Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers

68

Gymnasium

Sekundarstufe I

Vorläufige Richtlinien

Deutsch

3409

Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen

Deutsch

Verfasser:

Chalup, Brigitte, Paderborn
Engels, Helmut, Krefeld
Hassel, Friedhelm, Münster
Hohaus, Norbert, Detmold
Kuchler, Uwe, Wuppertal
Tippkötter, Horst, Köln

An der Überarbeitung waren die Fachdezernenten und ihre Fachkommissionen beteiligt.

Heft 3409
2. korrigierte Auflage 1981

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf 1
Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
Rudolf-Diesel-Straße 10–12, 5020 Frechen 1
Telefon (0 22 34) 5 70 01

Vorwort

Die Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I des Gymnasiums sind in einer 1. Auflage 1973 den Schulen zur Erprobung zugegangen.

Die Richtlinien von 1963 wurden damals durch die Unterrichtsempfehlungen nicht außer Kraft gesetzt. Vielmehr hatten die Schulen die Möglichkeit, die neuen Empfehlungen oder die alten Richtlinien oder beide nebeneinander zu benutzen.

Ein flexibles Verfahren war notwendig, weil die Unterrichtsempfehlungen einen zehnjährigen Entwicklungsprozeß in den Unterrichtsfächern seit den Richtlinien von 1963 überbrücken mußten. Diese Flexibilität sollte jedem Lehrer die Möglichkeit geben, die Kontinuität seiner Unterrichtsarbeit zu sichern.

Inzwischen hat die fünfjährige Erprobungszeit für die Unterrichtsempfehlungen gezeigt, daß sie von der Schulpraxis weitgehend aufgenommen worden sind, so daß es nunmehr möglich ist, die Richtlinien von 1963 außer Kraft zu setzen und die Unterrichtsempfehlungen von 1973 als Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums dem Unterricht zugrundezulegen.

Aus diesem Anlaß ist die 1. Auflage der Unterrichtsempfehlungen von 1973 überarbeitet worden, soweit dieses nach den Erfahrungen der Schulpraxis – ggf. auch nach dem Entwicklungsstand der Fachwissenschaften – erforderlich war.

Jürgen Girgensohn.

(Jürgen Girgensohn)
Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1/1979, S. 16

Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium

RdErl. d. Kultusministers vom 28. 7. 1978
III A 1.36-20/0 Nr. 1516/78

Bezug: a) Unterrichtsempfehlungen von 1973 für die Sekundarstufe I – Gymnasium;
hier: Abschluß der Erprobungszeit für die Unterrichtsempfehlungen

b) Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule
RdErl. des KM II E.36-20/0 Nr. 1166/63 vom 22. 3. 1963 (ABl. S. 53)

Die Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I – Gymnasium sind 1973 den Schulen zur Erprobung zugegangen. Die Richtlinien von 1963 wurden nicht aufgehoben.

Nach einer fünfjährigen Erprobungszeit sind die Unterrichtsempfehlungen, soweit dieses erforderlich war, überarbeitet worden. Sie werden gemäß § 1 SchVG als Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne zum 1. 2. 1979 in Kraft gesetzt.

Die Vorläufigen Richtlinien und Lehrpläne werden in der Schriftenreihe des Kultusministers „Die Schule in Nordrhein-Westfalen" veröffentlicht und gehen den Schulen nach Erscheinen unmittelbar durch den Verlag zu. Die Richtlinien von 1963 werden für die Sekundarstufe I des Gymnasiums zum 1. 2. 1979 außer Kraft gesetzt.

Inhalt Seite

Seite

Vorbemerkungen zum Fach Deutsch

Die Fachgruppe, die vom Oktober 1972 bis März 1973 die Unterrichtsempfehlungen Deutsch für die Sekundarstufe I - Gymnasium erarbeitet hat, weist in ihren einleitenden Überlegungen darauf hin, daß die mit der Erarbeitung von Empfehlungen für den Deutschunterricht verbundenen Probleme nur kurz skizziert und begründet werden konnten:

„Daß es sich dabei oft eher um die Andeutung oder Zusammenfassung als die Entfaltung von Argumentationszusammmenhängen handeln wird, dürfte ebensowenig überraschen wie das Eingeständnis, manche dieser Fragen bei den gegebenen zeitlichen, materiellen und personellen, aber auch sachlichen Voraussetzungen nicht beantworten zu können."[1])

Neben dieser durch den umfassenden Arbeitsauftrag und für die Erarbeitung knapp bemessenen Zeit ist es aber wohl auch der kontroverse fachdidaktische Diskussionsstand, der 1972/73 wie auch noch heute für manche der Bereiche des Deutschunterrichts keine eindeutige Aussage zuließ. So wartet etwa das curriculare Grundproblem, ob sich die Arbeitsbereiche des Faches Deutsch, wie sie sich aus der Tradition des Faches ergeben haben, unter einen didaktischen Begründungszusammenhang bringen lassen, immer noch auf eine überzeugende Lösung.

Dennoch ist es den „Empfehlungen" gelungen, in die didaktische Diskussion über neue und traditionelle Aufgaben des Faches einzuführen und zwischen einer als unzureichend empfundenen Praxis und übereilter Innovation zu vermitteln. Somit kann trotz der aus der Entstehungssituation zu erklärenden Einschränkungen aufgrund der vorliegenden Erfahrungen gesagt werden, daß sich die Unterrichtsempfehlungen in der Praxis durchaus bewährt haben. Dies ist zum einen zurückzuführen auf den aspektreichen Ansatz, trotz seiner weitgehenden theoretischen Begründung aus der Kommunikationstherorie, zum anderen auf die detaillierten Hinweise für die konkrete Unterrichtspraxis.

Aus diesem Grunde erscheint es durchaus vertretbar, zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Empfehlungen unverändert als „Vorläufige Richtlinien" zu übernehmen, wobei allerdings der Aspekt der Vorläufigkeit besonders hervorzuheben ist. Eine zu einem späteren Zeitpunkt erfolgende Überarbeitung könnte sowohl auf die in Arbeit befindlichen Richtlinien Sekundarstufe II Bezug nehmen als auch u.U. auf eine gesichertere didaktische Konzeption des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I aufbauen.

Zu berücksichtigen ist allerdings, daß die fachdidaktische und pädagogische Literatur nach dem Entstehen der „Empfehlungen" viele der in ihren ungelösten oder auch nur angesprochenen Probleme aufgearbeitet und methodisiert hat.

Entschieden relativiert wurde seit Erscheinen der „Empfehlungen" der zunächst nahezu allen Richtlinien, Empfehlungen oder didaktischen Handreichungen zugrundeliegende kommunikationstheoretische Ansatz. In Frage gestellt wurden immer wieder Theorie, Tragfähigkeit und Bedeutung dieses Ansatzes für den Deutschunterricht. Dabei ging und geht es nicht darum, die Orientierung an einer kommunikationstheoretisch fundierten Didaktik aufzugeben, vielmehr um ihre Ergänzung, Differenzierung sowie um die Berücksichtigung anderer didaktischer Ansätze.

Anmerkungen

1) Vgl. „Empfehlungen" S. 11

Die Gefahr des kommunikationstheoretischen Ansatzes lag und liegt in erster Linie in seiner Verkürzung, Kommunikationstheorie als Informationstheorie mißzuverstehen. Dies führte dazu, die konkrete Inhaltlichkeit von Texten zugunsten immer wiederkehrender Grundstrukturen kommunikativen Handelns zu vernachlässigen. Im Bereich des Schreibens bedeutet die einseitige Orientierung an einem formalen Kommunikationsbegriff die Gefahr einer Reduktion auf formale Strategien effektiven Verhaltens, die Gefahr, daß Verständigung um ihre personale, individuelle und ethische Dimension gekürzt wird.

Der systematische Ansatz bei einem Kommunikationsmodell verstärkt darüber hinaus eine eher ahistorische Betrachtungsweise. Er führt durch Zerlegung eines komplexen Prozesses in Faktoren und Relationen dazu, Elemente zu klassifizieren und sie dann als isolierte Einheiten zu behandeln. Er verhindert daher die Rückgewinnung eines historisch-hermeneutischen Ansatzes.

Im folgenden werden einige der Problemkreise angesprochen, deren Reflexion und Berücksichtigung bei der Handhabung der „Vorläufigen Richtlinien" hilfreich sein können.

Hierzu gehört neben der Differenzierung des kommunikationstheoretischen Ansatzes vor allem die nicht zuletzt aus den neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und der fachdidaktischen Diskussion erwachsenden Forderungen nach **Kontinuität** und **Sequentialität** des Unterrichts. Die Empfehlungen haben in diesem Bereich bereits erhebliche Vorarbeiten geleistet und dem Fachlehrer bei sinnvoller Auswahl einen kontinuierlichen Durchgang durch die Sekundarstufe I des Gymnasiums ermöglicht. Hierzu gehört auch die Gliederung des Faches in drei Lernbereiche, die in den „Empfehlungen" als pragmatische Setzungen erfolgte und der keine abgesicherte didaktische Position zugrundelag.

Im Lernbereich **„mündliche und schriftliche Kommunikation"** erscheint aufgrund der Diskussion der vergangenen Jahre eine Neuorientierung geboten, weil die „Empfehlungen" keine in sich geschlossene Konzeption für das Schreiben im Deutschunterricht leisten konnten und wollten, was bereits in den vielen einzelnen unverbundenen Vorschlägen zu diesem Arbeitsbereich zum Ausdruck kommt. Diese Neukonzeption aber kann nicht isoliert erfolgen, sondern muß sorgfältig in die anderen Bereiche des Deutschunterrichts integriert werden, zumal die tradierte Selbständigkeit der Bereiche „Sprechen" und „Schreiben " in den „Empfehlungen" aufgegeben worden ist, wenn auch nicht versucht wurde, die praktisch durchgeführte Integration des Schreibens theoretisch abzusichern. Die vielfältigen Anregungen, die die „Empfehlungen" auch in diesem Bereich geben, sollen unter Beachtung der folgenden Gesichtspunkte auch weiterhin genutzt werden.

1. Die auf den fachdidaktischen Diskussionsstand 1972/73 zurückzuführende geradezu ausschließliche theoretische Begründung des Lernbereichs „mündliche und schriftliche Kommunikation" aus der Kommunikationstheorie ist zu differenzieren.

2. Der Verzicht auf eine Trennung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation ist zu problematisieren, der der mündlichen Kommunikation gegenüber der schriftlichen eingeräumte Vorrang im Unterricht ist in dieser Form nicht aufrechtzuerhalten. Diese Korrektur darf aber nicht dazu führen, daß der Schüler zu einseitig nach seinen schriftlichen Leistungen beurteilt wird.

3. Der Schreibfähigkeit als einem unabdingbaren Lernziel des Deutschunterrichts soll stärkere Bedeutung zukommen, zumal auch die Befähigung zum normgerechten Schreiben eine unverzichtbare Qualifikation darstellt.

4. Insgesamt sollte der Aufsatzunterricht nicht einseitig als Einübung in Schreibstrategien angelegt werden, sondern zur Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses des Schülers führen.

5. Der Aufsatzunterricht der Sekundarstufe I hat auch die Grundlagen bereitzustellen, auf denen der der Sekundarstufe II aufbauen kann.

Im Lernbereich **„Umgang mit Texten"** ist auf drei wesentliche Aspekte hinzuweisen:

1. Auch dieser Lernbereich ist weitgehend an einem kommunikationstheoretischen Ansatz orientiert, der, um die in den letzten Jahren gewonnenen didaktischen Gesichtspunkte zu berücksichtigen, erweitert werden muß.

2. Verstärkter Beachtung bedarf der Erwerb einer ästhetischen Kompetenz durch den Schüler. Dies kann u.a. auch dadurch eingeleitet werden, daß die Behandlung nicht-literarischer Texte und von Trivialliteratur sich auf die Erfassung von Grundstrukturen beschränkt und demgegenüber die Behandlung literarischer Texte wesentlich erweitert wird. Der im Hinblick auf Sprachsensibilisierung und Förderung kreativen Sprachverhaltens, im Hinblick auf existentielle Bedürfnisse der Schüler wesentliche Unterschied zwischen Gebrauchstexten und literarischen Texten wird bei einem einseitig kommunikationstheoretisch orientierten Ansatz zu sehr eingeebnet. Wenn ein Faktorenmodell sprachlicher Kommunikation Ausgangspunkt der Ermittlung fachspezifischer Gegenstände ist, erscheinen Textsorten wertneutral als Beispiel für das Funktionieren von Kommunikation. Demgegenüber müßte die Eigengesetzlichkeit und existentielle Bedeutung ästhetischer Wahrnehmung betont werden. Auch das in literarischen Texten enthaltene Potential an Wirklichkeitserfahrung verlangt eine stärkere Berücksichtigung literarischer Texte und damit eine Abkehr von der aus dem kommunikationstheoretischen Ansatz abgeleiteten didaktischen Gleichwertigkeit der Textsorten.

3. Der systematische kommunikationstheoretische Ansatz verhindert die Rückgewinnung eines historischen-hermeneutischen Ansatzes. Es sollte daher der kommunikationstheoretische Ansatz durch hermeneutische Fragestellungen aufgebrochen, differenziert und damit aus seinem Schematismus befreit werden. Erst dann ist es möglich, die „historische Dimension" wieder stärker in den Blick zu nehmen, als Vorraussetzung für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, die auf die Entfaltung eines historischen Bewußtseins angewiesen ist.

Zum Lernbereich **„Reflexion über Sprache"** ist zu sagen, daß Sprachreflexion immer wieder im Unterricht geleistet werden muß, sich aber nicht als Lernbereich verselbständigen sollte. Von da aus verbietet sich eine einseitige Orientierung an einer bestimmten linguistischen Theorie, da dann die Gefahr besteht, daß wesentliche Themen vernachlässigt werden. Dies aber bedeutet weder Verzicht noch Beschränkung auf die Sprechakttheorie oder auf Sprache als grammatisches System. In diesem Zusammenhang muß auch berücksichtigt werden, daß Sprachreflexion im Deutschunterricht nicht isoliert, sondern in Verbindung zu anderen sprachlichen Fächern des Gymnasiums gesehen werden muß (Vgl. S. 79 der Empfehlungen - unterschiedliche Terminologie).

A Einleitung

1. Voraussetzungen, Aufgaben, Probleme

Der Runderlaß des Kultusministers vom 19. 4. 1972 — IIB1 36/20/0 Nr. 1636/72 —, der die Planungseinheit „Differenzierte Mittelstufe" einführt, läßt eine „Neuformulierung der Lerninhalte" für den Deutschunterricht in den Klassen 5—10 des Gymnasiums vor allem aus drei Gründen als zwingend erscheinen:

(a) Die Stundentafeln für die 9. und 10. Klasse der bisherigen gymnasialen Züge haben bzw. werden eine wesentliche Veränderung erfahren: Neben den wöchentlich dreistündigen Pflichtunterricht im Fach Deutsch tritt in der differenzierten Mittelstufe ein zweistündiger fakultativer Aufbau- oder Ergänzungskurs. Aus dieser Umstellung müssen curriculare Schlußfolgerungen gezogen werden.

(b) Auch die an vielen Schulen bereits eingeleitete oder bevorstehende Differenzierung der gymnasialen Oberstufe ist von unmittelbarer Bedeutung für die Gestaltung des Deutschunterrichts in den Klassen 5—10: Es muß geklärt werden, welche Qualifikationen die Schüler am Ende der Sekundarstufe I erworben, welche Lernziele sie erreicht haben müssen, wenn sie den Ansprüchen des in den „Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Deutsch" (Oberstufe) formulierten Lernprogramms genügen wollen. Darüber hinaus verlangt die Tatsache Beachtung, daß für eine bisher noch schwer zu schätzende Zahl von Schülern der Deutschunterricht auf der Oberstufe im Zuge der Differenzierung so einschneidend reduziert wird, daß es mehr denn je darauf ankommt, die Lernbereiche des Fachs in der Sekundarstufe I in wohlüberlegter, ausgewogener Staffelung und Steigerung in einem ersten Durchgang vorzustellen und zu erarbeiten.

(c) Schließlich bedürfen die geltenden, 1963 „zur Erprobung" freigegebenen „Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule/Deutsch" in „fachwissenschaftlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht einer Ergänzung", [1]) die der theoretischen und praktischen Entwicklung des Faches in den letzten zehn Jahren Rechnung trägt. Die Leitfrage lautet: Welches sind die Brennpunkte der fachdidaktischen Diskussion, die den Deutschunterricht zu einer Überprüfung bisheriger Ziele, Gegenstände und Verfahren veranlassen könnten oder sollten?

Dies war die Ausgangssituation für die sechs Mitglieder der Fachkommission Deutsch, die im Oktober 1972 vom Kultusministerium den Auftrag erhielt, „entsprechend der Regelung für die Jahrgangsstufe 11—13" [2]) „Hilfen für die Neuformulierung der Lerninhalte des Faches" [3]) auszuarbeiten, die den Schulen in dem obengenannten Erlaß angekündigt worden waren. Der Auftrag erstreckte sich nicht — wie ursprünglich vermutet — lediglich auf die Klassen 9—10, sondern auf den gymnasialen Deutschunterricht im Bereich der gesamten Sekundarstufe I, zu

1) „Informationen für die Fachkommissionen (Sekundarstufe I)", p. 2 [nicht veröffentlicht]

2) Vgl. Erlaß vom 19. 4. 72

3) Vgl. „Informationen . . .", S. 2 und Erlaß vom 19.4.72

deren „pragmatischer Curriculumententwicklung“ [4]) die Fachkommission beitragen sollte. Diese Vorhaben stellten die Kommission vor Aufgaben und Probleme, die in der zur Verfügung stehenden Zeit — als Abgabetermin galt der 1. 3. 73 — kaum zu lösen war: Was bedeutet „Neuformulierung der Lerninhalte“ (und damit notwendigerweise auch der Lernziele) gegenüber „Ergänzung der geltenen Richtlinien“? Welches sind die Schwerpunkte der fachdidaktischen Diskussion der letzten zehn Jahre? Inwieweit können die hier vorgelegten „Empfehlungen“ bereits dazu beitragen, die Lücke zu schließen, die stets zwischen der fachdidaktischen Problematisierung einer Frage und der tatsächlichen Veränderung des Unterrichts im diskutierten Bereich klafft? [5]) Sind Schwerpunkte und Verlauf der fachdidaktischen Diskussion von Bedeutung für die geläufige Aufteilung der Aufgabenfelder des Faches Deutsch in Sprachhandeln (Sprechen, Schreiben) und Sprachverstehen (Schrifttumsbetrachtung, Sprachbetrachtung)? Welche Qualifikationen müssen mit Hilfe welcher Lernziele am Ende der Sekundarstufe I erreicht sein? Wie verteilen sich die angestrebten Lernziele auf die Aufgabenfelder des Deutschunterrichts? Wie lassen sich Empfehlungen für den Deutschunterricht formulieren, die sich zwar an Qualifikationen und Lernzielen orientieren, dem Lehrer aber dennoch möglichst konkrete, für ihn greifbare Hinweise auf realisierbare Unterrichtsreihen geben müssen? [6]) Wie sollen die Differenzierungsprobleme in den Klassen 5—8 gelöst werden? Wie lassen sich Unterrichtsempfehlungen aussprechen, ohne eine detaillierte Sichtung und Wertung der Schulbuch- und Arbeitshilfenproduktion und ihrer jeweiligen Verbreitung vorzunehmen? [7]) Welche Anteile können Lesebuch- und Sprachbucharbeit sowie andere, durch sie nicht abgedeckte Aufgabengebiete im Deutschunterricht beanspruchen? Und schließlich: Welche Bedeutung kommt den hier vorgelegten „Empfehlungen“ gegenüber den „Richtlinien“ von 1963 zu?

Es soll im folgenden versucht werden, die Position der Kommission zu den hier aufgezählten Problemen kurz zu skizzieren und zu begründen. Daß es sich dabei oft eher um die Andeutung oder Zusammenfassung als die Entfaltung von Argumentationszusammenhängen handeln wird, dürfte ebensowenig überraschen wie das Eingeständnis, manche dieser Fragen bei den gegebenen zeitlichen, materiellen und personellen, aber auch sachlichen Vorraussetzungen nicht beantworten zu können.

2. Positionen und Begründungen

(a) Verhältnis der „Empfehlungen“ zu den geltenden Richtlinien

Um die für den Benutzer der vorliegenden „Empfehlungen“ besonders interessante Frage ihres Verhältnisses zu den „Richtlinien“ als erste aufzugreifen: Schon aus

4) ebd.

5) Man denke etwa an das Thema Aufsatzerziehung und Aufsatzzensuren. Vgl. dazu neuerdings E. Haueis/O. Hoppe, **Aufsatz und Kommunikation**, Düsseldorf 1972 sowie W. Ingendahl, **Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation**, Düsseldorf 1972

6) Manche neuere und neueste Rahmenrichtlinien scheitern offenbar daran, daß sie aus teilweise anfechtbaren Prämissen zwar ingeniöse deduktive Begründungssysteme für den Deutschunterricht konstruieren, den Lehrer bei der Frage ihrer unterrichtlichen Umsetzbarkeit aber ganz offensichtlich im Stich lassen, bzw. auf die Zukunft vertrösten.

7) Zweifellos gehört die Beschaffung und Bereitstellung aktuellen Arbeitsmaterials gegenwärtig zu den brennendsten unterrichtspraktischen Problemen des sich rapide verändernden Deutschunterrichts. Es war aber von vornherein klar, daß die genannte Aufgabe in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu lösen war.

der Terminologie ergibt sich zweifelsfrei, daß diese als „Arbeitsmaterialien" vorgelegten „Empfehlungen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I (Gymnasium)" die oft mehr kritisierten als wirklich gelesenen „Richtlinien" weder ersetzen sollen noch ersetzen können. Wenn die „Empfehlungen" die Fachkonferenzen der Gymnasien oder einzelne Deutschlehrer dazu veranlassen könnten, den Unterricht nach und nach an präziseren Lernzielen zu orientieren und den einen oder anderen Unterrichtsvorschlag auf seine Realisierbarkeit und Wirksamkeit hin zu erproben, wäre schon viel geschehen.

(b) Allgemeines Lernziel des Deutschunterrichts

Aus dieser Einschätzung des Stellenwerts der „Empfehlungen" ergeben sich Hinweise, wie die u.U. widersprüchlichen Auftragsformulierungen „Ergänzung der geltenden Richtlinien in fachwissenschaftlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht" sowie „Neuformulierung der Lerninhalte" interpretiert wurden: Die vielleicht wichtigste „Ergänzung" liegt in dem Versuch, alle Vorschläge zum Deutschunterricht der Klassen 5—10 an Qualifikationen, bzw. Lernzielen zu orientieren; denn „Lerninhalte" lassen sich nur beschreiben, wenn man entsprechende Lernziele nennt. Diese entsprechen ihrerseits bestimmmten Qualifikationen, von denen man annimmt, daß der Schüler sie erwerben sollte. Als Orientierungspunkt für die Erstellung von Qualifikationen diente der Kommission folgende allgemeine Zielangabe für das Fach Deutsch: **Deutschunterricht im Gymnasium soll die sprachliche Kommunikationsfähigkeit des heranwachsenden jungen Menschen entwickeln und erweitern helfen, damit der einzelne sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur Mitbestimmung fähiges Individuum behaupten und bewähren kann.** Lernzielorientierung bedeutet allerdings nicht, daß in den „Empfehlungen" versucht wird, einen deduktiven Begründungszusammenhang zwischen den einzelnen, auf sehr verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit angesiedelten Lernzielen herzustellen. Zwar hat Wilkending erst kürzlich unter Berufung auf die allgemeine Curriculumtheorie auch für den Deutschunterricht gefordert: „Jedes einzelne Lernziel muß . . . in einer hierarchischen Struktur angeordnet und notwendig unterschiedlich begründet werden, einmal durch den Bezug zu dem allgemeinen Ziel und seine Begründung, zum anderen durch den Bezug auf für wichtig gehaltene spezielle Situationen." [8]) Ihr muß aber mit Obendieck entgegengehalten werden, daß sich „bis heute trotz aller Bereitschaft zur strengen Ableitung von Feinzielen aus Grobzielen noch keine Taxonomie von relevanten Situationen gezeigt hat, die die ‚Struktur des Gegenstandes' als Ausgangsfeld für Lernzielüberlegungen verdrängen könnte." [9]) Die im Zusammenhang mit einzelnen Unterrichtsreihen und Unterrichtskomplexen ausformulierten Lernziele werden demnach in vielen Fällen recht nah bei der ‚Struktur des Gegenstandes' angesiedelt sein, mit dem sich der Unterricht bzw. die Schüler jeweils beschäftigen.

(c) Schwerpunkte der fachdidaktischen Diskussion

Welche „Ergänzung der geltenden Richtlinien" im übrigen in Erwägung zu ziehen waren, hing von der Beurteilung der fachdidaktischen Diskussion der letzten

8) G. Wilkending, **Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts.** Darstellung - Analyse, Weinheim und Basel 1972, S.12.

