eingesetzten Mittel in unmittelbarer Erfahrung kennen und deren Gewicht innerhalb des ganzen Vorhabens einschätzen. – In dieser Phase sollten – ebenfalls vor der Gesamtgruppe – sämtliche Zwischenergebnisse aus den einzelnen Arbeitsbereichen vorgeführt und erörtert werden.

Erst in einem fortgeschrittenen Stadium des Gestaltungsvorhabens – die adaptierte Vorlage hat weitgehend szenische Gestalt bekommen – wird sich die Arbeit der einzelnen Gruppenmitglieder auf spezielle Aufgaben (Darstellung, Bühnenbild, Kostüm, Technik, Textarbeit und Regie) einengen.

In dieser Phase einer zunehmenden Verfestigung der szenischen Gestalt gleicht sich der Adaptionsprozeß weitgehend dem Realisationsverfahren dramatischer Vorlagen an. Von diesem unterscheidet er sich nur noch in zweierlei Hinsicht:

- Die Produktionsbedingungen des Adaptionsverfahrens erlauben es, die dramaturgische Struktur auch jetzt in Einzelteilen noch unfertig zu lassen.
- Ein Text besteht – soweit er nicht aus der Vorlage übernommen werden konnte – nur in einer auf der Bühne erarbeiteten Rohfassung.

2.3.3 Adaptionen von Vorlagen aus dem Bereich anderer Medien

Die Adaption von Vorlagen aus den Medien Zeitung, Funk, Film und Fernsehen ist eine weitere Möglichkeit, das Adaptionsverfahren zum Gegenstand der Kursarbeit in der Studienstufe zu machen: Die Vorlage für die Erarbeitung eines Stückes, einer Szenenfolge, Szenenmontage kann eine Nachricht, ein Bericht, eine historische oder politische Dokumentation oder eine andere Produktion aus dem Bereich der Medien sein. Den Zugang zur Adaption solcher Produktionen findet eine Gruppe meist über das Thema der jeweiligen Vorlage. Gelegentlich kann aber auch ein Formprinzip den Versuch auslösen, eine für die Bühne geeignete Variante eben dieses Prinzips zu entwickeln: So geben die Präsentationsformen der Fernsehwerbung oder die Dramaturgie von Unterhaltungssendungen oft stilistische Anregungen für ein Schülerkabarett oder ähnliche Vorhaben.

Das Verfahren, von derartigen Medienformen zu szenischen Lösungen zu kommen, durchläuft etwa die gleichen Phasen wie die Adaption literarischer Vorlagen. Allerdings werden die Fähigkeiten der Gruppe zur Textgestaltung und Entwicklung dramatischer Formen im allgemeinen stärker gefordert als beispielsweise bei der Adaption eines epischen Textes.

2.3.4 Adaptionen von Werken der Musik und der Bildenden Kunst

Wie bei allen Adaptionsverfahren sind wiederum die von der Vorlage ausgehenden Impulse auf dramatisierbare Qualitäten hin zu analysieren, szenisch zu erproben und zu einer szenischen Produktion hin zu entwickeln [1].

Bei Adaptionen aus dem Bereich der Musik ist davon auszugehen, daß Musik und Darstellende Kunst zwar gemeinsam unter dem Gesetz des Ablaufs in der Zeit stehen, Musik im Gegensatz zur Darstellenden Kunst jedoch weniger Inhalte gestaltet. Für die Entwicklung szenischer Aktionen verfügbar sind daher vorwiegend rhythmische

---

[1] Entstehung und Verlauf solcher Prozesse werden an Arbeitsbeispielen dargestellt von H. Giffei, Erfinderprozesse, in: R. Müller (Hrsg.), Spiel und Theater als kreativer Prozeß, Berlin 1972, S. 78 bis 82 und S. 89

und melodische Strukturen. So eignet sich Musik eher für die Gliederung dramaturgischer Abläufe und nur bedingt für die szenische Entfaltung von Inhalten, abgesehen von Liedern und anderen Formen textgebundener Musik [1].

Werke der Bildenden Kunst dagegen verfügen – von der abstrakten Kunst abgesehen – über Inhalt, der sich für spielbare Handlungen adaptieren läßt. Allerdings ist bei einem derartigen Versuch zu berücksichtigen, daß damit ein Produkt einer statischen Kunst in eine Kunst übersetzt werden muß, die ablaufgebunden ist. Das bedeutet: Die in einem Bildinhalt fixierte Situation muß in der Zeitdimension nach rückwärts und vorwärts verlängert werden, damit eine szenische Handlung entstehen kann [2].

2.4 *Erarbeitung und Realisierung einer Spielkonzeption auf dem Wege der Improvisation*

Von den Möglichkeiten, dramatische Formen ohne Vorlage – vorwiegend auf der Grundlage von Improvisationen – zu erfinden und zu einer Spielkonzeption zu entwickeln, werden für die Kurse der Studienstufe vorgeschlagen:

2.4.1 Formerfindung – von freien Improvisationen ausgehend

Ausgangspunkte der Arbeit sind Aufgabenstellungen für Improvisationen ohne feste Zielvorstellungen.

Einige Aufgabenbeispiele:

- Wechselbeziehungen zwischen zwei Gruppen (Veränderung, Austausch der Größenordnungen) sowie Beziehungen zwischen einem und einer Gruppe darstellen,
- dynamische Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Aktionsformen (Spannung/Entspannung; schnell/langsam; außen-/innenmotiviert) gestalten [3],
- darstellerische und szenische Assoziationen zu Reizwörtern („Spiegelungen"; „Raum-Zeit"; „Begegnungen"; „Hoffnung"; „Schmerz" u. a.), zu Sentenzen („Der Mensch ist einsam und isoliert". „Der Mensch ist des Menschen Hoffnung". „Der Mensch ist des Menschen Feind" u. a.), sowie zu politischen oder schulinternen Themen erfinden [4],
- Beziehungen zwischen Spielern und Gegenständen herstellen.

Während dieser Anfangsphase entsteht ein Repertoire von Darstellungsformen und dramaturgischen Möglichkeiten, die erste Ansätze von Spielkonzeptionen erkennbar werden lassen.

Diese Vorstellungen sind zu sammeln, in der Gruppe zu diskutieren und zu erproben.

Die Ergebnisse dieser zweiten Phase werden gründlich ausgewertet, eventuell durch weitere Spielideen ergänzt und zu einer Spielkonzeption verdichtet, d. h.:

- thematische Gesichtspunkte sind zu konkretisieren,
- Handlungsstrukturen sind festzulegen,
- das Geschehen ist zu lokalisieren,
- die Anzahl der Figuren ist zu bestimmen,

---

[1] Ein Arbeitsbeispiel führt Giffei an: a.a.O. S. 89

[2] Eine ausführliche Beschreibung eines solchen Versuches enthält der oben genannte Aufsatz von H. Giffei, a.a.O. S. 78 bis 82. Giffei zeigt hier auch die Möglichkeit, selbst Werke der abstrakten Kunst in szenische Aktionen umzuwandeln

[3] Beispiele für die Erfindung dramatischer Formen aus der Improvisation beschreiben R. Müller und H. Giffei in: Spiel und Theater . . ., S. 42 bis 44 bzw. S. 74 bis 78

[4] vgl. K. Bertelmann, Ausdrucksschulung, S. 24

- Figurenkonzeptionen sind zu entwickeln,
- Texte sind festzuhalten,
- Vorstellungen über Bühnenbild, Kostüm und Bühnentechnik sind auszuarbeiten.

Die praktische Erprobung dieser Überlegungen kann in Gruppen geschehen, die an Einzelszenen oder Szenengruppen bzw. an Sonderaufgaben (Bühnenbild, Technik) arbeiten.

Die so entstehenden Teile einer szenischen Produktion werden allmählich zusammengespielt. Ähnlich wie bei dem Adaptionsverfahren können einzelne Probleme verhältnismäßig lange offen bleiben, wenn deren Lösung erst bei einem Überblick über größere Teile des bereits Erarbeiteten möglich ist.

Die letzte Phase entspricht wiederum weitgehend der Realisierung dramatischer Vorlagen.

2.4.2 Formerfindung – von gebundenen Improvisationen ausgehend

Verschiedene Gegebenheiten werden festgelegt, in die sich die Improvisation einfügen muß. Dabei bedeutet der Wechsel von Improvisation zu einer vorgeschriebenen Handlung ein Ein- und Aussteigen von einer Situation in die andere.

Einige Möglichkeiten [1]:

- Eine Improvisation kann unterbrochen werden durch die Vorschrift, in welcher Richtung die Handlung weiterlaufen soll, oder durch eine Angabe, auf welchen Schluß sie hinauslaufen soll.
- Nach einer zu Ende gespielten Improvisation wird zum Spielen einer zweiten Szene aufgefordert, falls sich die improvisierte Szene dazu eignet.
- Ein oder mehrere vorgegebene, präzise formulierte Sätze müssen in der Improvisation vorkommen und eine dramaturgische Schlüsselfunktion einnehmen (wichtig auch für die Erarbeitung einer Rolle bei der Szenenarbeit).
- Nach einer gespielten Improvisation wird die Aufgabe gestellt, die Szene in ein anderes Milieu oder eine andere Zeit zu transponieren; die Story muß dabei erhalten bleiben.
- Durch Änderung des Milieus, der Story oder einzelner Figuren wird eine Improvisation variiert. (Die Spieler müssen sich vorher darüber beraten.) Die Variation kann z. B. durch eine Parallelhandlung, durch das Aufstellen einer Antithese, durch Konkretisierung, Symbolisierung, oder Transponieren des Themas auf eine andere Ebene (eine heitere oder lehrhafte oder satirische) erfolgen, wobei der Bezug zum Thema der ursprünglichen Improvisation nicht verloren gehen darf.
- Ein Thema [2] (z. B. Trennung oder Mißverständnis oder überraschende Wende) wird gegeben, danach muß eine Einigung über einige Faktoren wie Milieu, Charakter o. a. erfolgen. Das Thema muß so erfaßt werden, daß Idee und Form weitgehend zur Deckung kommen.
- Eine Story mit einem Handlungsgerüst wird vorgestellt, die aus dem Stegreif gespielt wird. Dabei ist darauf zu achten, daß die Einzelschritte nicht auf Kosten der feststehenden Handlung vernachlässigt werden.
- Eine improvisierte Szene wird wiederholt, um die gleiche Handlung und die gleiche Stimmung noch einmal nachzuvollziehen (auch für das Rollenspiel wichtig).

---

[1] siehe auch H. G. von Klöden, Grundlagen der Schauspielkunst II, Reihe Theater heute 24, S. 141 bis 148.

[2] a.a.O. S. 134 ff.

- Die Wiederholung kann auch unter dem Gesichtspunkt der Korrektur stattfinden, wobei nicht stimmige Stellen verändert werden.
- Aus Wiederholungen, Korrekturen und u. U. auch Variationen ergibt sich die Weiterarbeit an einer Szene, die neue Einfälle und Regie-Änderungen einbezieht. Die aus dieser Arbeit entstehende Szene kann an einem Punkt festgeschrieben und in ein größeres Konzept eingefügt werden.
- Ein organisatorischer und thematischer Rahmen (z. B. ein Schulfest mit bestimmtem Thema) wird gegeben, in den sich die Improvisationen einpassen und auch das Publikum mit einbeziehen (z. B. durch Formen des Mitspieltheaters).
- Ein feststehendes dramatisches Konzept hält bestimmte Teile für improvisierte Szenen offen, legt diese thematisch oder formal in großen Zügen fest, wobei die Möglichkeit besteht, von Probe zu Probe und von Aufführung zu Aufführung neu zu improvisieren [1].

2.4.3 Improvisationsübungen

Das Erfinden dramatischer Formen setzt die Fähigkeit zu szenischem Improvisieren voraus. Da diese im allgemeinen von den Kursteilnehmern nicht eingebracht wird, aber bis zu einer gewissen Fertigkeit entwickelt werden kann, muß szenisches Improvisieren mit immer wechselnden Aufgabestellungen und in einer möglichst großen Vielfalt an Situationen zunächst am Anfang der jeweiligen Unterrichtssequenz stehen und – soweit das erforderlich ist – die zentrale Arbeit des Kurses unterstützend begleiten [2]. Denn der Schüler soll befähigt werden, an szenischen Erfindungsprozessen mitzuarbeiten, im Vertrauen auf seine Einfälle und auf die erlernte Einschätzung dessen, was sich szenisch realisieren läßt.

Durch diese Übungen lernt der Schüler:

- auf der Bühne zu agieren mit dem Gefühl für die jeweils richtige Abfolge von Aktion und Gegenaktion,
- sich auf sich selbst, auf seinen Partner, auf wirkliche oder imaginäre Gegenstände zu konzentrieren,
- sich im Raum zu orientieren, d. h. in der unmittelbaren Umgebung, dem eigentlichen Bühnenraum und dem gesamten Raum, in dem ein Spiel stattfindet, also den Zuschauerbereich mit eingeschlossen,
- Phantasie frei zu entfalten und Phantasie an Realität zu binden,
- spontane Assoziationen und Intuitionen dramaturgisch und darstellerisch umzusetzen,
- abzuschätzen, welche Wirkungen die improvisierte Aktion auf den Zuschauer hat.

Auch bei diesen Übungen sollte der Kurs in eine Spieler- und Zuschauergruppe aufgeteilt sein und das Zuschauen ebenso zur konzentrierten Arbeit erklärt werden wie das Spielen.

Als Zuschauer soll der Schüler lernen:

- die von seinen Mitschülern gezeigten Improvisationen in allen Einzelheiten zu beobachten und zu behalten,
- zu unterscheiden, ob der Spieler etwas darstellt oder nur erzählt,

---

[1] Tadeusz Rozewicz, Stücke, Volk und Welt, Verl. Berlin 1974 (z. B. Die Kartei, Der komische Alte, Polnisches Begräbnis, Die alte Frau brütet)

[2] geeignete Übungen bei: Ulf Gran, Schauspieler-Übungen: Nicht Worte, sondern Situationen, in: Spiel und Theater . . ., S. 47 bis 68; H. G. von Klöden, Grundlagen der Schauspielkunst II: Improvisation und Rollenstudium, S. 62 ff.

- zu erfassen, ob eine Aktion durchgestaltet oder nur aufgesetzt wird,
- zu beurteilen, wie weit sich die Spannung auf ihn als Zuschauer überträgt.

Es empfiehlt sich, für das Zuschauen bestimmte Gesichtspunkte der Beobachtung anzugeben, damit gezielt kritisiert wird. Für das Improvisieren, das immer ein Verausgaben der gesamten Person erfordert, ist es besonders wichtig, daß positive und negative Kritik sich zumindest die Waage halten, damit nicht Unsicherheit oder Angst erzeugt wird.

D

Anhang

Literaturhinweise

Die hier genannten Titel sind eine Auswahl aus der umfangreichen Literatur zur Theorie und Praxis des Darstellenden Spiels und Theaters. Sie sollen fachliche Hilfen für den Unterricht in der Sekundarstufe II geben. Sie können auch als Vorschläge für die Einrichtung einer Fachabteilung innerhalb einer Lehrerbücherei angesehen werden.

Amtmann, P. (Hrsg.), *Die Schulbühne und ihr Repertoire*
Manz, München 1965

Arteaud, A., *Das Theater und sein Double*
S. Fischer, Frankfurt/M. 1969

Bertelsmann, Kl., *Ausdrucksschulung*
Unterrichtsmodelle und Spielprojekte für kreatives und kommunikatives Lernen
Klett, Stuttgart 1975

Brecht, B., *Schriften zum Theater*
in: Gs. Werke, Bd. 15, 16, 17, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967

Brook, P., *Der leere Raum*
Hoffmann und Campe, Hamburg 1970

Fettig, H., *Hand- und Stabpuppen*
Frech, Stuttgart 1970

Grotowski, J., *Das arme Theater*
Friedrich, Velber 1969

Höper, C. J. u. a., *Die spielende Gruppe*
115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen
Jugenddienst/Pfeiffer, Wuppertal 1976

Harms, Peter A. (Hrsg.), *Lehrtheater – Lerntheater*
Analysen, Kriterien, Beispiele
Hansen & Hansen, Münsterdorf 1978

Müller, R. (Hrsg.), *Spiel und Theater als kreativer Prozeß*
Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. II/2
Rembrandt, Berlin 1972

Müller, R., *Darstellendes Spiel* – Anregungen und Arbeitshilfen Teil 1
Pädagogisches Zentrum, Berlin 1977

Pfister, M., *Das Drama* – Theorie und Analyse
UTB 580, München 1977

Schumann, P., *Puppen und Masken*. Das Bread and Puppet Theater
Fischer-Taschenbuch, Frankfurt/M. 1973

Somplatzki, H., *Körpertraining und Bewegungsgestaltung im Darstellenden Spiel*
LAG für Spiel und Amateurtheater in NRW, Recklinghausen 1976
Bezugsadresse: Hermine Bredeck, Klarastraße 9, 4350 Recklinghausen

Steinweg, R., *Brechts Modell der Lehrstücke*
Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen
Suhrkamp, Frankfurt/M. 1976

Walter, K., *Der Spiel- und Bühnenraum*
LAG für Spiel und Amateurtheater in NRW, Köln 1968
Bezugsadresse: Hermine Bredeck, Klarastraße 9, 4350 Recklinghausen

Walter, K./Pietsch, R., *Das Spielkostüm*
LAG für Spiel und Amateurtheater in NRW, Köln 1960

Wekwerth, M., *Theater und Wissenschaft*
Überlegungen für das Theater von heute und morgen
Reihe Hanser, München 1974

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Mathematik

Zuständiges Referat: S 221/1

Referent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Lehrplanausschuß

Jutta Cukrowicz, Institut für Lehrerfortbildung
Dr. Hildegard Rohde, Walddörfer-Gymnasium
Klaus Sielaff, Albrecht-Thaer-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Gerhard Tischel, Hansa-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Toni Wilhelmi, Caspar-Voght-Gymnasium

1. Vorbemerkung

Die Erfahrungen mit den „Rahmenrichtlinien Mathematik im Vorsemester und in der Studienstufe" haben gezeigt, daß zwei Semester für einen Lehrgang Analysis zu kurz sind. Dies gilt besonders im Grundkursbereich. Die Einführung der einjährigen Vorstufe ermöglicht es, die Analysis 3 Semester lang zu behandeln.

Die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit soll dazu genutzt werden,

- die für die Arbeit in der Vorstufe und der Studienstufe nötigen Grundlagen aus dem Mittelstufenstoff zu festigen,
- die tragenden Begriffe der Analysis gründlicher und mit mehr Muße zu erarbeiten,
- die Techniken des selbständigen Arbeitens weiter zu entwickeln.

Obwohl vordringlich diese Ziele anzustreben sind, könnten auch methodische Varianten des in den bisher gültigen Rahmenrichtlinien dargestellten Lehrgangs in Frage kommen. Der vielfach geäußerte Wunsch, den Folgenbegriff nicht zu vernachlässigen, kann im Rahmen der geltenden Richtlinien in folgender Weise verwirklicht werden:

Stetige Fortsetzung einer Funktion auf einen Randpunkt ihrer Definitionsmenge; Funktionsgrenzwert $\lim\limits_{x \to a} f(x)$;

Abschluß der reellen Zahlengeraden $\mathbb{R}$ durch $+\infty$ (und $-\infty$); Intervalle $]a, +\infty]$ mit $a \in \mathbb{R}$ als Umgebungen von $+\infty$; Definition von $\lim\limits_{x \to +\infty} f(x)$; Folgen als Funktionen $\mathbb{N} \to \mathbb{R}$; Definition des Folgengrenzwerts $\lim\limits_{n \to \infty} a_n$;

Sätze über Folgengrenzwerte als Umformulierung der entsprechenden Sätze über Funktionsgrenzwerte.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Der Lehrplan für den Analysislehrgang bleibt gültig. Folgende Stoffverteilung wird vorgeschlagen:

Vorstufe

1. Halbjahr: Hinführung zur Analysis
Funktionen (vgl. Richtlinien für das Vorsemester)
Stetigkeit (vgl. Richtlinien für das Vorsemester)

In diesem Kurs ist besonders auf die Festigung des Mittelstufenstoffs zu achten.

2. Halbjahr: Analysis I

Differenzierbarkeit (vgl. Richtlinien für das Vorsemester)

Ausbau der Differentialrechnung (vgl. Richtlinien für die Studienstufe, Grundkurs Analysis, 1. Thema)

Die Anwendungen der Differentialrechnung können zum Teil auch erst in der Studienstufe behandelt werden.

Aus dieser Stoffverteilung für die Vorstufe folgen Veränderungen für die Studienstufe:

1. Semester

Grundkurs:
Der Grundkurs „Ausbau der Analysis beginnt mit dem Thema „Integralrechnung".

Leistungskurs:
Da das Thema „Fortführung der Differentialrechnung" großenteils schon in der Vorstufe behandelt wird, bleiben davon für die Studienstufe nur die Unterthemen „Wurzelfunktionen" und „Weitere Anwendungen" übrig. Es wird empfohlen, diese im Rahmen des Themas „Behandlung ausgewählter Probleme" anzusprechen.

2. und 3. Semester

Die Reihenfolge der Kurse „Lineare Algebra" und „Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik" kann vertauscht werden.

3. Wahlbereich

Kurse des Wahlbereichs sind geeignet, Schüler für die Mathematik zu motivieren. Inhaltlich dürfen sie nicht notwendige Voraussetzung zum Verständnis von Kursen des Pflichtbereichs in der Vorstufe und der Studienstufe sein.

Folgende Themen seien als Beispiele angeführt:

Geometrie (z.B. axiomatische Fragen)

Kegelschnitte (in der Vorstufe vorzugsweise in synthetischer und konstruktiver Behandlung)

Graphentheorie

Algebraische Strukturen (z.B. Gruppen)

Zahlentheoretische Probleme

Folgen und Reihen (mit Anwendungen in der Finanzmathematik)

Numerische Verfahren

Ausgewählte Probleme der Mathematik in historischer Behandlung

Rahmenrichtlinien Mathematik

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/1

Referent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Lehrplanausschuß

Jutta Cukrowicz, Institut für Lehrerfortbildung
Dr. Hildegard Rohde, Walddörfer-Gymnasium
Klaus Sielaff, Albrecht-Thaer-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Gerhard Tischel, Hansa-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Toni Wilhelmi, Caspar-Voght-Gymnasium

Inhalt

A

Zur Didaktik

Der Mathematikunterricht in der gymnasialen Oberstufe soll einen Beitrag zu einer allgemeinen, nicht nur auf das Fach Mathematik bezogenen Studierfähigkeit leisten.

Er hat die Aufgabe,
Verständnis für den Vorgang der Abstraktion,
die Fähigkeit zum logischen Schließen,
Einsicht in die Mathematisierung von Sachverhalten
zu vermitteln (vgl. auch KMK-Vereinbarung vom 7. 7. 1972).

Im **Grundkursbereich** soll der Schüler einen Überblick über das zu behandelnde Gebiet gewinnen, mathematische Problemstellungen erfassen, Lösungsansätze verstehen und wichtige Ergebnisse und Anwendungsmöglichkeiten der zugehörigen mathematischen Theorie kennenlernen.

Die verhältnismäßig geringe Stundenzahl erfordert, auf Vollständigkeit im Stofflichen und in der Gedankenführung zu verzichten. Doch darf sich der Unterricht nicht in einer bloßen Information über mathematische Sachverhalte erschöpfen. Die Denk- und Arbeitsweise der Mathematik muß auch im Grundkursbereich deutlich werden.

Im **Leistungskursbereich** soll der Schüler darüber hinaus Einsicht in den logischen und systematischen Aufbau der Mathematik gewinnen und erweiterte Spezialkenntnisse erwerben.

Die Behandlung der Gebiete Analysis und lineare Algebra wird für alle Schüler in den beiden ersten Halbjahren der Studienstufe verbindlich vorgeschrieben. Diese Gebiete sind geeignet im Sinne der obigen Zielsetzung des Mathematikunterrichtes; sie sind fachlich wesentlich und grundlegend für andere Gebiete; sie sind geeignet, verschiedene Aspekte der Mathematik hervorzuheben; und sie sind wichtig für verschiedene Berufswege.

Für das dritte und vierte Halbjahr wird die Themenwahl freigestellt. Nachdem in den beiden ersten Halbjahren eine thematisch gleiche Grundausbildung aller Schüler erfolgt ist, kann in den letzten beiden Halbjahren eine individuelle Spezialisierung erfolgen.

Wegen ihrer zunehmenden Bedeutung in vielen Bereichen wird die Behandlung der Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie empfohlen, soweit die Möglichkeiten dazu bestehen.

Das **Vorsemester** dient der Vorbereitung der Studienstufe. Hieraus ergibt sich:

1. Der Unterricht muß so angelegt sein, daß er dem Schüler eine selbstkritische Überprüfung seiner Fähigkeiten und Neigungen ermöglicht und ihm zu einer zielsicheren Kurswahl in der Studienstufe verhilft.
2. Der Unterricht muß Einsichten und Kenntnisse vermitteln, auf denen sowohl das Grundfach als auch das Leistungsfach Mathematik aufbauen können.

Das nur ein halbes Jahr dauernde Vorsemester läßt keinen Raum für die Behandlung verschiedener mathematischer Gebiete. Aus den Themen des Mathematikunterrichtes in der Studienstufe ergibt sich als Unterrichtsthema für das Vorsemester „Hinführung zur Analysis". Dieses Thema wird verbindlich vorgeschrieben. Bei seiner Behandlung können die Beziehungen der Analysis zu anderen mathematischen Gebieten (z. B. Algebra, Geometrie) angesprochen werden, so daß der Schüler keine zu enge Vorstellung von der Mathematik gewinnt.

Um dem Schüler des Vorsemesters eine seinen Fähigkeiten entsprechende Kurswahl in der Studienstufe zu ermöglichen, müssen die Anforderungen des späteren Leistungskurses im Vorsemester gelegentlich deutlich gemacht werden.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Zur Organisation

Das System der Halbjahreskurse erfordert — besonders im Vorsemester und im Grundkursbereich — Zusammenarbeit der Fachlehrer, eingehende Vorplanung und präzise Durchführung des Unterrichts.

Der Unterrichtsstoff eines Kurses soll in Komplexe gegliedert werden, die für den Schüler überschaubar sind. Im Unterricht sollen die für das behandelte Gebiet grundlegenden mathematischen Ideen herausgestellt werden. An geeigneten Stellen ist die logische Struktur von Aussagen und Schlußweisen herauszuarbeiten.

Der Unterricht im Vorsemester soll auf der Grundlage der in der gymnasialen Mittelstufe erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen. Die Hinführung zur Analysis kann nicht mit längeren Wiederholungen beginnen; mangelnde Fertigkeiten und Grundkenntnisse sollten durch Förderstunden oder durch Lernprogramme behoben werden.

Im Vorsemester und im Grundkursbereich ist es im allgemeinen nicht möglich, jeden behandelten Satz eingehend zu beweisen. Doch sollten stets die Voraussetzungen eines Satzes in ihrer Bedeutung für den Satz diskutiert werden. Bei bloßer Mitteilung eines Satzes oder unvollständigem Beweis soll auf die Beweisnotwendigkeit bzw. auf die Beweislücken aufmerksam gemacht werden.

2

Zur Unterrichtsform

Um den Unterricht möglichst effektiv zu gestalten, wird — besonders für das Vorsemester und den Grundkursbereich — die Verwendung von Arbeitsblättern empfohlen. Hierdurch erhält jeder Schüler eine Möglichkeit, zu üben und seine Fähigkeiten selbst zu überprüfen. Solche Arbeitsblätter können auch zur Beurteilung der Leistungen der Schüler ergänzend herangezogen werden.

Der Unterricht im Vorsemester hat auch die Aufgabe, den Schüler mit verschiedenen Arbeitstechniken bekannt zu machen (z. B. sinnvolles Mitschreiben im Unterricht, kritisches Lesen eines mathematischen Textes, Kurzreferat, selbständiges Arbeiten mit einem Lehrbuch). Die Kürze des Vorsemesters ermöglicht nur ein exemplarisches Eingehen auf diese Arbeitstechniken. Der Unterricht darf aber keinesfalls den Stil einer Vorlesung annehmen.

Im Leistungskursbereich gibt es viele Möglichkeiten, den Unterricht sinnvoll zu gestalten. Hier haben sowohl Gruppenarbeit, Schülerreferat, selbständiges Arbeiten mit Fachliteratur als auch der Lehrervortrag ihren Platz.

Auch der Mathematikunterricht in der gymnasialen Oberstufe kann nicht auf regelmäßige verpflichtende Hausaufgaben verzichten. Für den Grundkursbereich sind diese Hausaufgaben sowohl im Umfang als auch in der Schwierigkeit einzuschränken, da sonst der volle Einsatz des Schülers in den Leistungsfächern nicht möglich ist. Für den Leistungskursbereich kommen — neben Aufgaben mit einübendem Charakter — vor allem Aufgabeneinheiten mit komplexerer Themenstellung in Betracht, für deren Bearbeitung längere Zeit (z. B. eine Woche) zur Verfügung steht.

3

Lernerfolgskontrollen

Der Unterricht wird von Lernerfolgskontrollen begleitet. Im Grundkurs werden mindestens zwei 2stündige Klausuren, im Leistungskurs mindestens zwei 2stündige und eine 3- bis 4stündige je Semester geschrieben. Die Aufgabenstellung soll aus dem Unterricht erwachsen. Sie soll dem Schüler Gelegenheit geben, sich in wachsendem Maße in den Arbeitsformen zu üben, die in der Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife niedergelegt sind. Im laufenden Unterricht wer-

den die Mitarbeit und die Hausaufgaben (auch in Form von Referaten usw.) bewertet. Klausuren und die Leistungen im Rahmen der laufenden Kursarbeit sollen für die Gesamtbewertung etwa zu gleichen Teilen herangezogen werden; den Ausschlag gibt die laufende Kursarbeit.

C

Inhalte

Die im folgenden angegebenen Stoffpläne sind nach didaktischen Gesichtspunkten geordnet und skizzieren einen möglichen Unterrichtsgang. Die Stoffauswahl ist verbindlich, die angegebenen Stundenzahlen sind nur Richtwerte. Sie zeigen an, mit welchem Gewicht die einzelnen Teilabschnitte behandelt werden sollen.

1

Vorsemester

Das Thema „Hinführung zur Analysis" wird in drei Abschnitte unterteilt: **Funktionen, Stetigkeit, Differenzierbarkeit.** Für jeden Abschnitt soll etwa die gleiche Unterrichtszeit aufgewendet werden. Eine gesonderte Behandlung der Eigenschaften der reellen Zahlen soll nicht erfolgen. Vielmehr sollen diese Eigenschaften an den Stellen besprochen werden, wo sie im Unterricht benötigt werden.

Kurs des Vorsemesters: Hinführung zur Analysis

1. Funktionen (16 Std.)

3 Std.: Wiederholung des Begriffes Funktion (Abbildung), Veranschaulichung im Pfeil- und Koordinatendiagramm, Beispiele für Funktionen: $f : A \to B$ (A, B endliche Mengen), $id : R \to R, x \to x$; $+ : R \times R \to R$, $(x, y) \to x + y$; $\frac{1}{id} : R^* \to R^*, x \to \frac{1}{x}$ (Inversenbildung in der Multiplikationsgruppe der reellen Zahlen); Anwendung des Funktionsbegriffes zur Beschreibung außermathematischer Sachverhalte.

3 Std.: Lineare Funktionen und ihre Graphen: Steigung linearer Funktionen, Verkettung und Umkehrung von linearen Funktionen, Beispiele für die Anwendung linearer Funktionen.

Gruppe der Funktionen $f : R \to R, x \to ax + b, a \in R^*, b \in R$, bezüglich der Verkettung.