9) E. Obendieck, „Lernziele des Sprachunterrichts": **Beiträge zum Lernzielproblem** (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW. Eine Schriftenreihe des KM Bd. 16), Düsseldorf 1972, S.12.

zehn Jahre ab. Folgende Schwerpunkte verdienten nach Meinung der Kommission besonders Beachtung:

(aa) **Orientierung der Aufgaben und Methoden des Deutschunterrichts an einem Faktorenmodell der Textproduktion und -rezeption** (‚Kommunikationsmodell')

Diese Orientierung wird im Sinne der in den ‚Oberstufenempfehlungen' [9a]) gegebenen Begründungen bejaht. Wichtig erscheint vor allem der Versuch, bei der Produktion und Rezeption (Analyse) sprachlicher Texte aller Art „prinzipiell von der sprachlichen Kommunikationsrealität im sozialen Kontext auszugehen"; [10]) denn

> sprachliches und nicht-sprachliches Handeln sind – genetisch und aktual – unlösbar miteinander verbunden (Wittgenstein); sprachliche Strategien erwachsen aus sozialen Interaktionsbeziehungen und steuern diese wiederum, wobei Sprache aufgrund ihrer Explizitheit und Reflexivität die Rolle einer Steuerungsinstanz für soziales Handeln zukommt. Sprechen ist stets partnerbezogenes, intentionales und informatives, d. h. potentiell bedeutungsvolles Handeln, das in Form von Texten vollzogen wird. Sprachliches Handeln vollzieht sich in komplexen Kommunikationsprozessen. . . [11])

Nun ist es eine Selbstverständlichkeit, daß Schülern die konstitutiven Faktoren eines sprachlichen Textes und der Situation, in die er eingebettet ist, niemals gleichzeitig und vollständig bewußt gemacht werden können. Dennoch ist es wichtig, ihnen die Bedeutung der wichtigsten Faktoren nach und nach (in erster Linie implizit) vorzustellen; denn ihre Kenntnis gehört zum unerläßlichen Instrumentarium der Rezeptionsanalyse von Texten. Im Bereich der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Produktion) kommt es dagegen vor allem auf die Entwicklung eines angemessenen Adressatenbewußtseins an.

Bei aller Bejahung einer kommunikationstheoretischen Orientierung des Deutschunterrichts sei vor folgenden Mißverständnissen gewarnt:

— Deutschunterricht hat es keineswegs mit der Verhaltenseinübung in vorwiegend nichtsprachliche Situationen zu tun, sondern mit der Produktion und Rezeption vorwiegend sprachlicher Texte. Zwar dürfen sprachliche Texte nicht apragmatisch und losgelöst von der Situation betrachtet werden, in die sie eingebettet sind. Aber aus methodischen Gründen wird der Lehrer in der Regel immer erst die sprachlichen Komponenten von Kommunikationssituationen berücksichtigen müssen. Der Gefahr einer aktionistischen Mißdeutung des Begriffs „Sprachhandeln" muß widerstanden werden.

— Das ‚Kommunikationsmodell' muß in erster Linie als methodisches Prinzip der Textbehandlung und nicht als expliziter Unterrichtsgegenstand verwendet werden. Im Zusammenhang sollte es in Klasse 9 erstmals vorgestellt werden.

— Die Entdeckung der pragmatischen Dimension von Texten durch den Deutschunterricht darf nicht zur Verabsolutierung dieser Dimension führen. Der präzise Umgang mit sprachlichen Texten aller Art bleibt ein vorrangiges Ziel des Deutschunterrichts.

9a) **Curriculum Gymnasiale Oberstufe Deutsch**, Düsseldorf 1972, S. 11—21; demnächst 2. Auflage.

10) ebd.

11) S. J. Schmidt, „Texttheorie": **Lexikon der Germanistischen Linguistik.** Tübingen 1973 (noch nicht erschienen).

— Kommunikation ist nicht gleichbedeutend mit unmittelbarem, direktem Sprechen und Schreiben. Kommunikationspartner kann auch ein literarischer Text sein. Auch das Lesen von Gedichten oder Romanen ist ‚Kommunikation'!

(bb) **Medienerziehung im Deutschunterricht**

Wenn man bedenkt, daß nach neueren Schätzungen (Silbermann 1966 [12]) das Verhältnis von aktiver und rezeptiver Sprachverwendung (Sprechen/Schreiben vs. Hören/Sehen/Lesen) mit 1 : 2 angesetzt wird, wenn man darüber hinaus beachtet, daß von dem Zweidrittelanteil rezeptiver Sprachverwendung wiederum schätzungsweise Zweidrittel auf den auditiven bzw. audiovisuellen Bereich entfallen, wird man ermessen können, welchen Einfluß die Massenmedien (Fernsehen, Rundfunk, Zeitung, Comics, Film) auf das Sprachverhalten der Öffentlichkeit und damit auch der heranwachsender Kinder gewonnen haben. Es ist evident, daß die Schule nicht unter Negierung dieses Einflusses unterrichten kann. Vielmehr muß sie den Umgang der Schüler mit diesen Medien begleiten, allmählich zum Bewußtsein bringen und notwendige Distanzierungen vorbereiten. Welche Schlußfolgerungen sich aus diesem Sachverhalt für den Deutschunterricht ergeben, erläutert im einzelnen der thematische Längsschnitt „Medienerziehung im Deutschunterricht".

(cc) **Aufgaben des Literaturunterrichts**

Über kaum ein Thema ist in den letzten zehn Jahren so leidenschaftlich gestritten worden, wie über die Berechtigung des Literaturunterrichts in der Schule. Die Angriffe gegen die dominierende Rolle der Literatur im Deutschunterricht der Gymnasien konzentrieren sich vor allem auf vier Punkte:

— Literaturunterricht im Fach Deutsch vermittelt in erster Linie elitäre Attribute und Werte des Bildungsbürgertums. In einer auf „Emanzipation" gerichteten Schule — was immer im einzelnen heißen mag — ist er daher überflüssig.

— Literaturunterricht im Fach Deutsch beschäftigt sich weitgehend mit alter, teilweise vor mehreren hundert Jahren entstandener Literatur. Er kann daher weder für die Gegenwart noch die Zukunft der Schüler viel leisten.

— Literaturunterricht im Fach Deutsch bedient sich fast ausschließlich werkimmanenter Methoden. Rezeptionsästhetische, wirkungsgeschichtliche sowie literatursoziologische Fragestellungen fehlen fast völlig.

— Literaturunterricht im Fach Deutsch klammert die massenhaft verbreitete, für die Mehrzahl der Schüler wichtige Unterhaltungsliteratur aus, um sich fast ausschließlich mit Gipfelwerken aus dem Kanon „unvergänglicher Dichtung" zu befassen.

Diese Kritik, die allerdings teilweise längst geräumte Positionen angreift, hat ihre Wirkung nicht verfehlt. [13]) Viele Deutschlehrer sind offenbar längst von der Idee eines zu vermittelnden geschlossenen literarischen Kanons abgegangen: sie haben sich auch aus guten Gründen bereitgefunden, den Ausschließlichkeitsanspruch der werkimmanenten Methode zu relativieren; außerdem sind sie gewillt, Trivialliteratur als einen sinnvollen Unterrichtsgegenstand zu akzeptieren. Andererseits sind manche Argumente — etwa das an zweiter Stelle genannte — von so offen-

12) Zitiert nach Behr, Grönwoldt, Nündel u. a., **Sprachliche Kommunikation**, Weinheim und Basel 1972, S. 60.
13) Vgl. dazu das oben angeführte Buch von G. Wilkending „Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts"

barer Unsinnigkeit, daß sie sich von selbst erledigen. [13a]) Dennoch reichen weder die Aufzählung einzelner kritischer Gesichtspunkte noch die Beschreibung der auf sie erfolgten Reaktionen aus, um die Hintergründe der Situation des Deutschunterrichts zu erhellen, der im Bereich des Literaturunterrichts am deutlichsten in die Krise geraten zu sein scheint. Konvergenzpunkt der vielfältig motivierten Kritik, der auch erkennen läßt, wie die Krise des Faches mit der gesamten politischen Diskussion zusammenhängt, dürfte eine mehr oder minder artikulierte Theorie über den Zusammenhang von Sprache und Herrschaft sein, die sich wohl zu Unrecht auf Adorno beruft und eher der Philosophie Herbert Marcuses entspringen dürfte. Für Grünwaldt nimmt sie sich folgendermaßen aus:

> Dem Beherrschtwerden durch Sprache entgeht niemand. Es kann nur versucht werden, dem einzelnen bewußt zu machen, daß und wie er durch Sprache beherrscht wird, und ihn zu lehren, wie der diese Herrschaft (zumindest teilweise) abschütteln kann. Diesen Versuch zu unternehmen ist die fachspezifische Aufgabe des Deutschlehrers, der Schülern helfen will, im Sinne Adornos autonome Menschen zu werden. Er muß sie befreien aus ihrer totalen Abhängigkeit von dem ihnen mit der Sprache aufgezwungenen Weltbild, er muß sie befähigen, jeden Versuch einer Überwältigung und Beherrschung durch Sprache und Sprachliches zu durchschauen und abzuwehren. Da Herrschaft sich aber nicht gänzlich aus der Welt schaffen läßt, muß er sie gleichzeitig auch in die Lage versetzen, an der Herrschaft durch Sprache teilnehmen zu können, um auf diese Weise die Herrschaft der wenigen einzuschränken.
>
> Daraus ergeben sich für den Deutschunterricht drei Aufgabenbereiche: 1. kritische Sprach- und Literaturtheorie, d. h. Belehrung über die Herrschaftsfunktion (den Ideologiecharakter) von Sprache und Literatur, 2. Training des Sprachverständnisses und 3. Training des Sprachgebrauchs, und zwar beides mit dem Ziel sowohl der Teilnahme an Herrschaft durch als auch der Abwehr der Herrschaft mittels Sprache. [14]).

Dieses Zitat spiegelt die Malaise des gegenwärtigen Deutschunterrichts, insbesondere aber des Literaturunterrichts exemplarisch wider: Deutschunterricht soll den Schüler der Manipulation (dem Beherrschtwerden) durch Sprache entziehen, **indem** und **damit** (!) er selbst befähigt wird, Manipulationen, d. h. Herrschaft durch Sprache auszuüben. Abgesehen von allen ethischen, politischen und philosophischen Einwänden gegen ein solches agitatorisches Erziehungsziel, die hier nicht entfaltet werden können: Das Fatale an diesen Formulierungen ist, daß sie den einzelnen im Namen der Emanzipation in eine Antinomie hineintreiben, in der nur noch die Rede von fremder und eigener Herrschaft, aber nicht mehr von Freiheit ist. Soll das Verlangen nach Emanzipation der Schüler durch Deutschunterricht einen Sinn haben, dann muß er dazu beitragen, Freiräume für den einzelnen in einer „außengeleiteten" Gesellschaft (D. Riesman) zu schaffen und zu vergrößern, die Selbstbestimmung erst ermöglichen und sinnvoll machen. Grünwaldts Rezept läuft auf die Empfehlung hinaus, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben. Außer-

13a) „Die Auseinandersetzung mit Dichtung ist besonders dann überflüssig, wenn es sich um veraltete Dichtung handelt, d. h. um Dichtung, die schon vor mehreren Jahrhunderten entstanden ist." H. J. Grünwaldt, „Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung": **Bestandsaufnahme Deutschunterricht** hrsg. von H. Ide, Stuttgart 1970, S. 183. Solchen „Argumenten" sollte man mit Golo Mann entgegenhalten: Die Beschäftigung mit Literatur und Geschichte bedarf keiner Rechtfertigung.

14) ebd.

dem sagt seine Forderung nach einer Erziehung zur Opposition gegen die „Herrschaft der wenigen" noch nichts darüber aus, wie es um die Freiheit des einzelnen bestellt sein wird, wenn erst die „Herrschaft der wenigen" durch die Herrschaft der vielen ersetzt ist. Es ist evident, daß hier dem Deutsch- bzw. Literaturunterricht eine Funktion unterschoben werden soll, die weder dem Interesse des Heranwachsenden noch der Struktur des Unterrichtsgegenstands gerecht wird. Mit einer solchen Zielsetzung wird der Schüler um eine genuine und wichtige Möglichkeit der Selbstbestimmung gebracht, bevor er sie überhaupt kennengelernt hat, denn

> Literatur eröffnet dem in einer verfestigten Wirklichkeit lebenden Leser neue Seh- und Denkmöglichkeiten. Die Auseinandersetzung mit fiktionalen literarischen Texten erhöht die geistige Flexibilität des Lesers, eben weil die fiktionale Literatur keine unmittelbaren Anweisungen zu bestimmtem Verhalten bzw. keine wirklichkeitsgetreuen Informationen in der Art der „Sachliteratur" gibt, sondern Modelle möglicher Wirklichkeit vorstellt, deren Rezeption den Erkenntnishorizont erweitert und das Bewußtsein für die prinzipielle Veränderbarkeit der je konkreten Umwelt weckt. [15])

Die Entwicklung und Sensibilisierung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit sowie die Vermittlung des Vergnügens, das sich im Leser einstellt, wenn er, dem Zwang der Objektwelt enthoben, mit den im literarischen Werk versammelten Elementen der Lebenswirklichkeit — und nicht mit dieser selbst — nach der Anweisung des Autors zu spielen beginnt, sind Aufgaben und Möglichkeiten, die der Literaturunterricht systematisch wahrnehmen muß. Gerade wenn man bedenkt, daß die Ausbreitung der Massenmedien und ihres Einflusses passive Rezeptionshaltungen verstärkt, gewinnt ein Unterricht, der zu kreativem Umgang mit Texten aller Art, insbesondere aber auch zum Umgang mit literarischen Texten erzieht, eine neue, überragende Bedeutung. Einzelheiten über den Aufbau und die Lernziele eines literarischen Grundkursus auf der Sekundarstufe I finden sich im thematischen Längsschnitt „Hinweise zum Lernbereich ‚Umgang mit Texten'". Daß damit auch das Problem „Jugendbuch und Deutschunterricht" [16]) angesprochen ist, sei hier nur am Rande erwähnt.

(dd) **Aufsatzerziehung**

Die Kommission sah sich außerstande, zu diesem Thema eindeutige neue Aussagen zu machen.

Zwar teilt sie die Ansicht der Kritiker, die das Aufsatztypenschema Bericht — Beschreibung — Schilderung für unzureichend halten, weil es besonders unter dem Stichwort „Schilderung" dazu zu erziehen droht, Klischees unbedacht zu reproduzieren. Aber sie ist sich auch klar darüber, daß die Formen „Bericht" und „Beschreibung" für die Sekundarstufe I unverzichtbar sind. [16a]) Als Ausweg kann u.U. eine am Kommunikationsmodell orientierte Präzisierung der jeweiligen Aufgabenstellung gelten, die sich um die Weckung und Entwicklung eines Adressatenbewußtseins bemüht: z.B.: Einem Freund in Süddeutschland den Kölner Rosenmontagszug beschreiben — Die Klassenkameraden der Untertertia anläßlich der Lektüre von Wassermanns ‚Das Gold von Caxamalca' über das Wirtschaftssystem der Inkas informieren — Einem Polizisten den Hergang eines Verkehrsunfalls beschrei-

15) **Curriculum Gymnasiale Oberstufe Deutsch,** Düsseldorf 1972, S. 15

16) Vgl. den entsprechenden thematischen Längsschnitt

16a) Vgl. auch O. Hoppe, „Aufsatz und Kommunikation": E. Haueis/O. Hoppe, **Aufsatz und Kommunikation,** Düsseldorf 1972, S. 12 f.

ben ... etc. Siegfried Weinmanns Zusammenstellung von Grobzielen für den Schreibunterricht [17]) gibt nützliche Hinweise, wie solche Themen gestellt werden können.

Darüberhinaus müssen die Hinweise genügen, daß mündliche und schriftliche Kommunikation eng und gleichberechtigt zusammengehören, daß der Klassenaufsatz kein vom übrigen Unterricht isoliertes Ereignis sein darf und daß im Anschluß an den Lernbereich „Umgang mit Texten" eine Fülle schriftlicher Aufgaben gestellt werden kann. Bedenkt man schließlich noch, daß dem Deutschunterricht neben den weiterhin zu übenden Zweckformen (Brief, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf etc.) auch noch eine ganze Skala kreativer Schreibformen zur Verfügung stehen (vgl. thematischer Längsschnitt „Kreativität im Deutschunterricht"), so darf man hoffen, daß die hier ansatzweise skizzierte vielfältig variierende und motivierende Schreibpraxis dem deutschen Aufsatz etwas von seiner auf Schülern, Eltern und korrigierenden Lehrern lastenden Schwere nehmen kann.

(ee) Reflexionen über Sprache

Die allgemeine Begründung für die Aufnahme dieses Lernbereichs in das Fachcurriculum Deutsch der Sekundarstufe I wird in dem entsprechenden thematischen Längsschnitt im einzelnen entfaltet. Die Kommission war sich darüber einig, daß seine Berechtigung in der instrumentalen Funktion liegt, die er gegenüber den Lernbereichen „Mündliche und schriftliche Kommunikation" sowie „Umgang mit Texten" besitzt. „Sprache ist zum Sprechen da, ihr vornehmlicher Zweck ist Kommunikation. Isolierte Einsichten in und Sprechen über die Sprache sind grundsätzlich sinnlos (Obendieck)". [18]) Ob Menzel recht hat, wenn er Einsicht in den Systemcharakter von Sprache für eine notwendige Voraussetzung für das Verständnis von Kommunikationsvorgängen hält und folgert, Strukturanalyse der Sprache ermögliche wirksamere Kommunikation, wurde nicht ausdiskutiert. [19]) Sicher ist jedenfalls, daß Strukturanalysen von konkreten Kommunikationssituationen (Texten) ausgehen müssen. Sicher ist auch, daß weder Textanalyse noch Textproduktion durch Schüler ohne ein strikt auf diese Zwecke bezogenes grammatisches und stilistisches Training möglich sind. Auf dieser Basis wurde ein Vorschlag für die Verteilung der Aufgabengebiete Syntax, Wortkunde und Sprachnorm/Pragmatik auf die Klassen 5—10 erarbeitet.

(ff) Sprachnorm und Deutschunterricht

Ziel des Deutschunterrichts muß es nach wie vor bleiben, alle Schüler zu sprachlicher Kommunikationsfähigkeit in der Hochsprache zu erziehen; denn „Die Hochsprache ist die sozialste Form von parole, weil sie situations-, schichten- und raumüberlegen ist, weil sie allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft Kommunikation und also Interaktion ermöglicht, weil sie den Grad von Allgemeinheit hat, der nötig ist, um Schranken zu überwinden und sich selbst im Rahmen eigener, sozialer und umweltbedingter Determinanten bestmöglich zu verwirklichen." [19a]) Außerdem haben neueste soziolinguistische Forschungen ergeben, „daß eine restringierte Sprechweise nicht an die soziale Grundschicht, sondern schichtenübergreifend an autoritäre Sozialisationssituation gebunden ist ... In repressionsfreien Situationen mit individueller Erwartungshaltung lernen Kinder aller

17) S. Weinmann, „Schaffung komplexer Schreibsituationen": DU 5 (1970), S. 61 f.

18) E. Obendieck, a.a.O., S. 135

19) Vgl. thematischen Längsschnitt „Reflexion über Sprache" S. 54

19a) Ingendahl, a.a.O., S. 53

Schichten elaboriert zu sprechen. Der Begriff des „Codes" zur Bezeichnung generellen, lebenslangen Sprachverhaltens bestimmter sozialer Gruppen ist aufzugeben. [19b])

(gg) **Rechtschreibung**

Auch dieses in seiner Bedeutung für den Deutschunterricht umstrittene Teilgebiet wurd nur am Rande diskutiert. [20]) Einigkeit herrschte über die Feststellung

— daß die Beherrschung der orthographischen Techniken eine Voraussetzung der schriftlichen Kommunikation ist, die die Schule schaffen muß, solange in der Gesellschaft Verstöße gegen die Rechtschreibregeln mit sozialen Sanktionen belegt werden

— daß zur Behebung individueller Rechtschreibschwierigkeiten differenzierter Einzel-, Partner, oder Gruppenunterricht stattfinden muß

— daß Rechtschreibleistungen keinen hohen Aussagewert für die Schullaufbahn besitzen und ihre Bedeutung für die Deutschnote entschieden eingeschränkt werden sollte

— daß die historische Bedingheit, also auch Veränderbarkeit der Rechtsschreibnormen gelegentlich zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte.

(d) **Lern- oder Arbeitsbereiche des Faches Deutsch**

Der vorangegangene Überblick über die Schwerpunkte der fachdidaktischen Diskussion in den letzten zehn Jahren ermöglicht jetzt auch eine kurze Erörterung der Frage, ob die übliche Einteilung der Aufgabengebiete des Deutschunterrichts nach Sprachbetrachtung und Schrifttumsbetrachtung (Sprachverstehen) sowie Sprechen und Schreiben (Sprachhandeln) beibehalten werden sollte. Obwohl die grundsätzliche Unterscheidung aktiver und rezeptiver Sprachverwendung natürlich unbestritten ist, erweckt die herkömmliche Vierteilung doch leicht falsche Assoziationen über die Anteile dieser Gebiete am Deutschunterricht insgesamt. Geht man von den allgemeinen Lernzielformulierungen und den Bemerkungen zur Texttheorie aus, so empfielt es sich zunächst, die Bereiche Sprechen und Schreiben (mündliches und schriftliches Sprachhandeln) wegen ihrer engen wechselseitigen Verpflechtung (Adressatenbezug) zu einem großen Aufgabenbereich **„Mündliche und schriftliche Kommunikation"** [20a]) zusammenfassen.

Dem Terminus „Schrifttumsbetrachtung" liegt ein zu enger Textbegriff (schriftlich fixierte Texte) zugrunde, als daß er den heute wichtigen Anteil des Bereichs „Sprachverstehen" abdecken könnte. Wählt man stattdessen die Lernbereichsbezeichnung **„Umgang mit Texten"**, [20a]), so umfaßt dieser Begriff die Rezeption und Analyse mündlicher, audiovisueller und schriftlicher, primär informativer, appellativer und literarische Texte. „Text", im herkömmlichen Sprachgebrauch nur gedruckte Sprache, wird hier darüberhinaus ebenso auf mündliche Texte wie auf die Produktionen der Massenmedien Fernsehen, Film und Rundfunk angewendet. Text in diesem Sinn ist die Grundeinheit akustischer, optisch-akustischer und schriftlicher Kommunikation. Er besteht aus einer sinnvollen Abfolge akustischer, optischer wie akustischer bzw. schriftlicher sprachlicher Zeichen, die der Hörer/

19b) ebd., S. 52

20) Vgl. aber thermatischen Längsschnitt „Rechtschreibung"

20a) Die Idendtität dieser Lernbereichsbezeichnungen mit denen der hessischen Rahmenrichtlinien bedenkt nicht, daß sich die Auffassungen der Kommission mit den in diesem PR vertretenen Positionen decken.

Zuschauer/Leser zu dekodieren sucht; d.h. Texte treten nur in abgeschlossenen Kommunikationssituationen auf.

Wenn der Bereich **„Reflexion über Sprache“** [20a]) (Sprachbetrachtung) als dritter eigenständiger Lernbereich ausgewiesen wird, dann soll das nicht zu der (irrigen) Meinung verleiten, er sei den anderen beiden Großbereichen gleichgeordnet. Er ist ihnen instrumental zugeordnet und sollte mit seinen Teilbereichen Syntax, Wortkunde, Sprachnorm/Pragmatik keinesfalls mehr als ein Fünftel des Deutschunterrichts beanspruchen.

(e) **Angestrebte Qualifikationen beim Abschluß der Sekundarstufe I (Gymnasium)**

Zu den schwierigsten Problemen bei der Erstellung dieser „Empfehlungen“ zählte die Formulierung der Eingangsvoraussetzungen für die gymnasiale Oberstufe. Ohne sich auf die bisher nicht mögliche Deduktion von Grobzielen aus Qualifikationen, Teilzielen aus Grobzielen oder Feinzielen aus Teilzielen zu verlegen, traf die Kommission folgende Feststellungen: Die Qualifikationen, auf die der Unterricht in den Klassen 5—10 hinzielt, lassen sich bestimmen nach

— den Anforderungen des Individuums/Schülers (Identitätsfindung, Kritikfähigkeit, zweckfreie Entfaltung)
— den Anforderungen der Gesellschaft (Fertigkeiten für die studien- oder berufsbezogene Ausbildung und damit für den späteren Beruf)
— den Anforderungen des Faches (sachlich angemessenes Wissen/Verstehen)

Die dritte Anforderung darf nicht losgelöst von der ersten und zweiten gesehen werden. Nicht jede Qualifikation kann den Ansprüchen aller Anforderungen entsprechen.

Die Lernziele des Deutschunterrichts der Klassen 5—10 sollten auf folgende, zumindest ansatzweise zu erreichende Qualifikation ausgerichtet sein:

Mündliche und schriftliche Kommunikation

— Sich aktiv, zielbewußt und tolerant an Gesprächen, Diskussionen, Debatten beteiligen können
— Kleine vorbereitete Diskussionen eines bekannten Teilnehmerkreises (Klasse) leiten können
— Einen Vortrag, ein Referat unter Verwendung der entsprechenden rhetorischen Mittel halten können
— Eigene Gedankengänge entwickeln, ordnen und schriftlich in einem dem Gegenstand und der Situation angepaßten Ausdruck niederlegen können
— Die Formen der schriftlichen Kommunikation (Brief, Bewerbung, etc.) hinreichend beherrschen und sich dabei zwar nicht rollenkonform, aber doch rollenbewußt verhalten
— Orthographie, Grammatik und Zeichensetzung entsprechend den für die Sprache der Öffentlichkeit geltenden Normen beherrschen

Umgang mit Texten

— Schriftliche Texte nicht-fiktionaler Art (primär informative und primär appellative, d. h. expositorische Texte) alters- und sachangemessenen Schwierigkeitsgrades bei richtiger Benutzung von Hilfsmitteln erschließen können
— Diese Texte und die an ihnen gewonnenen Erkenntnisse dem Gedächtnis verfügbar machen durch Exzerpieren und das Anfertigen von Notizen und Zusammenfassungen

— Vorträgen und Diskussionen folgen können und ihre Ergebnisse in mündlichen Zusammenfassungen oder schriftlichen Verlaufs- und Ergebnisprotokollen festhalten können

— Material für schriftliche und mündliche Arbeiten auffinden, auswählen, auswerten und verwenden können

— An der Massenkommunikation durch die Medien bewußt teilnehmen können durch eine begründbare individuelle Auswahl, eine den Publikationen angemessene Rezeption und die Fähigkeit, wesentliche Darstellungsmittel der verschiedenen Medien zu durchschauen

— Erfahrungen im systematischen Umgang mit literarischen Texten sammeln, wichtige literarische Makrostrukturen dekodieren und analysieren können; ansatzweise begreifen, daß literarische Texte Einsichten in Lebenswirklichkeit bereitstellen, aber nicht mit dieser verwechselt werden dürfen; ansatzweise begreifen, welcher indirekte Zusammenhang zwischen Literatur und der jeweils geltenden gesellschaftlichen Norm besteht; Literatur als Hilfe bei der Identitätsfindung, als Gegenstand ästhetischen Vergnügens, als Alternative zur Lebenswirklichkeit erfahren; die eigene Sprachkompetenz im Umgang mit gegenwärtiger und vergangener Literatur erweitern

Reflexion über Sprache

— Erste Einsichten in die Hintergründe sprachlicher Kommunikation gewinnen (Manipulation durch Sprache, Aufklärung durch Sprache, Gefahr der Rollenkonformität, Verfremdung durch Sprache als Material, soziale Bedeutung restringierten Sprachverhaltens, Bedeutung der Sub- und Fachsprachen)

(f) Operationalisierungsprobleme

Es wurde schon verschiedentlich darauf hingewiesen, daß die „Empfehlungen" zwar qualifikations- und lernzielorientiert aufgebaut sind, aber dennoch strikte Deduktionen und Operationalisierungen im Sinne der Curriculumtheorie vermeiden. Dieses pragmatische Verfahren erschien aus drei Gründen unausweichlich zu sein: (1) Die Deutschlehrer als Adressaten der „Empfehlungen" sind in erster Linie an konkreten Unterrichtsvorschlägen interessiert. Lernzielangaben ohne Stoffangaben bleiben aber in der Regel wirkungslos. Die Kommissionsmitglieder fragten sich daher zunächst: Welche Fragestellungen, Stoffe, Themen oder Aufgaben sollen und können erfahrungsgemäß in der jeweiligen Klasse oder Klassenstufe bewältigt werden? (2) Die Kommission arbeitete auftragsgemäß in Zweiergruppen. Eine bis in die einzelne Formulierung ausgewogene Abstimmung der Lernziele zu den konkreten Reihenvorschlägen mit den Lernzielangaben der thematischen Längsschnitte war aus zeitlichen, aber wohl auch sachlichen Gründen unmöglich. (3) Jeder strenge Deduktionsversuch, der von dem allgemeinen Lernziel der Förderung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit ausgeht, droht bei der Forderung nach einer Art sozialem pattern-practice zu landen. Die Gefahren, die von dieser Seite dem Ziel der Erziehung zur Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung drohen, sollten nicht mutwillig heraufbeschworen werden.

(g) Differenzierungsprobleme

Auch sie gehören zu den im ersten Anlauf nicht zu lösenden Problemen der „Empfehlungen". Zwar werden die Einleitungen zu den Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 versuchen, Hinweise zur Differenzierung zu geben. Ob sie aber praktikabel und ausreichend sind, müßte erst erprobt werden. Als Faustregel mag gelten, daß die drei Arbeits- oder Lernbereiche des Faches „Mündliche und schriftliche Kommuni-

kation", „Umgang mit Texten" und „Reflexion über Sprache" im Verhältnis 2:2:1 vertreten sein sollten. Das bedeutet bei ca. 40 Unterrichtswochen im Jahr bei einem vierstündigen Deutschunterricht der Klassen 6, 7, 8 einen Anteil von ca. 65:65:30 Stunden pro Lernbereich und Schuljahr. Eine entsprechende Überschlagsrechnung gälte für den fünfstündigen Deutschunterricht in 5 und den dreistündigen Pflichtunterricht in 9 und 10. Auch bei der Binnendifferenzierung der Arbeitsbereiche muß wieder auf Ausgewogenheit geachtet werden. Im Lernbereich „Umgang mit Texten" sollten die Teilbereiche „Medienerziehung", „Lektüre und Analyse literarischer Texte aller Art" und „Jugendbuchlektüre" etwa im Verhältnis 1:3:1 (ca. 13:40:12 Stunden pro Schuljahr) beteiligt werden. Zu enge Festlegungen sind nicht sinnvoll, da z. B. der eben genannte Lernbereich auch auf mannigfache Weise mit dem Bereich „Mündliche und schriftliche Kommunikation" verbunden sein kann. Andererseits muß unbedingt vermieden werden, daß Lern- oder Teilbereiche in Anlehnung an vorhandene Lehrbücher (z. B. neuere Sprachbücher mit umfangreichen, operationalisierten Grammatikkapiteln) überproportional ausgedehnt werden. Falls die Schulbuchverlage nicht von sich aus vernünftige Differenzierungsvorschläge unterbreiten, nach denen das Unterrichtsangebot in ein **fundamentum** und ein **additum** gegliedert wird, erwächst den Fachkonferenzen der Schulen hier eine entscheidende Aufgabe.

Schließlich sei noch auf ein Problem verwiesen, auf das Deutschlehrer am Gymnasium besonders sorgfältig achten sollten: Wenn heute von allen Schulformen zu Recht gefordert wird, **individuelle Förderung** und **Herstellung der Chancengleichheit** als gleichberechtigte Unterrichtszwecke anzusehen, dann bedeutet dies, **daß nicht nur leistungsschwache, sondern auch leistungsstarke Schüler Anspruch auf besondere Förderung haben.** Zusätzliche Leseangebote, arbeitsteiliger Gruppenunterricht und die Planung und Durchführung von Projekten bieten hier, besonders in den Klassen 5 bis 8, gute Möglichkeiten.

3. Anlage und Aufbau der „Empfehlungen"

(a) Organisation der Arbeit in der Kommission

Auftragsgemäß teilte sich die Kommission zu Beginn ihrer Arbeit zunächst in drei Zweiergruppen auf, die sich mit je einer Klassenstufe (5/6, 7/8, 9/10) beschäftigten. Diese Organisationsform bot sich an, weil die entwicklungsbedingten Interessenlagen der Schüler hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände und -methoden zu verschieden sind, als daß es jedem Kommissionsmitglied in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit möglich gewesen wäre, sich in die Problematik jeder Alters- bzw. Klassenstufe einzuarbeiten. Innerhalb der Zweiergruppe wurde sogar der Jahresplan für die einzelnen von je einem Mitarbeiter entworfen.

(b) Funktion der thematischen Längsschnitte

Um jedoch der Gefahr eines additiven Nebeneinanders der einzelnen Stufen zu entgehen, wurden thematische Längsschnitte zu folgenden Gebieten vergeben: Lernbereich „Umgang mit Texten", Medienerziehung im Deutschunterricht, Das Kinder- und Jugendbuch im Deutschunterricht, Kreativität im Deutschunterricht, Lernbereich „Reflexion über Sprache", Rechtschreibunterricht, Leistungsmessung im Deutschunterricht, Das Problem des Ausgleichs sprachlicher Defizite im Deutschunterrricht, Entwicklungspsychologische Fundierung des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. Als im Augenblick nicht mehr zu schließende Lücke

erweist sich das Fehlen eines Längsschnitts „Mündliche und schriftliche Kommunikation". Die Längsschnitte sollten nicht als Kurzfassungen wissenschaftlicher Abhandlungen, sondern als Positionsmarkierungen gelesen werden, die der jeweilige Verfasser mit den anderen Kommissionsmitgliedern in etwa abgestimmt hat. Da sie die Orientierung bei der Lektüre der „Empfehlungen" wesentlich erleichtern dürften, werden sie als Arbeitsmaterial der Kommission mitveröffentlicht.

(c) Aufbau der eigentlichen „Empfehlungen"

Jede Klassenstufe bzw. Klasse ist zunächst mit einer kurzen Einleitung versehen, die Auskunft über folgende Punkte geben soll: Gewichtung der Lernbereichsanteile; Frage der Differenzierung des Angebots in ein **fundamentum** und ein **additum;** Zusammenhang der Lernziele im Bereich der Stufen und Klassen. Die Jahrespläne lehnen sich in Aufbau und Darstellung an die Curriculumempfehlungen für die Klassen 11-13 an. Orientiert an allgemeinen Lernzielen bzw. Qualifikationen für das Fach Deutsch, skizzieren sie Unterrichtskomplexe, die teilweise als Unterrichtsreihen konzipiert sind, und deren Ziele, Inhalte und Methoden als Einheit betrachtet werden sollen. Die Reihen sind nach Lernbereichen geordnet und durchnumeriert. Die Zählung bedeutet selbstverständlich keine Anweisung für die Reihenfolge der unterrichtlichen Realisierung. Da Zuordnungen von Aufgabenstellungen und Stoffgebieten zu den einzelnen Klassen ein gewisses Maß an Relativität besitzen müssen, gilt als Faustregel, daß einzelne Reihen innerhalb der Klassenstufe (5/6, 7/8, 9/10) grundsätzlich austauschbar sind. Die Unterrichtskomplexe, bzw. -reihen werden nach folgendem Schema dargestellt:

— Lernziel
— Begründung (falls erforderlich)
— Teilziele (falls erforderlich)
— Unterrichtsinhalte
— Unterrichtsverfahren
— Lernzielkontrolle

„Unterrichtsinhalt" kann dreierlei bedeuten: (a) konkreter Unterrichtsgegenstand, z.B. ein literarisches Werk (b) Verfahren, die thematisch gemacht werden (z.B. Protokoll, Diskussion etc.) (c) abstrakte Sachverhalte (z.B. Sprache der Werbung). Eine generelle begriffliche Abgrenzung zwischen Lernziel/Teilziel/Unterrichtsinhalt/-Unterrichtsverfahren erwies sich als kaum durchführbar. Die unterschiedlichen Ansätze und Auffassungen der Kommissionsmitglieder ließen sich in diesem Punkt nur formal auf den gleichen Nenner bringen und auch redaktionell nicht beseitigen.

(d) Literaturangaben

Literaturangaben werden in der Regel nur in den Längsschnitten gegeben. Sie beziehen sich auf tatsächlich benutzte, d. h. zitierte Literatur oder auf Bücher, deren Lektüre vom Verfasser als hilfreich bei der Formulierung seiner Position angesehen wurde. Vollständigkeit der Literaturangaben zu einem Sachgebiet wurde weder angestrebt noch wird sie beansprucht.

(e) Kooperation mit Fachkommissionen der anderen Schulformen

Trotz allerseits vorhandenen Willens erwiesen sich die Kooperationsmöglichkeiten zwischen den parallel arbeitenden Fachkommissionen der anderen Schulformen vor allem aus zeitlichen und organisatorischen Gründen als unzureichend.

Gesprächskontakte bestanden zur Orientierungsstufen- und Realschulkommission.

Schließlich sei den Oberschulräten Berling (SK Münster) und Dr. Jost (SK Düsseldorf) sowie einer Reihe Kollegen aus Detmold, Hamm, Köln, Krefeld, Münster, Paderborn und Wuppertal gedankt, die die Arbeit der Fachgruppe durch ihre Gesprächsbereitschaft und organisatorische Unterstützung förderten. Es bleibt bedauerlich, daß der während der Arbeit konsultierte Kreis notgedrungen klein blieb. Hätten der Erstveröffentlichung der „Empfehlungen" eine Detaildiskussion und unterrichtliche Erprobungen vorausgehen können, wäre dies für den Deutschunterricht im Gymnasium, dem unsere gemeinsamen Bemühungen gelten, sicher von beträchtlichem Nutzen gewesen.

B
Thematische Längsschnitte für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I (Gymnasium)

I
Zur Frage der entwicklungspsychologischen Fundierung des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I

Bei der Entscheidung für Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden müssen immer auch unterrichtspsychologische Bedingungen berücksichtigt werden. Im folgenden sollen einige Hinweise zur Unterrichtspsychologie gegeben werden, die eine Entscheidungshilfe für den Lehrer bedeuten können, der sich vor die Frage gestellt sieht, wie er auf Grund psychologischer Faktoren seine Unterrichtsvorhaben didaktisch modifizieren muß.

In der modernen Curriculum-Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, daß die gezielte Förderung der kognitiven Fähigkeiten Vorrang haben sollte, ohne daß dabei die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler vernachlässigt werden dürfen. Das gilt in besonderem Maße für die Sekundarstufe, „vor allem deswegen, weil bestimmte kognitive Funktionen und eine ganze Reihe von inhaltlichen Weltaspekten offensichtlich erst in diesem Altersbereich verfügbar werden. So hat kognitive Förderung sacheinsichtiges, sozialeinsichtiges und werteinsichtiges Verhalten und Handeln aufzubauen im Hinblick auf die dem Jugendalter gemäße und notwendige Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit, Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit, Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit". [1]) Es käme auch im Fach Deutsch darauf an, die Unterrichtseinheiten so zu konzipieren, daß neben der Betonung der besonderen Methoden und Prinzipien des Faches auch auf die gemeinsamen Prinzipien wissenschaftlichen Verhaltens überhaupt reflektiert werden könnte. Im Hinblick auf die „gesteigerte Bemühung um die logischen Strukturen eines Faches" behauptet Dietrich, „von der Tiefe des Eindringens in diese sachlogischen Strukturen häng(e) die Qualität der subjektiven kognitiven Struktur der Schüler ab". [2])

Von fundamentaler Bedeutung im methodischen Bereich sind Motivierung und Erhaltung der Motivation der Schüler. Heckhausen nennt drei „situationsabhängige" (und damit beeinflußbare) „Anregungsvariablen", die sowohl bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts wie auch bei der Auswahl der Gegenstände beachtet werden müssen: 1. den Erreichbarkeitsgrad, das ist „der Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgabe bezogen auf den erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand (sowie den kognitiven Stil) des einzelnen Schülers" [3]); 2. den Anreiz der Aufgaben; 3. den Neuigkeitsgehalt des Lernstoffs. Auf den Neuigkeitsgehalt der Gegenstände sollte besonders geachtet werden: Gleiche oder ähnliche Stoffe sollten, wenn eine Wiederholung überhaupt nötig ist, möglichst in größeren zeitlichen Abständen wiederkehren; außerdem empfielt sich eine Absprache mit anderen Fächern, wenn es um Gegenstände geht, von denen angenommen werden kann, daß sie nicht nur im Deutschunterricht behandelt werden.

Es lassen sich vor allem folgende Möglichkeiten intrinsischer Motivierung nennen: das Erzeugen von Überraschung durch eine entsprechende Auswahl und

1) Georg Dietrich, Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe, Auer Verlag, Donauwörth 1972, S. 456 f.
2) a.a.O., S. 28
3) Heinz Heckhausen, „Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten", Begabung und Lernen, S. 195 f. — „Unter sachstrukturellem Entwicklungsstand sind die Kenntnisse und Fertigkeiten eines Schülers zu verstehen, die er zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung im Hinblick auf den relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzt." a.a.O., S. 193

Präsentierung des Gegenstandes, von Zweifel, Ungewißheit und Widerspruch. Man sollte zwar, wo möglich ist, von spontanen und persönlichen Interessen des Schülers ausgehen, aber „die Verfügbarkeit solcher Interessen (stellt) keine conditio sine qua non" dar: „Vielmehr sollten die in der Sache liegenden Möglichkeiten, ‚epistemische Neugier' zu erregen, durch entsprechende Aufbereitung des Stoffes ausgebeutet werden". [4]) Damit ist die Auswahl von relevanten Stoffen, die den Schülern zunächst fremd sind, legitimiert.

Die Leistungsmotivation, eine Grundvoraussetzung für den Unterricht, gerät in der Zeit zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr in eine Krise. Dietrich weist vor allem darauf hin, daß die Leistungsmotivation in diesem Alter mit anderen „Antrieben und Zielsetzungen" [5]) zu konkurrieren hat, wie der Sexualität, dem Selbstständigkeitsbedürfnis und neuen Sozialantrieben; dabei sinkt das Interesse an schulischen Leistungen. Im Deutschunterricht könnte man diese Verschiebungen im Interesse der Schüler dadurch auffangen und nutzen, daß man z.B. die neuen sozialen Bedürfnisse als Gegenstände der Reflexion in den Unterricht einbezieht. Dazu bestehen verschiedene Möglichkeiten, wie die Herstellung fiktiver sozialer Situationen im Rollenspiel, das Heranziehen von Texten aus diesem thematischen Bereich, die Ausnutzung der besonderen Kommunikationsbedürfnisse, die sich als Folge der neuen Sozialbeziehungen einstellen usw. Die nach dem 12. Lebensjahr bei der Mehrzahl der Schüler auftretende Schulmüdigkeit und Schulverdrossenheit läßt sich zwar kaum eliminieren, aber die daraus entstehenden Konflikte könnten Anlässe für Unterricht abgeben: Man käme damit gleichzeitig der zunehmenden Ich-Zentriert-heit entgegen, die ihren Ausdruck in den Behühungen um Ichfindung und in der Selbstreflexion der Schüler hat. Die mit den Bemühungen zur Ichfindung einhergehenden Identifikationsbedürfnisse legen die Behandlung von autobiographischen Darstellungen, Tagebuchaufzeichnungen und ähnlichem Material nahe. Neben den streng sachbezogenen Formen schriftlicher Aufgaben sollten diejenigen nicht zu kurz kommen, die der Selbstmitteilung und Selbstreflexion Raum geben.

Neben den schon erwähnten Interessen finden sich, wie auch empirisch nachgewiesen werden konnte, weitere Interessenschwerpunkte: zu Beginn der Sekundarstufe I vor allem das Interesse an Sport, durchgehend das Interesse für Technik, zunehmend das Interesse für moralische Fragen. Es käme wohl vor allem darauf an, die entsprechenden Unterrichtsgegenstände bewußter eben auch als Gegenstände auszuwählen, die unabhängig von ihrer sonstigen Bedeutung für die Erreichung bestimmter Lernziele ihre Funktion darin haben, daß sie eine immer erneute Motivierung und damit Zuwendung der Schüler zum Unterricht ermöglichen.

Um das 11./12. Lebensjahr herum wird das Denken in konkreten Operationen abgelöst durch das Denken in formal-abstrakten Operationen; das geschieht nicht plötzlich und ohne individuelle Unterschiede, vielmehr erstreckt sich dieser Veränderungsprozeß über das ganze Jugendalter hin. [6]) Es entwickelt sich in diesem Alter die Fähigkeit, hypothetisch und deduktiv zu denken: „Kennzeichnend für diesen neuen Denkstil ist die weitgehende Lösung von der Bindung an konkrete Sachvorstellungen und ‚Stützen' in Begriffsbildung, Beziehungserfassung und Schlußfolgerung und die Fähigkeit, die Gesamtheit der ein Ereignis bedingenden Faktoren erkennen, kombinieren und systematisch variieren zu können. Insgesamt werden die Verstehens- und Problemlösungsprozesse abstrakter, systematischer,

4) Helmut Skowronek, Lerner u. Lernfähigkeit, Juventa, 2. Aufl. '70, München, S. 122

5) Vgl. Dietrich, a.a.O., S. 43 ff.

6) Vgl. Dietrich, a.a.O., S. 85

präziser und integrierter." [7]) Wichtig ist die Feststellung, daß diese Veränderung sich nur dann optimal vollziehen, wenn die Anforderungen und Lernbedingungen so organisiert sind, daß sie die Veränderungsprozesse provozieren.

Für den Deutschunterricht bedeutet dieser Veränderungsprozeß, daß die Schüler nicht nur mit jeweils anderen Aufgaben auf den einzelnen Klassenstufen, sondern mit zunehmend komplexeren, zur Abstraktion, zu Generalisierungen, zur Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem zwingenden Aufgaben konfrontiert werden müssen. Dazu gehören auch Aufgaben, die die Kreativität der Schüler ansprechen und fördern: Die in diesem Alter sich erschließende Dimension des Möglichen, Hypothetischen, von den vorgegebenen Strukturen Unabhängigen wird zur Voraussetzungen für Kreativitätsübungen.

II
Das Problem des Ausgleichs sprachlicher Defizite im Deutschunterricht[8])

Das vieldiskutierte Problem der Sprachkompensatorik gibt zu einigen kritischen Überlegungen Anlaß. Seine Aktualität resultiert aus zahlreichen in den letzten Jahren publizierten wissenschaftlichen Ergebnissen der Sozio- und Psycholinguistik, durch die auf den engen Zusammenhang zwischen sprachlichen Retardierungen und solchen in der kognitiven Entwicklung überhaupt hingewiesen worden ist und die die Beeinträchtigung der Schulleistungsfähigkeit durch sprachliche Defizite hervorgehoben haben. Ein möglicher sprachkompensatorischer Unterricht könnte eine doppelte Funktion haben: erstens eine Anhebung des Leistungsniveau in der Schule, in der ausgeprägte verbale Fähigkeiten Voraussetzung für den Unterrichtserfolg sind; zweitens eine Förderung der umfassenderen kognitiven Fähigkeiten. Die Kontroversen über die Frage, wie eng die Beziehung zwischen Sprache und Kognition ist, sind zwar noch nicht endgültig ausgetragen; bestimmte Annahmen können aber als gesichert gelten. Oevermann resümiert: „Daß die Mittel des sprachlichen Ausdrucks nicht nur Instrumente zur Kommunikation sprachfrei vorgefertigter Denkinhalte und Vorstellungen sind, sondern vielmehr erst Denkprozesse konstituieren, indem sie diffuse und ungegliederte psychische Prozesse ordnen und strukturieren, ist in der Literatur vielfach betont worden. Viele Autoren halten die sprachliche Entwicklung für die wichtigste Determinante der kognitiven Entwicklung überhaupt." [9]) Es bleibt in der Literatur allerdings offen, in welchem Umfang man bei dem relativ spät in der Sekundarstufe I einsetzenden kompensatorischen Sprachunterricht noch mit Erfolgen rechnen kann; man muß, um nicht in falschen Optimismus zu verfallen, wohl davon ausgehen, daß in diesem Alter der Schüler nur noch Korrekturen des Sprachverhaltens vorgenommen werden können, daß ein völliger Ausgleich sprachlicher Defizite selbst unter den günstigsten Voraussetzungen genauso wenig möglich ist wie Kompensierungen in anderen Bereichen der psychischen Entwicklung.

7) Dietrich, a.a.O., S. 85

8) Eine detaillierte Erörterung des Themas durch den Verf. findet sich in der Anlage zu den Empfehlungen der Fachgruppe Deutsch („Arbeitsmaterialien der Fachgruppe [Klassen 5-10 des Gymnasiums]")

9) U. Oevermann, „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse", in: Begabung und Lernen, Klett Verlag, 2. Aufl. Stuttgart 1969, S. 319

Die Grundfrage, unter welchen Umständen sprachkompensatorischer Unterricht angesetzt werden soll, führt zu dem Problem des Diagnostizierens sprachlicher Defizite, die durch ein niedriges allgemeines Intelligenzniveau ebenso bedingt sein können wie durch soziokulturelle Benachteiligungen. Bevor ein wissenschaftlich begründetes, standardisiertes Diagnose-Gerüst erstellt ist, kann es eine objektive Diagnose nicht geben. Es bietet sich vorläufig nur die Möglichkeit des Vergleichs der Schüler einer Klasse oder einer Schule untereinander, wobei es weitgehend von der subjektiven Beurteilung der Lehrer abhängt, als wie gravierend bestimmte Abweichungen von einem sprachlichen Standard (der im übrigen nur scher definierbar ist) interpretiert werden. Für sprachkompensatorischen Unterricht wäre ein diagnostisches Ergebnis, das erkennen ließe, ob es sich um soziokulturell oder individuell-psychologisch begründete Defizite handelt, eine wichtige Voraussetzung. Es ist sehr fraglich, ob ein universales sprachkompensatorisches Curriculum erstellt werden kann, das für den Ausgleich sprachlicher Defizite in jedem Individualfall taugt. Eine gründliche individuelle Diagnose aber dürfte sich nur gelegentlich im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Untersuchungen durchführen lassen; in der Schulpraxis wird man auf sie verzichten müssen, weil sie zu umständlich wäre. Ein diagnostisches Modell, das signifikante Ergebnisse garantieren könnte, müßte außerordentlich komplex sein; standardisierte Wortschatztests und ähnliche Untersuchungen auf schmaler Basis reichen bei weitem nicht aus, um zu objektiven Aussagen über die Sprachkompetenz von Schülern zu kommen. Diese Feststellungen mögen deprimierend sein für den, der auf eine Diagnose als Grundlage für sprachkompensatorische Bemühungen angewiesen ist und nach Möglichkeiten sucht. Die Schwierigkeiten dürfen aber nicht verschleiert werden, damit es in den Schulen nicht immer wieder zu illusionären Projekten und Experimenten kommt, deren Erfolglosigkeit von vornherein absehbar ist.