3 Std.: Zerlegung in Betrag und Signum: $x = \mathrm{sign}(x) \cdot |x|$ für alle $x \in R$, die sign-Funktion und die Betragsfunktion, Eigenschaften des Betrages; die Funktionen $f : R \to R, x \to |x - a|, a \in R$, Abstand zweier reeller Zahlen; einfache Betragsgleichungen und Betragsungleichungen.

7 Std.: Summe und Produkt reeller Funktionen (auch mit verschiedenen Definitionsmengen), Ring der ganzrationalen Funktionen (erzeugt durch die konstanten Funktionen und die identische Funktion); die quadratischen Funktionen und ihre Graphen, Definition der Begriffe Maximum und Minimum einer Funktion. Berechnung von Funktionswerten ganzrationaler Funktionen (Horner-Schema), Zeichnung des Graphen;

Zerlegungssatz: Zu jeder ganzrationalen Funktion f und jeder Stelle $a \in R$ gibt es eine ganzrationale Funktion f_a, so daß für alle $x \in R$ gilt: $f(x) = f(a) + (x - a)f_a(x)$. Anwendung des Zerlegungssatzes: Berechnung von rationalen Nullstellen einer ganzrationalen Funktion.

2. Stetigkeit (16 Std.)

6 Std.: Einführung des Stetigkeitsbegriffes, Definition der lokalen Stetigkeit mit Hilfe des Umgebungsbegriffes, Veranschaulichung im Pfeil- und Koordinatendiagramm.

Stetigkeitsuntersuchungen anhand einfacher Funktionen (z. B. Stetigkeit der Funktion $f : R \to R, x \to x^2$ an der Stelle 0, Stetigkeit der Funktion $\frac{1}{id}$ an der Stelle 2, Unstetigkeit der sign-Funktion an der Stelle 0, Unstetigkeit der Rundungsfunktion $f : R \to Z, x \to [x + 0{,}5]$ an der Stelle 1,5).

Anwendung unstetiger Funktionen: Behandlung eines ausgewählten Problems.

Folgerungen aus der lokalen Stetigkeit (lokale Beschränktheit, lokale Konstanz von sign f(a) für $f(a) \neq 0$).

4 Std.: Verkettungssatz für stetige Funktionen, der lokale Summensatz und der lokale Produktsatz für stetige Funktionen. Globale Stetigkeit, Ring der stetigen Funktionen $f : R \to R$, Unterring der ganzrationalen Funktionen.

6 Std.: Eigenschaften global stetiger Funktionen: Diskussion des Nullstellensatzes (durch Vergleich z. B. der Funktionen $f : x \to x^3 + x + 1, x \in Q$, und $f^* : x \to x^3 + x + 1, x \in R$), Einführung des Vollständigkeitsaxioms und Beweis des Nullstellensatzes, Anwendungen des Nullstellensatzes, Hinweis auf Näherungsverfahren zur Berechnung von Nullstellen;

Intervallsatz für stetige Funktionen (wenn f eine stetige Funktion ist und das abgeschlossene Intervall [a; b] zur Definitionsmenge von f gehört, dann ist f ([a; b]) wieder ein abgeschlossenes Intervall oder f ist konstant auf [a; b]), Diskussion der Voraussetzungen und möglicherweise Verzicht auf einen Beweis des Intervallsatzes, Anwendungen des Intervallsatzes: Existenz von lokalen Extremwerten.

3. Differenzierbarkeit (16 Std.)

4 Std.: Einführung der Begriffe: lokale Ableitung, Tangentenfunktion, Eindeutigkeit der lokalen Ableitung einer differenzierbaren Funktion; verschiedene Deutungen der lokalen Ableitung (z. B. geometrische Deutung als lokale Steigerung, physikalische Deutung als momentane Geschwindigkeit, wirtschaftstheoretische Deutung als Grenzkosten bei einer bestimmten Produktionsmenge).

2 Std.: Differenzierbarkeit der ganzrationalen Funktionen (Anwendung des Zerlegungssatzes), Beispiele für nichtdifferenzierbare Funktionen (z. B. Betragsfunktion und sign-Funktion an der Stelle 0).

2 Std.: Folgerungen aus der lokalen Differenzierbarkeit: lokale Stetigkeit, lokale Ordnungsaussagen.

3 Std.: Der lokale Summensatz und der lokale Produktsatz für differenzierbare Funktionen; globale Differenzierbarkeit, Ableitungsfunktion; Ring der differenzierbaren Funktionen $f : R \to R$.

5 Std.: Notwendige Bedingung für lokale Extremwerte differenzierbarer Funktionen, Bestimmung von lokalen Extremwerten mit Hilfe der notwendigen Bedingung und des Intervallsatzes für stetige Funktionen, einfache Anwendungen.

Anmerkungen zum Vorsemester

1. Der Abschnitt Funktionen verfolgt zwei Ziele: Der für die Analysis wichtige Begriff Funktion soll wiederholt und in genügender Breite diskutiert werden. Dabei ist es wichtig, daß Funktionen als eigenständige Objekte behandelt werden. Weiter soll dem Schüler ein gewisser Vorrat von Funktionen vermittelt werden, so daß beim Aufbau der Analysis Definitionen und Sätze an bereits bekannten Funktionen erläutert werden können.

2. Die Verkettung von Funktionen ist ein wesentliches Hilfsmittel, um komplizierte Funktionen aus einfachen Funktionen zusammenzusetzen. Daher sollte der Verkettungsbegriff unbedingt behandelt werden.

   Anhand des Verkettungsbegriffes können algebraische Aspekte hervorgehoben werden.

3. Es ist nicht daran gedacht, im Zusammenhang mit dem Ring der ganzrationalen Funktionen eine Ring*theorie* zu betreiben. Doch kann z. B. die algebraische Struktur der Menge der ganzrationalen Funktionen mit der algebraischen Struktur von Z verglichen werden und der Ringbegriff eingeführt werden.

4. Für den vorgeschlagenen Unterrichtsgang ist das Horner-Schema wichtig. Es wird nicht nur als ein Schema zur Berechnung von Funktionswerten ganzrationaler Funktionen verwendet, sondern aus ihm ergibt sich auch der Zerlegungssatz einschließlich der Koeffizienten der „Zerlegungsfunktion" f_n.

   Der Zerlegungssatz ist bei Stetigkeitsabschätzungen nützlich und kann auch bei der Einführung der Differenzierbarkeit verwendet werden.

5. Zur Einführung der Stetigkeit gibt es im wesentlichen zwei Wege: Definition mit Hilfe des Grenzwertbegriffes für Folgen und Definition mit Hilfe von Umgebungen.

   Der Weg über die Folgen ist für das Vorsemester schon aus Zeitgründen unbrauchbar.

   Bei Stetigkeitsuntersuchungen sollen einfache Beispiele behandelt werden, komplizierte Abschätzungen sollen vermieden werden. Die logische Struktur der Stetigkeitsdefinition soll gründlich herausgearbeitet werden.

6. $\lfloor x \rfloor$ bezeichnet die größte ganze Zahl, die $x \in R$ nicht übertrifft.

7. Der Verkettungssatz für stetige Funktionen kann unmittelbar aus einem Pfeildiagramm abgelesen werden. Seine Behandlung verstärkt auf einfache Weise das Verständnis der Stetigkeitsdefinition.

   Der Summensatz ist eine einfache Folgerung aus der Stetigkeitsdefinition und den Sätzen über Ungleichungen. Er sollte vollständig bewiesen werden. Der Produktsatz kann ohne Beweis mitgeteilt werden.

8. Charakteristische Eigenschaften der reellen Zahlen werden bei der Einführung des Stetigkeitsbegriffes und auch beim Beweis der Stetigkeitssätze noch nicht benutzt, sondern erstmalig bei der Behandlung der Eigenschaften global stetiger Funktionen. Es wird vorgeschlagen, als charakteristische Aussage über die reellen Zahlen das Vollständigkeitsaxiom in folgender Formulierung zu wählen:

   Jede nichtleere Teilmenge von R, die nach oben beschränkt ist, hat eine kleinste obere Schranke.

9. Der Intervallsatz für stetige Funktionen faßt mehrere Sätze zu einer Aussage zusammen, nämlich den Nullstellensatz, den Zwischenwertsatz und den Satz von Maximum und Minimum.

   Diese drei Sätze können zunächst einzeln behandelt und dann zusammengefaßt werden, oder der Intervallsatz kann Ausgangspunkt bei der Behandlung der Eigenschaften global stetiger Funktionen sein.

10. Bei der Diskussion des Nullstellensatzes sollte man eine Funktion wählen, deren Nullstellen der Schüler nicht kennt, also z. B. die im Stoffplan angegebene Funktion

    $f: x \to x^3 + x + 1$ und nicht $g: x \to x^2 - 2$.

11. Die Behandlung des Vollständigkeitsaxioms im Zusammenhang mit den Eigenschaften global stetiger Funktionen bietet eine gute Gelegenheit, die späteren Anforderungen des Leistungskurses deutlich zu machen.

12. Folgende linearisierte Definition der Differenzierbarkeit wird vorgeschlagen:

Sei $f: x \to f(x)$, $x \in D$ eine reelle Funktion und $a \in D$ ein Häufungspunkt von D. f heißt differenzierbar an der Stelle a, wenn es eine an der Stelle a stetige Funktion f_a gibt, so daß für alle $x \in D$ gilt: $f(x) = f(a) + (x-a)f_a(x)$.

Die Funktion f_a, die in dieser Definition auftritt, ist nichts anderes als die an der Stelle a stetige Fortsetzung der Differenzenquotientenfunktion zu f an der Stelle a.

Aus dem Zerlegungssatz für ganzrationale Funktionen folgt, daß jede ganzrationale Funktion an jeder Stelle $a \in R$ differenzierbar ist. Das Horner-Schema bietet eine Berechnungsmöglichkeit von $f_a(a)$, der Ableitung von f an der Stelle a.

Behandelt man auch einige nicht ganzrationale Funktionen, so ist es zweckmäßig, auch die Differenzenquotientenfunktion einzuführen.

13. Folgende lokale Ordnungsaussage ergibt sich unmittelbar aus der Definition der Differenzierbarkeit:

Wenn f an der Stelle a differenzierbar ist und $f'(a) > 0$, so gibt es eine Umgebung U von a, so daß für alle $x \in U \cap D_f$ gilt:

$(a < x \Rightarrow f(a) < f(x)) \wedge (x < a \Rightarrow f(x) < f(a))$.

(Entsprechendes für $f'(a) < 0$).

Aus dieser lokalen Ordnungsaussage folgt die notwendige Bedingung für lokale Extremwerte differenzierbarer Funktionen. Zusammen mit dem Intervallsatz für stetige Funktionen hat man damit genügend Mittel in der Hand, um lokale Extremwerte differenzierbarer Funktionen zu bestimmen.

14. Die Ableitungsregeln (Summen- und Produktregel) ergeben sich, indem man aus den Aussagen

$f(x) = f(a) + (x-a)f_a(x)$ für alle $x \in D_f$, f_a stetig bei a und

$g(x) = g(a) + (x-a)g_a(x)$ für alle $x \in D_g$, g_a stetig bei a

durch Addition bzw. Multiplikation Aussagen für $f+g$ bzw. $f \cdot g$ herleitet und anhand der Definition der Differenzierbarkeit interpretiert. Die linearisierte Form der Definition der Differenzierbarkeit macht sich hierbei mit Vorteil bemerkbar.

15. Gewisse Schwierigkeiten können sich bei der Behandlung der Differenzierbarkeit dadurch ergeben, daß mehrere Funktionen eingeführt werden, die sorgfältig auseinanderzuhalten sind:

f gegebene Funktion,

f_a Funktion, deren Existenz in der Definition der Differenzierbarkeit gefordert wird,

t Tangentenfunktion zu f an der Stelle a,

f′ Ableitungsfunktion von f.

Hinzu kommt gegebenenfalls die Differenzenquotientenfunktion

$d: x \to \dfrac{f(x) - f(a)}{x - a}$, $x \in D_f \setminus \{a\}$, deren stetige Fortsetzung f_a gesucht ist.

16. Wenn auch im 1. Semester der Studienstufe das Thema Analysis fortgesetzt wird, so sollte doch im Vorsemester ein gewisser Abschluß erreicht werden. Insbesondere sollen einige einfache Anwendungen der Sätze über differenzierbare Funktionen behandelt werden.

2 Studienstufe

2.1 *Grundkurse*

Das Unterrichtsthema für das erste Halbjahr ist „Ausbau der Analysis", das Unterrichtsthema für das zweite Halbjahr ist „Lineare Algebra". Mögliche Themen für

das dritte und vierte Halbjahr sind z. B.: Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie, Metrische Geometrie, Boolesche Algebra, Anwendung der Analysis (z. B. in der Wirtschaftstheorie), numerische Verfahren in der Mathematik, Einführung in die Informatik.

Die für die Grundkurse vorgeschlagenen Themen sind nicht alle unabhängig voneinander. Auch im Kurssystem der Studienstufe können Kurse sinnvoll sein, die auf anderen Kursen aufbauen.

a) Grundkurs: Ausbau der Analysis

Ziel des Kurses ist es, daß jeder Schüler sowohl in der Differentialrechnung als auch in der Integralrechnung Grundkenntnisse erwirbt und darüber hinaus die Funktion exp und ln kennenlernt.

1. Wiederholung und Ausbau der Differentialrechnung (15 Std.)

3 Std.: Wiederholung der Definition der lokalen Ableitung und des Summen- und Produktsatzes für differenzierbare Funktionen.

6 Std.: Mittelwertsatz, Anwendungen des Mittelwertsatzes: Monotoniesatz, hinreichende Bedingung für lokale Extremwerte.

6 Std.: Kettenregel und Quotientenregel, Untersuchung einfacher rationaler Funktionen.

2. Integralrechnung (20 Std.)

4 Std.: Definition des Begriffes Stammfunktion, die Stammfunktionen ganzrationaler Funktionen, Übersicht über die Stammfunktionen einer Funktion $f: [a; b] \to R$.

4 Std.: Abschätzung der Differenz $F(b) - F(a)$ einer Stammfunktion F zu $f: [a; b] \to R$ mit Hilfe des Mittelwertsatzes, geometrische Deutung von $F(b) - F(a)$ durch Einführung von Unter- und Obersummen, Definition des Riemannschen Integrals und Mitteilung der Sätze:

f monoton auf $[a; b] \Rightarrow f$ integrierbar über $[a; b]$

f stetig auf $[a; b] \Rightarrow f$ integrierbar über $[a; b]$

8 Std.: Berechnung von Integralen mit Hilfe von Stammfunktionen, Integrationsregeln für integrierbare Funktionen, zu denen Stammfunktionen bekannt sind

$$\int_a^b f + \int_a^b g = \int_a^b (f + g), \quad \int_a^b (c \cdot f) = c \cdot \int_a^b f, \quad \int_a^b f + \int_b^c f = \int_a^c f.$$

Anwendung des Integrals zur Berechnung von Flächeninhalten, Hinweise auf weitere Anwendungen.

4 Std.: Die Integrale der Funktionen $x \to x^n$ $(n \in N)$, Problem der Existenz von Stammfunktionen, Mitteilung des Hauptsatzes in der Form:

f stetig auf $[a; b] \Rightarrow$ es gibt zu f eine Stammfunktion F.

Darstellung der Stammfunktion zu f als Integralfunktion.

3. Logarithmusfunktion und Exponentialfunktion (12 Std.)

Integraldefinition der Logarithmusfunktion, Ableitung und Funktionalgleichung der Logarithmusfunktion; Exponentialfunktion als Umkehrfunktion der Logarithmusfunktion, Mitteilung und geometrische Erläuterung der Umkehrregel der Differentialrechnung, Ableitung und Funktionalgleichung der Exponentialfunktion, Definition und Deutung der Eulerschen Zahl e; Anwendungen: Behandlung eines ausgewählten Problems.

Anmerkungen zum Grundkurs Ausbau der Analysis

1. Der Kurs knüpft an den Kurs des Vorsemesters an. Wegen der Neuzusammensetzung der Kurse ist eine kurze Wiederholung von grundlegenden Definitionen erforderlich.
2. Der Mittelwertsatz ergibt sich unmittelbar aus dem Intervallsatz und der notwendigen Bedingung für lokale Extremwerte. Beide Aussagen sind aus dem Vorsemester bekannt.
3. Es wird vorgeschlagen, die Integralrechnung ausgehend vom Stammfunktionsproblem zu entwickeln, doch die Definition des Integrals in der bekannten Form vorzunehmen: f heißt integrierbar über [a; b], wenn es genau eine Zahl gibt, die zwischen jeder Unter- und jeder Obersumme zu f über [a; b] liegt. Diese Zahl heißt Integral von f über [a; b].

   Wenn F eine Stammfunktion zu f ist, dann folgt mit Hilfe des Mittelwertsatzes für jede Zerlegung $(a_0, a_1, \ldots, a_n)$ von [a; b]:

   $$F(b)-F(a) = \sum_{i=1}^{n} F(a_i)-F(a_{i-1}) = \sum_{i=1}^{n} (a_i-a_{i-1})\cdot f(z_i), \quad a_{i-1} \leqslant z_i \leqslant a_i .$$

   Hiernach ist die Existenz einer Zahl, welche die Untersummen von den Obersummen trennt, gesichert. Die Eindeutigkeit bleibt noch offen.

   Die Integrierbarkeitssätze, die nur mitgeteilt, aber nicht bewiesen werden sollen, ergänzen diese Lücke.

   Dieser Weg hat vor anderen den Vorteil, daß er zugleich mit der Definition des Integrals eine Berechnungsmöglichkeit aufzeigt.
4. Aussagen über die Differenzierbarkeit der Umkehrfunktion werden im Grundkurs nur bei Behandlung der Exponentialfunktion benötigt. Daher wird vorgeschlagen, diese Aussagen erst im Abschnitt 3. Logarithmusfunktion und Exponentialfunktion zu behandeln. Weiter wird vorgeschlagen, auf einen Beweis der Umkehrregel zu verzichten und sich mit einer geometrischen Erläuterung zu begnügen. Dieses Vorgehen kann z. B. dadurch ergänzt werden, daß man für lineare Funktionen die Umkehrregel verifiziert.
5. Bei fast allen Überlegungen in der Analysis ist eine geometrische Darstellung zweckmäßig. Der Schüler muß jedoch wissen, daß die geometrische Anschauung zwar ausgezeichnete Hilfen für das Verständnis gibt, aber als Beweismittel nicht ausreicht.

b) Grundkurs: Lineare Algebra

Der Schüler soll die lineare Algebra als eine Theorie begreifen, die geeignet ist, verschiedene Sachverhalte einheitlich zu beschreiben, und deren Methoden in zahlreichen anderen Wissenschaften von Bedeutung sind.

Hierzu müssen die grundlegenden Begriffe der linearen Algebra (Vektorraum, Teilvektorraum, Basis, Dimension, lineare Abbildung von Vektorräumen) entwickelt und in verschiedenen Gebieten der Mathematik angewendet werden.

Zum Aufbau der linearen Algebra gibt es verschiedene didaktisch sinnvolle Möglichkeiten: Der Aufbau kann sich eng an ein spezielles Problem (z. B. Lösbarkeit linearer Gleichungssysteme oder Grundlegung der Geometrie mit algebraischen Methoden) anlehnen oder auch weitgehend unabhängig von einem speziellen Problem erfolgen.

1. Einführung bzw. Wiederholung des Begriffes Vektorraum (8 Std.)

Unabhängige Behandlung verschiedener Modelle für Vektorräume (z. B. die Ebene als Vektorraum, die Lösungsmenge einer homogenen linearen Glei-

chung in 3 Variablen als Vektorraum), Definition des Begriffes Vektorraum, weitere Beispiele für Vektorräume (z. B. Vektorraum der differenzierbaren Funktionen $f: R \to R$, Vektorraum der n-tupel über einem Körper K).

2. **Lineare Gleichungen und Gleichungssysteme (16 Std.)**

   Die Lösungsmenge einer homogenen linearen Gleichung in Variablen mit Koeffizienten aus R als Teilvektorraum des Vektorraumes R^n (möglicherweise Beschränkung auf $n = 3$ oder $n = 4$), Definition des Begriffes Teilvektorraum eines Vektorraumes, der von einer endlichen Teilmenge eines Vektorraumes erzeugte Vektorraum, Lösung einer homogenen linearen Gleichung durch Angabe eines Erzeugendensystems; Definition des Begriffes Basis eines Vektorraumes (Basis als minimales Erzeugendensystem), Koordinatensatz: Wenn $A_1, A_2, \ldots, A_n$ Basis des Vektorraumes V ist, dann ist jeder Vektor eindeutig als Linearkombination der Basis darstellbar. Mitteilung und Beweisskizze des Satzes: Jede Basis eines Vektorraumes hat dieselbe Mächtigkeit; Definition der Dimension eines Vektorraumes; der Lösungsraum eines homogenen linearen Gleichungssystems: Durchschnitt von Teilvektorräumen eines Vektorraumes; Konstruktion einer Basis des Lösungsraumes durch Zeilenumformungen der zugehörigen Koeffizientenmatrix; die Lösungsmenge eines inhomogenen linearen Gleichungssystems; Einführung von linearen Mannigfaltigkeiten; Lösungsverfahren und Lösungsbedingungen für ein inhomogenes lineares Gleichungssystem.

3. **Affine Geometrie (dreidimensional) (8 Std.)**

   Für den reellen Vektorraum R^3 werden die Begriffe Vektor, Teilvektorraum, lineare Mannigfaltigkeit, Basis eines Teilvektorraumes von R^3, Dimension eines Teilvektorraumes von R^3 geometrisch gedeutet;
   Parameterdarstellung von Geraden und Ebenen, Schnittpunktbestimmungen;
   Beschreibung von Geraden und Ebenen durch lineare Gleichungssysteme, Schnittpunktbestimmungen.

4. **Lineare Abbildungen (12 Std.)**

   Beispiele linearer Abbildungen in der Geometrie (z. B. Streckungen, Parallelprojektionen), Definition des Begriffes lineare Abbildung;
   Beschreibung von linearen Abbildungen durch Matrizen, Kern und Bildraum einer linearen Abbildung, Zusammenhang zwischen linearen Abbildungen und linearen Gleichungssystemen;
   Verkettung von linearen Abbildungen und Matrizenprodukt.

Anmerkungen zum Grundkurs Lineare Algebra

1. Entsprechend der angegebenen Stoffverteilung wird vorgeschlagen, die Grundbegriffe der linearen Algebra anhand der Theorie der linearen Gleichungssysteme zu entwickeln. Das darf aber nicht dazu führen, daß die Begriffe nur für den speziellen Vektorraum R^n ($n \in N$) formuliert werden. Die in 1. bereitgestellten Modelle für Vektorräume sollen vielmehr zur Erläuterung der Definitionen immer wieder herangezogen werden.

2. Es wird empfohlen, den Begriff Basis (definiert als minimales Erzeugendensystem) in den Vordergrund zu stellen und auf die Diskussion der Begriffe linear-abhängig bzw. linear-unabhängig zu verzichten. Es genügt, den folgenden Satz über Erzeugendensysteme eines Vektorraumes V zu behandeln:

   Wenn $\{A_1, A_2, \ldots, A_n\}$ ein Erzeugendensystem von V ist, dann sind auch $\{A_1 + A_2, A_2, \ldots, A_n\}$ und für jedes $r \in R^*$ $\{rA_1, A_2, \ldots, A_n\}$ Erzeugendensysteme von V.

   Mit Hilfe dieses Satzes kann aus einem gegebenen Erzeugendensystem eines Teilvektorraumes V und R^n leicht eine Basis konstruiert werden.

   Auf den Beweis des Satzes, daß jede Basis eines Vektorraumes dieselbe Mächtigkeit hat, sollte man verzichten, da hierzu — aus beweistechnischen Gründen — die Begriffe linear-abhängig und linear-unabhängig erforderlich sind.

3. Der Begriff lineare Abbildung sollte durch Linearitätseigenschaften (Homomorphiebedingungen) definiert werden und nicht unter Bezug auf eine Basis durch lineare Abbildungsgleichungen. Dann kann z. B. auch das Differenzieren als lineare Abbildung gedeutet werden. Zudem vereinfachen sich viele Überlegungen, wenn man mit den Linearitätseigenschaften statt mit Abbildungsgleichungen arbeitet.
4. Die metrische Geometrie fehlt in der angegebenen Stoffverteilung. Sie kann innerhalb des Grundkurses Lineare Algebra nicht behandelt werden, wenn die Konzeption des Kurses im Kern gewahrt bleiben soll. Eine Behandlung der metrischen Geometrie muß (eventuell verbunden mit einem Ausbau der linearen Algebra) einem gesonderten Kurs im dritten oder vierten Halbjahr überlassen bleiben.

c) Grundkurs: Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie

Ziel des Kurses ist eine Einführung in die Grundbegriffe der Statistik und die Vermittlung einiger statistischer Methoden. Dabei soll den breit gestreuten Anwendungsmöglichkeiten genügend Raum gegeben werden.

Mathematisch-strukturelle Gesichtspunkte sollen nur insoweit behandelt werden, als sie dem Ziel des Kurses dienen.

1. **Einführung in die Aufgaben der Statistik. Grundbegriffe der beschreibenden Statistik (8 Std.)**

   Beispiele zur beschreibenden und zur schließenden Statistik, Ausführung von Zufallsexperimenten und Bearbeitung ihrer Ergebnisse: Ordnen von Daten, absolute und relative Häufigkeit, graphische Darstellungen, Mittelwert und Standardabweichung.

2. **Ereignisalgebra (8 Std.)**

   Ergebnismenge, Ereignis (Elementarereignis, zusammengesetztes Ereignis), Verknüpfung von Ereignissen, Gegenereignis, Unverträglichkeit von Ereignissen, Unabhängigkeit von Ereignissen. Wahrscheinlichkeit von Ereignissen.

3. **Kombinatorik (8 Std.)**

   Permutationen, Variationen, Kombinationen als Hilfsmittel zur Berechnung von Wahrscheinlichkeiten.

4. **Wahrscheinlichkeitsrechung (10 Std.)**

   Rechnen mit Wahrscheinlichkeiten: Summensatz, Produktsatz; bedingte Wahrscheinlichkeit. Zufallsvariable und ihre Wahrscheinlichkeitsverteilungen; Binominalverteilung, Normalverteilung.

5. **Schließende Statistik (10 Std.)**

   Grundgesamtheit und Zufallsstichprobe, empirischer Mittelwert, empirische Standardabweichung; Schätzen von Parameter der Grundgesamtheit, Konfidenzintervalle, Testen von Hypothesen.

Anmerkungen zum Grundkurs Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie

1. Da die Schüler nur geringe Vorkenntnisse aus dem zu behandelnden Gebiet besitzen, fehlt die Erfahrungsbasis, auf der eine mathematische Theorie aufbauen könnte. Der Unterricht muß daher zunächst einfache statistische Erfahrungen bereitstellen. Der Schüler soll einige Zufallsexperimente selbst ausführen. Durch Beispiele soll auf die Möglichkeit, falsche, voreilige Schlüsse mit Hilfe der Statistik zu ziehen, aufmerksam gemacht werden.

   Durch Behandlung geeigneter Beispiele soll dem Schüler in den ersten Stunden ein gewisser Überblick über die Aufgaben der Statistik vermittelt werden, so daß der Rahmen für den weiteren Verlauf des Unterrichtes abgesteckt werden kann.

2. Die Bezeichnungen in der Wahrscheinlichkeitstheorie weichen in den einzelnen Lehrbüchern erheblich voneinander ab. Statt „Ergebnismenge" heißt es z. B. auch „Stichprobenmenge", „Ereignisraum", „Grundereignismenge" u. a. Sowohl ein Element s der Menge S als auch die Teilmenge { s } der Menge S werden als Elementarereignis bezeichnet.

   Der Begriff Ereignis dagegen wird einheitlich als Teilmenge der Menge S verwendet. Um ein Begriffsdurcheinander zu vermeiden, wird vorgeschlagen, den Begriff Elementarereignis für die Teilmenge { s } von S zu verwenden und den Begriff Ereignisraum nicht für die Menge S zu verwenden.
3. Die Unabhängigkeit von Ereignissen soll zunächst naiv erklärt werden. Dadurch wird die Gegenüberstellung der Begriffe Unverträglichkeit und Unabhängigkeit schon frühzeitig möglich.
4. Bei der Behandlung des Abschnittes 3. Kombinatorik wird empfohlen, von konkreten Aufgaben auszugehen.
5. Bei der Behandlung der Abschnitte 4. und 5. wird ein weitgehend exemplarisches Vorgehen notwendig sein. Durch ausgewählte Beispiele können die Begriffe und die Arbeitsweise der Statistik deutlich gemacht werden.

   Der Schüler soll die erarbeiteten Begriffe und Methoden auf Probleme, die den im Unterricht behandelten verwandt sind, anwenden können. Es wird nicht erwartet, daß der Schüler neuartige Probleme selbständig lösen kann.

2.2 *Leistungskurse*

Die Unterrichtsthemen für die ersten beiden Halbjahre sind „Analysis" und „Lineare Algebra". Diese Themen sollen in den ersten beiden Halbjahren gründlich behandelt werden. Es wird vorgeschlagen, in jedem der ersten beiden Halbjahre sowohl Analysis als auch lineare Algebra zu betreiben. Im dritten Halbjahr können die Analysis und die lineare Algebra durch Behandlung ausgewählter Gebiete wiederholt und ergänzt werden.

Für das dritte Halbjahr wird die Behandlung des Themas „Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie" in etwa 60 – 70 Stunden vorgeschlagen.

Mögliche Themen für das vierte Halbjahr sind z. B.: Topologie, Gruppentheorie, Theorie der Ringe und Körper, Axiomatik der Geometrie oder eines ihrer Teilgebiete, Einführung in die Informatik.

a) Leistungskurs: Analysis

1. **Ergänzungen zur Stetigkeit (15 Std.)**

   Einführung topologischer Begriffe am Modell der reellen Intervalltopologie (Umgebung, offene Menge, abgeschlossene Menge, zusammenhängende Menge; beschränkte Menge). Vergleich topologischer Eigenschaften von Definitions- und Bildmenge bei stetigen Funktionen, Beweis des Intervallsatzes.

   Diskussion der Fortsetzung von Funktionen, Definition des Begriffes Häufungspunkt (isolierter Punkt) einer Menge, stetige Fortsetzung und Grenzwert von Funktionen, Eindeutigkeit des Grenzwertes (Trennungseigenschaft der reellen Zahlen), Grenzwertsätze.

2. **Fortführung der Differentialrechnung (12 Std.)**

   Wiederholung der Begriffe Ableitung, Ableitungsfunktion, Tangentenfunktion; Mittelwertsatz und Anwendungen des Mittelwertsatzes: Monotoniesatz, hinreichende Bedingung für lokale Extremwerte.
   Ableitungsregeln: Kettenregel, Quotientenregel; Ableitung der Wurzelfunktion. Funktionsuntersuchungen, Anwendung auf Probleme außermathematischer Gebiete (z. B. der Physik oder der Wirtschaftstheorie).

3. Einführung in die Integralrechung (24 Std.)

Vorbereitung: Summenzeichen und Eigenschaften des Summenzeichens, Formeln für die Summen

$$\sum_{k=1}^{n} k, \quad \sum_{k=1}^{n} k^2 \quad \sum_{k=1}^{n} q^{k-1}$$

Einführung des Integralbegriffes, Aussagen über die Integrierbarkeit von (z. B. monotonen, stetigen) Funktionen. Berechnung einiger Integrale, Eigenschaften des Integrals: Monotonie, Linearität und Intervalladditivität.

4. Fortführung der Integralrechnung (24 Std.)

Einführung des Begriffes Stammfunktion, Übersicht über die Stammfunktionen einer Funktion $f : [a; b] \to R$; Existenzproblem, Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung als Aussage über die Existenz von Stammfunktionen.