Trotzdem kann im Unterricht einiges geschehen, um die Sprachkompetenz der Schüler zu erweitern, d. h. um Sprachkompensatorik in eingeschränktem Sinne zu betreiben. Es ist dabei zu überlegen, von welchen Prinzipien man sich bei der Erarbeitung von entsprechenden Unterrichtsvorschlägen leiten lassen soll. Roeder fordert dazu auf, „problemorientierte Lernsituationen detailliert zu planen, die auf eine Aktivierung sprachlicher Kompetenz hin angelegt sind." [10]) Damit ist ein wichtiger Grundsatz angesprochen, nämlich daß es auf mehr ankommt als auf ein Angebot an formalen grammatischen Übungen; es sollte vielmehr darauf geachtet werden, daß sich sprachliches Lernen in komplexen Situationen vollziehen kann, die an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen und die die Möglichkeit enthalten, neue Erfahrungen zu machen. Roeder spricht von „Problemlösungssituationen", die so strukturiert sein sollen, „daß die sprachliche Kompetenz aktiviert und Sprache für Problemlösung verfügbar wird". [11]) Oevermann macht die Ermöglichung von „sozialer Kommunikation" zum Ausgangspunkt für die Förderung sprachlicher Kompetenz, wobei „das Handeln des Kindes möglichst intensiv und differenziert begleitend verbalisiert werden (müsse), damit eine möglichst dichte Verknüpfung zwischen dem sprachlichen Zeichensystem und der Erfahrung hergestellt wird". [12]) Gar keinen Erfolg dagegen verspricht das drillmäßige Üben sprachlicher Muster. Es enthält die Gefahr, daß die eingeschliffenen, automatisch verwendeten grammatischen Formen als Spachhülsen gebraucht werden. Man

10) P. M. Roeder, „ ‚Kompensatorische Spracherziehung'. Unterrichten als Sprachlernsituation", in: Muttersprache, 80. Jg., H. 9/10, '70, S.313

11) a.a.O., S. 313

12) a.a.O., S. 337

sollte grundsätzlich sprachliche Übungen vermeiden, die ohne Bewußtmachung der situationsadäquaten Funktionalität einer sprachlichen Äußerung nur auf Erreichung einer leeren grammatischen Versatilität aus sind. Schüler könnten dann zu leicht neuerworbene grammatische Schemata (z.B. komplexere Satzbaupläne) zu ornativen Zwecken auch dort gebrauchen, wo sie unfunktional wären. Es ist darüber hinaus erwiesen, „daß Unterricht in formaler Grammatik (der sprachlichen) Kompetenz nichts hinzugefügt, sie höchstens formal widerspiegelt und deshalb ohne Einfluß auf die Performanz bleibt. Die gleiche Annahme gälte für drillmäßiges Üben sprachlicher Muster". [13]) Man könnte statt dessen versuchen, Schüler in kleineren Gruppen arbeiten zu lassen; eine Möglichkeit, Schülern mit sprachlichen Defiziten zu einer Internalisierung von Sprachverhaltensweisen zu verhelfen, bei denen sie situationsadäquat die notwendigen komplizierten grammatischen Muster verwenden, liegt eventuell darin, daß man sie in gemischten Gruppen zu sprachlichen Äußerungen anregt, die auf Grund gruppendynamischer Faktoren allmählich ein höheres Niveau über den Weg der Anpassung an die Gruppennorm im Sprachlichen annehmen könnten. Hier hätten auch die Debatte oder die Diskussion mit festgelegten Rollen im Unterricht ihren Ort. Ansonsten sollte man sich die Mühe machen, Schülern durch die punktuelle und individuelle Korrektur ihrer sprachlichen Äußerungen zu helfen, die in einer konkreten Kommunikationssituation jeweils adäquate und dann u.U. auch sehr komplizierte sprachliche Form zu finden. Solange es noch kein effektives sprachkompensatorisches Curriculm gibt, wird man sich auf solche relativ einfachen und in ihrem Anspruch bescheidenen Verfahren beschränken müssen.

III
Hinweise zum Lernbereich „Umgang mit Texten"

> Jede Erziehung richtet sich auf Situationen, auf die sie verändert einwirken will, sie baut Annahmen über die strukturelle Beschaffenheit dieser Situationen auf, entwirft modellhaft veränderte Situationen und sucht nach Praktiken, über die die gewünschten Veränderungen herbeigeführt werden können. [14])

Wenn man diese These der Curriculumtheorie akzeptiert und sich fragt, welche Aussagen sich über die Ausgangssituationen der Schüler machen lassen, die wir zum Umgang mit Texten aller Art [15]), insbesondere aber auch zum Umgang mit literarischen Texten anleiten wollen; wenn man weiter fragt, was die Beschäftigung der Schüler mit diesen Texten dazu beitragen kann, die Ausgangssituation der in einer „nachindustriellen" Gesellschaft Heranwachsenden auf die Ziele hin zu verändern, die eine Mehrheit der Gesellschaft oder auch nur der Deutschlehrer für pädagogisch erstrebenswert hält, dann läßt sich folgende sehr allgemeine und dennoch grundlegende Antwort geben: Da wir in einer Gesellschaft leben, die aufgrund ihrer technologischen Möglichkeiten und vor allem mit Hilfe immer perfekterer Massenkommunikationsmittel einen enormen Anpassungsdruck ausübt — der Soziologe Riesman spricht im Hinblick auf die amerikanische Gesellschaft der fünfziger Jahre von einer nahezu lückenlosen Außenlenkung des sozialen Verhal-

13) Roeder, a.a.O., S. 303

14) G. Wilkending, **Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts.** Darstellung — Analyse, Weinheim u. Basel 2/1973, S. 10 f.

15) Die Definition des akustische, audiovisuelle und schriftliche Texte umfassenden Textbegriffs erfolgt in der Einleitung auf S. 8

tens [16]) — muß die Schule versuchen, ihre Schüler vermeidbarem Konformitätszwang zu entziehen und sie zu relativer Autonomie zu erziehen:

> . . . der „Autonome" ist der Mensch, der fähig ist, auf die Ansprüche der Gesellschaft einzugehen . . ., der aber zugleich die Kraft findet, sich zu Zeiten und in bestimmten Bereichen diesem sozialen Konfirmitätsdruck zu entziehen, was dem Angepaßten und Anpassung Suchenden nicht gelingt [17]).
>
> Die Chance, autonom zu werden, liegt genau in dem Zwiespalt, der zwischen dem tatsächlichen, objektiven und unentrinnbaren Zwang zur Konformität und dem rituellen Zwang besteht, der nicht von den . . . Institutionen . . . ausgeht, sondern von dem in zunehmendem Maße außen-geleiteten Charakter (overadjusted . . . den die heutige Gesellschaftsstruktur heraufbeschwört . . . [18])

Wenn man diese von Riesmann entworfene und von Schelsky auf die europäische Situation der sechziger Jahre übertragene gesellschaftliche Analyse für tendenziell nach wie vor richtig hält, läßt sich unmittelbar angeben, welche Funktion dem hier zur Diskussion stehenden Lernbereich „Umgang mit Texten" bei der Verfolgung des von der Schule angestrebten allgemeinen Erziehungsziels [19]) zukommt: Er kann dem Schüler wesentliche Hilfe bei dem Versuch leisten, ungerechtfertigtem Anpassungsdruck zu entgehen und allmählich einen Status relativer Autonomie zu erreichen.

Diese These muß noch näher erläutert und präzisiert werden:

(1) Die Lernbereichsbezeichung „Umgang mit Texten" oder genauer „Anleitung zum Umgang mit Texten" stellt dem Unterricht in diesem Arbeitsbereich die Aufgabe, den Schüler bei der Entwicklung von zwei Fähigkeiten systematisch zu unterstützen, die „Umgang" mit Texten erst konstituieren und definieren. Damit ist einerseits die Fähigkeit gemeint, Texte aller Art zu lesen oder, allgemeiner gesprochen, als sinnvolle Zeichenketten zu dekodieren; dem entspricht auf der anderen Seite die Fähigkeit, das Zusammenspiel von Textintentionen und textkonstitutiven Verfahren aufzudecken, es auf seine Stimmigkeit hin zu untersuchen und in seiner potentiellen oder aktualisierten (ästhetischen) Wirkung einzuschätzen. Beide Fähigkeiten, die Lese- oder Dekodierungs- und die Verstehens- oder Analysefähigkeit, sind eng aufeinander bezogen und müssen vom Deutschunterricht gleichrangig und gleichmäßig entwickelt werden. Es wäre falsch, sie gegeneinander auszuspielen; und es wäre auch falsch, die selbstverständliche altersspezifische Differenzierung der Ansprüche, die der Deutschunterricht an diese Fähigkei-

16) D. Riesman [u. a.], **Die einsame Masse,** Hamburg 1962, S. 35 f. (= rde 72/73)

17) H. Schelsky, „Einführung": Riesman a.a.O., S. 18

18) Riesman, a.a.O., S. 252

19) Erziehung zu **relativer** Autonomie, zum Widerstand gegen **vermeidbaren** Anpassungsdruck. Diese Formulierung impliziert die Überzeugung, daß man aus dem durch Technologie und Massenkommunikation geprägten „System" weder als einzelner noch als Schicht oder Klasse „aussteigen" kann. Man muß versuchen, es für sich und andere erträglich zu machen. Vgl. Riesman, a.a.O. S. 260

20) Die Frage der altersspezifischen Differenzierung stellt den Deutschunterricht gerade in Lernbereich „Umgang mit Texten" vor schwierige Probleme; denn der Verzicht auf entwicklungspsychologische Stufenlehren wie auf literaturwissenschaftliche Gattungslehren als Gliederungsprinzip — für den sich gute Gründe anführen lassen — enthebt Lehrer natürlich noch nicht dem Entscheidungszwang, Schülern bestimmter Klassenstufen bestimmte Stoffe bestimmten Schwierigkeitsgrades mit Hilfe bestimmter unterrichtlicher Verfahren anzubieten. Die am Schluß dieses Längsschnitts beigefügte tabellarische Themenübersicht für den Lernbereich beruht auf einem pragmatischen Konsens darüber, was in bestimmten Klassen „machbar" ist. Vgl. auch **Hessische Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I,** Deutsch, S. 59 f.

ten stellt [20]), so vorzunehmen, daß in den unteren Klassen (etwa 5—7) vornehmlich die Lese- oder Dekodierungsfähigkeit und in den höheren Klassen (8—13) vornehmlich die Verstehens- oder Analysefähigkeit zu schulen sei. Die Frage, was die ausgewogene, Einseitigkeiten vermeidende Förderung beider im Umgang mit Texten zu entwickelnden Fähigkeiten für den konkreten Unterricht in einer konkreten Klasse bedeutet, kann nur vom unterrichtenden Lehrer verantwortlich entschieden werden.

(2) Die Einheit des Lernbereichs, der sich mit Texten aller Art befaßt, wird durch die Tatsache begründet, daß die vom Textrezipienten zu erbringenden Fähigkeiten und Tätigkeiten gegenüber optischen, audiovisuellen und akustischen, mündlichen und schriftlichen Texten prinzipiell vergleichbar und oft sehr ähnlich sind. [21]) Die Operationen des Dekodierungs- und Verstehensprozesses — Aufbau eines Gesamteindrucks, Segmentieren, Verifizieren und Korrigieren des ursprünglichen Eindrucks — richten sich auf sinnvoll strukturierte Texte aller Art, seien dies nun Romane oder Gesetzestexte, Gemälde oder Photographien, Filme oder Fernsehspiele. Da nun zwischen dem, was jemand „versteht" und der Art und Weise, in der er sich „verhält", ein mehr oder weniger direkter, aber stets vorhandener Zusammenhang besteht, ist es eine entscheidende Frage, ob seine Verstehensleistungen überwiegend fremd- bzw. ferngesteuert oder zumindest teilweise selbstbestimmt sind; denn nur derjenige wird selbständig sprechen und handeln können, der selbständig „verstehen" kann. „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird." [22]) Ob die von Riesman geforderte relative Autonomie des einzelnen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen verwirklicht werden kann, hängt also nicht zuletzt von dem Grad der Schulung und Entwicklung seiner „Verstehensfähigkeit" ab. Eben hier hat aber der Lernbereich „Umgang mit Texten" seine Aufgabe.

(3) An diesem Punkt der Überlegungen ergeben sich drei Fragen, die beantwortet werden müssen, wenn man aus der bisherigen Argumentation unterrichtspraktische Schlußfolgerungen ableiten will: (a) Mit welchem Ausschnitt aus dem praktisch nicht begrenzbaren Repertoire vorhandener Textsorten wird der Schüler konfrontiert, ohne daß die Schule etwas dazu beiträgt? (b) Wie wirkt sich dieser spontane, von sehr disparaten, nicht zuletzt auch familiären und sozialen Bedingungen abhängige Umgang mit Texten auf die Entwicklung der „Verstehensfähigkeit" des Heranwachsenden im oben erläuterten Sinne aus? (c) Welches Fazit muß der Deutschunterricht im Lernbereich „Umgang mit Texten" angesichts der Antwort auf die zweite Frage ziehen?

(Zu a) Wenn es auch keine aktuellen, exakten und verbindlichen empirischen Untersuchungen darüber gibt, in welchem Umfang Schüler Produktionen der Massenkommunikationsmittel, insbesondere des Fernsehens, zur Kenntnis nehmen, so ist es doch evident, daß der Einfluß der elektronischen Medien, aber auch der

21) Wenn J. M. Lotmann, der Kunst in den Kategorien eines Kommunikationssystems betrachtet und sie als modellbildendes Zeichensystem definiert, von der „Sprache" der Malerei, der Architektur, der Musik und auch der Literatur redet, so findet das seine Rechtfertigung in der Fähigkeit des Rezipienten, Kunstwerke verschiedener Gattungen als Makrozeichen aufzufassen, die ikonischen Charakter haben. Gattungsunterschiede begründen also keine prinzipiell unterschiedlichen Dekodierungs- und Verstehensprozesse. Analog dazu läßt sich behaupten, daß z. B. audiovisuelle und schriftsprachliche Texte vergleichbare Dekodierungs- und Verstehensprozesse beim Rezipienten auslösen. Vgl. J. M. Lotmann, **Die Struktur literarischer Texte**, München 1872, passim (= UTB 103).

22) Th. V. Adorno, „Kritik": **Formen zeitkritischer Prosa**, hgg. von U. Heise [u. a.], Stuttgart 1972, S. 3 (= Arbeitsmaterialien Deutsch)

Presse und des Films auf heranwachsende junge Menschen kaum zu überschätzen ist (vgl. Längsschnitt Medienerziehung). Dazu kommt der bei Zehn- bis Fünfzehnjährigen oft auch quantitativ erstaunliche Konsum an Trivialliteratur in Form von Jugendbüchern, Groschenromanen und Comics. Daß auch Sachbücher und anspruchsvolle Jugendbücher in dem in Frage stehenden Alter eine Rolle spielen, widerspricht diesen Feststellungen kaum. Eine Grobgliederung dieser Textsorten könnte von einer Unterscheidung zwischen drei Sparten ausgehen: Texte der Massenmedien, Trivialliteratur (Groschenromane), Jugendbuch (trivial und nichttrivial, Sachbuch).

(Zu b) Sieht man nun erneut von anspruchsvollen Jugendbüchern und von Sachbüchern ab, so läßt sich nicht leugnen, daß zumindest die so wichtigen audiovisuellen Texte des Fernsehens und die Trivialliteratur in ihrer dominanten Wirkung auf den Rezipienten eines gemeinsam haben: Sie lähmen seine analytische Aktivität, seine aktive „Verstehensfähigkeit", weil ihre Dekodierung für den Zuschauer oder Leser weitgehend automatisiert ist, den präformierten Erwartungen entsprechend verläuft und mühelosen Genuß ermöglicht. [23]) Ihr Konsum ermöglicht Erfolgserlebnisse, die in real existierenden Lebenssituationen nur sehr viel schwerer oder überhaupt nicht zu erringen sind. Sie erfüllen unübersehbare Entlastungs- oder Fluchtfunktionen. Welchen Ausdruck man vorzieht, hängt von der Beurteilung des Phänomens ab. Entscheidend ist die Tatsache, daß hier „Ersatzrealität" vermittelt wird, die sich, besonders im Bereich des Fernsehens, als tatsächlich existierende Wirklichkeit ausgibt. Je mehr sich die Ersatzrealität als Realität ausgibt, desto schwerer ist sie als fiktiv zu entlarven. Das gilt z.B. sogar sehr häufig für sogenannte Fersehdokumentationen.

(Zu c) Nun wäre es abwegig und nutzlos, wenn die Schule angesichts dieser Situation versuchte, die Schüler aus einem kulturkritischen Impetus heraus zum Konsumverzicht gegenüber den Massenkommunikationsmitteln und der Trivialliteratur zu erziehen oder diese zur Lebenssituation der Kinder gehörenden Erscheinungen gar zu verteufeln. Eine solche Erziehungsstrategie wäre gefährlich und letztlich wirkungslos, weil sie Schüler in erhebliche Konflikte stürzen würde, ohne die beklagten Einflüsse damit neutralisieren zu können. [24]) Dagegen sollte sich die Schule auf zwei Maßnahmen konzentrieren, bei deren Verwirklichung dem Deutschunterricht eine entscheidende Rolle zukommt: (aa) Sie sollte den Umgang der Schüler mit Texten der Massenmedien, mit Trivialliteratur und trivialen Jugendbüchern begleiten, allmählich zum Bewußtsein bringen und notwendige Distanzierungen vorbereiten. Da die hier erwähnten Textsorten in der Regel auch einen sehr hohen sozialpsychologischen Informationswert haben, hat dieser Unterricht nicht nur therapeutischen Wert, sondern auch ernstzunehmende kognitive Ziele. (bb) Der Deutschunterricht sollte darüber hinaus und in gezieltem Kontrast zu der eben genannten Aufgabe die Schüler zum Umgang mit solchen Textsorten anleiten, die sich automatisierten Verstehensprozessen entziehen, die den Leser/Zuschauer/-Hörer zu ständig neuen Sinnvermutungen anreizen, die endgültige Deutungen als dogmatische Verkürzungen entlarven und den theoretisch nicht abschließbaren

23) Daß auch „anspruchsvolle" Fernsehsendungen in ihrer Wirkung auf den Zuschauer trivalisiert werden können, liegt an der Tatsache, daß das anspruchsvolle Fernsehstück im Unterschied etwa zum Kinofilm in einem Programmkontinuum erscheint, das den Zuschauer nur aus seinem Bann entläßt, wenn er sich dazu aufrafft, sein Gerät gezielt ein- und auszuschalten.

24) Es wäre solchen Forderungen gegenüber geradezu zu fragen, ob es nicht ein Recht auf Kitsch gibt, ob die sogenannte Schmutz- und Schundliteratur nicht eine erhebliche Rolle beim Ausgleich des Seelenhaushalts spielen kann. Psychotherapeuten wüßten sicher interessante Antworten auf diese Frage zu geben.

Prozeß der Sinnkonstitution durch den Rezipienten geradezu thematisch machen. Gemeint sind „literarische" Texte im engeren Sinn, deren Wesen und Funktion es ist, die „Verstehensfähigkeit" des Lesers/Zuschauers/Hörers zu aktivieren, zu trainieren und seinen Möglichkeitssinn zu stärken. [25]) Damit wird auch deutlich, wo der Literaturunterricht in der gegenwärtigen Situation seinen Sinn hat: Nicht in der Internalisierung individualistischer bürgerlicher Verhaltensmuster, sondern in der Stärkung des Möglichkeitssinns gegenüber einer technischen und gesellschaftlichen Umwelt, deren Struktur einen tendenziell ansteigenden Anpassungsdruck ausübt. Die Fähigkeit zum Interpretieren (Verstehen) literarischer Texte (Lyrik, Roman, Hörspiel, Drama usw.), zum alternativen Sehen, zum Aufbrechen automatisierter Wahrnehmungsschemata, zur Sinnkonstitution prinzipiell auslegungsbedürftiger, weil mehrdeutiger Texte schafft Dispositionen, die den Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Massenkommunikation widerstandsfähiger machen können. Sie präformiert Weltverständnis, weil sie Einblick in die Veränderbarkeit der Welt vermittelt. Zwar soll und kann Literatur in der Regel ebensowenig unmittelbar zum Handeln anleiten wie sie Handeln in der Lebenswelt verhindern kann. [26]) Da sie aber auf die Erzeugung möglichen Sinns gerichtet ist und den Leser an der Erzeugung dieses Sinns mitbeteiligt, wirkt sie bewußtseinserweiternd und eröffnet Handlungsspielraum, dessen Nutzung zur Verwirklichung der von Riesmann geforderten relativen Autonomie beitragen kann. Die Bedeutung des Literaturunterrichts im Rahmen des Lernbereichs „Umgang mit Texten" liegt vor allem in seiner Komplementär-und Korrektivfunktion gegenüber den audiovisuellen und trivialen Textsorten, die zu sprachlicher und intellektueller Passivität verleiten und die als „tätige Miterzieher" auch ohne Dazutun der Schule ihren Weg zu den Schülern finden.

Die oben skizzierte Dreiteilung der Arbeitsfelder im Lernbereich „Umgang mit Texten" ließe sich aufgrund der vorangehenden Überlegungen folgendermaßen differenzieren: Arbeitsfeld I, Texte der Massenmedien (Fersehen, Rundfunk, Zeitung, Comics); Arbeitsfeld II, literarische Texte (nicht-triviale und triviale); Arbeitsfeld III Jugendbuch. Die Gewichtung der Arbeitsfelder empfiehlt sich im Verhältnis 2:4:1 oder 2:5:1. Für beide Lösungen kann man gute Gründe anführen. In Anbetracht der Tatsache, daß eine Mediendidaktik bisher weitgehend fehlt, werden Unterrichtsreihen im Arbeitsfeld I vorläufig etwas länger ausfallen, als sie sollten. Das darf jedoch kein Grund sein, notwendige Versuche zu unterlassen.

Da die didaktische Aufbereitung der Arbeitsfelder I und III in eigenen Längsschnitten erfolgt (Medienerziehung im Deutschunterricht; das Kinder- und Jugendbuch im Deutschunterricht), seien hier lediglich einige Bemerkungen zur Behandlung literarischer Texte angeführt. Ausschlaggebend für die unterrichtliche Behandlung literarischer Texte sind die unten formulierten allgemeinen Lernziele zur Leseerziehung und Interpretationsschulung, nicht aber die Stofftabellen, die nur einen Überblick darüber geben, welche literarischen Textsorten/Gattungen/Makrostrukturen im Verlauf der Sekundarstufe I behandelt werden sollten, um die formulierten Ziele zu erreichen. Dabei sei vor der Annahme gewarnt, daß diese Ziele ohne die Kenntnis gerade auch historischer, heute nicht mehr so lebendiger literari-

25) Zur Definition des Begriffs „literarischer Text" vgl. W. Iser, **Die Appellstruktur der Texte**, Konstanz 1970, passim

26) Die totale Literarisierung oder Ästhetisierung der Lebenswelt, die Handeln in der Lebenswelt als Reduktion möglicher Verhaltensalternativen ablehnen würde und daher amoralisch wäre, beruht natürlich auf einer bewußten Vertauschung von Fiktion und Wirklichkeit. Wo sie in der modernen Literatur eine Rolle spielt (etwa bei Joyce, Proust, Musil oder Beckett), darf sie als Reflex gegen die ständig drohende totale Verdinglichung des menschlichen Bewußtseins durch seine Umwelt verstanden werden. Die Literatur tritt bewußt in Konkurrenz zur Lebenswelt.

scher Formen verwirklicht werden könnten. Denn diese Formen (Sage, Anekdote, Schwank, Fabel, Parabel, traditionelle lyrische Formen usw.) leisten außer der Vermittlung archetypischer mythischer und historischer Motive, deren Kenntnis für das Verständnis der Gegenwart von unmittelbarer Bedeutung ist, noch etwas sehr Wichtiges: Sie machen uns mit Menschen und Gesellschaftsbildern bekannt, die in doppelter Hinsicht ein Moment der Provokation gegenüber gegenwärtig herrschenden Dogmen und Normen enthalten. Einmal reflektieren sie historisch realisierte gesellschaftliche Normen, die heute nicht mehr gelten und werden damit zum Index für vollzogene Veränderungen, die nicht immer und in allen Teilen als Fortschritt gelten müssen. Zum anderen enthalten sie die nicht verwirklichten Möglichkeiten der geschichtlichen Entwicklung und rücken dem Leser damit ein Arsenal möglicher Alternativen vor Augen, das den gesellschaftlich vermittelten Blickzwang gegenüber bestimmten Problemen zu relativieren vermag.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß die Behandlung von Lyrik unbedingt zusammenhängend geplant und in mehreren, über das Schuljahr verteilten, etwa drei- bis vierstündigen (oder auch etwas längeren) Reihen vorgenommen werden sollte. Genauere didaktische Planungsarbeit liegt inzwischen vor. [27])

Allgemeine Lernziele der Leseerziehung und Interpretationsschulung. [28])
Ziel der Leseerziehung und Interpretationsschulung ist die Befähigung zu kreativem Lesen.

1. Einübung des Lesevorgangs:
   — einen Text lesend verstehen (dekodieren)
   — die Erzählschritte eines Textes erkennen (segmentieren)
   — einen Text in seiner Gesamtstruktur überschauen (ihn als Makrozeichen überblicken)
   — Hemmnisse für den Lesevorgang erkennen, benennen und beseitigen können
2. Primär literarische von primär informativen und primär appellativen Textsorten unterscheiden lernen; die Funktion syntaktischer und semantischer Mikrostrukturen in den jeweiligen Makrostrukturen erkennen und beschreiben lernen
3. Kenntnis bestimmter literarischer Makrostrukturen und ihrer Eigenarten erwerben:
   — Einsicht in die Verfahren gewinnen, mit denen die Autoren ihren Lesern in diesen Makrostrukturen Stoffe/Themen präsentieren und den Leser in einen Prozeß der Sinnkonstitution verwickeln
   — Einsicht in die Korrelation von Aussageabsicht, Verfahren und Wirkung eines bestimmten Textes/Beispiel für diese Makrostruktur gewinnen.
4. Reflexion auf die Adressatengruppe, die durch einen Text angesprochen werden soll:
   — ihr Interesse an dem Text beschreiben
   — ihre Reaktionen (Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderungen) auf den Text beschreiben
   — eventuell die Rezeptionsgeschichte eines Textes ermitteln oder kommentieren
5. Ein möglichst vielseitiges Repertoire gelesener Texte erwerben, um die eigene Leseerfahrung immer wirkungsvoller in den Lektüreprozeß einbringen zu können.

27) Vgl. U. Heise, „Didaktische Planung der Einführung in den Bereich der Lyrik im Deutschunterricht der Mittelstufe": DU Jg. 20 (1968), H. 6, S. 42-62.

28) Die stufenspezifische Differenzierung und Entfaltung dieser Lernziele erfolgt in den entsprechenden Abschnitten der Unterrichtsempfehlungen zu den einzelnen Klassenstufen.