Berechnung von Integralen mit Hilfe von Stammfunktionen, Integrationsverfahren: partielle Integration, Integration durch Substitution; Anwendung der Integralrechnung: Definition und Berechnung von Flächeninhalten, Definition und Berechnung der physikalischen Arbeit; Hinweis auf weitere Anwendungen.

5. Logarithmus- und Exponentialfunktion (25 Std.)

Integraldefinition der Funktion ln, Untersuchung der Funktion ln (Ableitung, Monotonie, Funktionalgleichung, Bildmenge), Isomorphie der Gruppen $(R^+, \cdot)$ und $(R, +)$.

Umkehrbare Funktionen, Vergleich der Eigenschaften einer umkehrbaren Funktion mit den Eigenschaften ihrer Umkehrfunktion (Monotonie, Stetigkeit, Differenzierbarkeit).
Untersuchung der Umkehrfunktion der Funktion ln (Ableitung, Funktionalgleichung), Einführung der Zahl e und Darstellung der Umkehrfunktion als Exponentialfunktion.
Anwendungen: verallgemeinerte Logarithmus- und Exponentialfunktionen, die Funktionen $f : R^+ \to R^+, x \to x^r$ $(r \in R)$, Beschreibung von Wachstumsprozessen.

6. Behandlung ausgewählter Probleme (15 Std.)

Zur Wahl stehen zum Beispiel

a) Untersuchung der trigonometrischen Funktionen und der Arcus-Funktionen

b) Der Taylorsche Satz und Anwendungen des Taylorschen Satzes

c) Iterationsverfahren in der Analysis: Der Banachsche Fixpunktsatz und Anwendungen des Satzes

d) Näherungsverfahren zur Berechnung von Integralen

e) Untersuchung einfacher Differentialgleichungen.

b) Leistungskurs: Lineare Algebra

In der linearen Algebra soll der Begriff Vektorraum als ein mathematischer Strukturbegriff behandelt werden. Der Schüler soll zahlreiche Beispiele für Vektorräume kennenlernen. Die Untersuchung der Struktur Vektorraum soll so gegliedert sein, daß die Fragestellungen, die für die Untersuchung einer jeden mathematischen Struktur typisch sind, deutlich werden. Daher wird folgende Gliederung vorgeschlagen:

a) Aufstellung eines Axiomensystems des Vektorraums, ausgehend von Modellen, Aufsuchen von weiteren, verschiedenartigen Modellen für Vektorräume

b) Untersuchung der Teilvektorräume eines Vektorraums (Teilmengen mit gleicher Struktur), Erzeugung und Beschreibung von Teilvektorräumen, Übersicht über Teilvektorräume

c) Aufbau des Vektorraumes aus einfachen Teilvektorräumen

d) Untersuchung der linearen Abbildungen von Vektorräumen (strukturerhaltenden Abbildungen), Isomorphie von Vektorräumen, Klassifizierung.

Damit die Bedeutung der strukturellen Denkweise für den Aufbau der Mathematik deutlich wird, ist es notwendig, daß die Ergebnisse der linearen Algebra in verschiedenen Gebieten der Mathematik angewendet werden.

1. **Klärung des Begriffes Vektorraum (8 Std.)**

   Unabhängige Behandlung verschiedener Modelle für Vektorräume (u. a. Lösungsmenge einer homogenen linearen Gleichung in n Variablen), Axiomensystem des Vektorraumes, weitere Modelle für Vektorräume; Rechnen im Vektorraum, Beweis der Rechenregeln. Überblick über Fragestellungen der linearen Algebra.

2. **Teilvektorräume eines Vektorraumes (8 Std.)**

   Definition und Beispiele für Teilvektorräume eines Vektorraumes, Kennzeichnung der Teilvektorräume als nichtleere Teilmengen, die abgeschlossen sind bezüglich der linearen Operationen.
   Durchschnitt von Teilvektorräumen (u. a. Lösungsmenge eines homogenen linearen Gleichungssystems), vektorielle Hülle einer Teilmenge eines Vektorraumes, Erzeugendensystem eines Teilvektorraumes (u. a. Beschreibung der Lösungsmenge eines homogenen linearen Gleichungssystems durch endlich viele Lösungen).

3. **Basis und Dimension eines Vektorraumes (12 Std.)**

   Basis eines Vektorraumes als minimales Erzeugendensystem, lineare Abhängigkeit einer Teilmenge eines Vektorraumes, Einführung von Koordinaten. Austauschsatz, Dimension eines Vektorraumes.

4. **Summe von Teilvektorräumen eines Vektorraumes (8 Std.)**

   Vereinigung von Teilvektorräumen U_1 und U_2 eines Vektorraumes, Definition der Summe $U_1 + U_2$ als vektorielle Hülle von $U_1 \cup U_2$. Dimensionssatz: $\dim U_1 + \dim U_2 = \dim (U_1 + U_2) + \dim (U_1 \cap U_2)$.
   Direkte Summe von Teilvektorräumen, Zerlegung, eines endlich-dimensionalen Vektorraumes in eine direkte Summe von Teilvektorräumen der Dimension 1.

5. **Anwendung der Theorie der Vektorräume (12 Std.)**

   Affine Geometrie auf der Grundlage der Theorie der endlich-dimensionalen Vektorräume: Definition von linearen Mannigfaltigkeiten und Beschreibung durch lineare Gleichungssysteme, Aussagen über den Durchschnitt von linearen Mannigfaltigkeiten, Parallelität von linearen Mannigfaltigkeiten.

6. **Lineare Abbildungen $f : V \to W$ von Vektorräumen V und W über demselben Körper K (12 Std.)**

   Definition der linearen Abbildungen durch Linearitätseigenschaften (Verträglichkeitsbedingungen mit den linearen Operationen), Beispiele für lineare Abbildungen: Projektionen von V auf einen Unterraum W, Homothetie $h_r: V \to V, X \to rX (r \in K)$.
   Differentialoperator D auf dem Vektorraum der ganzrationalen Funktionen, Abbildung des Vektorraumes V der über einem Intervall integrierbaren Funktionen in den Grundkörper R durch Integration über [a; b].
   Kern und Bildraum einer linearen Abbildung, Dimensionsbeziehung zwischen Bildraum, Urbildraum und Kern; Isomorphie von Vektorräumen.

Beschreibung linearer Abbildungen endlich-dimensionaler Räume durch Matrizen, Verkettung von linearen Abbildungen und Matrizenprodukt.

7. **Lineare Abbildungen f : V → V eines Vektorraumes V in sich (12 Std.)**

Ring der linearen Abbildungen von V in sich, Übertragung der Ringstruktur auf die zugehörige Matrizenmenge; die lineare Gruppe GL (V) eines Vektorraumes V, die Gruppe der regulären Matrizen;
Zusammenhang zwischen linearen Gleichungssystemen und linearen Abbildungen, Lösung eines linearen Gleichungssystems und Konstruktion der inversen Matrix einer gegebenen regulären Matrix.

8. **Euklidische Vektorräume (20 Std.)**

Skalarprodukt in Vektorräumen als bilineare Abbildung in den Grundkörper, Definition der Euklidischen Vektorräume.
Orthogonalität und Norm, Existenz orthonormierter Basen,
Cauchy-Schwarzsche Ungleichung, Abstand, Dreiecksungleichung.
Anwendung auf die Geometrie: Metrische Geometrie auf der Grundlage eines Euklidischen Vektorraumes.

9. **Orthogonale Abbildungen (8 Std.)**

Beispiele orthogonaler Abbildungen, Untersuchung der orthogonalen Gruppe eines Euklidischen Vektorraumes der Dimension 2.

10. **Behandlung ausgewählter Probleme (15 Std.)**

Zur Wahl stehen zum Beispiel:

a) Algebraische Untersuchungen im Ring der linearen Abbildungen bzw. im zugehörigen Matrizenring: Unterringe, Zentrum, Unterkörper.

b) Vektorräume über endlichen Körpern und die zugehörige affine Geometrie.

c) Normierte Vektorräume. Anwendungen in der numerischen Mathematik.

d) Ähnlichkeitsabbildungen eines Euklidischen Vektorraumes der Dimension 2, Einführung komplexer Zahlen.

e) Eigenwerte von linearen Abbildungen.

c) Leistungskurs: Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie

Das Ziel des Kurses ist eine Einführung in die Grundbegriffe der Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie und die Vermittlung einiger statistischer Methoden.

Die im Vergleich zum Grundkurs größere Stundenzahl soll zu einer intensiven Behandlung komplexer Anwendungsbeispiele genutzt werden. Ein breit angelegter, lückenloser theoretischer Aufbau soll nicht angestrebt werden.

1. **Einführung in die Aufgaben der Statistik. Bereitstellung von Grundbegriffen (8 Std.)**

Beispiele zur beschreibenden und zur schließenden Statistik, Ausführung von Zufallsexperimenten und Bearbeitung ihrer Ergebnisse: Klassenbildung, absolute und relative Häufigkeit, graphische Darstellungen, Mittelwerte, Streuungsmaße.

2. **Einführung des Wahrscheinlichkeitsraumes (10 Std.)**

Ergebnismenge S, Ereignis (Elementarereignis, zusammengesetzes Ereignis), Verknüpfung von Ereignissen, Gegenereignis, Unverträglichkeit von Ereignissen, Ereignisalgebra A. Wahrscheinlichkeit w als Funktion von A in R, axiomatische Definition des Wahrscheinlichkeitsraumes (S, A, w), Beispiele für Wahrscheinlichkeitsräume.

3. Kombinatorik (8 Std.)

Permutationen, Variationen, Kombinationen als Hilfsmittel zur Berechnung von Wahrscheinlichkeiten.

4. Rechnen mit Wahrscheinlichkeiten (8 Std.)

Summensatz, Produktsatz; bedingte Wahrscheinlichkeit, Unabhängigkeit von Ereignissen.

5. Wahrscheinlichkeitsverteilungen (15 Std.)

Zufallsvariable (Abbildung der Ergebnismenge S in R), Wahrscheinlichkeitsverteilung einer Zufallsvariablen, Beschreibung der Wahrscheinlichkeitsverteilung einer Zufallsvariablen (Wahrscheinlichkeitsfunktion, Verteilungsfunktion, Dichtefunktion); Parameter von Zufallsvariablen: Erwartungswert und Standardabweichung; spezielle Verteilungen: Binomialverteilung, Poissonverteilung, Normalverteilung.

6. Schließende Statistik (15 Std.)

Grundgesamtheit und Zufallsstichprobe, empirischer Mittelwert, empirische Standardabweichung; Schätzen von Parametern der Grundgesamtheit, Konfidenzintervalle, Testen von Hypothesen (Fehler 1. und 2. Art).

Anmerkungen zum Leistungskurs Statistik und Wahrscheinlichkeitstheorie

1. Da die Schüler nur geringe Vorkenntnisse aus dem zu behandelnden Gebiet besitzen, fehlt die Erfahrungsbasis, auf der eine mathematische Theorie aufbauen könnte. Der Unterricht muß daher auch im Leistungskurs zunächst einfache statistische Erfahrungen bereitstellen. Der Schüler soll einige Zufallsexperimente selbst ausführen. Durch Beispiele soll auf die Möglichkeit, falsche, voreilige Schlüsse mit Hilfe der Statistik zu ziehen, aufmerksam gemacht werden.

   Durch Behandlung von geeigneten Beispielen soll dem Schüler in den ersten Stunden ein gewisser Überblick über die Aufgaben der Statistik vermittelt werden, so daß der Rahmen für den weiteren Verlauf des Unterrichtes abgesteckt werden kann.

2. Die Bezeichnungen in der Wahrscheinlichkeitstheorie weichen in den einzelnen Lehrbüchern erheblich voneinander ab: Statt „Ergebnismenge" heißt es z. B. auch „Stichprobenmenge", „Ereignisraum", „Grundereignismenge" u. a. Sowohl ein Element s der Menge S als auch die Teilmenge { s } der Menge S werden als Elementarereignis bezeichnet.

   Der Begriff Ereignis dagegen wird einheitlich als Teilmenge der Menge S verwendet. Um ein Begriffsdurcheinander zu vermeiden, wird daher vorgeschlagen, den Begriff Elementarereignis für die Teilmenge { s } von S zu verwenden und den Begriff Ereignisraum für die Menge S nicht zu verwenden.

3. Durch die axiomatische Definition des Wahrscheinlichkeitsraumes soll die Wahrscheinlichkeitstheorie als eine mathematische Theorie ausgewiesen werden und die Grundlage für präzise Begriffsbildungen geschaffen werden. Es ist jedoch nicht notwendig, die Wahrscheinlichkeitstheorie unter Bezug auf das Axiomensystem zu entwickeln. Auf die Beziehungen zwischen Wahrscheinlichkeitstheorie und Maßtheorie sollte hingewiesen werden.

   Bei der Behandlung von Beispielen für Wahrscheinlichkeitsräume sollen auch Beispiele mit nichtendlicher Ergebnismenge angesprochen werden.

4. Bei der Behandlung des Abschnittes 3. Kombinatorik wird empfohlen, von konkreten Aufgaben auszugehen.

5. Bei der Behandlung der Abschnitte 5. und 6. wird ein exemplarisches Vorgehen notwendig sein. Durch ausgewählte Beispiele können die Begriffe und die Arbeitsweise der Statistik deutlich gemacht werden. Der Schüler soll die erarbeiteten Begriffe und Methoden auf Probleme, die den im Unterricht behandelten verwandt sind, anwenden können. Es wird nicht erwartet, daß der Schüler neuartige Probleme selbständig lösen kann.

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Physik

Zuständiges Referat: S 221/1

Referent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Lehrplanausschuss

Gerhard Becker, Gymnasium Oberalster, Staatl. Studienseminar
Helmut Behrmann, Heilwig-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Klaus Brandes, G 12, Staatl. Studienseminar
Bernd Mirow, Gelehrtenschule des Johanneums, Staatl. Studienseminar

1. Vorbemerkung

Die Erfahrungen mit den „Rahmenrichtlinien im Vorsemester und in der Studienstufe" haben gezeigt, daß die Erarbeitung der Grundbegriffe auf dem Niveau der Sekundarstufe II zusammen mit dem Problem der mathematischen Formulierung physikalischer Zusammenhänge mehr Zeit erfordert als bisher zur Verfügung stand. Die Einführung der einjährigen Vorstufe ermöglicht es, diese Schwierigkeit zu beheben und darüber hinaus mehr Zeit für die experimentelle Arbeit zu lassen.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Es sind 3 der in den Rahmenrichtlinien Physik aufgeführten Blöcke zu behandeln, und zwar:

1. Bewegung eines Massenpunkts längs einer geraden Bahn
2. Einer der folgenden Blöcke:
   a) Energie und Impuls
   b) Mechanische Wellen und Schall
   c) Elektrostatisches Feld
3. Ein weiterer Block aus der Liste der Rahmenrichtlinien
   oder
   Schülerpraktikum

Um an einer Schule einheitliche Voraussetzungen für den Unterricht der Studienstufe zu schaffen, soll die Fachkonferenz über die Auswahl der Blöcke in 2. und 3. beschließen. Dabei sollte auf Wiederholer Rücksicht genommen werden.

3. Wahlbereich

Kurse des Wahlbereichs können eine zusätzliche Motivation für die Physik erzeugen. Erfahrungsgemäß ist das besonders gut durch Schülerexperimente möglich. Es wird daher ein Praktikum empfohlen, das etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit ausfüllt. Das Praktikum kann u.a. auch zur Wiederholung, Ergänzung und Vertiefung des Mittelstufenstoffs dienen.

Weitere Kursvorschläge als Beispiele:

Elektronik (ebenfalls für Schülerversuche geeignet)

Himmelsmechanik

Kinetische Gastheorie

Rahmenrichtlinien Physik

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/1

Referent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Lehrplanausschuss

Gerhard Becker, Gymnasium Oberalster, Staatl. Studienseminar
Helmut Behrmann, Heilwig-Gymnasium, Staatl. Studienseminar
Klaus Brandes, G 12, Staatl. Studienseminar
Bernd Mirow, Gelehrtenschule des Johanneums, Staatl. Studienseminar

Inhaltsübersicht

A

Zur Didaktik

Die grundlegende Bedeutung naturwissenschaftlicher Denkweisen und Ergebnisse für die Funktionsfähigkeit und Weiterentwicklung der modernen Industriegesellschaft stellt dem Physikunterricht die Aufgabe, den Schüler zur Kommunikation und Kooperation im physikalisch-technischen Bereich zu befähigen. Im einzelnen bedeutet das: Der Schüler muß beurteilen können, welche Einzelfälle in diesen Sachbereich einzuordnen sind und welchen Stellenwert sie dort haben. Er muß verstehen können, was ihm aus diesem Sachbereich mitgeteilt wird (Fachliteratur, Fachzeitschriften, Vorträge, Massenmedien, Teamarbeit); er muß seinerseits solche Materialien, Prozesse und Methoden sachlich und sprachlich einwandfrei darstellen können. Auch im Physikunterricht muß der Schüler lernen, in der Zusammenarbeit von der Sache her zu argumentieren, Ursachen für Verständnisschwierigkeiten der Partner zu erkennen und sich auch gegenüber dem eigenen Arbeitsanteil kritikoffen zu verhalten.

Der Physikunterricht leistet zur Entwicklung des menschlichen Selbstverständnisses wesentliche Beiträge. Er hilft dem Schüler, Einsicht in die Verschiedenartigkeit von Methoden und Gegenstandsbereichen menschlicher Erkenntnis zu erlangen, indem er die der Physik eigentümlichen Denkweisen aufzeigt und sie neben andere stellt. Für manchen Schüler wird die bewußte Begegnung mit den Grundformen des kategorialen wissenschaftlichen Denkens nur durch den Physikunterricht eingeleitet werden können. Diese Begegnung kann einem jungen Menschen helfen, seine Interessen zu finden und Freude an spezifischen naturwissenschaftlichen Denkformen zu gewinnen.

Darüber hinaus hat der Physikunterricht Orientierungshilfen für die Berufswahl zu geben und dem zukünftigen Naturwissenschaftler und Ingenieur dasjenige Grundwissen und Können zu vermitteln, dessen er bei Eintritt in die Hochschule bedarf.

Im Physikunterricht soll der Schüler erfahren,

wie die Physik die Natur messend erfaßt und die Kenntnisse mittels geeigneter physikalischer Begriffsbildungen gesetzordnet;

nach welchen Methoden Naturgesetze und Theorien gewonnen werden;

daß physikalische Aussagen und Systeme von Aussagen (Theorien) nur innerhalb ihrer Gültigkeitsbereiche verwendet werden dürfen;

welche Bedeutung die Mathematik für die Physik hat und wie sich physikalische von mathematischer Erkenntnisgewinnung unterscheidet;

daß physikalische Modelle Denkhilfen sind und wie mit ihrer Hilfe Teilaspekte der Natur erfolgreich beschrieben werden können;

daß die physikalische Wissenschaft sich historisch entwickelt hat.

Im Physikunterricht soll der Schüler lernen,

experimentelle Abläufe unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu beobachten;

physikalische Sachverhalte in der Fachsprache der Physik einwandfrei zu beschreiben und zu erläutern; das schließt den richtigen Umgang mit physikalischen Größen und Größengleichungen ein;

Naturvorgänge und experimentelle Ergebnisse mit Hilfe bereits verfügbarer Kenntnisse zu erklären;

Experimente zu planen, auszuführen und auszuwerten;

in konkreten Fällen einen komplexen Zusammenhang zu analysieren, geeignete Hypothesen zu bilden und Verfahren zur experimentellen Überprüfung zu ersinnen;

mathematische Hilfsmittel auf physikalische Sachverhalte anzuwenden.

Die Angabe der Lernziele erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Zur Organisation

Grund- und Leistungskurse werden aus einzelnen, im Teil C angegebenen Unterrichtsblöcken unter übergeordneten Gesichtspunkten (Beispiele: Lernzielauswahl, fachimmanente und organisatorische Zwänge) zusammengesetzt. *Ein Semesterkurs umfaßt so viele Blöcke, wie Wochenstunden für diesen Kurs vorgesehen sind.* Falls ein Praktikum durchgeführt wird, kann im Leistungskurs ein Block im Semester, im Grundkurs der Studienstufe ein Block in zwei Semestern durch das Praktikum ersetzt werden. *Im Vorsemester müssen zwei der Blöcke eins bis vier behandelt werden.*

Wesentliche Lernziele des Physikunterrichts sind nur im Praktikum und im arbeitsteiligen Gruppenunterricht zu erreichen.

Zur Verdeutlichung der Lehrplankonzeption werden zwei Planungsbeispiele in Diagrammform angegeben. Jedes zeigt, wie ausgewählte Unterrichtsblöcke zu möglichen Unterrichtsabläufen zusammengestellt werden können.

1. Beispiel (vgl. Diagramm 1):
Zweistündiger Kurs des Vorsemesters und darauf folgend sechsstündiger Leistungskurs.

Übergeordnete Lernziele:

1. Der Schüler soll die zentrale Bedeutung des Energiebegriffs und des Energieerhaltungssatzes erfahren.
2. Der Schüler soll erfahren, wie mit Hilfe des Feldbegriffs und des Feldvektors (Feldstärke) Kraftwirkungen der Gravitation und Elektrostatik gleichartig beschrieben werden können.
3. Der Schüler soll am Beispiel der mechanischen Schwingungen erfahren, wie man in der Physik auf induktivem und deduktivem Wege neue Erkenntnisse gewinnt; er soll lernen, mathematische Hilfsmittel auf physikalische Sachverhalte anzuwenden.

2. Beispiel (vgl. Diagramm 2):
Zweistündiger Kurs des Vorsemesters und darauf folgend zwei je dreistündige Grundkurse.

Übergeordnete Lernziele:

1. Der Schüler soll erfahren, wie mit Hilfe der Modelle Welle und Korpuskel die Eigenschaften von Licht und Materiestrahlung gleichartig beschrieben werden können.
2. Der Schüler soll erfahren, wie die im Sinne der klassischen Physik bestehende Unvereinbarkeit der Modelle zu den neuen grundlegenden Denkansätzen der Wellenmechanik und Quantentheorie führt.
3. Der Schüler soll erfahren, welche erkenntnistheoretischen Folgerungen über Objektivierbarkeit, Kausalität und Determinismus sich aus diesen Denkansätzen ergeben.

Die Blöcke 1, 2 und 3 dienen der Bereitstellung der grundlegenden Begriffe und Gesetze.

2

Lernerfolgskontrollen

Der Unterricht wird von Lernerfolgskontrollen begleitet. Im Grundkurs werden mindestens zwei 2stündige Klausuren, im Leistungskurs mindestens zwei 2stündige und eine 3- bis 4stündige je Semester geschrieben. Sie sollen dem Schüler Gelegenheit geben, sich in wachsendem Maße in denjenigen Arbeitsformen zu üben, die in der Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife niedergelegt

sind. Die Aufgabenstellung soll aus dem Unterricht erwachsen. Bei der Formulierung der Aufgaben sind die mathematischen Vorkenntnisse der Lerngruppe zu beachten. Es werden laufend die Mitarbeit im Unterricht, die Bewältigung der Hausaufgaben und gegebenenfalls die Durchführung der Praktikumsaufgaben bewertet. Klausuren und die Leistungen im Rahmen der laufenden Kursarbeit sollen für die Gesamtbewertung etwa zu gleichen Teilen herangezogen werden; den Ausschlag gibt die laufende Kursarbeit.

1. Beispiel

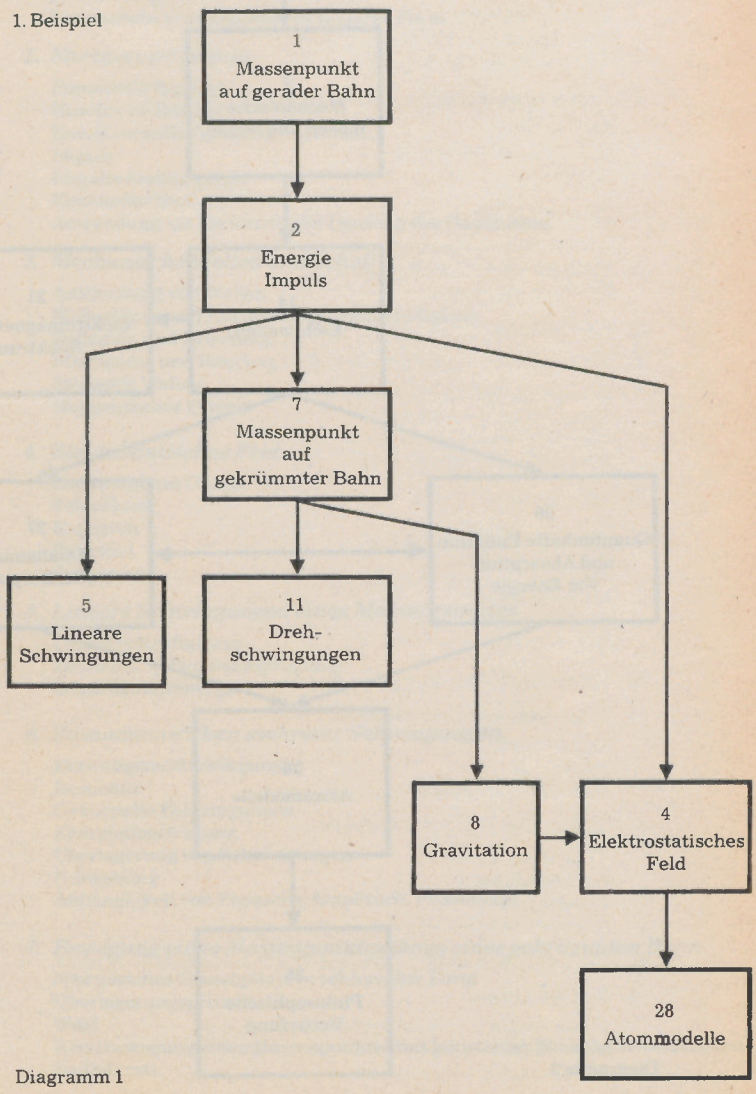


Diagramm 1

2. Beispiel

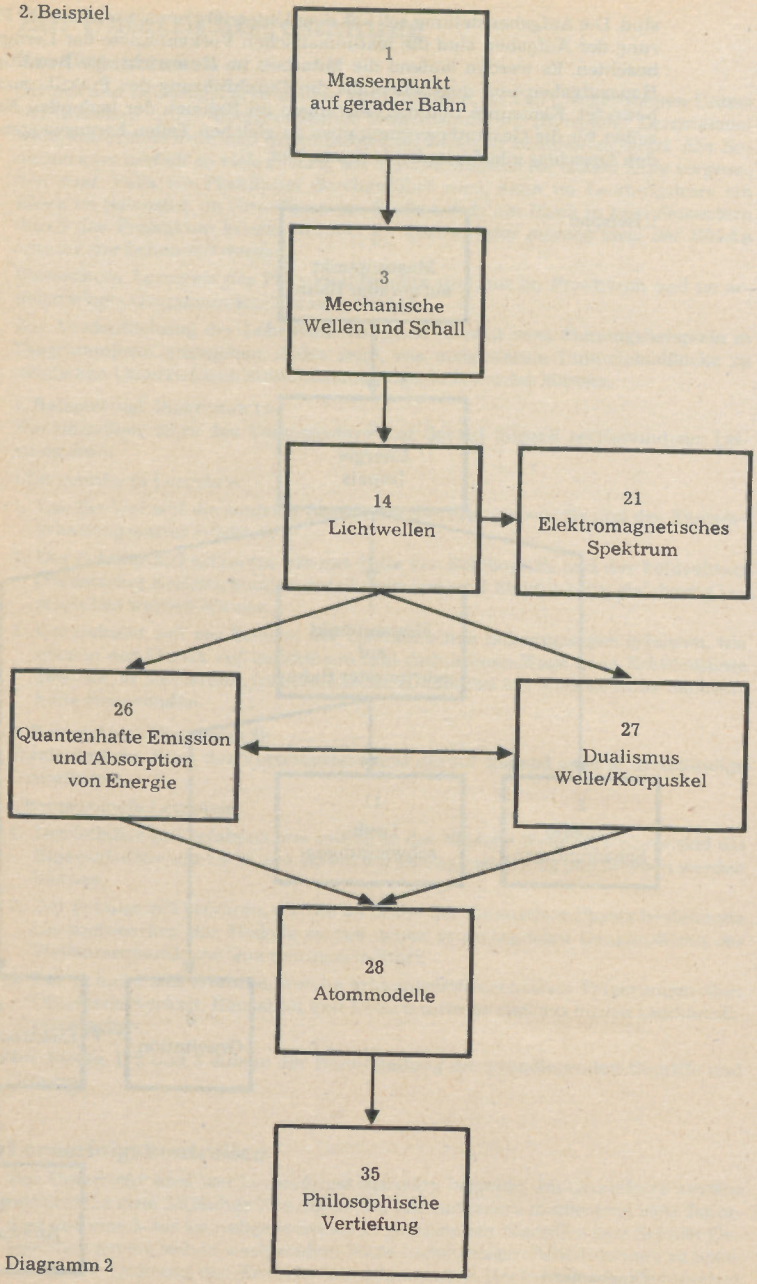


Diagramm 2

C

Inhalte

Unterrichtsblöcke (vgl. B 1)

1. *Bewegung eines Massenpunktes längs einer geraden Bahn*

   Gleichförmige Bewegung
   Gleichmäßig beschleunigte Bewegung
   Geschwindigkeit
   Beschleunigung
   Newtonsches Grundgesetz in skalarer Form

2. *Energie und Impuls*

   Potentielle Energie
   Kinetische Energie
   Energieerhaltungssatz der Mechanik
   Impuls
   Impulserhaltungssatz
   Elastischer Stoß
   Anwendung auf die kinetische Deutung des Gasdruckes

3. *Mechanische Wellen und Schall*

   Ausbreitung von Wellen
   Wellenlänge und Ausbreitungsgeschwindigkeit
   Reflexion und Brechung
   Interferenz und Beugung
   Stehende Wellen
   Huygenssches Prinzip

4. *Elektrostatisches Feld*

   Coulombsches Gesetz
   Feldvektor
   Kapazität
   Potential
   Spannung

5. *Lineare Schwingungen eines Massenpunktes*

   Lineares Kraftgesetz
   Zeitlicher Ablauf der Bewegung
   Schwingungsenergie

6. *Zusammenwirken mehrerer Schwingungen*

   Erzwungene Schwingungen
   Resonanz
   Gekoppelte Schwingungen
   Energieübertragung
   Überlagerung von Schwingungen
   Schwebung
   Abhängigkeit von Frequenz, Amplitude, Phasenlage

7. *Bewegung eines Massenpunktes längs einer gekrümmten Bahn*

   Newtonsches Grundgesetz in vektorieller Form
   Überlagerungsprinzip
   Wurf
   Kreisbewegung eines Massenpunktes mit konstanter Winkelgeschwindigkeit
   Radialkraft

8. Gravitation

Gravitationsfeld
Gravitationsgesetz
Bewegung von Himmelskörpern und Satelliten im Gravitationsfeld

9. Drehbewegung eines starren Körpers um eine feste Achse

Drehbewegung mit konstanter Winkelbeschleunigung
Drehmoment
Trägheitsmoment
Grundgleichung der Drehbewegung
Energie der Drehbewegung

10. Drehbewegung eines starren Körpers um eine freie Achse

Drehimpuls
Drehimpulserhaltungssatz
Kreisel

11. Drehschwingungen eines starren Körpers

Drehwinkel und Drehmoment
Zeitlicher Ablauf der Bewegung
Schwingungsenergie

12. Vertiefte Behandlung der kinetischen Gastheorie

13. Thermisches Verhalten der Stoffe

Zustandsgleichung für ideale und reale Gase
Spezifische Wärmekapazität
Gesättigte und ungesättigte Dämpfe
Hauptsätze der Wärmelehre

14. Lichtwellen

Lichtgeschwindigkeit
Interferenz
Beugung
Linienspektren
Wellenlänge des Lichtes
Polarisation

15. Vertiefte Behandlung des elektrostatischen Feldes

16. Magnetostatisches Feld

Lorentzkraft
Feldvektor
Magnetfeld stromdurchflossener Leiter

17. Elektromagnetische Induktion

Magnetischer Fluß
Induktionsgesetz
Induktivität
Induktion und Energiesatz

18. Vertiefte Behandlung des elektromagnetischen Feldes

19. Wechselstrom

Effektivwerte für Stromstärke und Spannung
Kondensator und Spule im Wechselstromkreis
Wechselstromwiderstände

20. Elektrische Schwingungen

Elektrischer Schwingkreis
Energieumwandlung
Thomsonsche Gleichung
Rückkopplung
Resonanz
Hertzscher Dipol

21. Elektromagnetisches Spektrum

Temperaturstrahlung
Hertzsche Wellen
Laser
Röntgenstrahlung

22. Ladungstransport in Flüssigkeiten, Gasen und im Vakuum

Faradaysche Gesetze der Elektrolyse
Elementarladung
Ionenbeweglichkeit
Ohmsches Gesetz
Leitungsvorgänge in Gasen
Elektronen im Hochvakuum

23. Freie Ladungsträger in elektrischen und magnetischen Feldern

Spezifische Elektronenladung
Massenspektrograph
Braunsche Röhre
Teilchenbeschleuniger

24. Struktur der Festkörper

Kristallgitter
Bindungsarten
Kristallgitterinterferenzen
Unterschiede der Festkörper hinsichtlich ihrer physikalischen Eigenschaften

25. Ladungstransport in Festkörpern

Elektronenleitung in Metallen
Eigen- und Störstellenleitung in Halbleitern
Grenzschichten
Hall-Effekt

26. Quantenhafte Emission und Absorption von Energie

Energieniveaus
Linienspektren
Umkehr der Na-Linie
Franck-Hertz-Versuch
Röntgenspektren
Laser

27. Dualismus Welle-Korpuskel

Lichtelektrischer Effekt
Wirkungsquantum
Compton-Effekt
Elektronenbeugung
de Broglie-Wellenlänge
Heisenbergsche Unbestimmtheitsrelation

28. Atomistische Struktur der Materie und Atommodelle

29. Natürliche und künstliche Radioaktivität

Strahlungsarten
Zerfallsgesetz
Kernumwandlungen

30. Kernenergie und Kerntechnik

Kernspaltung
Kernfusion
Massendefekt
Reaktor

31. Elementarteilchen

Nachweis der Elementarteilchen
Wechselwirkung
Erhaltungssätze

32. Spezielle Relativitätstheorie

Lorentztransformation
Relativistische Massenveränderlichkeit
Äquivalenz von Masse und Energie

33. Astrophysik

34. Elektronik

35. Historische und/oder philosophische Vertiefung

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Chemie

Zuständiges Referat: S 221/2

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Ludwig Axmann, Gymnasium Koppel
Rolf Ebeling, Gymnasium Oberalster
Wilfred Kratzert, Bismarck-Gymnasium
Ursula Maass, Gymnasium Willhöden
Michael Plehn, Gymnasium Altona

1. Vorbemerkung

Die Rahmenrichtlinien Chemie im Vorsemester gelten entsprechend für die zweisemestrige Vorstufe. Der Umfang und auch die Art der Inhalte sowie das Anforderungsniveau bleiben unverändert. Die Vorstufe dient der Vorbereitung auf die Studienstufe. Weniger ein umfangreiches Faktenwissen als ein übergreifendes Grundlagenwissen sind Voraussetzung für den erfolgreichen Besuch der Studienstufe.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Als Schwerpunkte zur Vorbereitung auf die Kurse der Studienstufe bieten sich in der Vorstufe an vor allem die selbständige Arbeit mit dem Lern- und Lehrbuch, der Umgang mit Nachschlagewerken, kurze Referate, Übungen im Protokollieren sowie die exakte Anwendung der Fachsprache in der Diskussion und bei der Beschreibung naturwissenschaftlicher Beobachtungen und Sachverhalte.

Schriftliche und mündliche Anforderungen sollen vorwiegend auf höheren Lernzielstufen als der der „Reproduktion" von Wissen basieren. Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung — Chemie" können dabei hilfreich sein, die mündlichen und schriftlichen Anforderungen in der Vorstufe im Hinblick auf die Studienstufe zu gestalten. Der individuelle Maßstab des Lehrers und die Transparenz für den Schüler bei Anwendung dieser Leistungsanforderungen sollten angemessenen Vorrang haben.

3. Wahlbereich

Der Pflichtkurs der Vorstufe soll anhand der inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien einen fachlich zusammenhängenden Lehrgang bilden. Die Zuwahlkurse des Wahlbereichs sind grundsätzlich einsemestrige, thematisch abgeschlossene Einheiten.

Nach den Rahmenrichtlinien Chemie kann für den Zuwahlkurs ein Thema aus dem Grundkursangebot gewählt werden. Daneben sind Themen geeignet, die die Wahl des Schülers für Grund- bzw. Leistungskurs Chemie offenhalten.

Im ersten Halbjahr der Vorstufe kann es sinnvoll sein, für Zuwahlkurse mit verschiedenartiger Schwerpunktbildung entsprechend bestimmter Lernvoraussetzungen Auflagen für eine Teilnahme zu machen. Ein wesentliches Kriterium sollte dabei der Umfang des in der Sekundarstufe I tatsächlich erteilten Chemieunterrichts sein.

Zuwahlkurse haben jedoch nicht vorrangig den Zweck, das Fundament für den Leistungskurs der Studienstufe zu legen. Sie sollen daher keine Schwelle für die Belegung von Leistungskursen sein. Andererseits sollen Zuwahlkurse den Anspruch der Chemie im Leistungskurs der Studienstufe deutlich werden lassen.

4. Sicherheit im Unterricht

Es ist Aufgabe eines jeden Lehrers, durch technisch mögliche Maßnahmen und durch Sicherheitserziehung Voraussetzungen für eine ungefährdete Unterrichtsarbeit zu treffen. Dabei sind die Richtlinien zur Sicherheit im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beachten.

Bei dem organisatorischen Ablauf des experimentellen Unterrichts kann sich der Lehrer einer angemessenen Mithilfe seiner Kursschüler versichern.

Rahmenrichtlinien Chemie

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/2

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Ludwig Axmann, Gymnasium Koppel
Rolf Ebeling, Gymnasium Oberalster
Wilfred Kratzert, Bismarck-Gymnasium
Ursula Maass, Gymnasium Willhöden
Michael Plehn, Gymnasium Altona

Inhaltsübersicht

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Der Chemieunterricht in den Grund- und Leistungskursen soll die Kenntnis der Begriffe und die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten eines naturwissenschaftlichen Erkenntnisbereichs weiterentwickeln, ergänzen und vertiefen. Er soll die Fähigkeiten schulen, die ein Eindringen in die Verfahrens- und Denkweisen der Chemie ermöglichen.

Der Unterricht soll nicht nur allgemein oder fachspezifisch auf ein Studium vorbereiten, sondern auch Grundlagen für die Bewältigung von Lebensproblemen vermitteln.

In der Arbeit der **Grundkurse** sollen folgende Zielsetzungen beachtet werden:

- Überblick über einige Ergebnisse und Probleme der chemischen Forschung an ausgewählten Beispielen;
- Kenntnis einiger Methoden der chemisch-naturwissenschaftlichen Arbeitsweise;
- Verständnis für Anwendungsmöglichkeiten einiger chemischer Erkenntnisse;
- Einsicht in bedeutsame anthropologische und gesellschaftliche Aufgaben der Chemie.

In der Arbeit der **Leistungskurse** sollen folgende Zielsetzungen beachtet und angestrebt werden:

- Kenntnis wichtiger, insbesondere neuerer Ergebnisse und Probleme der Forschung aus verschiedenen Bereichen der Chemie;
- Kenntnis grundlegender Methoden chemisch-naturwissenschaftlicher Arbeitsweise;
- Sicherheit in der Anwendung einiger chemisch-naturwissenschaftlicher Methoden;
- Verständnis für Anwendungsmöglichkeiten chemischer Erkenntnisse in der Technik, Medizin, Wirtschaft und in anderen Bereichen;
- Einsicht in gesellschaftliche Aufgaben der Chemie;
- Verständnis für die Grenzen chemischen Denkens an ausgewählten Beispielen;
- Überblick über die historische Entwicklung bedeutsamer Modellvorstellungen der Chemie.

Das Vorsemester dient der Vorbereitung auf die Studienstufe. Der Unterricht auf dieser Eingangsstufe soll

- auf der Grundlage der in der Mittelstufe erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen;
- Kenntnisse und Einsichten vermitteln, auf die sich sowohl der Grundkurs als auch der Leistungskurs stützen können;
- so angelegt sein, daß er dem Schüler eine Überprüfung seiner Fähigkeiten und Neigungen ermöglicht und ihm bei einer Kurswahl für die Studienstufe hilfreich ist;
- die Anforderungen des späteren Leistungskurses gelegentlich deutlich machen, um dem Schüler eine möglichst sichere Kurswahl in der Studienstufe zu ermöglichen.

2 **Fachziele**

Der Chemieunterricht der Studienstufe hat — wie der Chemieunterricht allgemein — folgende Ziele:

Der Schüler soll an geeigneten Beispielen

2.1 *Verständnis für die Struktur der Stoffe und die Gesetzmäßigkeiten chemischer Umwandlungen gewinnen;*

2.2 *in Modellen denken und mit Modellen arbeiten können;*

2.3 *Arbeitsmethoden kennenlernen, d. h.*

2.3.1 einfache und überschaubare Experimente über den Ablauf chemischer Vorgänge planen;

2.3.2 chemische Substanzen untersuchen und Reaktionen durchführen;

2.3.3 Versuchsbeobachtungen und Versuchsreihen in einem Protokoll auswerten;

2.3.4 sich die Fachsprache als exaktes Kommunikationsmittel aneignen;

2.4 *Wege zu allgemeingültigen Aussagen finden, d. h.*

2.4.1 zeigen, wie man aus Beobachtungen generalisierende Sachverhalte ableiten kann;

2.4.2 erkennen, daß chemischen Aussagen nur ein bestimmter Geltungsbereich zukommt;

2.4.3 lernen, wie man Hypothesen aufstellt und mit ihnen arbeitet;

2.5 *Überblick über die Stellung und die Bedeutung der Chemie erwerben, d. h.*

2.5.1 Beziehungen der Chemie zu anderen Naturwissenschaften erkennen;

2.5.2 eine verantwortliche Einstellung zum Anteil der Chemie an der Veränderung der Welt gewinnen; dazu gehören insbesondere:

2.5.2.1 die Erfolge und den Nutzen für die Menschheit einschätzen;

2.5.2.2 die Gefahren und den Mißbrauch für Mensch und Natur erkennen;

2.5.2.3 die Möglichkeiten zur Bewältigung von Zukunftsproblemen sehen.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 **Zur Organisation**

Die einsemestrigen, zwei- bis dreistündigen Grundkurse sollen exemplarisch Kenntnisse und Einsichten in das Fach vermitteln. In der Arbeit der Grundkurse sollen dabei die unter A 1 Allgemeines genannten Kriterien bzw. Zielsetzungen beachtet werden.

Die einsemestrigen, fünf- bis sechsstündigen Leistungskurse sollen quantitativ wie qualitativ deutlich von den Grundkursen abgesetzt sein. Ihre Kriterien bzw. Zielsetzungen sind unter A 1 Allgemeines aufgeführt.

Alle Kurse beider Arten können in sich abgeschlossene Einheiten darstellen, die in beliebiger Reihenfolge begonnen und durchlaufen werden. Der methodische Weg wird dem Fachlehrer überlassen werden.

Der Unterricht soll jedoch didaktisch und methodisch so ausgerichtet sein, daß möglichst viele der unter A 1 bzw. A 2 genannten Zielsetzungen bzw. Fachziele in jedem Kurs angestrebt werden. Bei den Fachzielen bedeutet die Reihenfolge keine Wertung, der Katalog erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum Teil handelt es sich um die Erhaltung, Vertiefung und Ergänzung von Lernzielen der Sekundarstufe I. Außerdem ist wegen des verschiedenen Umfangs von Grund- und Leistungskursen Grad und Umfang des Erreichbaren unterschiedlich.

Allgemein sollen für die Teilnehmer an den Leistungskursen in Biologie bzw. Chemie die Voraussetzungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, Biologie bzw. Chemie als naturwissenschaftliche Disziplinen zu verstehen. Diesen Schülern sollte über ihre Tutoren sowie den Koordinatoren empfohlen werden, zusätzlich Grundkurse in Biologie, Chemie, Physik und auch Mathematik zur Bewältigung der Anforderungen in den Leistungskursen Biologie bzw. Chemie zu belegen.

Wesentliche Ziele eines naturwissenschaftlichen Unterrichts sind nur im Praktikum und im arbeitsteiligem Gruppenunterricht erreichbar. Hier wird der Schüler unter Anleitung mit dem Gebrauch von Materialien und Methoden (Geräten, Fachliteratur, Medien und Teamarbeit) vertraut. Unter diesen Bedingungen erwächst Eigeninitiative, die sich im Fachreferat und in der Facharbeit niederschlagen kann.

Weitere Hinweise zur Organisation des Unterrichts sind im Abschnitt C Inhalte aufgeführt.

2 **Lernerfolgskontrollen**

Der Unterricht wird von Lernerfolgskontrollen begleitet. Im Grundkurs werden zwei ein- bis zweistündige Klausuren, im Leistungskurs ein bis zwei ein- bis zweistündige und eine drei- bis vierstündige je Semester geschrieben. Sie sollen dem Schüler Gelegenheit geben, sich in wachsendem Maße in denjenigen Arbeitsformen zu üben, die in der Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife niedergelegt sind.

Die Aufgabenstellung soll aus dem Unterricht erwachsen. Bei der Formulierung der Aufgaben sind die jeweiligen Vorkenntnisse der Kursusteilnehmer zu beachten.

Es werden laufend die Mitarbeit im Unterricht, die Bewältigung der Hausaufgaben und gegebenenfalls die Durchführung der Praktikumsaufgaben bewertet. Klausuren und die Leistungen im Rahmen der laufenden Kursarbeit sollen für die Gesamtbewertung etwa zu gleichen Teilen herangezogen werden. Den Ausschlag bei der Gesamtbewertung geben die Leistungen der laufenden Kursarbeit.

C **Inhalte**

1 **Vorsemester**

1.1 *Hinweise zur Organisation*

Dieser Stoffplan ist für die halbjährliche Dauer der Eingangsstufe vorgesehen.

Die Punkte Atombau, Periodensystem und chemische Bindung, die als Grundlage für die weitere Arbeit notwendig sind, werden nicht erwähnt. Diese Sachgebiete sollen, sofern sie nicht schon in den Klassen 9 und 10 behandelt worden sind, an passender Stelle und in zureichendem Umfang in den Lehrgang eingebaut werden.

Für den Zuwahlkurs kann ein Thema aus dem Grundkursangebot gewählt werden.

1.2 *Unterrichtsgang*

1.2.1 **Ziele des Vorsemesters**

I. *Kenntnisse über:*
Inhalte des Lehrplans

II. *Verstehen und Erklären:*

Ablauf ausgewählter organischer Reaktionen:
radikalische Substitution
elektrophile Addition
Einfluß funktioneller Gruppen auf den Charakter organischer Verbindungen

III. *Anwenden:*
Rationelle Nomenklatur
Wellenmechanisches Atommodell
Modell der chemischen Bindungen

IV. *Arbeitsweisen:*
Nachweise funktioneller Gruppen
Reaktionen zwischen Säuren und Alkoholen

1.2.2 **Inhalte des Vorsemesters**

1. *Organische Chemie*

1.1 Ein wellenmechanisches Modell des Kohlenstoffatoms
(σ- und π-Bindung, sp^3-Hybridisierung)

1.2 Eigenschaften und Reaktionen der Alkane:
Strukturisomerie, radikalische Substitutionsreaktion
(Halogenverbindungen)

1.3 Kohlenstoffdoppelbindung
Eigenschaften und Reaktionen der Alkene:
cis-trans-Isomerie, Elektrophile Additionsreaktion

1.4 Kohlenstoffdreifachbindung
Eigenschaften und Reaktionen der Alkine

1.5 Alkohole
Eigenschaften und Reaktionen (Polarität, Acidität, Wasserstoffbrückenbindung)
Oxidationsreaktionen primärer, sekundärer und tertiärer Alkohole

1.6 Aldehyde und Ketone
Eigenschaften und Reaktionen (Polarität, mesomere Grenzstrukturen, Oxidationsreaktionen)

1.7 Monocarbonsäuren
Eigenschaften und Reaktionen (Polarität, Mesomerie, Acididät, Ester)

2 Studienstufe

2.1 *Grundkurse*

2.1.1 **Hinweise zur Organisation**

Aus den Themen 1 bis 3, 4 bis 6 und 7 bis 9 der **Grundkurse** soll mindestens je ein Thema erarbeitet werden. Die Reihenfolge der Behandlung ist freigestellt.

Alle Themenkreise können in beliebiger Reihenfolge angeboten werden.

Die Behandlung der Themenkreise im Grund- oder Leistungskurs unterscheidet sich darin, daß im Leistungskurs zusätzlich Schwerpunkte gesetzt und Erweiterungen vorgenommen werden.

2.1.2 **Themenkreise (GK)**

1. *Kohlenhydrate und Fette*
   Struktur der Mono-, Di- und Polysaccharide, Isomerie, Glykosid, optische Aktivität, Abbau der Kohlenhydrate im Zitronensäurezyklus

   Struktur der Fette, Auf- und Abbau der Fette im Organismus, Säure-, Verseifungs- und Jodzahl der Fette, Hydrolyse
2. *Seifen und Waschmittel*
   Aufbau und Wirkung von Seifen, hydrophil und hydrophob, Verseifung, waschaktive Substanzen und ihre Abbauprozesse
3. *Proteine und Nucleinsäuren*
   Aminosäuren, Ampholyt, Zwitterion, isoelektrischer Punkt, Peptidbindung, primäre, sekundäre und tertiäre Struktur der Proteine, Hinweis auf Proteide, Struktur der RNS und DNS, Eiweißsynthese, identische Reduplikation, genetischer Code
4. *Kunststoffe*
   Polykondensation, Polymerisation, Polyaddition, Makromolekül; Aufbau, Verarbeitung und Verwendung von Kunststoffen und Kunstfasern
5. *Erdölchemie*
   Fraktionierte Destillation, thermisches und katalytisches Cracken, Reforming, Erdöl als Rohstoff- und Energiequelle, Großchemiesynthesen in Auswahl, Aspekte der Umweltsicherung
6. *Farbstoffe*
   Benzol, Mesomerie, elektrophile Substitution, Mono- und Disubstitutionsprodukte, I- und M-Effekt, Azo- und Triphenylmethanfarbstoffe, Alizarin und Indigo, Konstitution und Farbe, einige Färbeverfahren
7. *Atombau, Periodensystem, Chemische Bindung*
   Elementbegriff, Elektronenkonfiguration, Elemente zweier Hauptgruppen und einer Periode, Metalle und Nichtmetalle, Oxidationsstufen, Elektronengativität, Bindung
8. *Redox-Reaktionen*
   Oxidationszahl, Spannungsreihe, Redoxpotential, Redoxgleichungen, ausgewählte Gebiete der Elektrochemie
9. *Säure-Basen-Reaktionen*
   Brönstedsche Säure-Basen-Theorie, Protolysen an ausgewählten Reaktionen, Reaktionsgeschwindigkeit, chemisches Gleichgewicht, pH-, pKs-Wert, Puffersysteme, Wirkungsweise der Indikatoren

2.2 *Leistungskurse*

2.2.1 **Hinweise zur Organisation**

Bei den **Leistungskursen** ist Thema 5 verbindlich und dazu entweder Thema 1 oder 2.

Alle Themenkreise können in beliebiger Reihenfolge angeboten werden.

Die Behandlung der Themenkreise im Grund- oder Leistungskurs unterscheidet sich darin, daß im Leistungskurs zusätzlich Schwerpunkte gesetzt und Erweiterungen vorgenommen werden.

2.2.2 **Themenkreise (LK)**

1. *Aufbau der Materie*
   Bau der Atome: Elementarteilchen, Orbitalmodell (s-, p-, d-Zustände), Isotope, Radioaktivität, radioaktive Markierung, Halbwertzeit, Zerfallsreihe, künstliche Kernreaktionen, Atomreaktor, Leistungsfähigkeit und Grenzen von Atommodellen, Struktur von festen, flüssigen und gasförmigen Stoffen: Elektronegativität, Atombindung, Ionenbindung, Metallbindung, zwischenmolekulare „Kräfte", Molekül- und Ionenverbindungen

2. *Verlauf und Arten chemischer Reaktionen*
Reaktionsgeschwindigkeit, Reaktionswärme, Aktivierungsenergie, Katalysator, chemisches Gleichgewicht, Massenwirkungsgesetz, Löslichkeitsprodukt

Brönstedsche Säure-Basen-Theorie, Protolysengleichgewichte an ausgewählten Reaktionen, pH- und pKs-Wert, Puffersysteme, Indikatortheorie

Redoxreaktionen, u. a. Nernstsche Gleichung, Oxidationszahl, Spannungsreihe, Redoxpotential, Redoxindikator, Redoxgleichung, Potentiometrie, Konduktometrie, ausgewählte Gebiete der Elektrochemie

Reaktionsmechanismen organisch-chemischer Vorgänge.

3. *Komplexchemie*
Orbitalmodell, (s-, p-, d-Zustände), Hybridstrukturen, Zentralion als Kation oder Anion, Koordinative Bindung, Anlagerungs- und Durchdringungskomplexe, Ligandenfeldtheorie, Beständigkeitskonstante, Komplexometrie

4. *Methoden und Theorien der analytischen Chemie*
Maßanalyse; Chromatografie, Spektroskopie, qualitative Analysen an ausgewählten Beispielen, Molmassenbestimmung, Elementaranalyse

5. *Naturstoffe*
Kohlenhydrate und Fette:
Struktur der Mono-, Di- und Polysaccharide, Isomerie, Glykosid, optische Aktivität, Abbau der Kohlenhydrate im Zitronensäurezyklus

Struktur der Fette, Auf- und Abbau der Fette im Organismus, Säure-, Verseifungs- und Jodzahl der Fette, Hydrolyse

Proteine und Nucleinsäuren:
Aminosäuren, Ampholyt, Zwitterion, isoelektrischer Punkt, Peptidbindung; primäre, sekundäre und tertiäre Struktur der Proteine, Proteide, Struktur der RNS und DNS, Eiweißsynthese, identische Reduplikation, genetischer Code

Untersuchung von Lebensmitteln auf Proteine, Kohlenhydrate, Fette und anorganische Bestandteile

6. *Kunststoffe*
Polykondensation, Polymerisation (radikalisch und ionisch), Polyaddition, Struktur und Eigenschaften von Makromolekülen

Technische Herstellung, Verarbeitung und Verwendung von Kunststoffen und synthetischen Fasern

7. *Farbstoffe*
Benzol, Mesomerie, electrophile Substitution, Mono- und Disubstitutionsprodukte, I- und M-Effekt, Azo- und Triphenylmethanfarbstoffe, Farbe und Konstitution, Farbstofftypen und Färbeverfahren

8. *Chemische Technologie*
Folgende Verfahren stehen zur Auswahl:
Schwefelsäureherstellung, Ammoniaksynthese, Metallgewinnung (Eisen, Aluminium, Natrium, Kupfer u. a.), organische Großsynthesen, Gewinnung von Naturprodukten (Zucker, Alkohol, Essig, Zellstoff u. a.)

Diese Verfahren können auch an geeigneter Stelle in die anderen Themen eingebaut werden.

2.3 *Grundkurs und Leistungskurs Allgemeine Chemie*

2.3.1 Hinweise zur Organisation

Im folgenden ist ein Themenkreis für einen Grund- bzw. Leistungskurs zielorientiert aufgeschlüsselt. Dieser Vorschlag weist auf die Weiterentwicklung des vorliegenden Lehrplans hin. Er kann als Grundlage für die Arbeit in der Studienstufe dienen. Der Entwurf ist auch als Unterrichtsgang in einem Grund- bzw. Leistungskurs zu verstehen. Der Themenkreis und seine Unterthemen stimmen nicht unbedingt mit den entsprechenden unter 2.1.2 bzw. 2.2.2 genannten überein.

2.3.2 **Ziele des Grundkurses**

I. *Kenntnisse über:*
Inhalte des Lehrplans

II. *Verstehen und Erklären:*
den zeitlichen Ablauf und die Gleichgewichtseinstellung chemischer Reaktionen in Abhängigkeit von verschiedenen Reaktionsbedingungen,
anschauliche Herleitung des Massenwirkungsgesetzes.

III. *Anwenden:*
Prinzip von Le Chatelier, Massenwirkungsgesetz und Löslichkeitsprodukt auf ausgewählte Gleichgewichte,
Formulierung von Protolysen- und Redoxgleichungen.

IV. *Arbeitsweisen:*
Analytische Verfahren: Fällungsanalyse,
Acidimetrische und Redox-Titrationen,
Elektrolyse.

2.3.3 **Inhalte des Grundkurses**

1. *Chemisches Gleichgewicht:*
Reaktionsgeschwindigkeit,
Katalyse,
Prinzip von Le Chatelier,
Massenwirkungsgesetz,
Löslichkeitsprodukt.

2. *Redox-Gleichgewichte:*
Oxidations- und Reduktionsbegriff
Redoxsysteme,
Redoxpotentiale.

3. *Säure-Basen-Gleichgewichte:*
Säure-Basen-Begriff nach Brönsted,
Stärke von Säuren und Basen, pKS-Wert,
pH-Wert,
Pufferlösungen.

2.3.4 **Ziele des Leistungskurses**

I. *Kenntnisse über:*
Inhalte des Lehrplans.

II. *Verstehen und Erklären:*
den zeitlichen Ablauf und die Gleichgewichtseinstellung chemischer Reaktionen in Abhängigkeit von verschiedenen Reaktionsbedingungen, auch in thermodynamischer Sicht; Herleitung des Massenwirkungsgesetzes.

III. *Anwenden:*
Gibbsche Gleichung,
Massenwirkungsgesetz und Löslichkeitsprodukt auf ausgewählte Gleichgewichte,
Formulierung von Protolysen- und Redoxgleichungen,
quantitative Aussagen an Säure-, Basen- und Redoxgleichgewichten,
neue SI-Einheiten.

IV. *Arbeitsweisen:*
Analytische Verfahren: Fällungsanalyse,
Acidimetrische und Redox-Titrationen, auch Konduktometrie, Potentiometrie, Elektrolyse, Brennstoffzellen, Galvanisierungen, Korrosionsschutz, Bestätigung der Nernstchen Gleichung.

2.3.5 **Inhalte des Leistungskurses**

1. *Chemisches Gleichgewicht:*
   Thermodynamik chemischer Reaktionen,
   Enthalpie,
   Entropie als Maß für die Unordnung eines Systems, freie Enthalpie (Gibbsche Energie) als Maß für die Triebkraft chemischer Reaktionen,
   Gibbsche Gleichung,
   Reaktionsgeschwindigkeit, Reaktionskinetik,
   Katalyse,
   Massenwirkungsgesetz, Gleichgewichtskonstanten,
   Löslichkeitsprodukt.
2. *Redox-Gleichgewichte:*
   Oxidations- und Reduktionsbegriff,
   Redoxsysteme,
   Redoxpotentiale, Normalpotentiale,
   Nernstsche Gleichung.
3. *Säure-Basen-Gleichgewichte:*
   Säure-Basen-Begriff nach Brönsted und Lewis, Stärke von Säuren und Basen,
   pKs- und pKb-Werte, pH-Wert,
   Säure-Basen-Reaktion mit Wasser,
   Protolysenreaktion von Salzen mit Wasser,
   Pufferlösungen,
   Indikatortheorie,
   Säure-Basen-Reaktionen in nichtwäßrigen, prototopen Lösungsmitteln.

D

Unterrichtsmodell

Entwurf eines Leistungskurses Farbstoffe*

1

Vorbemerkungen

Das Themenangebot für die Unterrichtsplanung dieses Leistungskurses ist für ein Semester mit 5 bis 6 Wochenstunden Chemieunterricht berechnet.

Themen, die sich für einen **Grundkurs** eignen, sind mit „G" bezeichnet. Hierbei muß berücksichtigt werden, daß in den in der Regel zwei- bis dreistündigen Grundkursen Schülerpraktika nicht möglich sein werden, so daß bei den großen Farbstoffklassen exemplarisch geeignete Demonstrationsexperimente ausgewählt werden müssen.

Das Thema Farbstoffe ist für den Oberstufenunterricht als Spezialthema aus mehreren Gründen interessant. Es ist außerordentlich vielseitig, so daß je nach Interesse des Lehrers und der Schüler andere Schwerpunkte gesetzt werden können.

Im Team können Vertreter mehrerer Fachrichtungen zu Wort kommen, etwa Kunsterzieher, Physiker, Psychologen, Biologen. In Chemie sind gleichermaßen historische (die Farbstoffe waren für die Entwicklung der Großchemie in Deutschland typisch und bahnbrechend), technologische, allgemein chemische, speziell warenkundliche Aspekte wie auch Methoden der Analyse und Synthese möglich.

Erfahrungsgemäß haben auch die Schüler leicht Zugang zu diesem Thema, weil sie zugleich ästhetisch angesprochen werden. Die Vorbereitungen werden für den Lehrer dadurch erleichtert, daß die meisten Lehrbücher Unterlagen bieten, darüber hinaus aber auch die Großchemie (Bayer, BASF u. a.) mit Proben, Chemikalien und Sonderdrucken gern hilft.

---

* Wilfried Kratzert, Bismarck-Gymnasium bzw. Studienseminar Abteilung 2. Durchgesehene Fassung vom November 1971.

Am Rande des Themas stößt man mehrfach auf andere Stoffgebiete, die sich eventuell anschließend als Leistungs- oder Zuwahlkurse anbieten lassen, so z. B. moderne Konstitutionsermittlung (IR-, UV-, Röntgen-, Kernresonanzspektren), Komplexchemie, Fotochemie und Fotografie, Chromatografie, Indikatoren, Fotosynthese, Waschmittel, synthetische Fasern, Kunststoffe. So wäre es möglich, schon im Leistungskurs „Farbstoffe" auf eventuelle weitere Kurse werbend und einführend hinzuweisen und die Schüler dafür zu motivieren.

Das Gesamtthema ist so umfassend, daß exemplarisch alle Ziele des Chemieunterrichts verfolgt werden können. Es eignet sich gleichermaßen für die Anwendung der verschiedensten Unterrichtsformen. Die großen Farbstoffklassen (Kapitel 6 und 7) bieten genügend Beispiele für den arbeitsteiligen Gruppenunterricht und Gruppenarbeiten, sind andererseits so wenig materialaufwendig, daß auch die Arbeit in gleicher Front im Praktikum durchgeführt werden kann. Kompliziertere Synthesen bleiben dem Demonstrationsunterricht vorbehalten, für den es vor allem im Kapitel 9 genügend Beispiele gibt.