Stoffplan zum Lernbereich „Umgang mit Texten" (5–10)

Texte der Massenmedien	Literarische Texte (nicht-triviale, triviale, – expositorisch Texte 9/10)	Jugendbuch
Flipper, Lassie und ähnliche Tierserien Kinderserien für kleinere Geschwister Reflexion auf Fernsehgewohnheiten der Schüler	erlebnishafte lineare Erzählungen, kurze Erzählungen mit deutlicher Strukturierung, Schwank und Bildgeschichte (Kritik durch Komik), Märchen, griechische Sagen, Lyrik: Kindervers, Kindergedicht, einfacher Spruch, kleiner Kanon guter Gedichte, der auswendig zu lernen ist	Sagen- und Märchensammlungen, Bücher über Kindererlebnisse, Schwänke (Münchhausen, Eulenspiegel, Swift usw.), Kinderbücher kleinerer Geschwister
Analyse kleinster Fernsehszenen (z. B. Mainzelmännchen) Familien- und Westernserien, Fernseh- und Pressereportage (insbesondere Sportreportage); Aufbau und Textsorten der Zeitung; Comics; einfache Formen des Hörspiels	längere strukturierte Erzählungen, Fabel, Anekdote, Witz, einfache Formen des Spiels (Puppenspiel v. Dr. Faust, Hans Sachs) und des Dramas (Brecht), Ganzschriftlektüre (Prosa) zum Teil (7 oder 8) durch exemplarische Besprechung von Jugendbüchern abdecken, Trivialtexte (Western, Groschenheftkrimi, Heimatroman, Sciencefiction, Landserhefte usw.) Lyrik: Beispiele des poetischen Realismus, Spruch, Epigramm, Lehrgedicht, einfache Formen politischer Lyrik, groteske lyrische Dichtung, eventuell konkrete Poesie in ausgewählten Beispielen, Balladen	Lesetexte zur Sage, Abenteuerromane, Sportbücher, zeitgeschichtliches Jugendbuch (8/9)
Hörspiele (vgl. aktuelle WDR-Kataloge) Dokumentation und Reportage (in Zusammenarbeit mit dem Geschichts-, Erdkundeunterricht) Nachrichten, Fernsehdiskussionen, ausgewählte Unterhaltungssendungen, Kriminalser., evtl. Spielf. in Ausw.	exemplarische Beispiele zu einer kurzen Formgeschichte der Erzählung (z. B. Boccaccio, Gotthelf, Brecht u. Ähnliches), Kurzgeschichte, parabolische Texte, Brief, Drama, expositorische informierende oder appellative Texte (Begriffsklärung, Argumentationsstrategie), Groteske, Satire, eventuell Parodien, Kabarettexte, Kriminalroman Lyrik: Lehrgedicht, Gedichtvergleich, thematisch gebundene Reihen (Krieg, Stadt, usw.), komische Wirkungen in der Sprache der Lyrik, groteskes Spiel mit der Sprache	Kriminalroman Unterhaltungsroman

IV
Medienerziehung im Deutschunterricht

1. Vorüberlegungen
   a) Die Bedeutung der Massenmedien
   b) Schule und Medienerziehung
   c) Deutschunterricht und Medienerziehung

2. Curriculare Überlegungen
   a) Erstrebte Qualifikation
   b) Mögliche Inhalte, Ziele, Methoden/Aufgaben des Medienunterrichts für einzelne Klassenstufen
      (aa) Fernsehen
      (bb) Rundfunk
      (cc) Zeitung
      (dd) Comics
   c) Mögliche Verwendbarkeit des Entwurfs

3. Literaturhinweise

1. Vorüberlegungen

a) Die Bedeutung der Massenmedien

„Unter Massenkommunikation versteht man heute die Vermittlung informativer, regulierender und stimulierender Kundgaben an eine beliebige anonyme Menge von Menschen, die untereinander ohne seelische Beziehung und soziale Bindung leben und auch zum Kommunikator kein direktes Verhältnis haben." [29]) Die Mittler dieser Kommunikation sind für die Kinder und Jugendlichen:

das Fernsehen / der Film
der Rundfunk / die Schallplatte
die Zeitung / die Illustrierte und
die Comics.

Die Massenmedien verbreiten Nachrichten aus aller Welt und unterrichten auf den Gebieten der Wissenschaften (informieren). In den Medien repräsentiert und interpretiert sich die Gesellschaft und wirkt erzieherisch (regulierend) auf die Kommunikanten ein durch Aufforderungen zum Handeln, zur kritischen Auseinandersetzung, zur Verhaltensänderung und indem sie die Möglichkeit zur Selbstbestätigung bietet und Leitbilder vorstellt. Die Medien unterhalten (stimulieren) durch Angebote für den flüchtigen Konsum, aber auch durch solche, die den ästhetischen Genuß möglich machen. Sie wirken durch ihre „Aktualität, Publizität, Periodizität und Universalität". [30]) Ihr Einfluß — quantitativer und qualitativer Art — ist nicht zu überschätzen.

In Anbetracht dieser Realität wird die Erziehung zum richtigen Umgang mit den Medien (Medienerziehung) zur Notwendigkeit. Die Schule muß die Schüler für die Massenkommunikation ausrüsten. „Es handelt sich nicht darum, die Be-

29) Erich Feldmann, **Theorie der Massenmedien**, München/Basel 1962, S. 171
30) Jost Funke, **Fernsehen im Unterricht**, Stuttgart 1970, S. 12

wußtseinsindustrie ohnmächtig zu verwerfen, sondern darum, sich auf ihr gefährliches Spiel einzulassen.“ [31])

b) Schule und Medienerziehung

Alle Fächer des Gymnasiums können die Medien (ausgenommen die Comics) in den Unterricht als „Effektor“ [32]), d. h. als Transport-, Illustrations- und Anregungsmittel, einbeziehen. Wissenschaftliche bzw. künstlerische Beiträge aus dem Fernsehen, dem Unterrichtsfilm, dem Rundfunk und aus den gedruckten Publikationsmitteln werden als Unterrichtsbeiträge aufgenommen und kritisch beurteilt. Dieser Umgang mit den Medien ist zwar instruktiv und fördert das kritische Bewußtsein; die Auseinandersetzung bezieht sich aber vorwiegend nur auf den Inhalt der durch die Medien verbreiteten Beiträge. Sie vollzieht sich nicht an den Massenkommunikationsmitteln selbst. Diese Aufgabe müßte ein eigenes Fach übernehmen, das die Massenmedien zum Gegenstand hat. Da mit der Einrichtung eines solchen Faches „Medienerziehung“ in nächster Zeit nicht zu rechnen ist, sollten die Fächer Kunsterziehung, Musik und Deutsch diesen Teil der Medienerziehung in fächerübergreifender Zusammenarbeit übernehmen. Fernsehen, Film, Illustrierte und Comics bieten sich für eine Behandlung im Kunstunterricht an.

Fernsehen, Rundfunk und Schallplatte können als Medien ihren Ort im Musikunterricht haben.

Da alle genannten Medien die Kommunikation ausschließlich, überwiegend oder mindestens teilweise mittels der Sprache herstellen, wird die Medienerziehung vor allem ein Anliegen des Deutschunterrichts werden müssen.

c) Deutschunterricht und Medienerziehung

Einer beabsichtigten Medienerziehung im Fach Deutsch stellen sich große Hindernisse in den Weg:

(a) Die in den Klassen 5—10 zur Verfügung stehenden Wochenstundenzahlen sind zu gering; sie waren es schon für die bislang zu erfüllenden zahlreichen Aufgaben.

(b) Die meisten Deutschlehrer sind auf die Medienerziehung, die ja in das Gebiet der Kommunikationswissenschaften hineinreicht, fachlich nicht vorbereitet.

(c) Die Organisation eines solchen Unterrichts bereitet Schwierigkeiten. Zeitungen, Illustrierte und Comics lassen sich zwar leicht beschaffen, aber schon der Einsatz von Rundfunkprogrammen erweist sich als mühevoll, wenn es sich nicht gerade um Schulfunksendungen handelt, die zur passenden Zeit am Vormittag anzuhören sind. Die Mehrzahl der in Frage kommenden Sendungen muß am Nachmittag oder Abend mit großem Zeitaufwand auf Band überspielt werden. Die Verwendung von Fernsehsendungen wird, wenn sie nicht ganz unterbleiben soll, zu einem organisatorischen Problem. Da kaum eine Schule über ein Aufzeichnungsgerät (Video-Recorder) und Bänder verfügt, um Fernsehsendungen zu konservieren, wird es mit dem einmaligen Ansehen der ausgesuchten Sendung in der Schule (nachmittags) oder im Elternhaus (abends) sein Bewenden haben.

Die Umgestaltung der Stoffverteilung, das Einarbeiten in ein neues didaktisches Feld und der Aufwand für Unterrichtsorganisation und -planung lohnen sich jedoch, weil die Einbeziehung der Medienerziehung in den Deutschunterricht eine große Hilfe auf dem Wege zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszieles ist. Die Sprachkompetenz vieler sprachlich benachteiligter Schüler verbessert sich.

31) H. M. Enzensberger, **Einzelheiten**, Frankfurt a. M. 1962, S. 15

32) R. Ulshöfer, **„Anleitung der Schüler zum Gebrauch der Massenmedien“: DU 21** (1965), H. 1, S. 8

Täglich werden die Kinder und Jugendlichen von den Massenmedien erreicht, und das ständige Aufnehmen der in ihnen verwendeten Öffentlichkeitssprache führt zumindest zu einer Erweiterung der passiven Sprachkompetenz.

Nun ist es Aufgabe des Unterrichts, diese rein rezeptive Haltung zu überwinden und die Schüler zu aktivem Sprachhandeln (Sprechen und Schreiben) zu veranlassen.Die Kommunikation mit den Medien ist insofern einseitig, als das **feed back** zum Kommunikator nicht oder nur in seltenen Fällen erfolgt. Die Gefahr des nur passiven Konsums kann durch das Unterrichtsgespräch behoben werden. Die Medien verschaffen allen Schülern die gleichen, wenn auch sekundären Erfahrungen und Erlebnisse, und zwar sind es, sofern die Auswahl sinnvoll getroffen wird, alters und interessenrelevante Erfahrungen und Erlebnisse. Wenn die Schüler verschiedener sozialer Herkunft durch die Aktivität der Medien motiviert werden und gleiche Informationen über Vorgänge des öffentlichen Lebens erhalten, kann es zwischen ihnen zu einer lebhaften Kommunikation kommen, da bei aller Verschiedenheit jetzt auch teilweise gleiche Voraussetzungen für ein Gespräch gegeben sind.

2. Curriculare Überlegungen

a) Erstrebte Qualifikation

Wenn es Ziel des Deutschunterrichts im Gymnasium sein soll, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit des heranwachsenden jungen Menschen entwickeln und erweitern zu helfen, damit er sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur Mitbestimmung fähiges Individuum behaupten und bewähren kann, dann sollte der Schüler am Ende der Sekundarstufe I für den Umgang mit den Massenkommunikationsmitteln folgende Qualifikationen besitzen:

(a) die Befähigung zu einer quantitativen und qualitativen Differenzierung bei der individuellen Auswahl;

(b) die Fähigkeit zu einer den verschiedenen Arten der Medienangebote (Information, Bericht, künstlerischer Beitrag etc.) angemessenen Rezeption;

(c) die Fähigkeit des ästhetischen Genusses im Durchschauen der medienspezifischen Darstellungsweisen (Sprache/Bild/Ton/Technik).

Der Deutschunterricht kann dem Schüler beim Erwerb dieser Qualifikation helfen, indem er bei der Medien-Arbeit mit den unter dem Gesichtspunkt der Alters- und Sachgemäßheit ausgewählten Unterrichtsstoffen fachspezifische Ziele verfolgt.

b) Mögliche Inhalte, Ziele, Methoden-Aufgaben des Medien-Unterrichts für einzelne Klassenstufen bzw. Zeitabschnitte

(aa) Fernsehen

Das Besondere des Fernsehens ist sein mit den Mitteln der Technik künstlich herbeigeführter Realitätscharakter. Es gibt dem Zuschauer das Gefühl, an den gesendeten Ereignissen unmittelbar teilzunehmen, mit den Fortschritten der Wissenschaften bekannt zu sein und die häufiger vor der Kamera agierenden Mitarbeiter des Fernsehens gut zu kennen.

Die Wirkung des Fernsehens (wie des Films) wird intensiviert durch die „Doppel-Codierung", „das wortsprachliche Zeichensystem" und das „optische Zeichensystem". [33]) „Beide interferieren so, daß sie eine homogen anmutende verstehbare

33) Paul Heimann, **„Zur Dynamik der Bild-Wort-Beziehungen in den optisch-akustischen Massenmedien", Bild und Begriff**, München 1963, S. 76

Unterrichtsgegenstände

	5	6	7	8	9	10	Voraussetzungen
Fernsehen*	Schulfernsehen →		Programmerziehung →				Aufzeichnung durch Video-Recorder einmaliges Sehen der Sendung: Elternhaus oder Klassenkameraden
		Sendungen aus Kinder- und Jugendserien	Western Kriminalstück Reklame	Nachrichtensendungen	Programme Politische Sendungen gesendetes Theater gesendeter Film		
Rundfunk	Schulfunksendungen →		Programmerziehung →				Tonbandaufzeichnungen (Schallplatten)
		Sendungen des Kinderfunks	Reportagen literarisches Hörspiel Schlager-Beat-Musik/Text Reklame		Politischer Kommentar gesprochene Dichtung/ Hörbühne literarisches Hörspiel „Sozial-Science-Fiction" Neues Hörspiel		
Tageszeitung		eine weitverbreitete Lokalzeitung	Reklame		zwei Tageszeitungen Illustrierte	mehrere angesehene Tages- und Wochenzeitungen	Zeitungen
Comics	Comics nach Wahl der Schüler		Auswahl von Comics verschiedenen Anspruchsniveaus				Comic-strips in anderen Medien Comic-Hefte

* Filme sollten nach Studium der Voranzeigen und Kritiken gelegentlich gemeinsam besucht werden.

Textur ergeben [. . .]. Das Produkt ist [. . .] jener von Bildschirm und Leinwand her bekannte Tonbild-Teppich, der als Einheit erlebt und als integrierte Aussage verstanden wird. Das eine der Zeichensysteme, das optische, spricht zwar stärker unsere Sensibilität, das sprachliche stärker unsere Rationalität an; im integrierten Film- und Fernseherlebnis jedoch werden die unterschiedlichen Ursprünge und Reizquellen unserer Eindrücke kaum bewußt." [34])

Die „Doppel-Codierung" bietet, zusammen mit den Mitteln der Technik, dem künstlerischen Schaffen ein weites Experimentierfeld (Fernsehspiel).

Das vielfältige Programm erfüllt die drei Aufgaben des Informierens, Regulierens und Stimulierens. [35]) Es wirkt aber auf den Konsumenten desorientierend, weil er kein Ordnungsprinzip erkennen kann.

(bb) Rundfunk

„Begriffe wie: Hörfolge, Hörbericht (Funkreportage), Hörbild, Feature, Funkspiel und Hörspiel bezeichnen Wortsendungen des Runfunks, in denen mit verteilten Rollen gesprochen wird und in die Musik und Geräusche eingeblendet werden. Diese Begriffe sind keine Synonyme, Funkspiel und Hörspiel gestalten fiktive Welt, sie sind literarische Funkgattungen. Alle anderen Sendungen intendieren Dokumentation von Wirklichkeit [. . .]. Beim Funkspiel werden bereits vorhandene poetische Werke (z. B. Schauspiel, Novellen etc.) für den Hörfunk bearbeitet. Der Funk ‚reproduziert' etwas vor ihm und ohne ihn Existierendes. Demgegenüber hat der Rundfunk etwa seit der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre mit der Entwicklung des ‚eigentlichen' oder ‚originalen' Hörspiels (Schwitzke) eine eigene Kunstform geschaffen, bei welcher der Rundfunk ‚produziert'. [36])

Während die Abgelöstheit dieses Mediums von Zeit, Raum, Mimik und Gestik der Phantasie des Hörers ein weites Feld eröffnet und die „imaginäre Bühne" [37]) für das literarische oder poetische Hörspiel schafft, führt die Reduktion des Mediums auf Sprache folgerichtig zur Anwendung der neuen Poetik „im neuen Hörspiel".

Das „neue Hörspiel" stellt dem Hörer die Wörterwelt als eine äußere, äußerliche und fremde gegenüber, [38]) es arbeitet mit Montagen und Collagen. Seine Absicht ist es, „den standardisierten Sprachgebrauch bewußt zu machen; sein Thema ist das Verschwinden des Subjekts, seiner Fantasieentwürfe und freien Wahl in den kollektiven Tendenzen des Zeitalters". [39])

(cc) Zeitung

Die Presse hat weitgehend die gleichen Funktionen wie Fernsehen und Rundfunk. Was sie für die Öffentlichkeit trotzdem unentbehrlich macht, ist:

1. Nachrichten, Kommentare, Interviews etc. sind fixiert, d. h. der Leser kann die Texte genau studieren, durch Vergleiche kritisieren und als Belege der Zeitgeschichte aufbewahren.
2. Das Angebot auf dem Zeitungsmarkt ist viel breiter als das des Fernsehens und des Rundfunks und setzt den Leser in den Stand, sich eine umfassende Meinung zu bilden.

34) ebd., S. 74/75
35) Erich Feldmann, **Theorie der Massenmedien**, München/Basel, 1962, S. 171
36) Brunhilde Dringenberg, „Das Hörspiel im Deutschunterricht", **Taschenbuch des Deutschunterrichts**, Hg. Erich Wolfrum, Esslingen 1972, S. 377
37) Rösch Höffmann, **Grundlagen-Stile-Gestalten der deutschen Literatur**, Frankfurt 1972, S. 394
38) ebd., S. 405
39) ebd., S. 406

Fernsehen in Klasse	Unterrichtsgegenstände	Unterrichtsziele Die Schüler sollen	Methoden/Aufgaben
5			
6	SCHULFERNSEHEN Sendungen aus Kinder- und Jugendserien	Die Schüler sollen lernen, die Programme und Kritiken kritisch auszuwerten zur Mitteilung und zum Gespräch motiviert werden; Bildsprache und Wortsprache unterscheiden lernen; einige Darstellungsmittel der „gemachten" Wirklichkeit durchschauen können;	Trennen von Bild und Ton Mündliche Berichte von Sendungen und Versuch, einige technische Tricks zu beschreiben
7	Western	audio-visuelle Hilfsmittel für das Erzeugen von Spannung kennen; die Gattungsunterschiede beschreiben können;	
8	Kriminalstück (Fernsehen oder Film) Reklame	Mittel der Werbewirksamkeit kennen; den Transfer der Erkenntnisse auf andere Werbeträger vollziehen können; durch Vergleich den meinungsbildenden Charakter von Nachrichtensendungen erkennen	eine Filmkritik schreiben Sammeln, Ordnen Auswerten von Material
9	Nachrichtensendungen Programme Kritiken Politische Sendungen	eine individuelle Auswahl treffen und begründen können; den Informationsgehalt von Bild und Wort und Ton herausfinden können;	arbeitsteiliges Verfahren in einer Arbeitsgruppe „Medien" ein Klassenprogramm erarbeiten; Vergleich mit Rundfunk- und Fernsehnachrichten
10	gesendetes Theater gesendeter Film Dokumentarspiel	gattungs- und medienspezifische Unterschiede erkennen können; diese Kunst würdigen können, durch Analyse der künstlerischen und technischen Mittel und Intentionen	Besuch einer Theaterprobe Information durch Bühnenbildner Herstellen eines Kurzfilms

Rundfunk in Klasse	Unterrichts-gegenstände		Unterrichtsziele Die Schüler sollen	Methoden/Aufgaben
5	Sendungen des Kinderfunks	SCHULFUNKSENDUNGEN	motiviert werden zur Mitteilung und zum Gespräch; einige Mittel der Sprechgestaltung erkennen; ausdrucksvoller sprechen können;	Vortrag kurzer Texte auf Band, Kritik
6	Reportagen		den Sprechduktus der Reportage analysieren lernen; eine Reportage selbst schreiben und den Unterschied zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Wort erkennen;	Sprechen in verschiedenen Rollen und Situationen
7	Literarisches Hörspiel Schlager-Beat-Texte-Musik Reklame		beim Hören den Inhalt erfassen; ihn wiedergeben und ansatzweise interpretieren können; den Zusammenhang von Text und Musik erfassen; Qualitätsunterschiede erkennen; mit der Werbung in anderen Medien vergleichen können;	schriftliche Inhaltsangabe eine Stunde mit Schlager- und Beatmusik selbst gestalten Sammeln und Ordnen von Material Debatte
8	Nachrichtensendung			einen selbstverfaßten Kommentar auf Band sprechen und vor Zuhörern/Zuschauern sprechen
9	Politischer Kommentar gesprochene Dichtung literarisches Hörspiel Sozial-Science-Fiction		Vorzüge und Nachteile gegenüber den Fernsehnachrichten herausarbeiten; mit den anderen Medien vergleichen; als Interpretationshilfen durchschauen; von der Interpretation des geschriebenen Textes ausgehend, die Darbietung beurteilen können;	Prosa – Lesen ein Hörspiel gestalten oder schreiben und gestalten eine Rezension schreiben in arbeitsteiligem Verfahren verschiedene Sprachschichten herausarbeiten
10	Neues Hörspiel		den aufklärerischen und anti-illusionären Charakter der Stücke verstehen; durch die Beschäftigung mit den Hörspielen ihre Sprach- und Zeitkritik herausarbeiten können;	

Zeitungen in Klasse	Unterrichtsgegenstand	Unterrichtsziele Die Schüler sollen	Methoden/Aufgaben
6 7 8	eine weitverbreitete Lokalzeitung	durch Herausfinden der für sie interessanten Teile erkennen, daß die Zeitung viele Bedürfnisse befriedigt; erkennen, daß alle Teile – bis auf die Unterhaltungsseiten – aktuell sind; lernen, eine kleine Klassenzeitung herzustellen; lernen, nach dem Herausgeber, seinen Intentionen und Rezipienten zu fragen (einfaches Kommunikationsmodell) den wirtschaftlichen Aspekt erkennen, der sich in der Aufmachung der Zeitung und in ihrem Werbeteil äußert	Arbeit mit dem Material in der Klasse Gruppenunterricht arbeitsteiliges Verfahren Gruppenarbeit
9	zwei Tageszeitungen Illustrierte	erkennen, daß es keine ganz objektive Nachricht gibt; daß der politische „background" der Redakteure Einfluß auf die Tendenz und Gestaltung der Zeitung hat und meinungsbildend wirken kann (verfeinertes Kommunikationsmodell); am Beispiel der Illustrierten überregional und periodisch erscheinende Presseerzeugnisse kennenlernen	Häusliche Vorbereitung und Kurzreferate
10	ein politisches Ereignis in Nachricht, Kommentar, Interview etc. mehrerer bedeutender Tages- und Wochenzeitungen	die Pressesprache analysieren lernen; rhetorische Mittel (Wiederholung Provokation, rhetorische Frage, Assoziation, Verwendung von Hochwertwörtern), Rückschlüsse von der Sprache auf den Publizisten und die Redaktion ziehen; die Aufgaben der Presse (Information, Meinungsbildung, und Kritik/Kontrollfunktion) in einer parlamentarischen Demokratie von denen in einer Diktatur unterscheiden können.	Gruppenarbeit arbeitsteiliges Verfahren Debatte Erörterung

Comics in Klasse	Unterrichtsgegenstand	Unterrichtsziele Die Schüler sollen	Methoden/Aufgaben
5/6	ein Comic-Heft nach Wahl der Klasse	zum Erzählen und sprachlicher Kommunikation motiviert werden; den Anteil und die Funktion der Sprache in den Comics erkennen;	Schriftliche Hausaufgabe: Umformung einer Bildfolge in eine Erzählung – Kritik und Prämierung durch die Klasse Kreativitätsübungen in Gruppen: Auslegen der Sprechblasen mit neuem Wortinhalt
7/8	Comic-Hefte verschiedenen Anspruchsniveaus; Wilhelm Busch-Geschichten „Vater-Sohn" Geschichten von e. o. plauen (Erich Ohser)	durch Vergleiche die Wirkung verschiedenen Bildgeschichten auf den Betrachter beschreiben lernen; gattungsspezifische und vom Autor ausgehende Darstellungsweisen unterscheiden lernen; bevorzugte Themen und Leitbilder der Comics kennenlernen; Qualitätsunterschiede würdigen lernen;	Erstellen eines Fragekatalogs Gruppenarbeit Häusliche Arbeit: Sammeln von Titeln und Themen Herstellung von Comic-Strips im arbeitsteiligen Verfahren

3. Politisch-gesellschaftliche Probleme und interessierende Ereignisse aus Kommune und Landkreis sind **nur** durch die Lokalpresse zu erfahren.

Es hängt von den Gepflogenheiten des Elternhauses ab, ob, wann und in welchem Umfang die Kinder Interesse an der Zeitungslektüre entwickeln. Für einen Teil der Schüler wird der Deutschunterricht (bzw. der Geschichtsunterricht) die Impulse für ein regelmäßiges Lesen geben müssen. Alle Schüler aber sollen durch den Unterricht zu einem kritischen Leseverhalten hingeführt werden.

(dd) Comics

Die Comics unterscheiden sich von den anderen Massenmedien:

(1) Sie informieren nicht, sondern wirken allein stimulierend und regulierend. [40])

(2) Sie erreichen nicht die gesamte Bevölkerung, sondern vornehmlich Kinder und Jugendliche.