Referate lassen sich anhand der vielfältigen Veröffentlichungen in Zeitschriften und Firmenmitteilungen sowie bei Randgebieten wie historischen, wirtschaftlichen, physikalischen, künstlerischen Aspekten von Schülern und fachfremden Kollegen anbieten. In den Skripten der Firmen und den knappen Darstellungen der großen Lehrbücher finden sich schwierige und oft auch unvollständige Texte, die zur gemeinsamen Textanalyse bis zur Diskussion über unklare Sachverhalte herausfordern und die unter Umständen sogar zur selbständigen Forschung durch die Schüler und zur eigenen Planung eines Experiments anregen können, wenn (z. B. oft im Beyer) nur die das Großmolekül aufbauenden Grundstoffe, aber keine genauen Arbeitsanleitungen angegeben sind.

Die Vielzahl der Farbstoffe mit sehr unterschiedlich hohen geistigen Anforderungen an die Schüler und die Möglichkeit, die erforderliche Theorie auf allgemein chemische Reaktionsmechanismen auszuweiten, lassen breiten Raum dafür, alle Ziele des Chemieunterrichtes zu verwirklichen.

Spezielle Kenntnisse sind zur Einführung in den Themenkreis nicht erforderlich, so daß der Lehrgang als erster der vier möglichen Leistungskurse angeboten werden kann. Zu überlegen bliebe allerdings, ob im Hinblick auf die vielen modernen Kunstfasern, die z. T. spezielle Färbeverfahren bedingen und das Kapitel Farbstoffe damit noch reizvoller machen, nicht eine Einführung in die hochmolekularen Stoffe („Kunststoffe") vorausgegangen sein müßte oder in diesen Kurs eingebaut werden sollte.

Im folgenden wird ein Grundgerüst entworfen und ergänzend dazu gezeigt, welche Randgebiete in dieses Gerüst eingebaut werden könnten. Selbstverständlich lassen sich Überschneidungen nicht vermeiden, sind aber der Festigung des Gelernten dienlich. Gelegentlich ist es erforderlich, nacheinander aufgeführte Kapitel parallel zu behandeln.

Die einzelnen Abschnitte sind in der Regel so gehalten, daß je zwei bis drei Stunden Theorie und Praxis (Schülerpraktikum) abwechseln können. Dabei ist es sinnvoll, etwa eine Wochenstunde (d. h. $^1/_5$ bis $^1/_6$ der Gesamtstundenzahl) für die Einübung allgemeiner Arbeitsmethoden, wie etwa Anleitungen zur Anfertigung von Protokollen, wissenschaftlicher Referate, Textanalysen, zur Interpretation eines Experiments, zur Anfertigung von Facharbeiten, zur sinnvollen Planung und Durchführung eines Versuchs, zu Literaturstudien zu verwenden, so oft sich dafür günstige Gelegenheiten bieten.

Randgebiete lassen sich als Referate, aber auch als Themen für wissenschaftliche Semesterarbeiten, vielleicht sogar als kurze „Lehraufträge" für besonders befähigte Schüler vergeben.

2 **Benzol und Benzolderivate**

Als Einstieg in den Leistungskurs „Farbstoffe" ist je nach Vorbildung der Schüler eine kurze Wiederholung bzw. eine gründliche Behandlung des Themas „Benzol" sehr günstig. Dabei sollten folgende Gesichtspunkte im Vordergrund stehen:

G 2.1 Benzol als aromatischer Kohlenwasserstoff, Orbitalmodell, Mesomerie, Mesomerieenergie

G 2.2 Elektrophile Substitutionen (heterolytische Dissoziation), Halogenierung, Sulfonierung, Nitrierung, Phenol

G 2.3 Zweitsubstitution am Benzolkern
Substituenten I. und II. Ordnung
o-/p-/m-Disubstitutionsprodukte
± J, ± M-Effekt u. a.

2.4 Einige wichtige Derivate des Benzols,
einige kondensierte Aromate
G davon sind unbedingt notwendig: Nitrobenzol, Pikrinsäure, Anthrachinon, Chinon

Die Substitutionsreaktionen können im Schülerpraktikum durchgeführt, protokolliert und gedeutet werden.

Mögliche Ergänzungen:

Vergleich aliphatische, cyclische, aromatische Kohlenwasserstoffe, Gewinnung des Benzols, Erdöl- und Kohlechemie, Verkokung Zweitsubstitutionen an Seitenketten
Wurtz, Fittig, Friedel-Crafts-Reaktionen u. a.

3 **Anilin**

(als Einleitung für die Azofarbstoffe, Kapitel 6)

Gut geeignet für dieses Teilthema ist Dane-Wille, dessen Versuchsanleitungen im Schülerpraktikum leicht nachzuvollziehen sind. Gleichzeitig bekommt der Schüler Anregungen für die Protokollierung und Deutung kurzer organischer Versuche.

3.1 Reduktion von Nitrobenzol zu Anilin
Typische Reaktionen des Anilins

G 3.2 Anilin als Amin
Amine, Basen, Salze

3.3 Mesomerie, Carbonium –, Carbanionen

G 3.4 Diazotierung mit salpetriger Säure/Nitrit
Diazonium – Ion, Verkochung von Stickstoff zu Phenol
Azobenzol (cis-trans-Isomerie, fotochemisches Gleichgewicht)
Kupplung mit Anilin zu Anilingelb (p-Aminoazobenzol)
(Die Kupplungsreaktion wird in Kapitel 6 näher behandelt)

Mögliche Ergänzungen:

Benzol und Anilin historisch, Bedeutung des Anilins, Hinweise auf „Teerfarben", „Anilinfarben".

4 Farbe

Dieser Abschnitt ist eng verknüpft mit Kapitel 5.
Aus den vorausgegangenen Themen werden Pikrinsäure, Anilingelb, Benzol und Nitrobenzol benötigt. Empfehlenswert ist die Herstellung von Phenolphthalein (nach Dane-Wille), vorgreifend von Kapitel 7, damit die Strukturformel bekannt ist.

G 4.1 Gegenüberstellung einiger Stoffe

a) Graphit, Bariumsulfat: schwarz-weiß
b) Phenolphthalein (sauer, alkalisch): farbig-farblos
c) Pikrinsäure, Anilingelb: Farbstoffe (siehe 3.2)
d) Farbige Salze, Ionen, Komplexe.

G 4.2 Einführende Färbeversuche (direktes Färben)

Anfärben von Wolle mit Pinkrinsäure (saurer Farbstoff) und Anilingelb (basischer F.): „gefärbte" Stoffe, Phenolphthalein färbt nicht dauerhaft.

G 4.3 Vergleich Benzol (farblos), Nitrobenzol (gelb), Pikrinsäure (Farbstoff).

4.4 Vergleich der Farben der Diphenylpolyene mit steigender C-Anzahl der Kette.

G 4.5 Hinweis: Ein Farbstoff muß farbig sein und (an-)färben.

Es kommt darauf an zu zeigen, daß farbige Stoffe nicht zugleich Farbstoffe sind.

Mögliche Ergänzungen:

Farben anorganischer Stoffe, anorganische Farbstoffe, Komplexchemie, Solvatochromie, Kristalle mit Fremdionen.

Vergleich der Farben der Co^{2+}-halogenide, der Kobaltchloridhydrate, der Ni^{2+}-solvate, anderer Hydrate.

5 Physikalische Grundlagen der Farbigkeit

Hier bieten sich für den „Auchphysiker" viele Möglichkeiten zur Vertiefung des Themas. Der „Nurchemiker" kann sich mit weniger Erläuterungen begnügen. Erfahrungsgemäß sind Schülerreferate ergiebig (Literatur: Jenette, Christen u. a.). Für den Schüler ist die Erfahrung wichtig, daß chemische Erkenntnisse ohne physikalische Fakten nicht immer möglich sind.

5.1 Licht (Bohr, Planck, Einstein, Franck-Hertz, de Broglie, Lambert-Beer u. a.)

Entstehung und Wirkung des Lichtes,
Licht als Energieform, $E = h \cdot \nu$
Energieinhalt verschiedener Lichtquanten,
Farbe, Komplementärfarbe, Licht wird absorbiert.

G 5.2 Lichtabsorption, Absorptionsfähigkeit der Stoffe

a) Fotochemische Reaktionen (Chlorknallgas, Fotografie, Silberhalogenide), homolytische Dissoziation.
b) Farbige Stoffe haben chromophore Gruppen (antiauxochrome Gruppen): Nitrobenzol, Pikrinsäure
farbige Stoffe sind Chromogene.
c) Farbton, Helligkeit, Sättigung, Farbvertiefung.

G 5.3 Struktur farbiger Stoffe, Ursachen für die Lichtabsorption
Gemeinsamkeiten chromophorer Gruppen
(ungesättigte Moleküle, π-Elektronen, freie Radikale, konjugierte Doppelbindungen, Mesomerie, deformierte, polarisierte Ionen, Polaritäten, Dipole).

5.4 Aus der Struktur der Moleküle ableitbare auxochrome = hyperchrome = bathochrome (farbvertiefende, dem System elektronenzuführende) Effekte Elektronendonatoren, Delokalisationen der π-Elektronen, Salzbildungen.

5.5 Vergleich der p-Nitro-p-x-azobenzole
(x = Hydroxy-, Amino-, Dimethylaminogruppe)
mit zunehmender Farbvertiefung.

Mögliche Ergänzungen:

Fotochemische Reaktionen, Chemie der Fotografie, Spektroskopie, Spektren (Absorptions- und Emissionsspektren), moderne Konstitutionsermittlung (UV-, IR-, Kernresonanz-Röntgenspektren) u. a. Struktur der Moleküle, Komplexchemie, Körperfarben, Chemolumineszenz, Fluoreszenz, Phosphoreszenz.

6 Färben, Textilfarbstoffe

Das Thema wird eingeengt auf Textilfarbstoffe, die als solche endgültig definiert und qualitativ gewertet werden. Bei der Bindung der Farbstoffe an die Faser kommt es zunächst auf rein chemische Aspekte an, technologische Verfahren werden in Kapitel 9 ergänzend zusammengestellt.

6.1 Färben mit Anstrichfarben

G 6.2 Chemie und molekularer Aufbau der Fasern, Textilien

a) tierische Fasern, Eiweiß, amphoter
b) pflanzliche Fasern, Cellulose
c) synthetische Fasern, typische Endgruppen (sofern bekannt)

6.3 Färben mit Textilfarbstoffen (Einführung) vgl. Kapitel 3.2 und 9

a) substantive Baumwollfarbstoffe
b) direkte Wollfarbstoffe (sauer, basisch)

6.4 Bindungen zwischen Faser und Farbstoff
chemische Bindungen, zwischenmolekulare Kräfte, kolloidchemische Vorgänge, Absorption, Dispersion, Pigmente

G 6.5 Farbstoff = Chromogen + auxochrome Gruppe

Definition: auxochrome Gruppen als bathochrome (farbvertiefende) s. o. und zugleich haptochrome (an die Faser bindende) Substituenten

6.6 Prüfen auf Echtheit der Farbstoffe gegen Licht, Waschen, Schweiß, Säure, Alkalien, Hitze, Luft u. a.

Mögliche Ergänzungen:

Anstrichfarben, Deckfarben, Bindemittel, Lasur-, Öl-, Lackfarben, Fasertechnologie, Kunstfasern, Kunststoffe siehe z. T. Rettenmaier-Vatter

7 Azofarbstoffe

(als Beispiel einer großen und bedeutenden Farbstoffklasse)

Wichtig sind die Reaktionsmechanismen der Diazotierung und Azokupplung, der Hinweis auf die Vielfalt der Möglichkeiten und die endgültige Interpretation als Farbstoff, d. h. die Deutung der chromophoren und auxochromen Gruppen und der farbgebende Einfluß der Lichtenergie.

Alle diese Farbstoffe können relativ leicht im Reagenzglas (Schülerversuch) qualitativ hergestellt werden. Arbeitsteiliger Gruppenunterricht und Übungen in gleicher Front sind möglich.

Rezeptbeispiele finden sich in vielen Lehrbüchern und im Praxisheft von Jenette.

Darüber hinaus sollte eventuell ein Azofarbstoff quantitativ synthetisiert werden. Beispiele dazu, wie auch die Theorie, gibt Gattermann-Wieland.

G 7.1 Wiederholung der Diazotierung und Verkochung (Kap. 2)

7.2 Diazonium-, Azo-, Diazoverbindungen, Diazotate

G 7.3 Mechanismus der Azokupplung (Beispiele)

Kupplung von Aminen oder Phenolen (sauer, basisch), Abhängigkeit der Kupplung vom P_H

Azogruppe als chromophore Gruppe, Farbigkeit, Kupplungspartner mit auxochromen Gruppen (sauer, basisch)

G 7.4 Konkrete Beispiele für Azo- und Naphthol-AS-Farbstoffe

a) Sulfanilsäure diazotiert	+	Dimethylanilin	= Methylorange
b) Sulfanilsäure diazotiert	+	β-Naphthol	= Naphtholorange
c) Anthranitsäure diazotiert	+	Dimethylanilin	= Methylrot
d) m-Phenylendiamin diazotiert	+	m-Phenylendiamin	= Bismarckbraun
e) p-Nitroanilin diazotiert	+	β-Naphthol	= Pararot
f) Benzidin bis diazotiert	+	Naphthionsäure	= Kongorot

Mögliche Ergänzungen:
Diazotypie (Lichtempfindlichkeit der Azofarbstoffe)
Sulfonamide, Salvarsan, Heilmittel, Theorie und Praxis der Indikatoren

8 Triphenylmethanfarbstoffe und Phthaleine

Hier gelten die im Kapitel 6 erwähnten Hinweise entsprechend.

8.1 Friedel-Crafts-Reaktion für Triphenylmethan

8.2 Kondensations- bzw. Oxidationsmittel für die Synthesen,
Zwischenprodukte (instabile, mesomere Grenzformeln)
Leukobasen, Mesomerie am An- und Kation

G 8.3 Chinon, Chinoider Ring als chromophore Gruppe

G 8.4 Beispiele für Triphenylmethanfarbstoffe

a) Benzotrichlorid	+	2 Anilin	= Doebners Violett
b) Benzotrichlorid	+	2 Phenol	= Benzaurin
c) Benzaldehyd	+	2 Dimethylanilin	= Malachitgrün
d) Michlers Keton	+	1 Dimethylanilin	= Kristallviolett
e) Anilin + o-Toluidin	+	p-Toluidin	= Fuchsin
f) Oxalsäure +	+	3 Phenol	= Aurin

G 8.5 Beispiele für Phthaleine

a) Phthalsäureanhydrid	+	2 Phenol	= Phenolphthalein
b) Phthalsäureanhydrid	+	2 Resorcin	= Fluorescein
c) Aus Fluorescein	+	Br_2	= Eosin

d) Bromthymolblau als zweifacher Indikator (s. Christen)

G 8.6 Theorie und Praxis der Säure-Base-Indikatoren

Mögliche Ergänzungen:

Chemolumineszenz, Fluoreszenz, Phosphoreszenz
fuchsinschweflige Säure

9 Weitere wichtige Farbstoffe und spezielle Färbeverfahren

G 9.1 Indigoide

Indigo, Indigosynthese, historische Bedeutung

Indigo als natürlicher, später synthetischer Farbstoff

Küpenfärberei: Leukoindigo, Redox-Vorgang

G 9.2 Anthrachinonfarbstoffe

Alizarin, Indanthrenfarbstoffe (ähnlich 8.1)
Beizen- und Chromierfarbstoffe und -färberei

9.3 Überleitung zu Metallkomplexfarbstoffen (1:1, 1:2) z. B. Cu-Phthalocyanin, Luran-tintürkisblau, Chelate

9.4 Porphyrine und Porphinfarbstoffe

G Hämoglobin und Chlorophyll als wichtige natürliche Metallkomplexe.

9.5 Thiazinfarbstoffe, z. B. Methylenblau

Vitalfarbstoffe s. Rheinboldt-Schmitz-Du Mont
Lebensmittelfarben

Mögliche Ergänzungen:

Nachweis anorganischer Ionen mit organischen Reagentien, z. B. Ni-Diacetyldioxim, Komplexometrie (Titriplex, Merck), metallorganische Verbindungen
Andere natürliche Pflanzenfarbstoffe, z. B. Carotine (Polyene), Anthocyane, Flavone, Safranine, Lipochrome, fettlösliche Farbstoffe, Kosmetikfarben (Lippenstift), Färben mikroskopischer und medizinischer Präparate, Fotosynthese

G Chromatografische Trennungen (z. B. Chlorophyll, Farbstoffgemische)

Weitere Farbstoffklassen, wie Chinonderivate, Phenazin-, Phenoxazin-, Phenothiazin-, Thiazol-, Dithian-, Stilben-, Acridin-, Azin-, Pyrazolon-, Polymethin-, Oxazin-, Benzanthron-, Xanthenfarbstoffe und viele weitere.

(Leider ist hier die Systematik der verschiedenen Autoren sehr uneinheitlich, da vielfach unterschiedliche Substituenten als namengebend angesehen werden.)

10 Zusammenfassung und Erweiterung der Färbeverfahren, andere technologisch interessante Farbstoffe

Zu diesem Abschnitt sind vor allen Dingen die von der Industrie zur Verfügung gestellten Schriften und Warenproben wertvoll.

Die Schüler sind soweit vorbereitet, daß komplizierte moderne Farbstoffe angesprochen werden können, bei denen weniger deren Synthesen als die Färbeverfahren interessant sind.

Man kann das Thema auch nach der Chemie der zu färbenden Fasern unterteilen. Dieses Kapitel dient somit der Vertiefung und Ausweitung der Farbstoffkunde und deren technologischer Anwendungen.

Überblick und Zusammenfassung der wichtigsten Färbeverfahren (Wiederholung und Ergänzung zu 5.3 und 8)

10.1 Direktes Färben

a) saure Farbstoffe
z. B. Pikrinsäure, Naphtholorange, Eosin, Supracenfarbstoffe (Bayer)

b) basische Farbstoffe
z. B. Bismarckbraun, Malachitgrün, Rhodamin B

c) substantive Baumwollfarbstoffe
z. B. Kongorot, Siriuslicht-F (Bayer)
Lurantinlichttürkisblau GL BASF

10.2 Küpenfarbstoffe
z. B. Indigo, Technologie der Indanthrenfärbung (s. Rettenmaier-Vatter)

10.3 Beizen- und Chromierfarbstoffe
z. B. Alizarin, Diamantschwarz

G 10.4 Entwicklungs- und Oxidationsfarbstoffe
z. B. Anilinschwarz, Naphthol AS, Phthalocyaninfarbstoffe, alle Azofarbstoffe

10.5 Reaktivfarbstoffe
z. B. Cibacron (Ciba), Levafix E (Bayer)
Procilan (ICI), Remazol (Hoechst), Triazinfarbstoffe

10.6 Metallkomplexfarbstoffe
z. B. Palatinechtblau (BASF), Isolan (Bayer)

10.7 Dispersionsfarbstoffe für Kunstfasern
z. B. Cellitonechtblau (BASF), Resolin (Bayer)

10.8 Pigmentfarbstoffe
z. B. Helizarin (BASF), Acramin (Bayer), Chromophthal (Ciba)

10.9 Schwefelfarbstoffe
z. B. Hydrosolfarbstoffe (Casella)

10.10 Ester der Lucoküpenfarbstoffe
z. B. Anthrasolfarbstoffe (Hoechst), Sandozolfarbstoffe (Sandoz), Cibatinfarbstoffe (Ciba)

10.11 Spezielle (meist Kunstfaserfarbstoffe)
z. B. Astrazonfarbstoffe (Bayer)

G 10.12 Anhang: Optische Aufheller, Textilhilfsmittel
z. B. Blankophor, Siriuslichtblau, Cumarinderivate.

Mögliche Ergänzungen:
Waschmittel, Bleichen mit Chlor, SO_2 u. a.
Absorptionen, z. B. an Aktivkohle, Sensibilisatoren, z. B. Benzthiazolfarbstoffe, pan- und orthochromatische Filme, Farbfilme, Sehvorgänge im Auge.

11 Ergänzungen

(die auch im Lehrgang an geeigneter Stelle eingeflochten werden sollten)

11.1 Historischer Ausblick, Geschichte der Farbstoffe, natürliche Textilfarbstoffe (Indigo, Alizarin u. a.)

11.2 Wichtige Forscher, die auf dem Gebiet der Farbstoffe und damit zusammenhängend für den Durchbruch der gesamten Chemie Entscheidendes geleistet haben, wie Runge, A. W. Hofmann, Perkin, Graebe und Liebermann, Adolf v. Baeyer, Griess, Heumann u. a.

11.3 Entwicklung und Organisation der Großchemie „IG-Farben"

11.4 Farbstoffe als Wegbereiter für andere Industriezweige, z. B. für Waschmittel, Heilmittel, Desinfektionsmittel, Pflanzenschutzmittel, Kunststoffe, Fasern.

G 11.5 Wirtschaftliche Aspekte, Rentabilitätsüberlegungen, z. B. teure Farbstoffe, die billige Färbeverfahren erfordern und umgekehrt, etwa die alten Schwefelfarbstoffe.

G 11.6 Probleme der technologischen Großsynthese, um den gelungenen Reagenzglasversuch in die Massenproduktion zu übertragen.

G 11.7 Literaturstudien, Originalliteratur, Formelanalysen, wissenschaftliche Texte und Arbeitsvorschriften interpretieren.

11.8 Die Farbe in der modernen Werbung, in Illustrierten, psychologische Aspekte.

11.9 Die Farbe in der Sicht des Künstlers, des Fotografen.

11.10 Die Farbe als Diskussionspunkt zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, z. B. Goethes Thesen zur Farbenlehre von Newton.

Hilfsmittel für den Unterricht

1 *Filme und Dias des FWU (Landesbildstelle)*

FT 1225	Druckfarben	16 min
FT 1215	Textile Chemiefasern I	15 min
FT 1216	Textile Chemiefasern II	7 min
FT 797	Textilfarbstoffe	19 min
R 781	Wirkung der Farben (Hell/Dunkel)	11 Dias
R 1257	Stoffdruck	10 Dias
R 782	Wirkung der Farben (Warm/Kalt)	17 Dias
R 783	Wirkung der Farben (Komplementärfarben)	14 Dias
R 1184	Grundierung poröser Anstrichträger	15 Dias
R 1014	Textilfasern	15 Dias

Ferner siehe Filmverzeichnis des Verbandes der Chemischen Industrie.

2 *Literatur*

2.1 Die großen **Lehrbücher der organischen Chemie,** wie Beyer, Hollmann-Richter, Klages, Organikum, Fieser-Fieser u. a.

2.2 Die **Lernbücher für die Schule,** wie Christen, Kemper-Fladt, Braun-Häusler-Krieger, Lüthje-Gall, Reuber, Henninger-Franck, Cuny, Jenette, Winderlich-Peter, Dietrich-Müller, Flörke-Wolff u. a.

2.3 **Bücher für Praktika**

Dane-Wille, „Kleines chemisches Praktikum", Verlag Chemie

Rheinboldt-Schmitz-Du Mont, „Chemische Unterrichtsversuche", Verlag Steinkopf, Dresden

Stapf-Hradetzky, „Chemische Schulversuche", III, Volk und Wissen

Arendt-Dörmer, „Technik der Experimentalchemie", Quelle und Meyer

Gattermann-Wieland, „Praxis des organischen Chemikers", de Gruyter.

2.4 **Weitere Bücher, meist spezieller Art**

Rettenmaier-Vatter, „Warenkunde", Bd. 2 und 4 C., Poeschel, Stuttgart

Sykes, „Reaktionsmechanismen", Verlag Chemie

Jenette, „Farbe, Farbstoff, Färben", Praxis Reihe 13, Aulis

Zenker, „Chemiefasern", Praxis Reihe 19, Aulis

Eckhardt, „Aufbau und Struktur der Atomhülle", Klett Studienbuch

Scripten der großen Werke, wie Bayer, Hoechst, BASF (dort auch weitere Hinweise auf Zeitschriftenmaterial)

Scriptum von Prof. Heyns, „Organische Chemie".

3 **Spenden der Großchemie, Farbproben, Textilproben**
Folien (selbstgefertigt) für Overhead-Projektor

Aufgabensammlung

1 Phenol ist farblos, Nitrobenzol gelb, färbt aber nicht, Pikrinsäure ist ein gelber Farbstoff. Erklären Sie den Unterschied aus der Struktur der Stoffe!

2 Welche funktionellen Gruppen muß ein wasserlöslicher Farbstoff enthalten?

3 Wie kann ein wasserunlöslicher Farbstoff in einen wasserlöslichen überführt werden?

4 Welchen Charakter müssen Farbstoffe aufgrund der chemischen Eigenschaften der Wolle besitzen, um diese anzufärben?

5 Warum ist Phenolphthalein wenig wasserlöslich?

6 Weshalb ist Phenolphthalein als Indikator geeignet?

7 Suchen Sie durch Anfärben mit Fuchsinlösung den chemischen Charakter von weißem (Kunststoff-)Gewebe aufzuzeigen!

8 Warum fluoresziert Fluoresszein nur in alkalischer Lösung?

9 Erklären Sie Zusammenhänge zwischen Farbigkeit und Molekülstruktur an einem Ihnen bekannten Farbstoff!

10 p-Nitrophenol ist ein Indikator, der bei p_H 6—8 von farblos nach gelb umschlägt. Begründen Sie an der Strukturformel dieses Verhalten!

12 Versuchen Sie, die Farben der drei Formen von Bromthymolblau zu erklären!

13 Worauf beruht die Farbänderung beim Ansäuern von Kornblumenblattzellen?

14 Aus Benzol sollen

a) Phenol,
b) Brombenzol,
c) Nitrobenzol

hergestellt werden. Wie gehen Sie vor? Welche Unterschiede ergeben sich in der Reaktion, wenn diese Produkte weiter nitriert werden sollen?

Welche Stoffe entstehen? Sind Farbstoffe darunter?

15 Gehen Sie möglichst ausführlich auf die Färbetechniken beim Färben mit Alizarin, Indigo, Kongorot, Fuchsin ein!

16 Kann ein aus Naphthionsäure, Natriumnitrit, β-Naphthol und Schwefelsäure hergestellter Stoff in mehreren Farbvarianten auftreten? Ist es ein Farbstoff?

17 Die Reaktion: Anilin + HCl + Formalin ist bekannt (siehe Kunststoffe). Welche Vorgänge laufen ab, wenn diese Reaktion mit m-Phenylendiamin (m-Diamino-Benzol) statt Anilin durchgeführt wird und gleichzeitig zu dieser Lösung salpetrige Säure gegeben wird?

Versuchen Sie alle Teilreaktionen bis zu einem möglichen Endprodukt zu formulieren! Untersuchen Sie, welche Rolle tiefe bzw. hohe Temperatur bei der Reaktion spielt!

18 Aus Anilin, o-Toluidin (Monomethylanilin) und p-Toluidin wird in einer oxidierenden Schmelze (+ 3 x Sauerstoff) in Gegenwart von HCl der tiefrot lösliche Triphenylmethanfarbstoff Fuchsin gebildet (fest = grün).

Bitte geben Sie die Strukturformel der Zwischen- und Endprodukte, der löslichen und der Kristallform an!

Welche Nebenprodukte entstehen? Weshalb ist der Stoff löslich, farbig, Farbstoff? Welche Färbeart kommt in Frage?

Welche Mesomerie-Grenzformeln sind interessant?

19 Benzidin (p-Dianilin) ergibt durch doppelte Diazotierung mit Natriumnitrit und Schwefelsäure sowie Kupplung mit 2 x Naphthionsäure blaues Kongorot, dessen Salz rot erscheint. (Fragen siehe 18.)

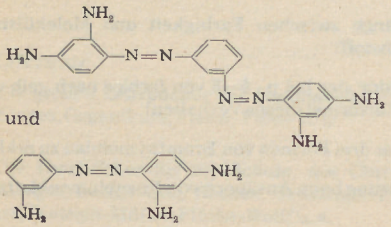
20 Benzotrichlorid und 2 Phenol ergeben gelbes Benzaurin, das Säure-Base-Indikator sein kann. (Fragen siehe 18.)

21 Aus Oxalsäure und Phenol entsteht Aurin. (Fragen siehe 18.)

22 Benzotrichlorid und 2 Anilin ergeben Doebners Violett. (Fragen siehe 18.)

23 Sulfanilsäure, Natronlauge, Natriumnitrit bilden nach Zugabe von Salzsäure eine gelbliche Lösung. Zum Färben tränkt man damit Wolle, die anschließend in einer Lösung von β-Naphthol einen kräftigen Orange-Farbton annimmt. Beschreiben und deuten Sie die Reaktionen! Weitere Fragen siehe 18.

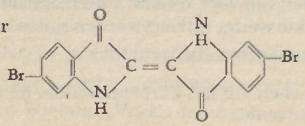
24 Die tiefbraune Lederfarbe Bismarckbraun ist eine Mischung von u. a.



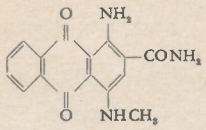
Geben Sie die zur Herstellung notwendigen Zutaten und die Bedingungen für den Gang der Synthese an!

25 Welche Färbeverfahren würden Sie bei den Stoffen

a) Purpur



b) „Indanthrenfarbstoff“



anwenden?

Zu welcher Farbstoffklasse gehören sie?

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Biologie

Zuständiges Referat: S 221/2

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Peter Hoff, Gymnasium Eppendorf, Studienseminar
Jürgen Koch, Hansa-Gymnasium
Dr. Rolf Malzahn, Christianeum
Dr. Margareta Müller, Heilwig-Gymnasium, Studienseminar
Dr. Werner Ruppolt, Gymnasium St. Georg
Dr. Magdalena Straub, Institut für Lehrerfortbildung
Dr. Wolf-Dieter Tode, Christianeum

1. Vorbemerkung

Die Rahmenrichtlinien Biologie im Vorsemester gelten entsprechend für die zweisemestrige Vorstufe. Der Umfang und auch die Art der Inhalte sowie das Anforderungsniveau bleiben unverändert.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Die Ziele des Unterrichts sind mit Schwergewicht im Bereich folgender Qualifikationen zu suchen, z.B.: die selbständige Arbeit mit dem Lern- und Lehrbuch, der Umgang mit Nachschlagewerken, die selbständige Informationsbeschaffung, kurze Referate, die Übung der Anfertigung von Protokollen sowie die exakte Anwendung der Fachsprache in der Diskussion und bei der Beschreibung naturwissenschaftlicher Beobachtungen bzw. Sachverhalten. Bei alledem soll die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit entwickelt und gefördert werden, sowohl im Hinblick auf die Unterrichtsarbeit als auch hinsichtlich der vor- und nachbereitenden Arbeit im Hause.

Schriftliche und mündliche Anforderungen sollen vorwiegend auf höheren Lernzielstufen als der Reproduktion von Wissen beruhen. Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung — Biologie" können dabei hilfreich sein, die mündlichen und schriftlichen Anforderungen in der Vorstufe im Hinblick auf die Studienstufe zu gestalten. Der individuelle Maßstab des Lehrers und die Transparenz für den Schüler bei Anwendung dieser Leistungsanforderungen sollten angemessenen Vorrang haben.

3. Wahlbereich

Die Kurse des Pflichtbereichs dienen der gleichmäßigen Vorbereitung aller Schüler auf die Studienstufe entsprechend 2. (vgl. 8.1 der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe"). Die Vorstufe soll anhand der inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien einen fachlich zusammenhängenden Lehrgang bilden.

Die Zuwahlkurse des Wahlbereichs sind grundsätzlich einsemestrige, thematisch abgeschlossene Einheiten.

Im ersten Semester der Vorstufe kann es sinnvoll sein, für Zuwahlkurse mit verschiedenartiger Schwerpunktbildung entsprechend bestimmter — vorhandener bzw. nicht vorhandener — Lernvoraussetzungen Auflagen für die Teilnahme zu machen. Ein wesentliches Kriterium kann dabei der Umfang des in der Sekundarstufe I tatsächlich erteilten Biologieunterrichts sein.