Die Comics haben sich nicht als vorübergehende Modeerscheinung erwiesen. Vielmehr hält der millionenfache Umsatz dieses Mediums unvermindert an. Nach der anfänglichen Ablehnung der Comics durch viele Pädagogen kommt es jetzt zu einer „nüchternen und kritischen Bestandsaufnahme". „Zu den kennzeichnenden Elementen und Merkmalen der Comics gehören die Blasen, die Einwortsätze und dynamischen Linien und Schwung-Bewegungen, die das Tempo, Zusammenstöße und überraschende Effekte verstärken helfen. Viele (Comics) sind außerordentlich heiter, witzig und voll groteske Komik. [. . .] [Sie] regen [. . .] durchaus die kindliche und auch erwachsene Phantasie an [. . .] Im Gegensatz zu früheren Unterstellungen erfordert die Lektüre vieler Comics durchaus intellektuelle Anspannung. Das wird bedingt durch den raschen Ablauf, durch filmähnlichen Ortswechsel und die rasche Wandlung der Perspektive [. . .] [Die Comics] arbeiten optisch und wörtlich mit Verkürzungen und Sinn-Stenogrammen, zu deren Erläuterung das sprachliche Kunstwerk vieler Worte bedürfte. Sie können auf mehreren Ebenen gleichzeitig handeln, können zeichnerisch die Gleichzeitigkeit von Bewegungen festhalten — Techniken, zu denen nur der Film und die anspruchsvollste Epik moderner Autoren für Erwachsene fähig ist [. . .] die ‚Bildstreifengeschichten' haben ihre eigene Dramaturgie." [41])

C. Mögliche Verwendbarkeit des Entwurfs

Der Entwurf kann die Probleme der Medienerziehung im Deutschunterricht nur anreißen. Er möchte zu intensiver Beschäftigung mit ihnen anregen.

Er bietet im Längsschnitt Vorschläge zum Unterricht mit den verschiedenen Medien, von Klasse 5 an aufbauend, um einen Überblick zu gewähren. Der Deutschlehrer kann die Medienerziehung selbstverständlich nicht losgelöst von seinem sonstigen Unterricht betreiben, es sei denn, in den Klassen 9 und 10 werden besondere Kurse dafür angeboten. Er muß die Medien in den übrigen einbeziehen. Diese Einbettung wird in den in diesem Heft entworfenen Unterrichtsreihen z. T. versucht. Eine stärkere Berücksichtigung der Medien im Unterricht oder eine Einschränkung des Medienunterrichts stehen im Belieben des Lehrers. Wichtig scheint aber zu sein, daß der Lehrer planvoll darauf hinarbeitet, daß die Medienerziehung mit dem Abschluß der Klasse 10 grundgelegt ist, daß der Schüler also bis zu diesem Termin die hier vorgeschlagenen oder ähnlich konzipierte Qualifikationen erwirbt.

40) Erich Feldmann, **Theorie der Massenmedien**

41) Horst Künnemann, **Kinder und Kulturkonsum**, Weinheim und Basel 1972

Der Lehrer wird kaum mit den genannten Medien gleichermaßen arbeiten können. Das ist auch nicht nötig, wenn der Transfer von einem Medium auf das andere gelingt, bei dem Gleiches und Nicht-Gleiches zur Sprache kommen.

III. Literaturhinweise

Hörspieltexte s. Knilli, Friedrich

Behrens, Alfred: „Nur selbst sterben ist schöner", Social-Science-Fiction-Hörspiel, Text erhältlich beim Rundfunk

Schöning, Klaus: „Neues Hörspiel, Texte, Partituren", Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M., 1969
Hörspielkatalog des WDR

Comics

„Asterix und Obelix", EHAPA, Stuttgart

Hergé: „Tim und Struppi", Carlsen, Reinbeck b. Hamburg
Kauka, Rolf: „Fix und Foxi", Kauka-Verlag, Grünwald b. München

Schultz, Charles M.: „Die Peanuts" und „Charly Brown und seine Freunde", Aar Verlag, Carlsen Verlag, O. Maier, Ravensburg

Beer, Ulrich:
„Geheime Miterzieher der Jugend"
Walter Rau Verlag, Düsseldorf
1960

Dietrich, Wolf:
„Das Fernsehspiel als Aufgabe des Deutschunterrichts"
in: Taschenbuch des Deutschunterrichts
Hg. Erich Wolfrum
Burgbücherei Wilhelm Schneider, Esslingen
1972

Dringenberg, Brunhilde:
„Das Hörspiel im Deutschunterricht"
in Taschenbuch des Deutschunterrichts
Hg. Erich Wolfrum
Burgbücherei Wilhelm Schneider, Esslingen
1972

Feldmann, Erich:
„Theorie der Massenmedien"
Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel
1962

Funke Jost:
„Fernsehen im Unterricht"
Ernst Klett Verlag, Stuttgart
1970

Grieger, Stephan:
„Aufgaben und Möglichkeiten der Fernseherziehung im Rahmen des Deutschunterrichte"
in: Der Deutschunterricht
Jahrgang 21 — Heft 1 — Februar 1969

Hebel, Franz:
„Schulfunk von Schülern gestaltet"
in: Der Deutschunterricht
Jahrgang 21 — Heft 1 — Februar 1969

Heiß, Caselmann, Schorb:
Heimann
„Bild und Begriff"
Symposion des Instituts für Film und Bild
Juventa Verlag, München
1963

Helmers, Hermann:
„Didaktik des Deutschunterrichts"
Ernst Klett Verlag, Stuttgart
1971 (6. Auflage)
(zum Hörspiel S. 338 ff)

Hoffmann, Rösch:
„Grundlagen, Stile, Gestalten der deutschen Literatur"
1972 (S. 392 ff / S. 405 f)

Klose, Werner:
„Das Hörspiel im Unterricht"
Verlag Hans Bredow — Institut, Hamburg
1962 (3. Auflage)

Knilli, Friedrich:
„Das Hörspiel"
(S. 134 ff Verzeichnis von Hörspieltexten)
W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
1961
Urban Buch Nr. 58

Künnemann, Horst:
„Kinder und Kulturkonsum"
Beltz Verlag, Weinheim und Basel
1972

Meyn, Hermann:
„Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland"
Colloquium Verlag, Berlin
Ergänzte Neuauflage 1971

Obländer, Heinz:
„Presse — Sprache"
Arbeitsmaterialien Deutsch
Ernst Klett Verlag, Stuttgart
1971

Schöning Klaus (Hg):
„Neues Hörspiel — Essays, Analysen, Gespräche"
Edition Suhrkamp Nr. 476, Frankfurt/M.
1970

Ulshöfer, Robert:
„Anleitung der Schüler zum Gebrauch der Massenmedien"
in: Der Deutschunterricht
Jahrgang 21 — Heft 1 — Februar 1969

V
Das Kinder- und Jugendbuch im Deutschunterricht

Im bisherigen Deutschunterricht ist das Kinder- und Jugendbuch — vor allem der Roman — weitgehend vernachlässigt worden. Es spricht jedoch eine Reihe von Gründen dafür, diese Art der Literatur verstärkt in den Unterricht einzubeziehen.

Schon zehnjährige Schüler sind imstande, dickleibige Bücher zu lesen. Diese Möglichkeit sollte in der Schule fruchtbar gemacht werden, denn die Rezeption der literarischen Großform erhöht die Lesekapazität und fördert die Fähigkeit, größere Zusammenhänge zu überschauen und Beziehungen zwischen weit Auseinanderliegendem herzustellen.

Wesentlicher sind folgende Überlegungen. Im Rahmen der Erziehung zur Selbstbestimmung sollte es ein besonderes Ziel des Literaturunterrichts sein, dem Schüler zur Lesemündigkeit zu verhelfen, d.h. zu der Fähigkeit, bezüglich der Lektüre Initiativen zu ergreifen und nach eigenem Geschmack und Urteil auszuwählen (vgl. Dahrendorf). Lesemündigkeit bewährt sich erst im freien Leseverhalten. Kennzeichnend für die bisherige Praxis war häufig jedoch die Wirkungslosigkeit des Deutschunterrichts hinsichtlich der freien häuslichen Lektüre der Schüler. Die Beziehungslosigkeit zwischen literarischer Schulbildung und dem freien Leseverhalten kann dadurch aufgehoben werden, daß das Kinder- und Jugendbuch mehr als bisher Gegenstand des Unterrichts wird.

Von Bedeutung für die Leseentwicklung ist nicht nur die sogenannte „Forderungsliteratur", sondern auch die „Bestätigungsliteratur"; denn zur Grundlage einer allgemeinen und starken Lesemotivation gehören auch Leistungs- und Könnenserlebnisse, die die gewonnenen Fähigkeiten bestätigen und sichern.

Lesemotivationen, die zur Lesemündigkeit führen, können nur dadurch aufgebaut werden, daß die Leseerziehung den alters- und milieubedingten Erwartungen und Interessen der Schüler entspricht. Ausgangspunkt für eine Leseerziehung sind daher Bücher, die den kindlichen und jugendlichen Lesewünschen entgegenkommen, die also Spannung, Abenteuer, Erleben, Fertigwerden mit schwierigen Situationen usw. vermitteln. Es genügt allerdings nicht, nur die Lesebedürfnisse der Schüler anzusprechen, vielmehr müssen die Interessen differenziert, weiterentwickelt und ergänzt werden. Zu den subjektiven Antrieben müssen objektbezogene Motive treten, die es dem Schüler ermöglichen, sich vom Gelesenen zu distanzieren und es kritisch zu beurteilen.

Notwendig ist die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht auch aus gesellschaftlichen Gründen. Denn gerade die traditionelle Kinder- und Jugendliteratur hat eine starke Tendenz zur fraglosen Darstellung eines konservativen Weltbildes mit erstarrten Rollenklischees und nicht ungefährlichen Vorurteilen. Die Schüler sollten daher befähigt werden, die passive Konsumeinteilung zu überwinden, das Gelesene mit der eigenen Situation und den eigenen Interessen zu vergleichen und von ihrem Erfahrungshorizont aus zu beurteilen und zu bewerten.

Zum Unterrichtsverfahren folgendes: Der Lehrer sollte sich bei der Besprechung von Literatur, die den subjektiven Bedürfnissen der Schüler entgegenkommt, jegliches Vorschreiben, Verbieten, Schlechtmachen und Ironisieren versagen; denn dies fordert nur ihren Trotz heraus und führt dazu, daß die Schüler ihre Lektüre vor dem Lehrer verbergen und es ihm so schwermachen, sie in ihrem freien Lesen zu fördern. Ferner ist zu beachten, daß das Interesse an Texten, die den Schülern unmittelbar zugänglich sind oder ihnen nahestehen, gemindert oder sogar beseitigt wird, wenn der Lehrer im Übermaß fachwissenschaftlich interpretiert und die Formanalyse zu stark in den Vordergrund rückt.

Wesentlich ist es, die Schüler zu einem die passive Haltung überwindenden, produktiven Umgang mit Literatur anzuregen (vgl. Dahrendorf). Dies kann dadurch geschehen, daß die Schüler, ausgehend von ihrer Situation und ihren Interessen,

das Gelesene in freier Verwendung des Stoffes neu erzählen oder in einem konfliktverarbeitenden Rollenspiel verändern.

Um die Leseentwicklung der Schüler zu fördern, ist es nicht immer notwendig, Ganzschriften im Unterricht zu besprechen, wichtig ist jedoch, daß von Zeit zu Zeit ein Erfahrungsaustausch in der Klasse stattfindet und Anregungen gegeben werden. Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

— Bereitstellen von Büchern in der Schul- und Klassenbücherei

— Besuch von Autorenlesungen, Buchhandlungen, Buchausstellungen

— Nutzung von Empfehlungslisten, Prospekten, Katalogen

— Besprechung des Themas „Buch": Bibliographie, Umschlag, Klappentext, Rücken, Illustration, Werbung

— Bücherstunden, in denen Schüler über gelesene Bücher berichten und Stellen vorlesen, die ihnen gefallen oder die so schwierig sind, daß sie ein Unterrichtsgespräch herausfordern

— Lesestunden, in denen der Lehrer durch Vorlesen eindrucksvoller Stellen zur Freizeitlektüre anregt

— Verteilen von Kurzreferaten über Bücher an einzelne Schüler; Rezensionendurch die Schüler, Führen von Lesetagebüchern

Literatur zum Kinder- und Jugendbuch

1. „Das Buch in der Schule", herausgegeben von Malte Dahrendorf und Walter von Schnack, 1969 (Wichtig vor allem die Aufsätze von Malte Dahrendorf)
2. „Wozu Literatur in der Schule?", herausgegeben von Alfred Clemens Baumgärtner und Malte Dahrendorf, 1970
3. „Jugendliteratur in einer veränderten Welt", 1. Jahrbuch des Arbeitskreises für Jugendliteratur, 1972
4. Malte Dahrendorf: „Die gesellschaftlichen Probleme im Kinderbuch", in: „Projekt Deutschunterricht 1", herausgegeben von Heinz Ide, 1971/1972
5. „Jugendliteratur im Unterricht", 14 Unterrichtsvorbereitungen, herausgegeben von Alfred Clemens Baumgärtner, 1972
6. Rolf Geißler und Peter Hasubek: „Der Roman im Unterricht", 5.—9. Schuljahr, didaktische Erörterungen und Interpretationshilfen, 1968

Die folgende Bücherliste, die ein Konzentrat aus einigen in den letzten Jahren veröffentlichten Empfehlungen darstellt, soll zwar Anregungen geben, stellt aber nur bedingt einen Kanon empfehlenswerter Literatur dar; viele der aufgeführten Werke bedürfen einer eingehenden Kritik. Auf Nennung von Büchern für die 9. und 10. Klasse wurde verzichtet, da die Lesegewohnheiten der Schüler dieser Klassen sehr weit gestreut sind und ihre häusliche Lektüre von Enid Blyton bis Günter Grass reicht.

Bücherliste für die 5. und 6. Klasse

Allfrey, Katherina	**Delphinensommer**
Böer, Friedrich	**So lebt man anderswo**
Boston, Lucy	**Die Kinder von Green Knowe**
Carlson, Natalie Savage	**So war das, ihr Männer**
Clarke, Pauline	**Zwölf vom Dachboden**
Cooper, James Fenimore	**Lederstrumpf**

Defoe, Daniel	Robinson Crusoe
Diekmann, Miep	Padu ist verrückt
Doktor Gormander	Als die Kinder die Macht ergriffen
Doone, Radko	Nuvats große Fahrt
Feder-Tal, Karah	Stein des Friedens
Fleischmann, Sid	Firma Zaubermeister & Co
Gording, Peter	Trawler vor Grönland
Guillot, Rene	Grischka und der Bär
Guillot, Rene	Der Herr der Elefanten
Hutterer, Fr.	Sohn der schwarzen Zelte
Jong, Meindert de	Das Rad auf der Schule
Jürgen, Anna	Blauvogel — Wahlsohn der Irokesen
Kästner, Erich	Gullivers Reisen nacherzählt
Kästner, Erich	Emil und die Detektive
Kästner, Erich	Das fliegende Klassenzimmer
Kaufmann, Herbert	Der Teufel im Ju-Ju-Busch
Kaufmann, Herbert	Der verlorene Karawanenweg
Lagerlöf, Selma	Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgerson mit den Wildgänsen
Lindgren, Astrid	Rasmus und der Landstreicher
Lindgren, Astrid	Ferien auf Saltkrokan
Matthiessen, Wilhelm	Das rote U
Mattson, Ole	Die Brigg „Drei Lilien“
Molnár, Franz	Die Jungen der Paulstraße
Riwkin-Brick	Nomaden des Nordens
Ruck-Pauquet, Gina	Joschko
Sigleur, J.	Speichensalat und Kettenbruch
Sonnleitner, A. Th.	Die Höhlenkinder im heimlichen Grund, im Pfahlbau,
Stevenson, Robert Louis	im Steinhaus
Tennant, Kylie	Die Schatzinsel
Tetzner, Lisa	Die Vulkaninsel
Twain, Mark	Die Kinder aus Nr. 67
Twain, Mark	Tom Sawyers Abenteuer
Wölfel, Ursula	Prinz und Betteljunge
	Der rote Rächer und die glücklichen Kinder
Wölfel, Ursula	Die grauen und die grünen Felder

Bücherliste für die 7. und 8. Klasse

Asscher-Pinkhof, Clara	Sternkinder
Asscher-Pinkhof, Clara	Tirza — ein Mädchen im Kibuzz
Bahl, Franz	Schwarze Vögel
Bruckner, Winfried	Die Pfoten des Feuers
Conrad, Joseph	Taifun
Dickens, Charles	Oliver Twist
Dieckmann, Miep	. . . und viele Grüße von Wancho
Evans, Allen Roy	Der Zug der Renntiere
Fallada, Hans	Damals bei uns daheim
Fleischmann, Sid	Chancy und der große Gauner
Gallwitz, Esther	Unter dem Wetterengel um acht
Graham, Lorenz	Stadt im Süden
Guillot, Rene	Das Mädchen aus Lobi

Held, Kurt	Die rote Zora und ihre Bande
Held, Kurt	Guiseppe und Maria
Hetmann, Frederik	Blues für Ari Leob
Honolka, Kurt	Magellan
Kipling, Rudjard	Die Dschungelbücher
Krüss, James	Mein Urgroßvater, die Helden und ich
La Farge, Oliver	Die Welt der Indianer
Leip, Hans	Der Nigger auf Scharhörn
Lewis, Elizabeth Foreman	Schanghai 41
London, Jack	Wolfsblut
Lorenz, Konrad	Er redet mit dem Vieh, den Fischen und den Vögeln
Lütgen, Kurt	Kein Winter für Wölfe
Melville, Hermann	Moby Dick, die Jagd nach dem weißen Wal
Noack, Hans Georg	Stern über der Mauer
Noack, Hans Georg	Hautfarbe Nebensache
Noack, Hans Georg	Rolltreppe abwärts
O'Dell, Scott	Insel der blauen Delphine
O'Dell, Scott	Vor dem Richter des Königs
Rawlings, Majorie Kinnan	Frühling des Lebens
Roberts, Suzanne	Und doch kein Zuhause
Speyer, Wilhelm	Der Kampf der Tertia
Steuben, Fritz	Tecumseh — Strahlender Stern
Thoma, Ludwig	Lausbubengeschichten
Twain, Mark	Die Abenteuer des Huckleberry Finn
Wäscha-kwonnesin	Sajo und ihre Biber
Welskopf-Henrich, Lieselotte	Die Söhne der großen Bärin I-VI
Wölfel, Ursula	Mond, Mond

VI
Zur Kreativität im Deutschunterricht

Da der Deutschunterricht die Kommunikationsfähigkeit des Schülers fördern soll, sind sprachliche Übungen weitgehend darauf gerichtet, daß der Schüler lernt, sich in sprachliche Konvention einzufügen. Dies kann jedoch zu blinder Anpassung an bestehende Normensysteme führen. Daher ist es notwendig, als Komplement zur Einübung in Geltendes nicht nur Sprachkritik zu betreiben, die theoretisch bleibt, sondern auch Übungen im Bereich sprachlicher Kreativität anzusetzen, die eine Befreiung von den Normen und Klischees der Sprache ermöglichen können.

Kennzeichen der Kreativität, also der Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen, sind Sensitivität, Flexibilität und Originalität. In enger Verbindung dazu stehen die Fähigkeiten, alternativ zu denken, zu entwerfen, zu planen und zu ordnen, ferner der Wunsch nach Veränderung und die Freude am Experimentieren, Entdecken und Erfinden. Unerläßliche Bedingungen jeden kreativen Tuns sind Phantasie und Möglichkeitssinn. Kreativität ist nicht nur von intellektuellen und sensorischen, sondern auch von emotionalen Faktoren abhängig, eine bedeutende Rolle spielt die positive Einstellung gegenüber neuen und ungewöhnlichen Ideen.

Eine Erziehung, die darauf zielt, dem Schüler zu ermöglichen, sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur

Mitbestimmung fähiges Individuum zu bewähren, kann nicht auf Förderung der Kreativität verzichten. Als notwendiges Gegengewicht gegen Fremdbestimmung hat sie nicht nur eine politische Bedeutung, sondern auch Relevanz für den privaten und beruflichen Bereich.

Im Deutschunterricht geht es um Kreativität im Zusammenhang mit dem mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Da diese von Form und Inhalt bestimmt ist, ist die Kreativität auf diesem Gebiet in sich differenziert, d. h. sie bezieht sich, mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung, sowohl auf die formale als auch auf inhaltliche Seite der Sprache. Kreativität bedeutet hier die Fähigkeit, Texte — im weitesten Sinn — zu verfassen,

die 1. bisher übersehene Aspekte der Wirklichkeit darstellen oder neuartige Konzeptionen möglicher Wirklichkeit zur Sprache bringen und so eingefahrenen Denk- und Sehgewohnheiten widersprechen,

die 2. geltende sprachliche Normen und Regeln und tradierte sprachliche Strukturen, Muster, Modelle und Formen auf neue Art abwandeln, ergänzen, erweitern und kombinieren oder durch neue Entwürfe aufheben.

Die genannte Unterscheidung der „formbezogenen" und der „inhaltsbezogenen" sprachlichen Kreativität läßt sich verdeutlichen an im Unterricht häufig geübten Beispielen. Die Transformation einer Erzählung in ein anderes Medium (z. B. Hörspiel) ist der ersten Art zuzurechnen, während die Aufgabe, den Schluß zu einer nicht zu Ende vorgelesenen Geschichte zu erfinden, der Förderung der inhaltsbezogenen Kreativität dient. Eine Mischform stellt die Entfaltung eines Erzählkerns dar, da es hier sowohl auf das ankommt, **was** erzählt wird, als auch darauf, **wie** erzählt wird. Es wäre verfehlt, eine der beiden Arten der sich in sprachlichen Gebilden äußernden Kreativität zu bevorzugen.

Es versteht sich, daß vom Schüler keine absolut originalen Schöpfungen verlangt werden können, jedoch kann der Unterricht durch die Förderung der in der Schule möglichen Produktivität die Bedingungen der Kreativität verwirklichen. Der Begriff der Kreativität ist also im Deutschunterricht nur in einem relativen Sinne zu verstehen; die anzustrebende Neuheit des Hervorgebrachten kann nicht allgemein, sondern nur für das betreffende Individuum gelten. Dies schließt jedoch nicht aus, daß Schüler auch im allgemeinen Sinne kreativ sein können. Bei der Besprechung der Arbeitsergebnisse sollte jedoch stets deutlich werden, wie stark — auch bei der individuellsten Produktion — überindividuelle Erwartungen und Maßstäbe bestimmend sind; denn nur so kann die erwünschte kritische Distanz zu sprachlichen Normen und Klischees erreicht werden.

Die Entwicklung der Kreativität ist an folgende Bedingungen geknüpft:

1. Verhindert wird Kreativität durch eine autoritäre und Angst auslösende Haltung der Erzieher, durch Überbetonung des Erfolgs und der Schulzensuren, durch Zwang zur Konformität und durch Intoleranz gegenüber einer Spiel-Einstellung. Kreatives Tun verlangt eine freiheitliche Atmosphäre, Fehlen von Zeitdruck, Ermutigung zur Selbstbewertung der individuellen Leistung und ein überdurchschnittliches Maß an Ermunterung und Anerkennung, vor allem bei der Überwindung von Fustration und Fehlschlägen.

2. Kreativität ist angewiesen auf Informationen. Eine Fülle von Kenntnissen, Erfahrungen und Beobachtungen ist unerläßliche Bedingung kreativen Verhaltens; manche Autoren halten sogar das „Überlernen" für notwendig, da erst die Sättigung mit Informationen gestattet, diese mit Abstand zu betrachten und

produktiv anzuwenden. Dies schließt jedoch nicht aus, daß auf jeder Alterstufe und bei geringeren Kenntnissen kreatives Verhalten möglich ist.

3. Eine weitere Voraussetzung ist der praktische Umgang mit „Material", auf dem Gebiet der Sprache also mit Lauten, Silben, Wortarten, einfachen Sätzen und Satzgefügen, Rhythmen, Strukturen und literarischen und außerliterarischen Formen. Denn nur so kann ein Inventar an Fertigkeiten gewonnen werden, das kreatives Verhalten erst ermöglicht. Jedoch ist zu warnen vor einem längeren Üben gleichartiger Aufgaben, da sonst das Verhalten starr und die erwünschte Flexibilität nicht erreicht wird. Die Übungen zur Kreativität können — dies wäre die unterste Stufe — in Nachgestaltungen oder sogar in Imitationen bestehen; fruchtbar werden sie allerdings erst, wenn sie reflektiert werden, wenn die Abhängigkeit vom Vorbild bewußt wird und die gewonnenen Fertigkeiten als Möglichkeiten angesehen werden, die zwar zur Verfügung stehen, aber nicht notwendig bei selbständiger Produktion in Betracht kommen müssen.

4. Kreatives Tun geschieht gewöhnlich nicht ziellos, sondern wird von einem Problem oder einer Aufgabe herausgefordert. Es müßten also im Unterricht Aufgaben gestellt werden, die einen Anreiz bieten und die so präzise formuliert sind, daß die Schüler genau wissen, was die Sache von ihnen verlangt. Die Aufgabenstellung wird am besten gemeinsam mit der Klasse erarbeitet, da Freiwilligkeit kreative Fähigkeiten eher entbindet als Zwang. Da gerade kreative Schüler es bevorzugen, eigene Aufgaben zu lösen, sollte der Lehrer die Wünsche dieser Schüler in besonderem Maße berücksichtigen.

Die Aufgaben zur Kreativitätsübung reichen vom reinen Sprach- und Formspiel über die Gestaltung literarischer Texte bis hin zum Verfertigen von Gebrauchstexten mit genauem Verwendungszweck. Die folgenden Beispiele sind als Anregungen zu verstehen. Die für die unteren Klassen aufgezählten Beispiele gelten zu einem großen Teil in gleicher oder abgewandelter Form auch für die höheren Klassen.

Aufgaben für die 5. und 6. Klasse

— eine begonnene Erzählung fortsetzen
— open-end-stories fortsetzen
— ein Märchen mit anderer Rollenbewertung zu Ende führen
— einen „Erzählkern", z.B. eine Zeitungsnotiz, ausgestalten
— kurze Abschnitte aus Schwänken, Erzählungen usw. ausgestalten
— einen kurzen, aber vollständigen Text (z.B. Sage) ausgestalten
— einen vorgegebenen Text umgestalten; z.B. ein Gedicht in eine Erzählung
— Beispielgeschichten zu Sprichwörtern erzählen
— zu bekannten Fabeln in Entsprechung zu einer gewandelten Auffassung alternative Fabeln schreiben
— zu vorgegebenen Wörtern („Reizwörtern") in bestimmter Reihenfolge eine Geschichte erfinden; die Wortfolge ändern und eine Geschichte erfinden
— einen in der Gruppe begonnenen Text von einzelnen Schülern getrennt zu Ende erzählen lassen; die Gesichtspunkte der unterschiedlichen Fortführung besprechen
— eine „Rundumgeschichte" erzählen: jeder Schüler erfindet einen Abschnitt
— zu einer Geräuschkulisse (Geräuschkombination auf Tonband) eine Erzählung, eine Szene, einen Bericht anfertigen
— zu einem Bild eine Geschichte erfinden
— eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven (beteiligte Personen) nacherzählen.

— ein Ereignis aus verschiedenen Perspektiven (Personen, Motive) darstellen
— einen Gegenstand aus verschiedenen räumlichen Perspektiven beschreiben
— über Personen, Tätigkeiten, Gegenstände aus der Sicht verschiedener Berufe, Länder, Rassen, sozialer Schichten Aussagen machen
— einen Vorgang für jemanden schildern, der ihn mitbeobachtet hat / der ihn nicht mitbeobachtet hat
— je nach Adressat das Sprachniveau einer Erlebniserzählung wechseln
— neue Gegenstände oder Berufe erfinden, z. B. für eine Unterwasserstadt
— Rätsel erfinden, die eine Sache einfach umschreiben, das Gemeinte durch ein Bild oder einen Vergleich darstellen oder das Gemeinte so beschreiben, daß es paradox erscheint
— ein Gespräch phonetisch niederschreiben
— Lautgedichte schreiben, in denen ein akustischer oder optischer Eindruck nur durch Konsonanten und Vokale wiedergegeben wird
— eine neue Sprache erfinden, die den grammatischen Regeln des Deutschen folgt (Sprache der Mondmenschen)
— Unsinngedichte schreiben: Vertauschung der Wortarten, Sinnverdrehungen, Eingriffe in den Wortkörper
— eine Münchhausengeschichte schreiben, in der das Lügenhafte darauf beruht, daß Redewendungen wörtlich genommen werden (Es regnet Bindfäden)
— Tiernamen erfinden durch neue Kombinationen zusammengesetzter Namen (vgl. Morgenstern: Ochsenspatz, Regenlöwe, Turtelunke . . .)
— Pantomimen, Scharaden und Rollenspiele vorführen; normen- und rollenabweichendes Verhalten im Spiel ausprobieren

Aufgaben für die 7. und 8. Klasse

— ein Jugendbuch so umformen, daß es der Situation, den Erfahrungen und Interessen der Schüler entspricht: Neubewertung der Rollen, Umbesetzung der Rollen, Neuformulierung der Ausgangssituation, Veränderung des Schlusses
— in vier Zeilen, die jeweils einfache Sätze sind, ein Erlebnis, einen Augenblick aus einem bestimmten Zeitraum (Schulstunde, Schultag, Ferien . . .) darstellen; Variationen des Schemas: einfacher Satz, Satzgefüge aus Haupt- und Gliedsatz, Satzgefüge aus Glied- und Hauptsatz, einfacher Satz (Situation — Spannung — Entspannung und Lösung)
— in einem Gespräch einen Vorgang rückläufig verdeutlichen („Spiegelgespräch")
— Bewegungsabläufe so beschreiben, daß der Rhythmus der Bewegung und die entstehenden Geräusche vernehmbar werden und der visuelle Eindruck der beteiligten oder betrachtenden Personen deutlich wird (Langstreckenlauf, Autorennen usw.)
— eine Situation oder ein Ereignis so wiedergeben, daß die gewohnte phonetische Struktur der Wörter verändert wird und so die Aussage durch die Verzerrung des vertrauten Klanges eine Interpretation erfährt
— eine sprachlich anspruchsvolle Geschichte so umformen, daß sie auch ein Schulanfänger verstehen kann
— für Personen, Dinge und Sachverhalte eines bestimmten Bereiches (Schule, Familie, Betrieb, Politik) neue Bezeichnungen erfinden, die das Bezeichnete genauer treffen als die üblichen Benennungen oder es so darstellen, wie es sein sollte
— Unsinngeschichten erzählen, in denen Metaphern, Redensarten, Redewendungen wörtlich genommen werden, Komposita so zu Sätzen aufgelöst werden, daß die Beziehung zwischen Grund- und Bestimmungswort in einem an-

deren als dem ursprünglichen Sinn dargestellt wird (Hundekuchen analog zu Apfelkuchen, Sonnenuhr analog zu Eieruhr . . .) oder das erstarrte Verhältnis von Bezugsgegenstand und Bildgegenstand bei einer Metapher oder einem Vergleich umgedreht wird (Kirschenmund — am Baum hingen Mädchenmundkirschen)
— Gedichte schreiben, die mit Volksetymologien und der Mißverständlichkeit eines Wortes, einer Wortbildung oder eines Klanges spielen (vgl. Morgenstern, Arp)
— ein Schulspiel entwerfen, in dem Konflikte des Alltags dargestellt und Lösungsmöglichkeiten angeboten werden

Aufgaben für die 9. und 10. Klasse

— ein Hörbild nach geschichtlichen, erdkundlichen oder politischen Dokumentarberichten (Tagebüchern) verfassen, mit bestimmter Absicht, für einen bestimmten Adressaten
— ein alltägliche Situation so schildern, als gehe sie einem unerwarteten Ereignis (Unglück, Gewalttat) voraus
— alltägliche Dinge oder Vorgänge in ungewöhnlicher Weise sehen und darstellen: Zeitlupenstil, „Stummfilm", Blick durchs Mikroskop, Vergrößerungsglas, Fernglas
— eine Situation oder ein Ereignis mit den Mitteln der Erzählung darstellen; Beispiel für eine Aufgabenstellung: Darstellung in personaler Perspektive, Fehlen jeden Kommentars des Erzählers, Anwendung der erlebten Rede, ausgewogenes Verhältnis von Subjektivem (Gedanken, Gefühle) und Objektivem (äußere Wirklichkeit), begrenzter Zeitabschnitt; Themen z. B.: SMV-Versammlung, Familie vor dem Fernsehapparat, Sonntag, Stadtrand . . .; in einem zweiten Entwurf Veränderung der Komponenten der Aufgabe
— Texte verfassen, die für eine Idee werden (Deutscher Kinderschutzbund, Brot für die Welt, Rotes Kreuz u. ä.)
— Texte verfassen, die, ausgehend von einem begrenzten Anlaß — bestimmtes Ereignis, bestimmter Ort, bestimmte Zeit —, zum Handeln bewegen sollen und auch das Gefühl ansprechen (Agitation)
— gesellschaftsrelevante Gedichte schreiben, die sich auf aktuelle Nachrichten beziehen
— Bildgedichte verfassen, die durch Anordnung der Buchstaben, Wörter und Sätze den optischen Eindruck der dargestellten konkreten Sache wiedergeben
— optische Gedichte verfassen, die durch die Anordnung der Buchstaben, Wörter und Sätze den abstrakten Sachverhalt versinnlichen (vgl. Eugen Gomringer, Claus Bremer, Jiri Kolar)
— „Flechttexte" herstellen; die mit Wörtern, Satzteilen und Slogans aus Illustrierten beschriebenen Papierstreifen lassen sich gegeneinander verschieben und ergeben so zahlreiche unsinnige und sinnvolle Textkombinationen
— Collagen herstellen: ausgeschnittene Wörter, Satzteile und Sätze aus Werbeschriften so zusammenkleben, daß Schrifttyp und optische Anordnung die vom Schüler beabsichtigte Aussage verdeutlichen
— vorgefertigte Texte oder Textteile aus einem Bereich so zusammenstellen (montieren), daß die Teile des so entstandenen Gesamttextes sich ergänzen und kommentieren; z. B. Bereich Schule: Erlasse, Hausordnungen, Nachrichten, Schülerzeitungen
— mit Kinderreimen, Sprichwörtern und Redensarten spielen, ihren Sinn verdrehen, sie variieren, auseinandernehmen und neu zusammensetzen, miteinander verflechten
— literarische Texte umformen zu Parodien, Persiflagen, Travestien

Literatur:

1. „Kreativität und Schule", Texte, herausgegeben von Günther Mühle und Christa Schell, 2. Auflage 1971
2. „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken", Texte, herausgegeben von Andreas Flitner und Hans Scheuerl, 1969; darin Aufsätze von Wolfgang Metzger und Karl-Heinz Flechsig zum Thema Kreativität
3. Gisela Ulmann: „Kreativität", 1968
4. Rolf Oerter: „Psychologie des Denkens", 1971
5. Ingeborg Meckling: „Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe", 1972
6. „Der Deutschunterricht", Heft 6, Dez. 1967: Produktives Denken und schöpferisches Gestalten
7. „Diskussion Deutsch", Heft 5, Aug. 1971; darin: Fritz Winterling: „Kreative Übung oder Gestaltungsversuch"

VII
Hinweise zum Lernbereich „Reflexion über Sprache"
1. Zum Stand der didaktischen Diskussion

Das Angebot eines Arbeitsbereichs Reflexion über Sprache macht eine allgemeine Begründung erforderlich.

In der didaktischen und curricularen Diskussion haben sich zwei Funktionen der Sprache als relevant für die Spracherziehung herausgestellt: Sprache als Instrument der Weltkonstituion und Sprache als Instrument der sozialen Interaktion [42]). Ingendahl spricht von „Sprache als geschichtlich veränderlicher Vermittlungsinstanz zwischen Mensch und Welt einerseits und zwischen Individuum und Gesellschaft andererseits". [43])

Die erste dieser beiden Leistungen von Sprache ist unter dem Einfluß einer an Humboldt orientierten Bildungskonzeption zum bestimmenden Faktor der Sprachbetrachtung in den Richtlinien für das Fach Deutsch in NRW von 1963 geworden. Der Schüler sollte „Sprache als ein vielschichtiges Gebilde verstehen [. . .], mit dem der Mensch die Dinge und Gegebenheiten zu Gegenständen seines Bewußtseins macht [. . .], die Welt erfaßt, ordnet und deutet. [44]) Konsequenterweise wurde die „Einsicht in den Bau der deutschen Sprache und die in ihr wirkenden Kräfte" [45]) zum allgemeinen Lernziel und die langue — „Sprache in ihrem überlieferten Bestand an Formen und Gehalten und [. . .] ihre Gesetzmäßigkeit" [46]) — zum Hauptinhalt des Sprachunterrichts, obwohl die Beobachtung der parole — „Sprache im Akt der individuellen Äußerung" [47]) — als ergänzende Betrachtungsweise notwendig gefordert war. Parole wurde aber nur als fertig geformte Produkt Unterrichtsgegenstand, an dem aufzuzeigen war, „wie die Redeabsicht im Sprechakt innerhalb der Gesetzmäßigkeiten und Möglichkeiten der Sprache verwirklicht wird" [48]). Sprache als Kommunikationsmittel blieb also weitgehend unberücksichtigt, zumal im Aufgabenbereich Sprechen zwar der Partnerbezug gefordert, aber nicht differenziert und in seiner Auswirkung auf das Sprechverhalten

42) vgl. E. Obendieck, **Lernziele des Sprachunterrichts**, in Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972, S. 122/3

43) W. Ingendahl, **Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation**, Düsseldorf 1972, S. 27

44) **Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule Deutsch**, Ratingen 1963, S. 2 und S. 5

45) ebd. S. 1

46) ebd. S. 4

47) ebd. S. 4

48) ebd. S. 4

(Sprachstrategien) reflektiert wurde. Vereinzelte Hinweise belegen nur die Orientierung an einer unreflektierten Norm: „[. . .] ist [. . .] das Empfinden für die Angemessenheit der Redenorm zu entwickeln. [. . .] Zuchtlosigkeiten der sprachlichen Form müssen bekämpft werden." [49])

Im Unterschied zu den Richtlinien NRW 1963 stellen neuere Curricula die „Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zu sprachlicher Kommunikation" [50]) in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Als Begründung für den Vorrang der sozialen Interaktion vor der Weltkonstitution führt Obendieck „die globale Ausweitung der Kommunikationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten" [51]) an. In der Tat ließe sich die Zunahme der sprachlichen Einflußmöglichkeiten in allen Lebensbereichen leicht nachweisen [52]). Ausgehend von der Voraussetzung, daß Kommunikation das oberste Ziel der pädagogischen Beschäftigung mit Sprache sei, folgert Obendieck: „Einsicht in den Bau der Sprache dient der Kommunikation weniger unmittelbar als die Beherrschung bestimmter sprachlicher Techniken." [53]) Damit werden die bisherigen kognitiven Inhalte des Sprachunterrichts fragwürdig. „Keiner kann genau sagen, wozu Reflexion über Sprache dienen soll." [54]) Ausdruck dieser Unsicherheit ist der Verzicht auf einen systematischen Grammatikkurs oder zumindest der Verzicht auf sein Verbindlichkeit in vielen Lehrplänen seit Erscheinen des Hessischen Bildungsplanes von 1969 [55]). Der Verzicht stützt sich auf die Einsicht, daß die bloße Kenntnis grammatischer Strukturen kaum zur Erweiterung der Sprachkompetenz oder zur Kompensation sprachlicher Defizite beiträgt [56]).

2. Zur Begründung der vertretenen Position

Eine Entscheidung für Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts kann erst getroffen werden, wenn zuvor geklärt ist, welche Voraussetzungen bei den Schülern vorliegen, wenn der Sprachunterricht beginnt. Ingendahl unterscheidet zwei Prozesse in der sozialen und sprachlichen Entwicklung des Menschen, einen Prozeß der Anpassung oder Sozialisation und einen Prozeß der Emanzipation oder Enkulturation [57]). „Im Prozeß der Sozialisierung lernt der Mensch die Sprache in Übereinstimmung mit sozialen, insbesondere mit moralischen Normen zu gebrauchen." [58]) Im Enkulturationsprozeß hat „jeder Mensch die Möglichkeit, sich aus der kulturellen Gruppengebundenheit zu emanzipieren in Richtung auf alle Möglichkeiten seiner muttersprachlichen und sogar anderer Sprachsysteme." [59]) Wenngleich beide Prozesse grundsätzlich gleichzeitig verlaufen, setzt doch der zweite den ersten voraus. Vor dem Stadium der Reflexionsfähigkeit gibt es nach Ingendahl nur die Möglichkeit, „in eine besondere Klasse kultureller Inhalte hinein-

49) ebd. S. 10/11
50) **Richtlinien für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe** NRW, Maschinendruck o. A. 1973 S. 2 und S. 3, vgl. auch **Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch,** Hessen o. A. 1973 S. 5
51) Obendieck S. 123
52) vgl. B. Weisgerber, **Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts,** Heidelberg 1972, S. 12/13
53) Obendieck S. 125
54) ebd. S. 133, vgl. auch Menzel, **Die deutsche Schulgrammatik,** Paderborn 1972, S. 11
55) vgl. **Bildungsplan für das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen,** 1969 S. 9/10; **Rahmenrichtlinien Hessen** S. 66; **Richtlinien Orientierungsstufe** NRW S. 16
56) vgl. dazu „Das Problem des Ausgleichs sprachlicher Defizite", in diesem Heft
57) Ingendahl S. 24 f
58) H. Fend, **Sozialisierung und Erziehung,** Weinheim 1969, zit. nach Ingendahl S. 24
59) Ingendahl S. 25

zuwachsen." [60]) Konkret läßt sich dieser Vorgang so beschreiben: „Jeder Sprachteilhaber übernimmt mit dem Eintritt in die Sprachgemeinschaft die Leistungen der Weltbemächtigung; er braucht diesen Aufbauprozeß nicht zu wiederholen, sondern internalisiert selbstverständlich den erreichten Stand der Entwicklung einer Sprache und kann ihn benutzen, um sich in der Welt zurechtzufinden und auch den Stand seiner Sprache weiter auszubauen. Die besondere Form seiner Übernahme und damit auch seine Möglichkeiten zum Ausbau werden von außersprachlichen Instanzen mitbestimmt, die begründet sein können in einer unterschiedlichen Umwelt, in der sozialen Schicht, dem Beruf oder herrschenden Interessen, besonders aber in der Subjektivität der Sprachteilhaber." [61])

Das Ergebnis dieses Prozesses kann jederzeit als die jeweilige individuelle Sprachkompetenz umschrieben werden; sie ist weitgehend ohne Einfluß von Sprachunterricht erworben und kann ohne solchen erweitert werden. Der Prozeß der Enkulturation oder Emanzipation hingegen schließt ein, daß der Schüler sich der Bedingtheit seiner individuellen Kompetenz bewußt wird und die Fülle der Möglichkeiten sprachlicher und damit sozialer Kompetenz erkennt. Dazu ist Reflexion über Sprache im weitesten Sinne nötig. Ansätze zur Reflexion, die eine unbewußte Distanz zur Sprache voraussetzen, lassen sich schon auf einer frühen Stufe des Spracherwerbs beobachten, z. B. beim Spiel mit Sprache [62/63]). Nach vier Grundschuljahren haben alle Schüler trotz der Unterschiede in ihrer Sprachentwicklung eine individuelle Kompetenz erreicht, die sprachkritisches Verhalten möglich macht.

Die Notwendigkeit von Sprachkritik läßt sich aus den Anforderungen, die das Individuum an sich selbst und die die Gesellschaft an das Individuum stellt, ableiten. — Das Individuum hat einen Anspruch darauf, sich von sprachlichen Einflüssen distanzieren zu können und seine sprachliche Individualität zu entfalten, um zur Selbstbestimmung zu gelangen. — Die demokratische Gesellschaft ist auf die Mitverantwortung und Mitbestimmung des einzelnen angewiesen und beansprucht deshalb seine sprachliche Kritikfähigkeit.

Wesentliches Ziel der Reflexion über Sprache ist somit die Befähigung des Schülers zur Sprachkritik. Sprachkritisches Verhalten wird in der Praxis gefordert in kommunikativen Situationen und im Umgang mit Texten. **Der Teilbereich Reflexion über Sprache erhält infolgedessen erst in seiner mittelbaren und unmittelbaren Funktion für die anderen Teilbereiche des Deutschunterrichts seinen Sinn. Die Reflexion über Sprache erfolgt nicht um ihrer selbst willen, sondern hat instrumentalen Charakter für die anderen Lehrbereiche des Deutschunterrichts.** „Sprachunterricht intendiert nicht abfragbares (und unfruchtbares) Wissen oder sprachliche Konformität, sondern will die Schüler zu sprachlichen Verhaltensweisen für die Zukunft befähigen: zu kritischer Rezeption von Sprache (d. h. Texten im weiteren Sinne) und zu eigenständigem, selbstverantwortlichen Umgang mit ihr." [64])

3. Folgerungen für den Unterricht

Aus der allgemeinen Zielsetzung ergeben sich Konsequenzen für die Inhalte und die Verfahren im Bereich Reflexion über Sprache. Die Reflexion sollte sich nicht auf die Analyse des Sprachbestandes (langue) oder die Übung konkreter Ausformungen (parole) gleich welchen Kodes auch immer beschränken, sondern muß die

60) ebg. S. 25
61) ebd. S. 28
62/63) vgl. Weisgerber S. 18 ff
64) ebd. S. 83

außersprachlichen Faktoren einbeziehen und grundsätzlich offen sein für die gesamte Bahnbreite möglicher Kodes, um dem Schüler Rollenwechsel zu ermöglichen [65]).

Ohne landschaftsbedingte Eigenarten oder schichtenspezifische Sprachverhalten abzuwerten, sollte der Hochsprache ein Vorrang eingeräumt werden. Ingendahl hat unter Berufung auf neuere soziolinguistische Forschungen [66]) darauf aufmerksam gemacht, „daß eine restringierte Sprechweise nicht an die soziale Grundschicht, sondern schichtenübergreifend an autoritäre Sozialisations-Situationen gebunden ist. Sie ist das Produkt solcher Kommunikationsprozesse, in denen die Herrschaftsverhältnisse einseitig zu ungunsten des Lernenden waren, in denen die Individualität der Gruppenbindung geopfert werden mußte [. . .]. In repressionsfreien Situationen mit individueller Erwartungshaltung lernen Kinder aller Schichten elaboriert zu sprechen". [67]) Diese These erklärt Beobachtungen von und Erfahrungen mit Sprachverhalten von Schülern aus allen Schichten besser, als frühere Untersuchungsergebnisse (Oevermann u. a.) das vermochten. Sie führt zu der Folgerung: „Die Hochsprache ist die sozialste Form von Parole, weil sie situations-, schichten- und raumüberlegen ist, weil sie allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft Kommunikation und also Interaktion ermöglicht, weil sie den Grad von Allgemeinheit hat, der nötig ist, um Schranken zu überwinden und sich selbst im Rahmen eigener, sozialer und umweltbedingter Determinanten bestmöglich zu verwirklichen." [68]) Hochsprache wird aber unsozial, wenn sie als Norm verstanden und als ausschließlicher Maßstab für die Richtigkeit und Qualität einer sprachlichen Äußerung mißbraucht wird. „Aus der unreflektierten Lehrerforderung nach Erfüllung einer festgelegten Sprachnorm ergeben sich Formen des Lehrerverhaltgens, die für die Sprachentwicklung der Schüler eher hinderlich als förderlich sind." [69]) Die Komplexität des Lernbereichs Reflexion über Sprache stellt den Didaktiker vor das Problem der Auswahl und Anordnung von Unterrichtsgegenständen aus diesem Bereich.

Obendieck stellt an den Anfang eine Skizze vom Aufbau der Sprache als potentiellem Gegenstand, weil „[. . .] sich bis heute noch keine überzeugende Taxonomie von relevanten Situationen gezeigt hat, die die Struktur des Gegenstandes als Ausgangsfeld für Lernzielüberlegungen verdrängen könnte". [70]) Damit wird nicht einem systematischen Grammatikkurs das Wort geredet, denn Obendieck läßt keinen Zweifel daran, daß isolierte Einsichten in Sprache sinnlos sind; aber er räumt ein, „Strukturerkenntnis der Sprache könnte dem Kommunikationsziel indirekt dienlich sein, vorausgesetzt, daß sie sich streng auf den funktionalen Zusammenhang der Sprache richtet". [71/72])

Der Schüler sollte mit Hilfe erlernter Verfahrensweisen sprachliche Erscheinungen ordnen und kategorisieren und dabei die Erfahrung machen, daß sprachliche Erscheinungen sich systematisieren lassen. Gleichzeitig sollte er „Formulieren als einen Prozeß der Auswahl bestimmter sprachlicher Muster aus einer Anzahl zur Verfügung stehender Ausdrucksweisen lernen, mit denen gleiche sprachliche Inhalte variiert dargestellt werden können". [73]) Grammatik läßt sich so in ihrer

65) vgl. Rolf Gutte, **Rollenspiel als kompensatorische Spracherziehung,** in Reflexion über Sprache im Deutschunterricht, Frankfurt 1972 S. 65 ff

66) **Aspekte der Soziallinguistik,** hrsg. von W. Klein und D. Wunderlich, Frankfurt 1971

67) Ingendahl S. 52

68) ebd. S. 53

69) Weisgerber S. 22 f

70) Obendieck S. 124

71/72) obd. S. 134

73) ebd. S. 154

Hilfsfunktion für das Verständnis und den Vollzug von Kommunikationsvorgängen als begleitender Inhalt des Deutschunterrichts rechtfertigen. Weisgerber verweist darüber hinaus auf die vom Fach selbst geforderte und in der Schulpraxis längst bestehende fruchtbare Wechselbeziehung des Gramatikunterrichts zum Umgang mit Texten. „Textanalyse erfordert ein hinreichendes Verfügen über Kategorien und Verfahren für die Beschreibung sprachlicher Fakten.“ [74]) Die Vermittlung grammatischer Einsichten soll an Kommunikationssituationen und Texten erfolgen und so weit wie möglich operationalisiert werden. Techniken sollen dem Schüler bewußt und verfügbar gemacht werden. „Ausgangspunkt ist nich ein festgelegter Stoffplan oder ein zu vermittelndes grammatisches System, sondern eine konkrete sprachliche Gegebenheit, die die Schüler betrifft und zu deren Bewältigung sie Begriffe und Methoden erarbeiten und anwenden.“ [75])

Da die Aneignung von Ordnungsbegriffen und das Operieren mit ihnen für die kritische Betrachtung der Sprache vorausgesetzt werden muß, drängt sich ihre schwerpunktmäßige Zuordnung zu den Klassen 5/6 auf. Folglich wird die Reflexion der Syntax und Wortkunde einen relativ breiten Raum in dieser Stufe beanspruchen, während Probleme der Sprachnorm und Pragmatik ab Klasse 7 zunehmend wichtig werden.