Zuwahlkurse haben nicht vorrangig den Zweck, das Fundament für den Leistungskurs der Studienstufe zu legen. Sie sollen daher keine Schwelle für die Belegung von Leistungskursen sein. Andererseits sollen Zuwahlkurse den Anspruch der Biologie im Leistungskurs der Studienstufe deutlich werden lassen. In diesem Sinne ermöglichen die Zuwahlkurse dem Schüler, im Hinblick auf die Notwendigkeit der Wahl von Leistungskursen in der Studienstufe seine Neigungen und Fähigkeiten zu überprüfen (vgl. 8.1 der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe").

Für einen Zuwahlkurs kann ein Thema aus dem Grundkursangebot der Studienstufe gewählt werden. Empfohlen werden z.B. Teilbereiche der Ökologie, der Pflanzenphysiologie oder der Genetik, die einerseits wesentliche Bezüge zur Pflichtkursthematik aufweisen und andererseits besonders geeignet sind, den Anspruch der Biologie im Leistungskurs der Studienstufe aufzuzeigen.

4. Sicherheit im Unterricht

Es ist Aufgabe jedes Lehrers, durch technisch mögliche Maßnahmen und durch Sicherheitserziehung Voraussetzungen für eine ungefährdete Unterrichtsarbeit zu treffen. Dabei sind die Richtlinien zur Sicherheit im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beachten. Bei dem organisatorischen Ablauf des experimentellen Unterrichts kann sich der Lehrer einer angemessenen Mithilfe seiner Schüler versichern.

Rahmenrichtlinien Biologie

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/2

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Peter Hoff, Gymnasium Eppendorf, Studienseminar
Jürgen Koch, Hansa-Gymnasium
Dr. Rolf Malzahn, Christianeum
Dr. Margareta Müller, Heilwig-Gymnasium, Studienseminar
Dr. Werner Ruppolt, Gymnasium St. Georg
Dr. Magdalena Straub, Institut für Lehrerfortbildung
Dr. Wolf-Dieter Tode, Christianeum

Inhaltsübersicht

A

Zur Didaktik

1

Allgemeines

Der Biologieunterricht in den Grund- und Leistungskursen soll die Kenntnis der Begriffe und die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten eines naturwissenschaftlichen Erkenntnisbereiches weiterentwickeln, ergänzen und vertiefen. Er soll die Fähigkeiten schulen, die ein Eindringen in die Verfahrens- und Denkweisen der Biologie ermöglichen.

Der Unterricht soll nicht nur allgemein oder fachspezifisch auf ein Studium vorbereiten, sondern auch Grundlagen für die Bewältigung von Lebensproblemen vermitteln.

In der Arbeit der **Grundkurse** sollen folgende Zielsetzungen beachtet und angestrebt werden:

- Überblick über einige Ergebnisse und Probleme der biologischen Forschung an ausgewählten Beispielen;
- Kenntnis einiger Methoden der biologisch-naturwissenschaftlichen Arbeitsweise;
- Verständnis für Anwendungsmöglichkeiten einiger biologischer Erkenntnisse;
- Einsicht in bedeutsame anthropologische und gesellschaftliche Aufgaben der Biologie.

In der Arbeit der **Leistungskurse** sollen folgende Zielsetzungen beachtet und angestrebt werden:

- Kenntnis wichtiger, insbesondere neuerer Ergebnisse und Probleme der Forschung aus verschiedenen Bereichen der Biologie;
- Kenntnis grundlegender Methoden biologisch-naturwissenschaftlicher Arbeitsweise;
- Sicherheit in der Anwendung einiger biologisch-naturwissenschaftlicher Methoden;
- Verständnis für Anwendungsmöglichkeiten biologischer Erkenntnisse in der Technik, Medizin, Wirtschaft und in anderen Bereichen;
- Einsicht in anthropologische und gesellschaftliche Aufgaben der Biologie;
- Verständnis für die Grenzen biologischen Denkens an ausgewählten Beispielen;
- Überblick über die historische Entwicklung bedeutsamer Probleme der Biologie.

Das Vorsemester dient der Vorbereitung auf die Studienstufe. Der Unterricht auf dieser Eingangsstufe soll

- auf der Grundlage der in der Mittelstufe erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen;
- Kenntnisse und Einsichten vermitteln, auf die sich sowohl der Grundkurs als auch der Leistungskurs stützen können;
- so angelegt sein, daß er dem Schüler eine Überprüfung seiner Fähigkeiten und Neigungen ermöglicht und ihm bei einer Kurswahl für die Studienstufe hilfreich ist;
- die Anforderungen des späteren Leistungskurses gelegentlich deutlich machen, um dem Schüler eine möglichst sichere Kurswahl in der Studienstufe zu ermöglichen.

2 **Fachziele**

Der Biologieunterricht der Studienstufe hat — wie der Biologieunterricht allgemein — folgende Ziele:

Der Schüler soll an geeigneten Beispielen

2.1 *Einsichten in die Biologie entwickeln und Grundkenntnisse erwerben;*

2.2 *in Modellen denken und mit Modellen arbeiten können;*

2.3 *Arbeitsmethoden kennen- und anwenden lernen;*

2.4 *einfache und überschaubare Experimente planen, durchführen und auswerten;*

2.5 *den Weg zu allgemeingültigen Aussagen finden:*

2.5.1 lernen, wie man Hypothesen aufstellt und mit ihnen arbeitet;

2.5.2 aus Beobachtungsreihen generalisierende Aussagen ableiten;

2.5.3 erkennen, daß biologischen Aussagen nur ein begrenzter Geltungsbereich zukommt;

2.5.4 sich die Fachsprache als exaktes Kommunikationsmittel aneignen;

2.6. *die Beziehung der Biologie zu anderen Naturwissenschaften erkennen;*

2.7 *Einsichten in die Bedeutung der Biologie gewinnen; dazu gehören insbesondere:*

2.7.1 den Nutzen der Biologie für die Menschheit einschätzen zu lernen;

2.7.2 die Gefahren und den möglichen Mißbrauch für den Menschen und die Natur erkennen zu lernen;

2.7.3 die Möglichkeit zur Bewältigung von Zukunftsproblemen überschauen zu lernen.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

Die einsemestrigen, zwei- bis dreistündigen Grundkurse sollen exemplarisch Kenntnisse und Einsichten in das Fach vermitteln. In der Arbeit der Grundkurse sollen dabei die unter 1. Allgemeines genannten Kriterien bzw. Zielsetzungen beachtet werden.

Die einsemestrigen, fünf- bis sechsstündigen Leistungskurse sollen quantitativ wie qualitativ deutlich von den Grundkursen abgesetzt sein. Ihre Kriterien bzw. Zielsetzungen sind unter 1. Allgemeines aufgeführt.

Alle Kurse beider Arten können in sich abgeschlossene Einheiten darstellen, die in beliebiger Reihenfolge begonnen und durchlaufen werden. Der methodische Weg wird dem Fachlehrer überlassen.

Der Unterricht soll jedoch didaktisch und methodisch so ausgerichtet sein, daß möglichst viele der unter 1. bzw. 2. genannten Zielsetzungen bzw. Fachziele in jedem Kurs angestrebt werden. Bei den Fachzielen bedeutet die Reihenfolge keine Wertung, der Katalog erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum Teil handelt es sich um die Erhaltung, Vertiefung und Ergänzung von Lernzielen der Sekundarstufe I. Außerdem ist wegen des verschiedenen Umfangs von Grund- und Leistungskursen Grad und Umfang des Erreichbaren unterschiedlich.

Allgemein sollen für die Teilnehmer an den Leistungskursen in Biologie bzw. Chemie die Voraussetzungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, Biologie bzw. Chemie als naturwissenschaftliche Disziplinen zu verstehen. Diesen Schülern sollte über ihre Tutoren sowie die Koordinatoren empfohlen werden, zusätzlich Grundkurse in Biologie, Chemie, Physik und auch Mathematik zur Bewältigung der Anforderungen in den Leistungskursen Biologie bzw. Chemie zu belegen.

Wesentliche Ziele eines naturwissenschaftlichen Unterrichts sind nur im Praktikum und in arbeitsteiligem Gruppenunterricht erreichbar. Hier wird der Schüler unter Anleitung mit dem Gebrauch von Materialien und Methoden (Geräten, Fachliteratur, Medien und Teamarbeit) vertraut. Unter diesen Bedingungen erwächst Eigeninitiative, die sich im Fachreferat und in der Facharbeit niederschlagen kann.

Weitere Hinweise zur Organisation des Unterrichts sind im Abschnitt C Inhalte aufgeführt.

2 Lernerfolgskontrollen

Der Unterricht wird von Lernerfolgskontrollen begleitet. Im Grundkurs werden zwei ein- bis zweistündige Klausuren, im Leistungskurs ein bis zwei ein- bis zweistündige und eine drei- bis vierstündige je Semester geschrieben. Sie sollen dem Schüler Gelegenheit geben, sich in wachsendem Maße in denjenigen Arbeitsformen zu üben, die in der Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife niedergelegt sind.

Die Aufgabenstellung soll aus dem Unterricht erwachsen. Bei der Formulierung der Aufgaben sind die jeweiligen Vorkenntnisse der Kursusteilnehmer zu beachten.

Es werden laufend die Mitarbeit im Unterricht, die Bewältigung der Hausaufgaben und gegebenenfalls die Durchführung der Praktikumsaufgaben bewertet. Klausuren und die Leistungen im Rahmen der laufenden Kursarbeit sollen für die Gesamtbewertung etwa zu gleichen Teilen herangezogen werden; den Ausschlag bei der Gesamtbewertung geben die Leistungen der laufenden Kursarbeit.

C Inhalte

1 Vorsemester

1.1 *Hinweise zur Organisation*

Der vorliegende Stoffplan umreißt als Empfehlung das für die halbjährige Eingangsstufe vorgesehene Gebiet. Die unterrichtliche Behandlung der Punkte 1—6 bzw. 1—4 soll einerseits zu einem notwendigen Überblick über das Gebiet führen, andererseits können exemplarisch Schwerpunkte gesetzt werden.

Für den Zuwahlkurs kann ein Thema aus dem Grundkursangebot der Studienstufe gewählt werden.

Vorschläge zur Behandlung des Gebietes werden in möglichen Unterrichtsgängen angeboten.

1.2 *Unterrichtsgang I*

Die Zelle als Funktionseinheit

1. Struktur der Zelle (lichtmikroskopisch und elektronenmikroskopisch)
2. Wichtige Zellorganelle und ihre Funktionen (Zellwand und Zellmembranen, Kernmembran und Chromosomen, Ribosomen, Mitochondrien, Endoplastisches Reticulum, Chloroplasten)
3. Mitose und Meiose
4. Feinbau der Chromosomen: DNS (Watson-Crick-Modell)
5. Genetischer Code
6. Proteinsynthese

1. *Lichtmikroskopische Untersuchung der Pflanzenzelle*
   (Elodea, Allium o. a.)
   Zellwand, Kern, Plasma, Chloroplasten
2. *Lichtmikroskopische Untersuchung der tierischen Zelle*
   (Mundschleimhaut-Abstrich mit Kernfärbung)
   Übereinstimmung und Unterschiede bei Pflanzen- und Tierzellen.
3. *Lichtmikroskopische Untersuchung von Dauerpräparaten*
   (Allium-Wurzelspitze; und Auswertung verschiedenen Bildmaterials
   Chromosomen, homologe Chromosomen, Chromatiden, Mitose-Phasen
4. *Lichtmikroskopische Untersuchung der Plasmolyse der Elodea-Zelle*
   Zellmembran
5. *Auswertung elektronenmikroskopischer Bilder verschiedener Zelltypen im Hinblick auf Bau und Funktion der einzelnen Zellorganelle*
   Mitochondrien, Kernmembran, endoplasmatisches Reticulum (Empfehlung: Funktion der Ribosomen in Zusammenhang mit der Proteinsynthese besprechen)
6. *Erarbeitung der Molekularstruktur der Chromosomen am Modell*
   Nukleotide, Primär- und Sekundärstruktur, identische Replikation der DNS mit Bezug zur Mitose;
   Triplett und genetischer Code;
   RNS und Proteinsynthese
   Bestätigung durch Phagengenetik.

1.3 *Unterrichtsgang II*

Die Zelle als Funktionseinheit

1. Struktur der Zelle (lichtmikroskopisch und elektronenmikroskopisch)
2. Wichtige Zellorganelle und ihre Funktionen (Zellwand und Zellmembranen, Kernmembran und Chromosomen, Ribosomen, Mitochondrien, Endoplasmatisches Reticulum, Chloroplasten)
3. Mitose und Meiose
4. Feinbau der Chromosomen: DNS (Watson-Crick-Modell)
5. Genetischer Code
6. Proteinsynthese

1. *Lichtmikroskopische Untersuchung von Pflanzenzellen*
   (Zwiebelhaut o. a.)
   Zellwand, Plasma, Kern, Vakuole
   Sichtbarmachung von Tonoplast und Plasmalemma durch Plasmolyse
2. *Behandlung der Zellorganellen anhand elektronenmikroskopischer Aufnahmen*
   Prinzip elektronenmikroskopischer Untersuchungen
   Vergleich der lichtmikroskopischen und elektronenmikroskopischen Struktur der Zellwand; Bedeutung und Funktion der Zellwand
   Elektronenmikroskopischer Aufbau der Elementarmembranen; Bedeutung für den Stofftransport
   Organisation der Ribosomen, Mitochondrien und Chloroplasten
   Kernmembran
   Zusammenhang mit dem endoplasmatischen Reticulum
3. *Untersuchung von Mitosestadien*
   Lichtmikroskopischer Bau der Chromosomen (Untersuchung von Wurzelspitzen der Zwiebel, von Riesenchromosomen, von Chromosomen des Menschen u. a.)
   Verlauf der Mitose; identische Replikation, Chromatidentrennung
   Transportform (Mitose) und Arbeitsform (Interphase) des Chromosoms

Meiose: Verlauf (schematisch) — Reduktion (Homologentrennung)
Oogenese, Spermatogenese; Geschlechtsbestimmung
Bedeutung von Mitose und Meiose für die Weitergabe des Erbgutes

4. *Die DNS des Zellkerns als Träger der Erbinformation*
Chemische Untersuchung — sofern möglich — der DNS und ihre Bestandteile: Nachweis von Desoxyribose (mit Diphenylamin); Nachweis von Phosphat (mit Ammoniummolybdat); hydrolytische Spaltung der DNS und Nachweis der freien Purinbasen (mit Silbernitrat)
Aufbau der DNS
(Modell; Film: Chemie der Zelle I)
Besonderheiten bei Viren

5. *Der genetische Code*
Anforderungen an den Code (Tripletts — codierte Aminosäuren)
Degeneration des Codes
Starter- und Endcodon

6. *Proteinsynthese: Aufbau und Bedeutung der Messenger-RNS (Codon), Aufbau und Bedeutung der Transfer-RNS (Anticodon)*
Transskription und Translation unter Berücksichtigung der Bedeutung der Mitochondrien, der Ribosomen und des endoplasmatischen Reticulums (Film: Chemie der Zelle II)

1.4 *Unterrichtsgang III*

Die Zelle als Funktionseinheit

1. *Kriterien des Lebens:*
Bewegung, Fortpflanzung, Wachstum, Reizbarkeit, Stoffwechsel, Fließgleichgewicht, Regelvorgänge

2. *Zellstrukturen und ihre Funktionen*

2.1 lichtmikroskopischer Aufbau der Zelle: Zellformen, Zellwand, Cytoplasma, Plasmaströmung, Kern

2.2 elektronenmikroskopischer Aufbau der Zelle: Zellwand, Elementarmembran, Plasmalemma und Tonoplast, Endoplasmatisches Reticulum, Plasmodesmen, Mitochondrien, Ribosomen, Golgiapparat, Centrosomen, Plastiden, Grundcytoplasma, Kernmembran, Chromosomen

3. *Zellteilungen und ihre Bedeutung für die Weitergabe des Erbgutes*

3.1 Mitose: Interphasekern, Replikation, Chromatiden — Mitosekern, Spiralisierung, Verteilung der Chromosomen — Phaseneinteilung

3.2 Meiose: Reifeteilung, diploid, haploid, homologe Chromosomen, Individualität, Synapse, Crossing over — Aberrationen, arttypische Zahlenkonstanz — Oogenese, Spermiogenese, Keimbahn

4. *Bau und Bedeutung der Nucleinsäuren*

4.1 Vorstellung vom Aufbau der Chromosomen: DNS-Matrix, Riesenchromosomen, Banden

4.2 Watson-Crick-Modell und Replikation der DNS: Nucleotide und ihre Bausteine, Doppelhelix, Wasserstoffbrücken

4.3 Modellvorstellungen vom genetischen Code: Triplett, genetische Information, degenerierter Code

4.4 Beziehungen zwischen Chromosomen und Proteinsynthese: Puff, m-RNS, Codon, Transskription, Ribosom/Polysom, t-RNS, Anticodon, Translation, Aminosäure, Protein

4.5 Regulation der Gentätigkeit: Regulator-Gen, Operator-Gen, Struktur-Gen, Operon, Repressor, Induktion, Repression

2 Studienstufe

2.1 *Grundkurse*

2.1.1 Hinweise zur Organisation

Im vorliegenden Plan werden neun Sachgebiete angeboten.

Für die Grundkurse sollen mindestens 2 Sachgebiete gewählt werden. Auswahl und Reihenfolge sind so weit freigestellt, als die Grundlagen der Physiologie oder Genetik oder Abstammungslehre erarbeitet werden müssen.

Die Sachgebiete können als Halbjahresthemen oder auch übergreifend erarbeitet werden.

2.1.2 Sachgebiete (GK)

1. *Fortpflanzung und Entwicklung bei Lebewesen*
   Ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung bei Tier und Pflanze
   Sexualität des Menschen
   Keimesentwicklung: Furchung, Keimblattbildung, Differenzierung (einschließlich ausgewählter Versuche von Spemann)

2. *Vererbungslehre*
   Methoden und Ergebnisse der klassischen Genetik
   Methoden und Ergebnisse der Humangenetik
   Angewandte Genetik (Tier- und Pflanzenzüchtung)

3. *Abstammungslehre*
   Beweise für die Tatsache der Evolution
   Evolutionstheoretische Betrachtungen
   Stammesentwicklung des Menschen

4. *Bau- und Energiestoffwechsel*
   Photosynthese und Atmung auf stofflicher und energetischer Grundlage
   Ernährung, Verdauung, Stofftransport und Ausscheidung
   Biochemische Deutung des Bau- und Energiestoffwechsels

5. *Reizreaktionen bei Lebewesen*
   Tropismen und Taxien bei Pflanzen
   Reizaufnahme durch Sinnesorgane an ausgewählten Beispielen
   Reizleitende und reizverarbeitende Einrichtungen (Reizleitung, Reizverarbeitung, Reizbeantwortung)

6. *Verhaltenslehre*
   Gegenstand und Methode der Verhaltenslehre an ausgewählten Beispielen
   Grundbegriffe der Verhaltensanalyse
   Angeborenes und erworbenes Verhalten (mit Ausblick auf den Menschen)

7. *Mensch, Tier und Pflanze in ihrer Umwelt (Ökologie)*
   Aufbau und Gliederung einer Lebensgemeinschaft
   Das biologische Gleichgewicht, seine Störung und Sicherung durch den Menschen
   Zukünftige Gestaltung von Lebensräumen

8. *Biologische Anthropologie*
   Fragen der Gesundheitsvorsorge
   Beeinflußbarkeit des Menschen durch Umweltfaktoren
   Eugenische Maßnahmen zur Sicherung der menschlichen Existenz

9. *Bau- und Funktionsvergleich an Organismen*
   Vergleichende Morphologie an ausgewählten Beispielen
   Vergleichende Anatomie ausgewählter Organsysteme
   Hinweise zum Tier- und Pflanzensystem

2.2 *Leistungskurse*

2.2.1 Hinweise zur Organisation

Im vorliegenden Plan werden acht Sachgebiete angeboten

Für die gesamten Leistungskurse der Studienstufe sollen mindestens 3 Sachgebiete gewählt werden. Auswahl und Reihenfolge sind so weit freigestellt, als zumindest drei der folgenden Gebiete angemessen berücksichtigt werden müssen: Physiologie, Morphologie, Genetik, Abstammungslehre, Verhaltenslehre und Ökologie. Morphologische, anatomische und systematische Aspekte sind in die Themen der Leistungskurse einzubauen.

Die Sachgebiete können als Halbjahresthemen oder auch übergreifend erarbeitet werden.

2.2.2 Sachgebiete (LK)

1. *Fortpflanzung und Entwicklung der Lebewesen*
   Ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung unter Berücksichtigung von Generations- und Kernphasenwechsel bei Tier und Pflanze
   Fortpflanzungsbiologische Erscheinungen und Sexualität der Lebewesen
   Entwicklung und Entwicklungsphysiologie (Entwicklung, Wachstum, Mißbildungen und Altern)
2. *Vererbungslehre*
   Methoden und Ergebnisse der klassischen Genetik
   Methoden und Ergebnisse der Humangenetik
   Methoden und Ergebnisse der Bakterien- und Phagengenetik
   Molekularbiologische Vorstellungen über den Genbegriff, die genetische Information und die Genfunktion
   Angewandte Genetik (Tier- und Pflanzenzüchtung)
3. *Abstammungslehre*
   Beweise für die Tatsache der Evolution (aus verschiedenen Bereichen der Biologie)
   Theorien zur evolutionären Veränderung der Lebewesen — Einfluß der Evolutionsfaktoren
   Die Evolution des Menschen
   Methoden der Evolutionsforschung
   Hypothesen zur Entstehung des Lebens
4. *Stoffwechselphysiologie (unter Berücksichtigung biochemischer Grundlagen)*
   Autotrophie, Heterotrophie, Ernährung, Photosynthese, Chemosynthese, Dissimilation, Verdauung, Resorption, Exkretion, Stofftransport, Mineralstoffwechsel, Stoffkreislauf, Energiehaushalt des Muskels
5. *Regelung und Steuerung*
   Nervöse Regelung:
   a) Bau, Funktion und Leistungsfähigkeit von Sinnesorganen bei Tieren;
   b) Grundlagen der Nervenphysiologie;
   Reizreaktion bei Pflanzen
   Hormonale Regelung
   Neuere Ergebnisse der biokybernetischen Forschung (z. B. Informationsverarbeitung, Lernmechanismen, Biorhythmik)
6. *Verhaltenslehre*
   Gegenstand und Methoden der Verhaltenslehre
   Verhaltensanalysen, Erarbeitung der Grundbegriffe
   Angeborenes Verhalten unter Berücksichtigung der Homologisierbarkeit
   Erworbenes Verhalten
   Das menschliche Verhalten im Vergleich zum Tier.

7. *Mensch, Tier und Pflanze in ihrer Umwelt (Ökologie)*
Aufbau und Gliederung einer Lebensgemeinschaft
Methoden der ökologischen Forschung, z. B. mikrobiologische Untersuchung eines Biotops
Das biologische Gleichgewicht, seine Sicherung und Störung durch den Menschen
Statik und Dynamik von Lebensgemeinschaften (z. B. Grenzen und Struktur der Lebensräume, periodische und aperiodische Schwankungen, Sukzessionen, Massenwechsel, Massenvermehrung)
Spezielle Probleme zur Erhaltung von Lebensräumen (z. B. Bodenerosion, biologische und chemische Schädlingsbekämpfung, Wasserhaushalt, Nahrungsfaktoren, Konkurrenzen)

8. *Biologische Aspekte der Anthropologie*
Fragen der Eugenik:
Geburtenkontrolle, Gesundheitsvorsorge, Manipulierbarkeit des Menschen ...
Die Beeinflußbarkeit des Menschen durch seine Umwelt:
Massenvernichtungsmittel, Welternährungsprobleme, Drogen und Gifte, Bevölkerungsexplosion ...
Soziologische Aspekte der biologischen Anthropologie:
Mutter-Kind-Verhältnis, Hospitalismus, Verhaltensmanipulation ...
Medizinische Aspekte der Anthropologie:
Biologische Grundlagen und Probleme der Immunbiologie und Organtransplantation: Chemotherapie, Krebsproblem, Enzymdefekte ...

2.2.3 *Im folgenden sind die unter 2.2.2 genannten acht Sachgebiete für die Leistungskurse aufgeschlüsselt. Sie sind als Entwürfe für Unterrichtsgänge zu verstehen, die unter Auswahl von Schwerpunkten erprobt werden sollten. Ihre Unterthemen stimmen nicht unbedingt mit den unter 2.2.2 genannten überein.*

Diese Vorschläge können auch als Grundlage für die Arbeit in den Grundkursen dienen. Bei einigen Themen ist schon eine mögliche Differenzierung in Grund- und Leistungskurse vorgenommen worden.

1 **Fortpflanzung und Entwicklung der Lebewesen**

1.1 *Ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung*

1.1.1 Ungeschlechtliche Fortpflanzung durch entwicklungsfähige Einzelzellen oder Zellgruppen (Knospung, Strobilation, Teilung, Sprossung; Brutknospen, Brutzwiebeln, Ausläufer, Sproß- und Wurzelknollen, Sporen)

1.1.2 Geschlechtliche Fortpflanzung durch Keimzellen und Geschlechtsbestimmung, Meiose; Differenzierung der Geschlechtszellen (Isogamie, Anisogamie)

Getrenntgeschlechtliche Individuen – Zwitter

Befruchtung (Vorgang, Bedeutung, Steuerung durch Gamone); äußere Befruchtung, innere Befruchtung; Fremd- und Selbstbefruchtung

Parthenogenese (haploide und diploide Parthenogenese; Bedeutung)

Generationswechsel bei Pflanzen und Tieren

1.2 *Fortpflanzungsbiologische Erscheinungen*

Geschlechtsreife und Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale (Färbung, Duftstoffe, Kampfwaffen und andere Gestaltsmerkmale, Lautäußerungen, Gesang, Paarungsverhalten u. a.)

1.3 *Entwicklung und Entwicklungsphysiologie*

1.3.1 Furchung, Keimblattbildung, Organbildung, Differenzierung; Vergleich Deuterostomier – Protostomier

Entwicklung der Wirbeltiere, speziell der Säugetiere

Entwicklung mit Verwandlung – Metamorphose

1.3.2 Bedingungen des Entwicklungsverlaufes

Äußere Entwicklungsbedingungen – Modifikationen

Innere Entwicklungsbedingungen:
Präsumptive Keimbereiche, positive und negative Affinität
Determination, ortsgemäße und herkunftgemäße Entwicklung
prospektive Potenz, prospektive Bedeutung
Regulationseier, Mosaikeier
Organisator (Induktor), Induktion, Induktionsketten (unter Berücksichtigung der Experimente von Driesch und Spemann)

2 **Vererbungslehre**

GK	LK	
2.1	2.1	*Methoden und Ergebnisse der Humangenetik*
2.1.1	2.1.1	Menschliche Chromosomen (Karyotyp-Auswertung, Bildung der Keimzellen, Befruchtung, Chromosomenaberrationen)
2.1.2	2.1.2	Grundlagen der Vererbung
2.1.2.1	2.1.2.1	Monohybrider Erbgang (Phenylthioharnstoff – Schmecktest (PTH-Test), dominant-rezessiv, homozygot-heterozygot, Uniformität, Rückkreuzung)
2.1.2.2	2.1.2.2	Dihybrider Erbgang (Phenylthioharnstoff-Schmecker und/oder Zungen-Roller, Aufspaltung)
2.1.2.3	2.1.2.3	Erbgang mit multipler Allelie (Blutgruppen, Allele, Genort)
2.1.2.4	2.1.2.4	Polygener Erbgang (z. B. Hautfärbung, Zwillingsbefunde)
2.1.2.5	2.1.2.5	Autosomale dominante/rezessive Erbgänge (Pleiotropie, Penetranz, Syndrom, Letalfaktor, Genwirkkette)
2.1.2.6	2.1.2.6	Geschlechtschromosomengebundene Erbgänge (Bluterkrankheit, Rot-Grün-Blindheit, Kopplungsgruppen im X-Chromosom, Genaustausch im X-Chromosom, Chromosomenkarte des X-Chromosoms)
	2.1.2.7	Mathematisierbarkeit genetischer Aussagen
	2.1.2.8	Extrachromosomale Vererbung
	2.2	*Genetik an verschiedenen Experimentalobjekten*
	2.2.1	Praktische Übungen an Drosophila melanogaster (Zucht, Wildform – Mutanten, Riesenchromosomen, Puffs, Gen – Erbmerkmal)

GK	LK	
	2.2.2	Methoden und Ergebnisse der Bakterien- und Phagengenetik (Bakterienvermehrung, Fluktuation, Mangelmutanten, Resistenzmutanten, Konjugation, Transformation, Transduktion, Phagen-Vermehrung, lytisch – nicht lytisch, Kreuzung, Rekombination)
	2.3	*Molekulare Grundlagen der Genetik* (Erweiterung der im Vorsemester der Studienstufe erarbeiteten Zusammenhänge. Gen- und Mutationsbegriff: z. B. Sichelzellanämie)
2.2	2.4	*Züchtung als angewandte Genetik*
2.2.1	2.4.1	Zuchtziele bei Tieren und Pflanzen (Milch-, Fleischleistung, Krankheitsresistenz, Zuckergehalt, Geschmackseigenschaften) Wirtschaftliche Bedeutung der Tier- und Pflanzenzüchtung (Ertragssteigerung, Leistungssteigerung, Anbaugebietsausweitung)
2.2.2	2.4.2	Domestikation (Wildtier – Haustier, veränderte Selektionsbedingungen, kontrollierte Paarung)
	2.4.3	Zuchtmethoden

3 **Abstammungslehre**

3.1 *Beweise für die Tatsachen der Evolution*

3.1.1 Zeugnisse aus der Paläontologie und Biogeographie

3.1.2 Zeugnisse aus der Homologieforschung:
vergleichende Anatomie, vergleichende Morphologie, Verhaltensforschung

3.1.3 Rudimentäre Organe

3.1.4 Keimesentwicklung – Atavismen

3.1.5 Biochemische Verwandtschaft

3.2. *Theorien zur evolutionären Veränderung der Lebewesen*
Linné, Lamarck, Cuvier – St. Hilaire, Darwin, Neodarwinismus, Synthetische Theorie

3.3 *Evolutionsfaktoren*
Mutabilität, Schwankungen in der Populationsgröße
Einnischung, Isolation, Selektion

3.4 *Beispiele für das Wirken der Selektion*
Gleichgerichtete Anpassung, Resistenzphänomen bei Bakterien und Insekten, Industriemelanismus

3.5 *Rassen- und Artbildung*
Geographische Isolation, ökologische Isolation, fortpflanzungsbiologische Isolation, genetische Isolation

3.6 *Evolution des Menschen*

3.6.1 Primaten (Hauptgruppen)

3.6.2 Ähnlichkeiten zwischen Menschenaffe und Mensch; anatomische, serologische, ethologische und parasitologische Ähnlichkeiten

3.6.3 Unterschiede zwischen Menschenaffe und Mensch: aufrechter Gang, Greifhand, Großhirn

3.6.4 Stammbaum des Menschen: Gemeinsamer Ahne, Subhumane Phase, Tier-Mensch-Übergangsfeld, Australopithecus, Homo erectus, Neandertaler, Homo sapiens

3.6.5 Rassen und Anpassungsformen

3.6.6 Evolution der Kultur und der Gesellschaft

3.7 *Methoden der Evolutionsforschung*
Pollenanalyse, radioaktive Methode, Fluortestmethode . . .

3.8 *Hypothesen zur Entstehung des Lebens*
(evtl. auch als Punkt 3.1 zu betrachten)

3.8.1 Urzeugung

3.8.2 Merkmale des Lebendigen: Stoffwechsel, Zellreproduktion, Mutation als Schlüsselprozeß

3.8.3 Abiotische Bildung von Bausteinmolekülen (Simultanexperimente)

3.8.4 Koazervate, Mikrosphären

3.8.5 Probionten: Viren als Modell

3.8.6 Lebende Systeme: Pro- und Eukaryonten

Literatur

zu 3.6: Campell, B., Entwicklung zum Menschen
UTB Fischer, 1972

Hofer-Altner, Sonderstellung des Menschen
Fischer 1972

Schwidetzky, I., Das Menschenbild der Biologie
2. Aufl. 1971, Fischer

zu 3.8: Kaplan, R., Der Ursprung des Lebens
Thieme (Taschenbuch) 1972

Rahmann, H., Entstehung des Lebendigen
Fischer (Taschenbuch) 1972

4 **Stoffwechselphysiologie**

Das Sachgebiet soll entweder als „Stoffwechselphysiologie der Pflanzen" oder als „Stoffwechselphysiologie der Tiere" durchgeführt werden.

4 **Stoffwechselphysiologie der Pflanzen**

4.1 *Einführung:*

Begriffsdefinition des Stoffwechsels, Stoffwechsel als Kennzeichen des Lebens, Stoffwechselarten
Fließgleichgewicht, Energieverhältnisse, Autotrophie und Heterotrophie
Pflanze und Tier (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

4.2 *Wasser- und Mineralstoffhaushalt der Pflanze*

4.2.1 Aufbau höherer Pflanzen: Chemischer Aufbau (Elemente, Verbindungen)
Anatomischer Aufbau (Wurzel, Stengel, Blatt, Leitgewebe)

4.2.2 Wasser- und Mineralstoffhaushalt:
Bedeutung des Wassers für die Lebewesen
Wasser- und Mineralstoffaufnahme
(Membranen, Diffusion, Osmose, Turgor, Plasmolyse, Deplasmolyse, Quellung, Kapillarkräfte, Caspary-Streifen, Endodermissprung)
Wassertransport und Wasserabgabe
(Transpiration, Kohäsionstheorie des Wassersteigens, Guttation)

4.3 *Kohlenstoffhaushalt autotropher Pflanzen*

4.3.1 Biochemische Grundlagen des Stoffwechsels:
Enzyme und ihre Funktion; Energiespeicherung und Energieübertragung

4.3.2 Pflanzenfarbstoffe:
Physikalische Grundlagen der Lichtabsorption; Chlorophyllfunktion

4.3.3 Kohlenstoff-Assimilation

4.3.3.1 Photosynthese:
Lichtreaktion (zyklische und azyklische Phosphorylierung)
Dunkelreaktion (CO_2-Einbau und Reduktion, Calvinzyklus)

4.3.3.2 Chemosynthese:
Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Photosynthese

4.3.4 Dissimilation

4.3.4.1 Atmung (aerob):
Glykolyse, Citratzyklus (Prinzip), Endoxidation, Atmungskette (Prinzip)

4.3.4.2 Gärung (anaerob):
alkoholische Gärung, Milchsäuregärung
Vergleich der Energieausbeute mit der Atmung

4.3.5 Kohlenstoffkreislauf

4.4 *Stickstoffhaushalt der Pflanze*
Stickstoffautotrophe und Stickstoffheterotrophe Pflanzen
Stickstoffkreislauf

4 **Stoffwechselphysiologie der Tiere**

4.1 *Einführung:*
Begriffsdefinition des Stoffwechsels, Stoffwechselarten, Stoffwechsel als Kennzeichen des Lebens
Fließgleichgewicht, Energieverhältnisse, Autotrophie und Heterotrophie
Pflanze und Tier (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

4.2 *Wichtige Organsysteme*
Allgemeiner Bau und Funktion der Atmungsorgane, Verdauungsorgane und Exkretionsorgane höherer Tiere
Zusammensetzung und Funktion des Blutes

4.3 *Ernährung des tierischen Organismus*

Zusammensetzung der tierischen Nahrung
(feste und flüssige Nahrung, Bedeutung des Wassers)

Nahrungsaufnahme

Verdauung (intrazellulär und extrazellulär)

Resorption unter Berücksichtigung spezifischer Substrate

Exkrementation

4.4 *Stofftransport im tierischen Organismus*

Austauschvorgänge zwischen Zellen (Membranen, Diffusion, Osmose, aktive und passive Vorgänge)

Gastrovaskularsystem und Tracheensystem

Blutgefäßsystem

4.5 *Exkretion*

Exkretion, Sekretion (Exkrementation)

Funktion und Bedeutung der Exkretionsorgane

Zusammensetzung einiger Exkrete

4.6 *Energiehaushalt des tierischen Organismus*

Grundumsatz und Leistungszuwachs

Biochemische Grundlagen des Stoffwechsels
- Enzyme und ihre Funktion
- Energiespeicherung und Energieübertragung

Oxidativer Kohlenhydratabbau als energieliefernder Prozeß
innere und äußere Atmung
- Glykolyse
- Citratzyklus (Prinzip)
- Endoxidation
- Atmungskette (Prinzip)

Oxidativer Abbau von Fetten und Eiweißen

Energiehaushalt der Muskelzelle als Beispiel

5 **Regelung und Steuerung**

5.1 *Einführung:*

Kommunikation als Informationsübertragung; Kommunikationssysteme

5.2 *Kybernetische Grundlagen*

5.2.1 Information (Begriffsbestimmung, Informationsmenge, Informationseinheit (bit), Wahrscheinlichkeit);

Informationsarten (objektive, subjektive, pragmatische Information);

Informationsspeicherung (Kreisstromtheorie, Substanztheorie);

Definition des Lernvorgangs aus kybernetischer Sicht

5.2.2 Informationsfluß (Energiefluß), Fremdsteuerung, Selbst-Steuerung (= Regelung), Rückkoppelung (positive und negative), Regelkreis (Regelgröße, Störgröße, Stellgröße, Meßglied, Regelglied, Stellglied, Istwert, Sollwert, Stellwert)

5.3 *Reizaufnahme und Erregungsleitung in Nervenzellen*
(evtl. im Rahmen eines Praktikums)

5.3.1 Reiz, Reizarten, Reizrezeptoren, Erregungsleitung (afferent und efferent), Reizbeantwortung (Reaktion); Reflexbogen

5.3.2		Neuron (Dendrit, Neurit, Axon, Endverzweigung, Synapse); Ganglion und periphere Nerven, Gehirn und Rückenmark
5.3.3		Potentialbildung an Membranen durch selektive Permeabilität, Ruhepotential, Generatorpotential, Axon – Membranpotential; Depolarisierung, Dekrement, Reizschwelle, Aktionspotential (= spike), Alles-oder-Nichts-Impuls, Refraktärzeit
		Kontinuierliche und saltatorische Erregungsleitung
		Vorgänge an den Synapsen (prä- und postsynaptische Membran, synaptischer Spalt, synaptische Bläschen, Transmitter)
		Impulsübertragung auf den Muskel (motorische Endplatte), Muskelaktionspotential
5.4		*Hormonale Steuerung an ausgewählten Beispielen*
5.5		*Kybernetische Deutung ausgewählter biologischer Vorgänge* (z. B. biologische Regelkreise wie Regulation der Pupillenweite, der Atmung, der Temperatur, des Grundumsatzes, des Blutzuckers).
6		**Verhaltenslehre**
GK	LK	
	6.1	*Neurophysiologische Grundlagen tierischer und menschlicher Verhaltensweisen* (Neuron, Erregungsleitung, Synapse, Zentralnervensystem)
6.1	6.2	*Angeborene Verhaltensweisen bei Tieren*
6.1.1	6.2.1	Reflexe
6.1.2	6.2.2	Taxien als selbständige Reaktionen (Geotaxis, Chemotaxis, Thermotaxis, Phototaxis)
6.1.3	6.2.3	Taxien und Instinktbewegungen als Elemente von Instinkthandlungen (Fangbewegung beim Frosch, Sperren bei Jungvögeln, . . . Eirollbewegung der Graugans . . .)
6.1.4	6.2.4	Voraussetzungen für Instinkthandlungen (Reifung, Schlüsselreiz, Attrappenversuche)
6.1.5	6.2.5	Nachweis von Instinkthandlungen (Kaspar-Hauser-Versuche)
6.1.6	6.2.6	Modellvorstellungen zum Instinktverhalten (Instinktzentrum, angeborener Auslösemechanismus, zentralnervöse Automatismen, Appetenz, Leerlaufhandlung, Übersprunghandlungen)
6.1.7	6.2.7	Komplexe angeborene Verhaltensweisen (Nestbau, Balz, Paarung, Brutfürsorge, Revierhalten, Rangordnungsverhalten, moralanaloges Verhalten)
6.2	6.3	*Erlernte Verhaltensweisen bei Tieren*
6.2.1	6.3.1	Voraussetzungen für Lernvorgänge (Empfindung, Wahrnehmung, Motivation, Lerndisposition, Gedächtnis)
6.2.2	6.3.2	Typen des Lernens (Prägung, Gewöhnung, bedingte Reaktion, Lernen durch Versuch und Irrtum, Lernen durch Tradition, Lernen durch Kombination)

GK	LK	
6.3	6.4	*Verhaltensweisen beim Menschen*
6.3.1	6.4.1	Instinktverhalten beim Menschen (Schlüsselreize, Ausdrucksbewegungen, Imponiergehabe)
6.3.2	6.4.2	Instinktreduktion (Selbstdomestikation, Neugierverhalten)
	6.4.3	Der Aggressionstrieb als stammesgeschichtlich bedingter Antrieb menschlichen Verhaltens (Bedeutung intraspezifischer Aggression, Aggressionstrieb als Gefahr, Lenkung und Beherrschung des Aggressionstriebs)

7 **Mensch, Tier u. Pflanze in ihrer Umwelt (Ökologie)**

GK	LK	
		Die unten angeführten Inhalte sollen am Beispiel eines bestimmten Biotops erarbeitet werden (z. B.: Wald, Moor, See, Fluß . . .)
7.1	7.1	*Beziehungen zwischen Organismen und Umwelteinflüssen*
7.1.1	7.1.1	Einflüsse abiotischer Faktoren auf Pflanzen und Tiere (Licht, Temperatur, Wind, Kohlendioxid, Sauerstoff, Wasser, Boden, . . .; Anpassungsformen)
7.1.2	7.1.2	Einflüsse der Organismen auf abiotische Umweltbedingungen
7.2	7.2	*Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Lebewesen*
7.2.1	7.2.1	Gesetzmäßigkeiten innerhalb einer Lebensgemeinschaft (Biotop/Biozönose, Ökosystem, Gleichgewicht, Nahrungsketten, Statik und Dynamik, periodische und aperiodische Schwankungen. Sukzessionen, Massenwechsel, Massenvermehrung)
7.2.2	7.2.2	Anpassungen von Pflanzen und Tieren an biotische Umweltbedingungen
7.2.2.1	7.2.2.1	Das Verhältnis Räuber – Beute (Schutz- und Tarneinrichtungen)
	7.2.2.2	Das Verhältnis Parasit – Wirt
	7.2.2.3	Das Verhältnis zwischen Symbionten
7.3	7.3	*Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt*
7.3.1	7.3.1	Veränderungen von ökologischen Systemen durch menschliche Eingriffe (z. B. Verlandung, Hochmoorbildung, eutrophe Binnenseen, Entwaldung, Monokulturen, Bodenerosion, Schädlingsbekämpfung)
	7.3.2	Ausgewählte Versuche zum Problem der Umweltverschmutzung (z. B. Abwasseraufbereitung, Giftstoffemission, . . .)
7.3.2	7.3.3	Aufgaben des Natur- und Umweltschutzes (Bedeutungs- und Aufgabenwandel, notwendige Maßnahmen, Kosten, Interessenkonflikte)

8 **Biologische Aspekte der Anthropologie**

8.1 *Fragen der Eugenik*

8.1.1 Modelle positiver und negativer Eugenik: Genetische Eheberatung, Familienplanung, Geburtenkontrolle, Öffentlichkeitsaufklärung, Verbesserung sozialer und finanzieller Verhältnisse

8.1.2 Gesundheitsvorsorge: Schwangerschaftsuntersuchungen, Gesundheitspaß

8.1.3 Manipulierbarkeit des Menschen: „Genchirurgie", Lagerung von Keimzellen, künstliche Inovulation, Befruchtung in vitro, „Euphenik"

8.2 *Beeinflußbarkeit des Menschen durch seine Umwelt*

8.2.1 Bevölkerungsexplosion: Wachstum der Erdbevölkerung, Geburten- und Sterberate, Alternativen

8.2.2 Bevölkerungspyramide: Erhöhung der Lebenserwartung; Bedeutung von Medizin, Hygiene, Ernährung und sozialem Streß

8.2.3 Welternährungsprobleme: Überproduktion, Hunger

8.2.4 A-B-C-Waffen und ihre Wirkungen

8.2.5 Gesundheitsgefährdung durch Drogen und Gifte

8.2.5.1 Rauchen: Beweggründe, Wirkungen, Einfluß der Werbung

8.2.5.2 Alkohol: Wirkungen, Alkoholismus und Kriminalität

8.2.5.3 Medikamentengebrauch und -mißbrauch: Schmerzstillende Mittel, Psychopharmaka

8.2.5.4 Rauschmittel: einige bekannte Rauschmittel (Handel); physische und psychische Wirkungen der Rauschmittel; Verantwortung des Menschen

8.2.5.5 Gesundheitliche Auswirkungen der Umweltverschmutzung: Luft- und Wasserverschmutzung, Bodenverunreinigungen, Anreicherung pflanzlicher Nahrungsmittel mit Schadstoffen . . .

8.3 *Soziologische Aspekte der biologischen Anthropologie*

8.3.1 Tierjunges und Menschenkind: Nesthocker, Nestflüchter, sekundärer Nesthocker, Tragling

8.3.2 Versuche von Harlow mit Affen: Mutterattrappen, soziale Isolierung und ihre Folgen

8.3.3 Frühe Mutter-Kind-Beziehung im 1. und 2. Halbjahr beim Menschenkind

8.3.4 Störungen in den Mutter-Kind-Beziehungen: Hospitalismus, anaklitische Depression, maternal deprivation (Untersuchungen von Spitz)

8.4 *Medizinische Aspekte der Anthropologie*

8.4.1 Antigen

8.4.2 Antikörper: Struktur, Entstehung

8.4.3 Antigen-Antikörper-Reaktion: Präzipitation, Agglutination, Hämolysenreaktion (Komplement)

8.4.4 Ontogense des Immunsystems

8.4.5 Immuntoleranz: Aufrechterhaltung der biologischen Individualität

8.4.6 Gast-gegen-Wirt-Reaktion

8.4.7 Klinische, ethische und juristische Probleme der Organtransplantation

8.4.8 Immunpathologie: Spätreaktion (Tuberkulintyp), Frühreaktion (Allergie, Asthma)

8.4.9 Künstliche Steuerung immunologischer Reaktion: aktive und passive Schutzimpfung

8.4.10 Tumortheorien: Warburgsche Krebstheorie, Mutationstheorie, Viren-Theorie

8.4.11 Modelle zur Chemotherapie des Krebses

8.4.12 Krebsvorsorge bei Mann und Frau

Literatur

zu 8.3: Hassenstein, B., Tierjunges und Menschenkind, Blickpunkt der vergleichenden Verhaltensforschung, Schriftenreihe der Bezirksärztekammer Nordwürttemberg, Gentner-Verlag, Stuttgart, 1970

Schmalohr, E., Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier, Reinhardt-Verlag, München, 1968

Spitz, R., Vom Säugling zum Kleinkind, Klett, Stuttgart, 2. Aufl. 1969

zu 8.4: Günther, O., Einführung in die Immunbiologie, Hippokrates-Verlag, Stuttgart, 1969

Kabat, E. A., Einführung in die Immunchemie und Immunologie, Heidelberger Taschenbücher, Springer 1971

Süß, R., Kinzel, V., und Scribner, J. D., Krebs (Experimente und Denkmodelle), Heidelberger Taschenbücher, Springer 1970

D

Unterrichtsmodell

Entwurf eines Leistungskurses Genetik*

1 **Vorbemerkungen**

Der Entwurf beruht auf Unterrichtserfahrungen mit 11. Klassen und Wahlpflichtfachgruppen. Im Wahlpflichtfach wurden mehrfach parallellaufende Gruppen zum „Genetik-Kurs" zusammengefaßt. Die Zusammenarbeit zweier Kollegen erwies sich dabei vor allem für die Unterstützung der Schüler bei der praktischen Arbeit als vorteilhaft. Die erforderliche Zeit für die Durchführung des Kurses betrug im Wahlpflichtfach (3 Wochenstunden) etwas mehr als ein Semester. Für einen Leistungskurs wurde der Themenkatalog erweitert. Die Einzelthemen sind — den Intentionen der einzelnen Kollegen entsprechend — erweiterungsfähig. So erscheint ein Semester (5 — 6 Wochenstunden) angemessen.

Der Lehrplan für das Gymnasium von 1968 sah die Vererbungslehre in Klasse 11 vor. Im Wahlpflichtfach gehörte sie zu den Themenkreisen, aus denen Teilgebiete auszuwählen sind. Die Richtlinien zur Biologie auf der Studienstufe nennen ebenfalls genetische Themen. Dieser Entwurf versucht, erarbeitete Ergebnisse im Wahlpflichtfachunterricht auf die Organisation der Studienstufe zu übertragen.

Die vorliegende Fassung entspricht — von geringfügigen Änderungen abgesehen — der vom Juni 1972. Neuere Literatur ist noch nicht berücksichtigt. Grundkursthemen in diesem Entwurf sind mit „G" kenntlich gemacht.

2 **Unterrichtsziele**

2.1 Vermittlung grundlegender allgemeinbiologischer Kenntnisse.

2.2 Erwerb wichtiger Kenntnisse der Genetik.

2.3 Sichtbarmachen des Weges, den ein Wissenschaftszweig der Biologie gegangen ist und Heranführen an die Probleme, die in dieser Disziplin heute in der Forschung stehen.

2.4 Kennenlernen der Methoden einer biologischen Disziplin.

2.5 Schulung, Probleme zu erkennen und nach Lösungswegen zu suchen.

2.6 Anregung, nach experimentellen Wegen zur Klärung auftretender Fragen zu suchen.

2.7 Übung in der Durchführung von Versuchen.

2.8 Entwicklung und Schulung der Beobachtungsfähigkeit.

2.9 Schulung der Fähigkeit, objektiv zu registrieren (protokollieren) und die Ergebnisse qualitativ und quantitativ auszuwerten.

2.10 Beherrschung biologischer Arbeitstechniken.

2.11 Erkennen der praktischen Bedeutung, die die Genetik für den Menschen hat.

2.12 Verdeutlichung von Bezügen der Genetik zu anderen Teilgebieten der Biologie, damit Gewinnung von Einsichten, die für die Erarbeitung anderer biologischer Disziplinen bedeutsam sind (z. B. Deszendenztheorie, Verhaltenslehre usw.).

2.13 Siehe auch Zielsetzung für den Biologieunterricht in der Studienstufe.

---

* Peter Hoff, Gymnasium Eppendorf bzw. Studienseminar Abteilung 2. Durchgesehene Fassung vom Juni 1972.

3 Unterrichtsinhalte

3.1 G Der Zellkern – unterschiedliche Zustände in Gestalt und Funktion:
Mitosekern, Interphasekern, Arbeitskern, Zellteilung als komplexes Geschehen: Wachstumsvorgänge, Zentrosom, Reduplikation, Trennung und Verteilung der Chromosomen, Plasmateilung,
Gegenüberstellung von Mitose und Meiose (Übereinstimmungen und Unterschiede). Keimzellbildung, Chromosomen als Träger der Erbanlagen, ihr Bau und die unterschiedlichen Zustände (Berücksichtigung von Plasmon und Plastidom).

3.2 G Einführung in die Probleme der Vererbungslehre.
Verdeutlichung des Weges wissenschaftlicher Erkenntnisse am Beispiel der Arbeiten Mendels.
Die Mendelschen Regeln und die Grenzen ihrer Gültigkeit an Beispielen bei Pflanze, Tier und Mensch.

3.3 Wichtige Daten aus der Geschichte der Genetik.

3.4 Stellung und Bedeutung des Experiments in der biologischen Forschung (unter Berücksichtigung grundlegender Gesichtspunkte bei der Planung biologischer Versuche).

3.5 Drosophila als Experimentalobjekt – Vorteile dieses klassischen Versuchsobjekts für die Arbeit in der Schule. Vergleich mit anderen in der Forschung wichtigen Untersuchungsobjekten (Bakterien- und Phagen-Genetik).

3.6 Die verschiedenen Mutanten, die sich für Versuche in der Schule eignen.

3.7 Technische Fragen: Zuchtgefäße, Futter, Trennung der Geschlechter, Generationsfolge, Abhängigkeit der Entwicklung von der Temperatur (Brutschrank), Ansetzen der Kreuzungen, eindeutige Symbolik für die Beschriftung der Zuchtgefäße usw.

3.8 Mono- und dihybrider Erbgang an Kreuzungen bis zur 2. Filialgeneration (Bestätigung von Uniformität, Reziprozität, Spaltung und Neukombination). Dabei Wiederholung oder Neuerarbeitung der Begriffe Gen, Merkmal, Allel, Dominanz, Rezessivität (als Grenzfälle, zwischen denen neben intermediärer Ausprägung, der Semidominanz alle Übergänge vorkommen) usw.

3.9 Entsprechende Erbgänge beim Menschen unter Berücksichtigung spezifisch humangenetischer Methoden.

3.10 G Chromosomentheorie der Vererbung.
(Vergleich zweier Forschungsrichtungen, Kreuzungsforschung und Chromosomenforschung. Übereinstimmung in den Erkenntnissen beider).

3.11 Rückkreuzung von Tieren der 2. Filialgeneration – Klärung der Frage, ob Homo- oder Heterozygotie vorliegt.

3.12 X-Chromosom-gebundene Vererbung an Kreuzungen.
Besonderheiten dieses Erbganges, fehlende Reziprozität. Hemizygotie des männlichen Geschlechts (genleeres oder genarmes Y-Chromosom). Zahlenverhältnisse erinnern an die bei der Rückkreuzung gefundenen Verhältnisse.
Die ab und an bei den Kreuzungen erhaltenen Ausnahmetiere erlauben, das Thema der Nondisjunktion aufzugreifen.

3.13 Beispiele für an das X-Chromosom gekoppelte Vererbung aus der Humangenetik: z. B. Hämophilie und Daltonismus. Da beide rezessiv geschlechtschromosomal gebunden vererbt werden, gibt es zusätzlich den interessanten Fall der Kopplung beider.

3.14 Vererbung des Geschlechts
Bei der Auszählung der bei den verschiedenen Kreuzungen erhaltenen Tiere wird als Nebenergebnis die Zahl von Weibchen und Männchen registriert. Großes Zahlenmaterial zeigt ein annäherndes Verhältnis von 1:1.

3.14.1 Geschlechtschromosomen-Verteilung: xy-Typ, x0-Typ, Heterogametie im männlichen oder weiblichen Geschlecht.

3.14.2 Geschlechtsbestimmung beim Menschen

3.14.3 Drosophila: Abhängigkeit der Geschlechtsdifferenzierung vom Verhältnis der X-Chromosomen zu den Autosomensätzen (Bedeutung des Y-Chromosoms). Eventuell Spezialfall: Männliche somatische Homozygotie von Hautflüglern.

3.14.4 Geschlechtsbestimmung im Zusammenwirken von Genom und Umwelt.

3.15 Einführung in statistische Methoden der Biologie
(Beurteilung des in den Kreuzungsexperimenten gewonnenen Zahlenmaterials unter Berücksichtigung grundlegender Gesichtspunkte bei der Auswertung biologischer Versuche)
Das chi-quadrat-Verfahren zur Beurteilung von Häufigkeitszahlen. Auswertung des Zahlenmaterials aus mono- und dihybridem Erbgang nach diesem Verfahren. Bei festgestellter schlechter Übereinstimmung von erhaltenen Spaltzahlen und theoretisch zu erwartenden Werten Versuch einer Klärung der für die Abweichung zuständigen Faktoren.

3.16 Faktorenkopplung und Austausch an Kreuzungen
(An einer Kreuzung mit drei Merkmalspaaren und der anschließenden Auswertung mit dem chi-quadrat-Verfahren wird gezeigt, daß keine freie Kombinierbarkeit vorliegt, daß aber andererseits einige wenige Tiere der nun anzunehmenden Kopplung nicht entsprechen.
Berechnung der Austauschfähigkeit (Austausch bei Drosophila nur im weiblichen Geschlecht).

3.17 Austauschwert und relative Lage der Gene; Chromosomenkarten.

3.18 G Mutationen: Arten, Häufigkeit, Wirkungen, Bedeutung.
Beeinflussung der Mutationshäufigkeit durch Alter, Temperatur, chem. Agenzien, Strahlung.
Beispiele für Mutationen an entsprechenden Mutanten bei Pflanze, Tier und Mensch.

3.19 G Fragen der Eugenik, der Gefährdung des Erbgutes beim Menschen und der damit verbundenen Probleme.

3.20 Grundlagen der Molekulargenetik (Erweiterung der in der Eingangsstufe zur Studienstufe erarbeiteten Kenntnisse!) DNS, Watson-Crick-Modell, genetischer Code, Proteinsynthese.

3.21 Gen- und Mutationsbegriff in der Molekulargenetik.

Hinweis:

Außer den durch „G" kenntlich gemachten Inhalten 3.1, 3.2, 3.3, 3.10, 3.18 und 3.19 lassen sich auch aus 3.11, 3.12, 3.13, 3.14 und 3.16 — entsprechend verkürzt und ohne praktische Versuche — Themen für den Grundkurs entnehmen.

4 Literatur

4.1 *Schullehrbücher (Lernbücher)*

4.1.1 Fels, G., u. a.: Der Organismus, Klett Verlag, Stuttgart, Best.-Nr. 798

4.1.2 Lindner, H.: Biologie, Metzlersche Verlags-Buchhandlung, Stuttgart

4.1.3 v. Frisch, K.: Biologie, Bayerischer Schulbuch-Verlag, München

4.1.4 Schmeil, Allgemeine Biologie, Quelle und Meyer, Heidelberg

4.2 *Weiterführende Literatur*

4.2.1 Bach, A., und Bach, H.: Der Mensch, Vererbung und Formenvielfalt, Urania Verlag, Leipzig, Jena, Berlin 1965

4.2.2 Belitz, H. E.: Die Anwendung statistischer Methoden in der Biologie, Sonderdruck aus „Der Mathematikunterricht", Heft 3/60, Klett Verlag, Stuttgart

4.2.3 Bresch, C.: Klassische und molekulare Genetik, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York 1965

4.2.4 Freye, H. A., Hagemann, R., Kummer, G.: Kurzer Abriß der Humangenetik und Vererbungserscheinungen im Plasma in: Beiträge zur Abstammungslehre und Genetik, Teil 3, Volk und Wissen, Berlin, 1968

4.2.5 Fuhrmann, W.: Genetik, Moderne Medizin und Zukunft des Menschen, Das Wissenschaftl. Taschenbuch, Goldmann Verlag, München, 1970

4.2.6 Genetik, Wissenschaft der Entscheidung, Vortragsreihe mit Beiträgen von: Auerbach, Bertalanffy, Butenandt, Goldschmidt, Hadorn, Laven, Nachtsheim, Oehlkers, Weidel, Kröner-Verlag, Stuttgart, 1957

4.2.7 Goldschmidt, R. B.: Theoretische Genetik, Akademie-Verlag, Berlin, 1961

4.2.8 Haas, J.: An der Basis des Lebens, Einführung in die Molekular- und Zellbiologie, Morus Verlag, Berlin, 1964

4.2.9 Jinks, J. L.: Extrachromosomale Vererbung, Grundlagen der modernen Genetik, Bd. 2, Fischer Verlag, Stuttgart, 1967

4.2.10 Kaudewitz, Grundlagen der Vererbungslehre, Dalp-Taschenbücher, 341

4.2.11 Klug, H.: Bau und Funktion tierischer Zellen, „Die neue Brehm-Bücherei", Ziemsen Verlag, Wittenberg, 1969

4.2.12 Kühn, A.: Grundriß der Vererbungslehre, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1965

4.2.13 Kühn, A.: Grundriß der allgemeinen Zoologie

4.2.14 Lenz, W.: Medizinische Genetik, dtv 4025

4.2.15 Marquardt, H.: Natürliche und künstliche Erbänderungen, rde-Taschenbuch 44

4.2.16 Raths/Biewald, Tiere im Experiment, Urania Verlag, Leipzig, Jena, Berlin, 1970

4.2.17 Strasburger, Lehrbuch der Botanik

4.2.18 Stubbe, H.: Genetik, Grundlagen, Ergebnisse und Probleme in Einzeldarstellungen, Beitrag 1: Kurze Geschichte der Genetik bis zur Wiederentwicklung der Vererbungsregeln, Gregor Mendels, G. Fischer Verlag, Jena, 1963

4.2.19 Swanson, C. P.: Die Zelle, Franckh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1964

4.2.20 Weber, E.: Grundriß der biologischen Statistik, Fischer Verlag, Jena, 1961

4.2.21 Weidel, W.: Virus und Molekularbiologie, Springer Verlag, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1964

4.2.22 Wendt: Genetik und Gesellschaft, mit Beiträgen von: Baitsch, Becker, Bickel, Böckle, Grüneberg, Jürgens, Kaudewitz, Lenz, Nitsch, Penrose, Ritter, Schippergras, Schwalm, Vogel, Wendt und Winnacker, Wissenschaftl. Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1970

4.2.23 Wieland, Th., und Pfleiderer, G.: Molekularbiologie, Umschau Verlag, Frankfurt/M., 1967

4.2.24 Holman: Planung und Auswertung biologischer Versuche, Fischer, Jena, 1970

4.3 *Experimentierbücher*

4.3.1 Schlösser, K.: Experiment. Genetik, Biologische Arbeitsbücher Nr. 8, Quelle & Meyer, Heidelberg

4.3.2 Schlüter, W.: Mikroskopie für Lehrer und Naturfreunde, Volk und Wissen, Berlin, 1955

4.4 *Lexika*

4.4.1 Brockhaus abc Biologie, Brockhaus Verlag, Leipzig, 1967

4.4.2 dtv-Atlas zur Biologie Bd. 1 und 2, 3011 und 3012, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1968

4.4.3 Wörterbuch der Medizin, Verlag Volk und Gesundheit, Berlin, 1956

4.5 *Meth.-didakt. Literatur*

4.5.1 Arber, A.: Sehen und Denken in der Biologischen Forschung, rowohlts deutsche enzyklop. No. 325 — 1960

4.5.2 Memmert, W.: Grundfragen der Biologie-Didaktik, Neue deutsche Schule Verlag, Essen, Bd. 43, 1970

4.5.3 Siedentop, W.: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1971

Hinweis zur Literatur:

Es war uns aus Zeitgründen nicht möglich, für alle Arbeiten die letzten Ausgaben festzustellen. Bei einer Reihe von Werken sind die Erscheinungsjahre nicht vermerkt. Es sollte in jedem Fall möglichst auf die jüngsten Ausgaben zurückgegriffen werden.

4.6 *Zuordnung der Literatur zu den entsprechenden Unterrichtsinhalten*

Unterrichtsinhalte	Literatur
3.1	4.2.3 / 4.1.1 / 4.2.10 / 4.2.12 / 4.2.14 4.2.15 / 4.2.19 / 4.4.2, Bd. 1 / 4.3.2 4.2.11
3.2	4.2.1 / 4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.1.4 / 4.2.4 4.2.5 / 4.2.14 / 4.2.18

3.3	4.2.6 / 4.2.18 / 4.4.2, Bd. 2
3.4	4.5.1 / 4.1.1 / 4.5.2 / 4.2.18 / 4.2.24 / 4.4.2, Bd. 1
3.5	4.1.1 / 4.3.1
3.6	4.3.1 und vorliegender Entwurf: 5.1.1
3.7	4.3.1 und vorliegender Entwurf: 5.1.2 / 5.1.3 / 4.1.4
3.8	4.3.1 und vorliegender Entwurf: 5.1.4 / 4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.1.4 4.2.3 / 4.2.10 / 4.2.12 / 4.2.13 / 4.2.17 / 4.4.2
3.9	4.1.2 / 4.1.3 / 4.2.1 / 4.2.4 / 4.2.5 / 4.2.12 4.2.14 / 4.4.1
3.10	4.2.12 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.1.1 / 4.2.18, S. 203
3.11	4.3.1 und vorliegender Entwurf: 5.1.4.3 4.1.1 / 4.2.3 / 4.2.12 / 4.4.2, Bd. 2
3.12	4.3.1 und vorliegender Entwurf: 5.1.4 4.1.1 / 4.1.2 / 4.4.2, Bd. 2
3.13	4.1.2 / 4.2.3 / 4.2.5, S. 42 / 4.2.10 4.2.14, S. 87
3.14.1	4.1.1 / 4.2.3, S. 275 / 4.4.2, Bd. 2 / 4.2.11
3.14.2	Umschau Nr. 10 — 1962 / 4.2.4, S. 30 / 4.2.5 / 4.2.14, S. 42
3.14.3	4.1.1 / 4.2.3, Kap. 11/1 / 4.4.2, Bd. 2
3.14.4	4.2.7, Teil IV / 4.4.2, Bd. 2
3.15	vorliegender Entwurf: 5.1.5 / 4.2.2 / 4.3.1 / 4.2.20 / 4.2.24
3.16	5.1.4.4 (vorliegender Entwurf)
3.17	4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.1.4 / 4.2.3 / 4.2.4 4.2.10 / 4.2.12 / 4.2.14 / 4.3.1 / 4.4.2
3.18	4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.1.4 / 4.2.3 4.2.1 / 4.2.4 / 4.2.5 / Grüneberg in 4.2.22 4.2.12 / 4.2.14 / 4.2.15
3.19	4.2.3 / 4.2.4 / 4.2.5 / 4.2.14 Baitsch und andere in 4.2.22
3.20	4.1.1 / 4.2.1 / Hagemann, in 4.2.4
3.21	Butenandt und andere in 4.2.6 / 4.2.8 4.2.19 / 4.2.21 / 4.2.23 / 4.4.2

5 Arbeitstechniken — Arbeits- und Anschauungsmaterial für den Unterricht

5.1 *Kreuzungsexperimente*

Versuchsobjekt: Mutanten von Drosophila melanogaster. Es wurden unterschiedliche Wege erprobt. Die Kreuzungsversuche werden am günstigsten zunächst deduktiv, also zur Bestätigung der bereits erarbeiteten Vererbungsregeln eingesetzt. Später wird dann teils deduktiv, teils induktiv weitergearbeitet.

5.1.1 **Benutzte Mutanten**

Versuche mit verschiedenen Mutanten von Drosophila melanogaster ergaben, daß für die Kreuzungen in der Schule nur solche Mutanten verwendet werden sollten, deren Merkmale schon mit bloßem Auge, mindestens aber mit einfachen Lupen erkennbar sind.

Neben dem Wildstamm (Symbol +) sind folgende Mutanten gut geeignet (alle gegenüber + rezessiv):

Mutante	Symbol	Chromosom	Phänotyp
white	w	I (X-Chromosom)	weiß, Augen weiß, Ocellen farblos
vestigial	vg	II	verkümmert, Stummelflügel
ebony	e	III	ebenholzfarben, Körper schwarz
vestigial-ebony	vg, e	III/II	(Zweifachmutante)
black-cinnabar-vestigial	b, cn, vg	II/II/II	schwarz, Körper schwarz, zinnoberrot, Augen leuchtend hellrot, verkümmert, Stummelflügel

5.1.2 **Erforderliches Material**

Zuchtgläser:

Für die Zucht der Stämme haben sich Viertelliter-Milchflaschen als gut geeignet erwiesen. (Billig!). Natürlich lassen sich auch andere Gläser verwenden. Man achte aber auf möglichst gleiche Öffnungsdurchmesser aller benutzten Gefäße. (Abschütten und Umschütten der Tiere sonst unnötige Schwierigkeiten.)

Für die Kreuzungen lassen sich zylindrische Zuchtgläschen — Höhe 8 cm, ∅ 3 cm —, aber auch einfach Reagenzgläser verwenden.

Stopfen:

Kleinere Gläser lassen sich mit Watte- oder Schaumstoffstopfen verschließen. Größere Wattestopfen (z. B. für Milchflaschen) werden mit Verbandsmull umhüllt.

Futterrezept:

7,5 g Agar-Agar in 600 cm³ Wasser, 20 Min. kochen.

75 g Mais- oder Weizengrieß in 250 cm³ Wasser anrühren und unter Umrühren zur kochenden Agar-Lösung geben. Einen Eßlöffel Sirup dazugeben. Nach erneutem Aufkochen 15 Min. leicht brodeln lassen. Nach Aufhören des Kochens eine Messerspitze Nipagin (gegen Pilzbefall) hinzufügen. Futter heiß in die sauberen, im Thermostat sterilisierten Gläser füllen. Reagenzgläser 3 cm, Milchflaschen 4 cm hoch füllen. Noch bevor das Futter erstarrt, 6 cm × 4 cm große saugfähige Papierstücke zur Rolle gedreht in den Nährboden einschieben.

(Papierhandtücher in der Schule gut geeignet!) Sie dienen der Feuchtigkeitsregulierung. Nach dem Erkalten einen Tropfen Hefesuspension (Bäcker) in die kleinen Zuchtgläser geben (Flaschen zwei Tropfen).

Gefäße mit entsprechenden Stopfen verschließen. Bis zu diesem Zeitpunkt aufpassen, daß keine unerwünschten Drosophilen an das Futter gelangen!

Arbeitsmaterial: Stereo-Lupen, Stativlupen oder Stiellupen (Erkennen von Merkmalen, Unterscheiden der Geschlechter).

Rundfilter — weiß (gute Unterlage für die zu untersuchenden Tiere).

Dünne Tuschpinsel (Untersuchen der Tiere, Eintüten usw.)

Betäubungsgläser (siehe Zuchtgläser)

Pipetten (um Äther auf die Stopfen zu geben)

Seidenpapier — Durchschlagpapier (zum Drehen kleiner Tütchen, in denen die Tiere in die Zuchtgläser gebracht werden)

Klebetiketten für die Beschriftung der Gläser

Äther (Betäubung der Tiere)

5.1.3 Arbeitstechniken

Arbeit mit Brutschrank (Thermostat)

Unsere letzten Kurse haben deutlich die Vorteile der Arbeit mit dem Brutschrank gezeigt. Es wurde zum Sterilisieren aller Glasgeräte (Zuchtgläser, Betäubungsgläser, Pipetten usw.) der Stopfen des Einlegpapiers, der Tütchen usw. benutzt.

Die Gläser mit den Stämmen und die angesetzten Kreuzungen wurden bei konstanter Temperatur (25 Grad C) im Brutschrank gehalten. Da die Entwicklung der Tiere temperaturabhängig ist, wird so eine exaktere Vorausplanung der Kreuzungsansätze möglich! Schwankende Temperaturen, besonders im Winter, führen zu schwankenden Generationsfolgen und damit zu Terminschwierigkeiten, die die Arbeit erschweren.

Sterilisation ist auch im Dampftopf oder Autoklaven möglich. Siehe dazu Angaben bei Schlösser, 4.3.1. Vor Anschaffen des Thermostaten sterilisierten wir Glasgerät durch einfaches Auskochen — nach sauberem Abwaschen —, Stopfen aus Watte durch Abflammen in der Bunsenbrennerflamme. Das Futter wurde nach Einfüllen in die Gläser, im Gegensatz zu Schlössers (4.3.1) Angaben, nicht sterilisiert.

Befall der Kulturen durch Schimmelpilze kann trotz Sterilisation und Verwendung von Nipagin (5.1.2) auftreten. Er ist besonders häufig, wenn in anderen Klassen mit Schimmelpilzen gearbeitet wird. Die entstehenden Schwierigkeiten sind aber verhältnismäßig gering. Bei guter Besetzung der Gläser fressen die Larven den Schimmel mit auf. Dabei können die Gläser vollkommen schimmelfrei werden. Weiterzucht sollte aus schimmelfreien Gläsern erfolgen.

Vermilbung wird vorwiegend dann beobachtet, wenn man die Kulturgläser der Stämme zu alt werden läßt.

Neuansatz für jede Generation verhindert Milbenbefall weitgehend.

Narkotisieren

Durch Aufstoßen des Kulturglases auf den Handballen werden die Tiere nach unten geschlagen. Der Stopfen wird schnell entfernt und das Kulturglas sofort auf das Narkoseglas gleichen Öffnungsdurchmessers(!) gestülpt.

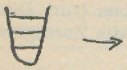
Durch erneutes Aufstoßen werden die Tiere umgeschüttet. Mit einem Wattestopfen, der einige Tropfen Äther enthält, wird das Glas verschlossen. Wenn sich kein Tier mehr bewegt, werden die Fliegen auf ein weißes Rundfilter geschüttet. Längeres Einwirken des Äthers tötet die Tiere. Zum Beobachten und Kennenlernen der Fliegen sollte man sie abtöten (Vermeidung von Unterrichtstörungen).

Unterscheidung der Tiere

Vor dem Ansetzen von Kreuzungen müssen die Schüler Geschlechter und Mutanten unterscheiden lernen.

Eine Stunde sollte für die Erarbeitung wichtiger Merkmale von Drosophila benutzt werden. Dabei wird als wichtigstes und einfachstes Unterscheidungsmerkmal von Männchen und Weibchen die unterschiedliche Gestaltung des Hinterleibes mit dem Mikroskop und der Lupe betrachtet.

Hinterleib abgerundet
schwarz



Hinterleib zugespitzt und nicht
so schwarz wie beim Männchen,
Bänderung bis hinten durchgehend.

(Das Weibchen ist außerdem etwas größer als das Männchen. Das Männchen trägt am ersten Beinpaar je einen Geschlechtskamm, der ein sicheres, aber wohl mehr mikroskopisches Unterscheidungsmerkmal darstellt.)

Aus einer größeren Zahl von Tieren läßt man dann Männchen und Weibchen trennen. Die Kontrolle durch den Lehrer, ob alle die Geschlechter richtig zu trennen vermögen, ist sehr schnell durchführbar.

In einer weiteren Stunde werden die +-Tiere erneut ausgeteilt. Sie dienen dem Vergleich. Die Schüler sollen dann an den ausgeteilten Mutanten die abgewandelten Merkmale erkennen. Auch an den Mutanten wird noch einmal die Trennung der Geschlechter geübt.
(Sie ist bei den dunklen Mutanten, z. B. ebony, etwas schwieriger.)

Besetzen der Gläser

In die Zuchtgläser für die Stämme (erwähnte Milchflaschen) bringt man jeweils 15 Paare ein. In die kleinen Kreuzungsgläser bringt man jeweils ein Weibchen und zwei Männchen. Auch die Kreuzungen sind natürlich in Massenkulturen durchführbar.

Die für die Kreuzungen erforderlichen Weibchen müssen — mit Ausnahme von „inter-se"-Paarungen — virgin sein.

Die geschlüpften Weibchen dürfen deshalb nicht älter als sechs Stunden sein.

Virgine Weibchen gewinnt man also durch Abschütten, Narkotisieren und Auslesen der Weibchen im Abstand von sechs Stunden. Tiere, die in den Massenkulturen über Nacht geschlüpft und mithin älter als sechs Stunden sind, werden verworfen (Abschütten in Brennspiritus).

Ist dieses Aussortieren aus Zeitgründen nicht möglich, kann man Kulturen mit beginnender Hauptschlupfperiode am frühen Morgen abschütten (darauf achten, daß kein Tier im Glas zurückbleibt!), die Kulturen dann für einige Stunden in den Brutschrank stellen und anschließend die neu geschlüpften Tiere nach Geschlechtern trennen (die meisten Tiere schlüpfen am frühen Vormittag aus der Puppe).

Um zu genügend Weibchen aller Mutanten einschließlich der Wildform zu gelangen (eventuellen Befall mit Schimmel oder Milben sowie den Ausfall einiger Gläser berücksichtigend), haben wir alle Stämme immer in mehreren Gläsern zur Verfügung! Erfahrungsgemäß reichen drei Flaschen pro Stamm. Von der Wildform benötigt man für die Kreuzungen die meisten Individuen.

Bei sehr kleinen Wahlpflichtfachgruppen (etwa bis 12 Schüler) kann man jede durchzuführende Kreuzung von jedem Schüler durchführen lassen.

Unser Verfahren der letzten Jahre war folgendes:

Die Arbeit mit Drosophila wurde in den Wahlpflichtfachgruppen parallel durchgeführt. (Für Besprechungen und Theorie können dabei Gruppen gleicher Jahrgangsstufen zusammengefaßt werden.) Für die praktische Arbeit wurden zwei Räume gleichzeitig benutzt, wenn die Schülerzahl dabei zu groß wurde.

Die verschiedenen Kreuzungen wurden von verschiedenen Gruppen angesetzt. Einteilung der Gruppen erfolgt vorher mit den übrigen Vorbereitungen. Von jeder Kreuzung wurden so im Schnitt zehn Gläschen angesetzt.

Um Irrtümer auszuschalten, wurden die erforderlichen Tiere vom Lehrer ausgeteilt! Schüler überprüfen dann mit der Lupe, ob sie die richtigen Tiere für ihren Ansatz haben. Mit einem Tuschpinsel werden die Tiere in über dem Bleistift gedrehte Tütchen aus Seidenpapier gebracht. Man benutzt Papierstückchen von 4 x 4 cm. Die Tütchen werden mit der Pinzette in das Futter gedrückt. (So wird ein Festkleben der betäubten Tiere auf dem Futter verhindert.)

Entfernung der Elterntiere aus den Kreuzungsgläsern

Schlösser (4.3.1) läßt die Elterntiere jeweils nach etwa acht Tagen aus den Gläsern entfernen, „damit keine Überschneidung der Generationen auftreten kann". Wir schütten im allgemeinen am dritten bis vierten Tag nach Ansetzen der Kreuzungen die Elterntiere ab. Vorher wird mit der Lupe kontrolliert, ob fressende Maden vorhanden sind. Der Hinweis auf rechtzeitiges Abschütten erscheint uns wichtig, weil so versucht wird, einer Überbevölkerung der Gläser entgegenzuwirken. Sie spielt vor allem dann eine Rolle, wenn verschiedene Genotypen „neu" entstehen. Die meisten Mutanten sind weniger vital als die Wildform. Schon bei den Larven wirkt sich das so aus, daß +/+-Larven in höherem Prozentsatz überleben als z. B. e/e-Larven. Da die Imagines der Mutanten ebenfalls weniger vital sind als die der Wildtiere, führt Überbevölkerung zu erheblichem Abweichen von den Zahlenverhältnissen der Mendelspaltung!

Zur Beschriftung

Jeder Kreuzungsansatz wird auf einem Blatt für sich festgehalten. Auf ihm wird auch die Auswertung vorgenommen. Die Folgegenerationen erscheinen auf dem gleichen Zettel. Für die jeweilige Identifizierung der Gläser würde bei diesem Vorgehen eine Numerierung der Gläser ausreichen. Zwischenkontrollen der Gläser, Überprüfung des Ansatzes, Zuordnung zu den entsprechenden Schülergruppen usw. werden dabei aber zu zeitraubend. Die Gläser werden deshalb besser nach folgendem Schema durch die Schüler beschriftet.

Beispiel: $\frac{vg}{vg} \times \frac{+}{+}$ 10. 1. 1972 Krause

Dabei bedeutet $\frac{vg}{vg}$ (vestigial über vestigial) homozygot stummelflügeliges Tier gekreuzt mit plus über plus, homozygot normalflügeligem Tier. Die Stellung zeigt uns das Geschlecht an. Das Weibchen steht immer vorn.

Der Faktor über dem Bruchstrich stammt von der Mutter, der unter dem Bruchstrich vom Vater.

5.1.4 **Mögliche Kreuzungen mit den erwähnten Mutanten**

5.1.4.1 *P-Generationen* *siehe:*

a) $\frac{vg}{vg} \times \frac{+}{+}$ und reziproker Ansatz b) $\frac{+}{+} \times \frac{vg}{vg}$ }

c) $\frac{e}{e} \times \frac{+}{+}$ und reziproker Ansatz d) $\frac{+}{+} \times \frac{e}{e}$ } 3.8

e) $\frac{vg\,+}{vg\,+} \times \frac{+\,e}{+\,e}$ und reziproker Ansatz

f) $\frac{+\,e}{+\,e} \times \frac{vg\,+}{vg\,+}$

g) $\frac{vg\,e}{vg\,e} \times \frac{+\,+}{+\,+}$ und reziproker Ansatz

h) $\frac{+\,+}{+\,+} \times \frac{vg\,e}{vg\,e}$

3.14

i*) $\frac{w}{w} \times \frac{+}{>}$ und reziproker Ansatz

k) $\frac{+}{+} \times \frac{w}{>}$

3.11
3.12
3.14

l) $\frac{b\,cn\,vg}{b\,cn\,vg} \times \frac{+\,+\,+}{+\,+\,+}$ und reziproker Ansatz

m) $\frac{+\,+\,+}{+\,+\,+} \times \frac{b\,cn\,vg}{b\,cn\,vg}$

Achtung:
Für die Weiterkreuzungen der F^1-Generationen „inter se" benutzt man nur Tiere solcher Kreuzungen, bei denen das Weibchen der P-Generation den Rezessiv-Faktor trug. (Gilt für die Ansätze a, c, g, l.) Die F^1 läßt hier eindeutig erkennen, ob die Weibchen der P-Generation virgin waren.

5.1.4.2 *F^1-Generationen*

n) $\frac{vg}{+} \times \frac{vg}{+}$ o) $\frac{e}{+} \times \frac{e}{+}$ p) $\frac{vg\,+}{+\,e} \times \frac{vg\,+}{+\,e}$ q) $\frac{vg\,e}{+\,+} \times \frac{vg\,e}{+\,+}$ 3.8

r) $\frac{w}{w} \times \frac{w}{>}$ s) $\frac{+}{w} \times \frac{+}{>}$ 3.12

5.1.4.3 *Rückkreuzungen*

Klärung des Genotyps von Tieren der F^2-Generationen.

Normalflügelige Individuen aus den Nachkommen der Kreuzung n) können homozygot oder heterozygot sein. Entsprechende Untersuchungen sind auch an anderen Kreuzungen möglich.

Beispiel: R $\frac{vg}{+} \times \frac{vg}{vg}$ und $\frac{+}{+} \times \frac{vg}{vg}$

R $\frac{e}{+} \times \frac{e}{e}$ und $\frac{+}{+} \times \frac{e}{e}$ usw.

3.11

5.1.4.4 *Kreuzung mit drei Merkmalspaaren zum Nachweis von Kopplung und Austausch*

Die Kreuzung entspricht einer Rückkreuzung. Weibchen der aus 1), siehe 5.1.4.1, erhaltenen F^1 werden mit black-cinnabar-vestigial Männchen rückgekreuzt. (b, cn, vg liegen auf dem gleichen Chromosom II, was den Schülern vorher nicht bekannt ist! Klärung erfolgt erst durch das Kreuzungsexperiment.)

$\frac{b\,cn\,vg}{+\,+\,+} \times \frac{b\,cn\,vg}{b\,cn\,vg}$ Drosophila zeigt nur im weibl. Geschlecht Austausch. Der reziproke Ansatz zeigt also nur die Kopplung 3.16

* > bedeutet genleer (inert)

Die Tabelle zeigt als Beispiel die gewonnenen Ergebnisse aus obenstehender Kreuzung, von drei Oberstufenklassen durchgeführt.

$$\frac{\text{b cn vg}}{+++} \times \frac{\text{b cn vg}}{\text{b cn vg}}$$

Erhaltene Nachkommen — Phänotyp. (Die Symbole +, cn, vg sind hier für den Phänotyp benutzt!!)

Körperfarbe	Augenfarbe	Flügelform	Anzahl Tiere
+	+	+	428
+	+	vg	16
+	cn	+	7
b	+	+	18
+	cn	vg	29
b	+	vg	2
b	cn	+	18
b	cn	vg	280

Einige Hinweise zur Analyse der Ergebnisse:

Nimmt man freie Kombinierbarkeit an, so gäbe es beim Weibchen acht Keimzellensorten, beim Männchen eine. (Schüler Kombinationsquadrat anfertigen lassen.)

Man würde acht Phänotypen erwarten, wie erhalten. Sie müßten aber im Verhältnis 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1 auftreten. Einfacher Zahlenvergleich zeigt, daß das nicht der Fall ist.

Geht man von Kopplung aus, so dürften nur zwei Phänotypen entstehen. + + +-Tiere und b c n vg-Tiere. Sie machen aber nur ca. 88 % der erhaltenen Tiere aus! Überprüfung der Werte nach dem chiquadrat-Test ergibt: Für beide Annahmen — freie Kombinierbarkeit und Kopplung — stimmen empirische mit den erwarteten Werten nicht überein. Die Abweichungen sind nicht zufällig, sondern besondere Faktoren müssen für die Abweichung verantwortlich gemacht werden.

(Es liegt Kopplung mit Austausch vor. Alle drei Gene liegen auf Chromosom II, und zwar: black 48,5, cinnabar 57,5 und vestigial 67.) Austauschhäufigkeiten lassen sich berechnen usw.

5.1.5 **Statistische Beurteilung der Ergebnisse**

5.1.5.1 *Berechnung des Mittleren Fehlers:*
Siehe Schlösser, 4.3.1.

5.1.5.2 *Das χ^2-Verfahren (chiquadrat-Test)*
(Belitz, 4.4.2, Weber, 4.4.20)

Es berücksichtigt das Verhältnis aller Spaltzahlen. χ^2 ist definiert als Summe der Quadrate der Abweichungen, jeweils dividiert durch den Erwartungswert jeder Klasse bei der Gesamtzahl n.

$$\chi^2 = \sum \frac{(p-q)^2}{q} = \frac{(p_1-q_1)^2}{q_1} + \frac{(p_2-q_2)^2}{q_2} + \frac{(p_3-q_3)^2}{q_3} +$$

p = Empirische Zahl, also erhaltene Anzahl Individuen jeder Klasse

q = Erwartungswert für jede Klasse.

Auswertungsbeispiel: $p \frac{\text{vg e}}{\text{vg e}} \times \frac{++}{++}$

ausgewertet wurde die p^2-Generation dieser Kreuzung.

(Erwartetes Spaltverhältnis: 9 : 3 : 3 : 1).

	Klassen	p	q	p−q	$(p-q)^2$	$\frac{(p-q)^2}{q}$
	1. normalflüglig, normalfarbig	205	201,6	3,4	11,56	$\frac{11,56}{201,6} = 0,06$
F^2	2. stummelflüglig, normalfarbig	65	67,2	2,2	4,84	$\frac{4,84}{67,2} = 0,07$
	3. normalflüglig, schwarz	68	67,2	0,8	0,64	$\frac{0,64}{67,2} = 0,01$
	4. stummelflüglig, schwarz	20	22,4	2,4	5,76	$\frac{5,76}{22,4} = 0,25$
			Empir. Zahl	Erwartgs.-wert	Differ.	Differ.-quadrat

$\chi^2 = 0,39$

χ^2 wächst mit zunehmender Abweichung zwischen p und q. Bei Übereinstimmung aller gefundenen Spaltzahlen mit den Erwartungswerten ist $\chi^2 = 0$.

Für jeden χ^2-Wert läßt sich eine dazugehörige statistische Wahrscheinlichkeit seines Auftretens p berechnen und mit Näherungswerten tabellieren. (Siehe Tabelle).

Für den Freiheitsgrad 3 (Anzahl der Klassen − 1) ermitteln wir in der Tabelle für $\chi^2 = 0,39$ den zugehörigen p-Wert

$0,95 > P > 0,80$

$P > 0,05$: Übereinstimmung von gefundenen und erwarteten Werten ist gut. Differenz ist zufallsbedingt. (Siehe auch Belitz, 4.4.2)

Chi-Quadrat-Tafel

Freiheitsgrad	P = 0,99	0,95	0,80	0,50	0,20	0,05	0,01
1	0,000157	0,00393	0,0642	0,455	1,642	3,841	6,635
2	0,0201	0,103	0,446	1,386	3,219	5,991	9,210
3	0,115	0,352	1,005	2,366	4,642	7,815	11,341
4	0,297	0,711	1,649	3,357	5,989	9,488	13,277
5	0,554	1,145	2,343	4,351	7,289	11,070	15,086
6	0,872	1,635	3,070	5,348	8,558	12,592	16,812
7	1,239	2,167	3,822	6,346	9,803	14,067	18,475
8	1,646	2,733	4,594	7,344	11,030	15,507	20,090
9	2,088	3,325	5,380	8,343	12,242	16,919	21,666
10	2,558	3,940	6,179	9,342	13,442	18,307	23,209
15	5,229	7,261	10,307	14,339	19,311	24,996	30,578
20	8,260	10,851	14,578	19,337	25,038	31,410	37,566
25	11,524	14,611	18,940	24,337	30,675	37,652	44,314

5.2 Tafeln zur Vererbung

Wandtafeln zur Vererbungslehre (J. Heimanns)
Zwölf farbige Tafeln. Siehe Knickmann-Prospekt = Biologische Schulwandbilder.

5.3 **Umrißstempel** (Herstellung von Arbeitsblättern) für die Schüler im IfL vorhanden.
Befruchtungsvorgang, Eireifung, Samenreifung, Intermediärer Erbgang, Dominant rezessiver Erbgang, Dihybrider Erbgang, Faktorenaustausch, Kopplung von Erbanlagen, Vererbung des Geschlechts und Geschlechtschromosom-gebundender Erbgang, Stammbaum usw.

5.4 **Holztafel** mit Einsteckbildern, **Magnettafel** mit Bildern zur Demonstration und Erarbeitung verschiedener Erbgänge. Information im IfL, Abt. Biologie.

5.5 **Mikroskopische Präparate**
Allium Wurzelspitzen, selbsthergestellte Chromosomenpräparate, siehe 4.3.1

5.6 **Bild und Film**

FT 678	Gregor Mendel und sein Werk
FT 788	Mitose
FT 787	Meiose
R 756	Vererbung I
R 749	Mutationen bei Tier und Mensch
R 218	Kern- und Zellteilung bei der Zwiebelwurzelspitze
R 706	Grundlagen der Vererbung am Beispiel des Rindes
R 2055	Geschlechtsgekoppelter Erbgang beim Menschen
R 2038	Blutgruppen, Rhesusfaktor
R 2051	Einf. Erbgang norm. Merkmale beim Menschen
R 2054	Einf. Erbgang krankh. Merkmale beim Menschen
R 2037	Chromosomen des Menschen
Bio 1.15	Die Mendel. Regeln
R 979	Mutationen im Pflanzenreich
bio 1.1	Allgem. und menschliche Erblehre
V 27	Molekulargenetik
bio 1.9	Zell- und Kernteilung der Pflanze

5.7 **Demonstrationsmodell der DNS**

5.8 **Selbstangefertigte Folien für Projektor**

5.9 Für die Schüler vorgeschlagenes **Lehrbuch**: Klett, Der Organismus

6 *Anregungen für Übungen (Ü), Aufgaben und Arbeiten*

6.1 Das Thema bietet eine Fülle von Möglichkeiten, die entsprechend der Klassensituation und den jeweiligen Intentionen des Lehrers genutzt werden können. Auf die Zusammenstellung einer Aufgabensammlung wird hier bewußt verzichtet. Die aufgeführten Beispiele sind als Anregungen gedacht.

6.2 **Beispiele**
Herstellung von Mitosepräparaten (4.3.2)
Zeichnung von Mitosephasen an hergestellten oder käuflichen Präparaten
Tabellarische Gegenüberstellung von Mitose und Meiose
Herstellung von Chromosomenpräparaten (4.3.1)
Auszählung monohybrider und dihybrider Kreuzungen bei Drosophila, Beurteilung der gewonnenen Zahlen (5.1.5)
Klärung des Genotyps durch Rückkreuzungen, 5.1.4.3

An den Kreuzungen $\frac{w}{w} \times \frac{+}{>}$ und $\frac{+}{+} \times \frac{w}{>}$
sind die Besonderheiten der X-Chromosomen-gebundenen Vererbung zu verdeutlichen.

Bei einer Kreuzung $\frac{w}{w} \times \frac{+}{>}$

sind in der F^1 als Ausnahmen ein weißäugiges Weibchen und ein rotäugiges Männchen aufgetreten! Erklärung!

Zeigen Sie im Rahmen die möglichen Heterochromosomen-Kombinationen im Falle der Nondisjunction bei Drosphila.

Bei der Kreuzung von Ausnahme-Weibchen mit den Geschlechtschromosomen xxy mit normalen Männchen tritt sekundäre Nondisjunction auf. Nennen Sie die Kombinationsmöglichkeiten.

Bridges erhielt durch Kreuzungen mit den seltenen triploiden Individuen von Drosophila folgende Tiere:

2A + 3X	Überweibchen	4A + 2X 3A + 2X	Intersexe
4A + 4X 3A + 3X 3A + 3X + 1Y 2A + 2X + 2Y	Weibchen	2A + 1Y + 2Y 2A + 1X 4A + 2X	Männchen

Erklären Sie kurz, welche Faktoren bei der Geschlechtsbestimmung eine Rolle spielen. Erklären Sie aus den gemachten Angaben, wie die Verhältnisse bei Drosophila liegen.

„Es ist geschichtlich interessant, daß der Talmud bereits im 2. Jahrhundert nach Christus vorschreibt, daß Söhne von Frauen, die bereits zwei Söhne durch Blutung nach der Beschneidung verloren haben, nicht beschnitten werden dürfen. Auch für Söhne von Schwestern der Mutter gilt diese Vorschrift, die jedoch nicht auf Söhne des gleichen Vaters mit einer anderen Frau angewandt werden soll."

(4.2.4 S. 54), Interpretieren Sie.

Die Kreuzung zweier Löwenmaulrassen rachenförmig, rot und primelförmig, weiß (rot und weiß werden intermediär verwirklicht, rachenförmig ist dominant über primalförmig).

Kreuzen Sie in Symbolen von P—F^2 einschließlich Kombinationsquadrat. Formulieren Sie an entsprechenden Stellen die Mendelschen Regeln.

Auf einer Waldlichtung fand sich neben Brombeerpflanzen mit normalen Blättern eine Pflanze mit abgewandelter Blattform. (Beide Blattformen werden vorgelegt!) Sie sollen die Erscheinung untersuchen und klären. Erklären Sie Ihr Vorgehen und die möglichen Ergebnisse.

Vervollständigen Sie die Tabelle:

Blutgruppen

Elternkombination (Phänotyp)	bei den Kindern mögliche Blutgruppen (Phänotyp)
0/0	
A_1/A_1B	
A_1/A_2B	
$0/A_2B$	
B/A_2B	
B/B	
A_1B/A_1B	

A Wie ist ein Nukleotid der DNS aufgebaut?
a) Schema
b) Chemische Bindungen zwischen den Stoffen

B Was versteht man unter einem Triplett?

C Wie viele Kombinationsmöglichkeiten sind bei Zweierkombinationen denkbar (Dublett)?

D Wie gelangt die genetische Information aus dem Kern zu den Ribosomen im Plasma?

E Welches sind die beiden charakteristischen Gruppen der Aminosäuren?