Die folgende Tabelle enthält einen Vorschlag, wie die Inhalte des Bereichs Reflexion über Sprache den Stufen zugeordnet werden könnten:

	Syntax	Wortkunde	Sprachnorm/Pragmatik
5/6	Satzarten (Intention und Bauform) Gliederung des einfachen erweiterten Satzes	Wortarten Wortbildung (Lexem und Morphem) Wortneubildung (Präfix, Suffix) Metapher, Metonymie	Intensionsveränderung durch Intonation Formen imperativen Sprechens
7/8	Aktionsarten Satzverknüpfungen Gliedsätze (Bauform und Funktion) Modi, besonders Konj. I in indirekter Rede Anwendung syntaktischer Einsichten bei Textbeschreibung	Wort als Name Fremd- und Lehnwort Wortfelder u. Wortfamilien Ausbau des Wortschatzes durch Zusammensetzungen u. Ableitung	Sprache der Schulfächer Hoch- u. Umgangssprache Sprachschichten und Dialekte Fach- u. Standessprachen
9/10	Parataxe und Hypotaxe Parenthese u. Ellipse Funktion des nominalen und verbalen Stils	Wort und Bedeutung Bedeutungsveränderung rhetor. u. poetische Figuren Abkürzung, Neuschöpfung, Abnutzung Verhüllung, Euphemismus, Auf- und Abwertung	Sprache als Zeichensystem Sprache der Werbung Sprache der Politik Sprache der Arbeitswelt

74) Weisgerber S. 29
75) ebd. S. 83

VIII
Thesen zum Rechtschreibunterricht

Die Beherrschung orthographischer Techniken ist eine Voraussetzung schriftlicher Kommunikation. Andererseits ist die deutsche Rechtschreibung, die in ihren Eigenarten weitgehend historisch bedingt ist, ein äußerst kompliziertes Regelsystem, dessen Erlernung einen hohen Zeitaufwand erfordert. Reformversuche haben bis jetzt zu keiner Einigung geführt. Solange Gesellschaft und Berufswelt der Rechtschreibung so großen Wert zumessen, muß die Schule als Verteilerin von Berechtigungen ihrer Einübung einen größeren Raum geben, als ihr eigentlich zukommen sollte.

Innerhalb eines Klassenverbandes oder einer Jahrgangsstufe sind in der Regel unterschiedlich entwickelte Rechtschreibefähigkeiten vorhanden; diese decken sich häufig nicht mit der Intelligenz des einzelnen Schülers oder seiner Sprachkompetenz. Ursache solcher Differenzen können unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen sein. Zur Behebung individueller Rechtschreibeschwächen müßte der Unterricht also unbedingt in Einzel-, Partner- oder Gruppenunterricht differenziert werden. Psychisch bedingte Störfaktoren sind besonders zu beachten. Es ist meist schwierig, Schüler zu isolierten Rechtschreibeübungen zu motivieren. Neben ad-hoc-Übungen, die an evidenten Mängeln ansetzen, bieten sich deshalb eher Kurse mit differenzierten Verfahren an, die zwischen andere Unterrichtseinheiten geschoben werden.

Dabei steht die eidetische Methode zunächst im Vordergrund; sie wird aber zunehmend durch die logische Methode der Regelfindung begleitet. Die Motivation sollte durch häufig wechselnde Aufgabenstellung gesteigert werden; diese verschiedenartigen Aufgaben können zur Binnendifferenzierung benutzt werden.

Solche einzelnen Verfahren sind Reimabwandlungen, Bildung von Wortfamilien, Aufstellungen von Oppositionen oder Wortfeldern, Zusammenstellungen von Silben-, Kasten-, Kreuzworträtseln. Immer wieder sollten die isolierten Wörter im Kontext überprüft werden.

Als Übungsmittel bieten sich an: Arbeitsbögen, Übungshefte, Rechtschreibkarteien, Programme (s. u.). Materialien für schriftliche Übungen sollten sorgfältig ausgewählt bzw. zusammengestellt werden, damit die jeweils unterschiedlichen Schwierigkeiten der Schüler berücksichtigt werden können. Es empfielt sich, bestimmte Texte bzw. vorgefertigte Diktate so umzuarbeiten, daß auch orthographische Fehler, die im Unterricht aufgetaucht sind, Gegenstand der schriftlichen Übung werden. Nach Möglichkeit sollten in diesen Texten Interessen der Schüler angesprochen sein.

Da die Rechtschreibleistung keinen hohen Aussagewert für die Schullaufbahn eines Schülers besitzt, sollte ihre Bedeutung für die Festsetzung der Deutschnote entschieden eingeschränkt werden.

Aufgabenkataloge:

Klasse 5

— Dehnung und Schärfung
— ähnlich klingende Konsonanten
— gleich und ähnlich klingende Vokale, Umlaute
— s-Laute

— Silbentrennung
— Groß- und Kleinschreibung, leichte Fälle (Satzanfänge, Namen, substantivierte Infinitive)
— Satzschlußzeichen, Komma bei Aufzählungen, direkte Rede

Klasse 6

— nach Bedarf wie 5
— schwierige Konsanantenverbindungen (nk — zt — xt usw.)
— Groß- und Kleinschreibung (substantivierte Wortarten I)
— Getrennt- und Zusammenschreibung (leichte Fälle)
— Komma in Hauptfunktionen als Satztrenner

Klasse 7

— nach Bedarf wie 5/6
— gleich und ähnlich klingende Vokale und Konsonanten in schwierigeren Wörtern (etwa: f/v/ph oder das/daß)
— Fremdwörter
— Groß- und Kleinschreibung (substantivierte Wortarten II)
— Getrennt- oder Zusammenschreibung (Infinitive)
— Komma in Gliedsätzen (längere Satzperioden, Infinitivsätze)

Klasse 8

— nach Bedarf wie bisher
— schwierigere Fremdwörter
— Groß- und Kleinschreibung (schwierige Fälle: Zahlwörter, Kleinschreibung in Umstandsgruppen)
— Komma in unvollständigen Sätzen

Klasse 9

— nach Bedarf wie bisher
— Frachtermini

Klasse 10

siehe Klasse 9

Arbeitsmaterialien (in Beispielen)

1 **Übungshefte:**

Klett-Verlag, Übungshefte Rechtschreibung und Zeichensetzung (in Verbindung mit dem Sprachbuch)

2 **Programme:**

Klett-Verlag, Eingreifprogramme (Groß- und Kleinschreibung; Fremdwörter, Komma in der Satzverbindung, Komma im Satzgefüge)
Quelle & Meyer; Rechtschreibeprogramme 2.—6. Schuljahr (Dehnung/Kürzung)

3 **Tests:**

Beltz-Verlag Weinheim

4 **Sonstiges:**

Schöningh-Verlag: Übungs- und Prüfungsdidakte, Jägel
Schroedel-Verlag: Essner, Jungke: Richtig schreiben, Deutsches Rechtschreibebuch mit Wörterverzeichnis

IX
Zur Leistungsmessung im Deutschunterricht

Solange die höhere Schule die Funktion hat, im Auftrage der Gesellschaft Berechtigungen zu verteilen, kommen Zensuren und Zeugnissen eine herausragende Bedeutung zu, auch wenn die einseitige Ausrichtung einer Gesellschaft auf das Leistungsprinzip umstritten ist [76].

Andererseits ist die bisherige Form der Leistungsmessung durch das Lehrerschätzurteil gerade im Deutschunterricht fragwürdig geworden [77]. Es ist weitgehend subjektiv, häufig wenig zuverlässig und nur in den Ansätzen wissenschaftlich reflektiert [78]. Die Notwendigkeit einer objektiveren Messung und Beurteilung von Leistungen ergibt sich aber bereits aus der Aufgabe der individuellen Förderung des einzelnen Schülers (zum Einsatz entsprechender Kompensationsmaßnahmen). Eine exaktere Beurteilung ist ferner unerläßlich als Ausgangspunkt für eine Differenzierung. Sie dient aber auch der Information von Eltern und Schülern über den erreichten Leistungsstand [79].

Zu Leistungsmessung müßten also zusätzlich zu bisher üblichen Verfahren objektivere, zuverlässigere und gültigere Verfahren angewendet werden, damit Lernerfolge möglichst objektiv und vergleichbar beurteilt werden können [80]. Solche Verfahren sind vor allem standardisierte und informelle Tests, die im Vergleich zu den traditionellen Beurteilungsverfahren das Lernverhalten zuverlässiger und detaillierter erfassen können und zugleich die Leistungsbeurteilung für den Schüler transparenter machen [81].

Standardisierte Tests sollen weitgehend der diagnostischen Untersuchung der Fortschritte und Ergebnisse des selbstständigen und sinnvollen Lernens dienen [82]. Sie sind prinzipiell im Fach Deutsch anwendbar. Da sie aber in ihrem Aufbau in der Regel zu allgemein sind, können fachspezifische Unterrichtsinhalte und Lernziele kaum damit überprüft werden.

Informelle Tests, die von einem einzelnen Lehrer oder einer Gruppe zur Erfassung bestimmter Unterrichtseinheiten entwickelt werden, bieten zwar die Möglichkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten und Erkenntnisse des einzelnen Schülers recht exakt zu erfassen [83]. Andererseits überfordern sie den einzelnen Lehrer mit der zeitraubenden Aufgabe der Testkonstruktion, solange nicht in Deutschland wie in anderen Ländern **Item**-Banken eingerichtet werden [84]. Für den Deutsch-Unterricht können folgende Verfahren informeller Tests angewendet werden:

76) Gaude/Teschner, **Objektivierte Leistungsmessung in der Schule,** Frankfurt 1970 S. 16 f
77) Ingenkamp, K., **Aufgaben der pädagogischen Diagnostik,** in: Tests in der Schulpraxis, Weinheim 1968, S. 31
ders., **Fragwürdigkeit der Zensurengebung,** Weinheim 1971, S. 59
Essen, Erika, „Beurteilung von Leistungen im Deutschunterricht", in: DU 1964, 1, 34
78) Ingenkamp, Aufgaben S. 31
79) vgl. Ingenkamp, **Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule,** Weinheim 1968, S. 251 ff
Gaude/Teschner, a.a.O. S. 18 f
80) Ingenkamp, **Aufgaben** a.a.O. S. 1 und 31
81) Ingenkamp, **Aufgaben** a.a.O. S. 46
82) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 21 ff
83) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 25 ff
84) Ingenkamp, **Aufgaben** a.a.O. S. 40

Auswahlantworten, bei denen der Schüler aus zwei oder mehreren vorgegebenen Lösungen die einzig richtige, die beste oder mehrere richtige markiert [85]). Dabei sind **Alternativantworten** leicht zu formulieren und zum Abfragen von Faktenwissen geeignet [86]). Wegen ihres Quizwissen-Charakters und der leichten Ratemöglichkeit haben sie jedoch für das Fach Deutsch nur begrenzten Wert [87]). **Mehrfachwahlantworten** ermöglichen zwar die differenzierte Messung unterschiedlicher Denkaktivitäten, erfassen aber die kreativen Leistungen nicht hinreichend [88]).

Ordnungsantworten, vor allem als Zuordnungen, bei denen jedem Impuls aus einer Gruppe von Fragen, Anweisungen oder unvollständigen Feststellungen nach einem angegebenen Kriterium die richtige Lösung aus einer zweiten Gruppe zugeordnet werden muß. Sie bieten eine rasche Übersicht über fundamentales Fachwissen in einem bestimmten Bereich und erfassen logische Denkleistungen, kaum aber komplexere sprachliche Leistungen [89]).

Freie Antworten, bei denen der Schüler auf einen Impuls nach eigenem Ermessen produktiv reagiert. Sie erfassen komplexere Qualitäten, vor allem auch kreative Fähigkeiten des Schülers und scheiden die Ratemöglichkeit weitgehend aus. Andererseits ist ihre objektive Auswertung um so problematischer, je komplexer der Antwortbereich angelegt ist. Zu diesen Aufgaben gehören **Lückentests,** in denen einzelne Wörter ergänzt werden müssen, und **„Kurzaufsätze“,** d.h. kürzere zusammenhängende Verbalisierungen als Lösung [90]).

Gegenüber diesen sog. „Papier-Bleistift-Verfahren“, die wegen der schriftlichen Fixierung eher zu eindeutigen Beurteilungen führen, werden mündlich-akustische Verfahren (Tonbandüberprüfung von Intonation u. a.) vor allem wegen der technischen Schwierigkeiten im Fach Deutsch nur begrenzt Anwendung finden [91]). Grundsätzlich besteht jedoch die außerordentliche Gefahr, daß bei der Anwendung von Tests im Fach Deutsch gerade diejenigen Lernbereiche überbetont werden, die sich testmethodisch leicht erfassen lassen, wie z. B. die Rechtschreibung [92]). Offensichtlich lassen sich gerade im Fach Deutsch sehr wichtige Lernbereiche nicht durch Tests erfassen. Es bleibt also die wichtige Aufgabe, die Beurteilung komplexerer Sprachsituation durch Aufstellung relevanter Kriteriensysteme, die für spezifische Differenzierungen je nach der entsprechenden Kommunikationssituation offen sind, intersubjektiv überschaubarer zu machen.

Literatur

Essen, Erika: „Beurteilung von Leistungen im Deutschunterricht“, in **DU** 1964, 1.34 ff

Gaude, Peter u. Teschner, Wolfgang-P.: **Objektivierte Leistungsmessung in der Schule** (= Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform Bd. 2, Diesterweg Frankfurt/München/Berlin 1970

Ingendahl, Werner: „Welche Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts lassen sich programmieren?“ in: **DU** 1970, 5. S. 51 ff

Ingenkamp, Karlheinz: **Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule** (= Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Reihe C: Berichte, Band 15) Beltz-Verlag Weinheim 1968

Ingenkamp, Karlheinz: **Tests in der Schulpraxis,** Weinheim 1971

85) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 51
86) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 54
87) Ingenkamp, Aufgaben a.a.O. S. 40
88) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 56 ff
89) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 60
90) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 67 ff
91) Gaude/Teschner, a.a.O. S. 52
92) Ingenkamp, **Möglichkeiten,** a.a.O., S. 250 und Ingenkamp, **Aufgaben,** a.a.O., S. 33

Ingenkamp, Karlheinz: **Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung,** Texte und Untersuchungsberichte, Weinheim 1971
Lichtenstein-Rother, Ilse: **Schulleistung und Leistungsschule,** Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn/Obb. 1971
Wendeler, Jürgen: **Standardarbeiten — Verfahren zur Objektivierung der Notengebung** (= Beltz Bibliothek Bd. 6) Weinheim 1969

Tests:

Beltz-Verlag, Weinheim (Rechtschreibetests u. Verständiges Lesen) vgl. Ingenkamp, **Möglichkeiten** S.91 f
Beispiel für verschiedene Tests bei Gaude/Teschner

C
Empfehlungen für den Unterricht in den einzelnen Klassenstufen

I Die Klassenstufen 6 und 7

1. Vorbemerkungen

Die Klassen 5 und 6 sind bei der Aufstellung der Lernziele und deren Begründung, entsprechend den zur Zeit gültigen Bestimmungen, als Einheit gesehen. Eine Zuweisung für die jeweiligen Klassen erfolgt nur empfehlungsweise bei der Zusammenstellung der Unterrichtsgegenstände. Diese sind für die einzelnen Unterrichtsbereiche katalogartig im Sinne von Bausteinelementen zusammengestellt, aus denen der Lehrer je nach Situation und Leistungsstand der Klasse einen komplexen Unterricht selbst entwerfen kann. Inhaltlich streng abgegrenzte, auf ein enges Thema beschränkte Unterrichtsreihen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, entsprechen nicht der unterrichtspsychologischen Situation dieser Stufe.

Vorwiegende Aufgabe ist die gezielte Förderung der kognitiven Fähigkeiten, die in diesem Altersbereich zunehmend verfügbar werden. Eng verbunden mit einem ersten Einführen in wissenschaftliches Denken ist die ständige Anregung zu kreativem Verhalten (vgl. Längsschnitt: Kreativität). In diesem Zusammenhang kommt der Motivierung des Schülers und in zunehmendem Maße der Erhaltung der Motivation eine entscheidene Bedeutung zu. Wenn auch die Leistungsmotivation in dieser Altersstufe meist noch nicht in eine kritische Phase getreten ist, muß bei der Planung des Unterrichts doch besonders die Bedeutung des „Neuigkeitsgehalt" als Motivationswert beachtet werden. Bei der Durchführung des Unterrichts sollte der Lehrer auf spontane Schülerreaktionen flexibel eingehen, ohne dabei das ursprüngliche Lernziel aus den Augen zu verlieren. Schriftliche Aufgaben (auch für Klassenarbeiten) sollten nicht isoliert vom übrigen Unterricht gestellt werden, da für die Schüler dieser Altersstufe mündliche und schriftliche Kommunikation eine Einheit darstellen.

Aus dem allgemeinen Lernziel, die Fähigkeit zu sprachlicher Kommunikation zu fördern, ergibt sich die fundamentale Aufgabe, die Technik des Sprechens, Lesens und Schreibens zu vervollkommnen. Ebenso fundamental ist die Vermittlung erster Einsichten in Sprachstrukturen und in das Funktionieren von Verständigung durch Sprache. Eine grundlegende Bedeutung kommt schließlich der Entwicklung der Lese- und Analysefähigkeit zu, die im Umgang mit unterschiedlichen Textsorten eingeübt wird. Die Teilziele sind in der Regel so formuliert, daß sie zunächst fundamentalen Anforderungen entsprechen, je nach dem Grad der geforderten Abstraktionsleistung dann aber auch additiven Aufgaben dienen können.

Es empfiehlt sich folgende Gewichtung der Arbeitsbereichsanteile:

Klasse 5: Für den Angleichungskurs kann keine genaue Zeit festgelegt werden. Im übrigen sollten auf die einzelnen Bereiche etwa folgende Anteile entfallen: Mündliche und schriftliche Kommunikation etwa 40 %, Umgang mit Texten etwa 30 %, Reflexion über Sprache etwa 20 %, Übungen zur Rechtschreibung und Zeichensetzung etwa 10 %.

Klasse 6: Von der verfügbaren Zeit sollten auf die Teilbereiche entfallen: Mündliche und schriftliche Kommunikation etwa 30 %, Umgang mit Texten etwa 40 %, Reflexion über Sprache etwa 20 %, Übungen zur Rechtschreibung und Zeichensetzung etwa 10 %. In beiden Klassen sollte der Bereich Reflexion über Sprache in den Bereich Mündliche und schriftliche Kommunikation integriert werden.

Die besondere Unterrichtssituation diese Stufe ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen. Deshalb ist für die Klasse 5 ein Anglei-

chungskurs vorgesehen. Darüber hinaus kann sich die Notwendigkeit zur inneren Differenzierung in Kleingruppen ergeben einmal zur Auffüllung von Lücken im Bereich der Fertigkeiten, zum anderen zur Förderung der Sprachkompetenz von Schülern mit deutlich erkennbaren sprachlichen Defiziten. Sollten diese Schwächen nicht innerhalb eines Klassenverbandes behoben werden können, so bietet sich die Einrichtung von Förderkursen an; dafür ist aber eine exakte pädagogische Diagnostik Voraussetzung (Vgl. Längsschnitt: Zum Ausgleich sprachlicher Defizite).

2. Unterrichtsempfehlungen Klasse 5/6

2.1 Angleichskurs

Lernziel:

Sicherung eines Grundwissens in den Teilbereichen „Mündliche und schriftliche Kommunikation" und „Reflexion über Sprache".

Begründung:

„Am Ende der Grundschulzeit soll der Schüler über ein grundlegendes Sprachwissen verfügen, auf dem die Arbeit der weiterführenden Schulen aufbauen kann." (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Wuppertal 1969, S. 545.) Um dieses Grundwissen sicherzustellen, ist ein Wiederholungskurs angebracht, in dem gegebenenfalls Lücken gefüllt werden können. Da die Richtlinien für die Grundschule noch Erprobungscharakter haben, kann ihre Erfüllung nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Sie stellen aber zur Zeit die einzige relevante Orientierungsbasis für die weiterführenden Schulen dar.

Zu beachten ist, daß die Grundschule propädeutische Aufgaben hat und grundlegende Formen der mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung üben läßt, aber weniger Wert auf die Vermittlung eines festen Begriffsinstrumentariums legt. Daraus ergibt sich, daß eine einheitliche Terminologie erst eingeführt werden muß.

Der zeitliche Aufwand für diesen Angleichungskurs und die Intensität der Behandlung einzelner Inhalte kann sich nur aus der jeweiligen Analyse der anthropogenen Voraussetzungen einer Klasse ergeben.

Der Kurs dient nicht nur der Sicherung einer gemeinschaftlichen Basis für den weiteren Unterricht, sondern er hat auch sozialintegrative Aufgaben.

Unterrichtsinhalte und -ziele:

— mündlich und schriftlich erzählen, berichten, beschreiben mit bewußtem Hörerbezug und bewußtem Einsatz sprachlicher Mittel, aber ohne theoretische Unterscheidung von Darstellungsformen
— Nacherzählen in selbständiger Sprachgestaltung
— Gestaltung von Geschichten nach Reizwörtern, Bildfolgen, Sprichwörtern

Sicherung folgender Einsichten und Erkenntnisse:

— Texte bestehen aus Sätzen. Sätze können zu Satzreihen verbunden sein; sie können zu Satzgefügen aus Haupt- und Gliedsätzen verknüpft sein.
— Sätze können Aussagesätze, Fragesätze, Aufforderungssätze sein. Satzarten lassen sich auch an der Satzmelodie erkennen.
— Satzglieder haben verschiedene Grundfunktionen.
— Die verschiedenen Wortarten (Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Verb) haben unterschiedliche Bezeichnungsfunktionen.

Unterrichtsmethoden:

Die durch den Schulwechsel für die Schüler gegebene neue Umwelt bietet eine Fülle von Anregungen für Beobachtungs- und Gestaltungsaufgaben. Dabei können das natürliche Mitteilungsbedürfnis und die Erwartung der Schüler, Neues zu erfahren, genutzt werden. Spontane und vorbereitete Schülerverträge verdienen daher in diesem Kurs einen breiten Raum. Überhaupt sollte die angestrebte Sicherung des hier skizzierten Grundwissens vorwiegend im Unterrichtsgespräch erreicht werden.

Lernzielkontrolle:

Lehrerschätzurteile über mündliche Unterrichtsbeiträge, Überprüfung der schriftlichen Gestaltungsübungen in Haus- und Klassenarbeiten. Der Grad der Einsicht in die Grundfunktionen von Sätzen, Satzgliedern, Wortarten sowie der adäquate Einsatz sprachlicher Mittel können nur im sprachlichen Vollzug überprüft werden; schriftlich z.B. durch Ausformung und Ergänzung verstümmelter Texte durch Umformung von gestalteten Texten unter veränderten Mitteilungsbedingungen (Wechsel der sprechenden Person, der Zeit).

2.2. Die Lernbereiche

Lernbereich I: Mündliche und schriftliche Kommunikation

Lernziel:

Fähigkeit, Information aufzunehmen und zu erteilen, Einwirkungen zu durchschauen und bewußt zu vollziehen, und zwar im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch im Austausch mit Partnern und als einzelner Sprecher/Schreiber/Hörer/Leser.

Begründung:

Der Zehnjährige wird so häufig mittelbar und unmittelbar mit Informationen und Appellen konfrontiert, daß er die Unterscheidung deutlicher Intentionen (Nachricht — Werbung) zumindest unbewußt bereits vollzieht. In zunehmendem Maße werden ihm selbst Reaktionen mit klaren Intentionen abverlangt (Auskunft — Wunsch); sie gehören somit nicht nur zum Erfahrungsbereich des Schülers der fünften Klasse. Bereitschaft und Fähigkeit zu gezielter sprachlicher Kommunikation sind auch Forderungen der Umwelt an ihn.

Angemessenes Verhalten in Kommunikationssituation muß geübt werden. Ziel der Übung kann nicht das Anwenden eines normativen Kanons von sprachlichen Verhaltensweisen sein, sondern nur die emanzipatorische Entfaltung der Fähigkeit, über vom Individuum selbst zu verantwortende und durch die Sprachgemeinschaft kontrollierte sprachliche Verhaltensmöglichkeiten zu verfügen.

Um sich die Fülle der Möglichkeiten sprachlichen Verhaltens verfügbar zu machen und sich mit ihrer Hilfe in Situationen angemessen zu behaupten, muß der Schüler Einsicht gewinnen in die Kommunikationsbedingungen und Handlungsspielräume, in die Techniken und Operationen zur Bereitstellung und Erweiterung sprachlicher Mittel und in die Strategien ihres intentionalen Einsatzes.

Für den Unterricht ergibt sich daraus ein Vorrang des mündlichen Sprachgebrauchs vor dem schriftlichen und ein Verzicht auf ihre prinzipielle Trennung. Der schriftliche Gestaltungsprozeß ist aber von unüberschätzbarer Bedeutung, weil er die intensivste Form der Spracherziehung darstellt und sich in kontrollierbaren Operationen vollzieht. Vor allem in schriftlichen Übungen lernt der Schüler, frei vom zeitlichen Druck der Gesprächsituation der Kommunikationsbedingungen

zu reflektieren und mit sprachlichen Elementen und Strukturen zu operieren. Die sprachlichen Operationen setzen voraus, daß in einem begleitenden Grammatikunterricht der Bestand und das Funktionieren verfügbarer Sprachelemente aufgewiesen wird.

Für die mündlichen und schriftlichen Übungen müssen möglichst komplexe Kommunikationssituationen geschaffen werden, die z.T. durchaus künstlich veranstaltet werden können, wie z.B. Rollenspiele, in denen der Schüler aus seiner sozial und sprachlich vorgegebenen Rolle in andere Rollen wechselt. Auf diese Weise lernen es die Schüler, auf unterschiedliche Kommunikationsbedingungen angemessen zu reagieren.

Da der individuelle sprachliche Horizont auch durch die Einbeziehung nicht selbst verfaßter, informativer und appellativer Texte qualitativ erweitert werden kann, gehört auch ihre analysierende und wertende Rezeption in den Bereich mündlicher und schriftlicher Kommunikation.

Teilziele:

— Fähigkeit zu unterscheiden zwischen Formen einseitiger und wechselseitiger Kommunikation,
deren unterschiedlichen Bedingungen (Vorhandensein oder Fehlen von Rollenwechsel, Rückkoppelung, nichtsprachlicher Mittel zur Kommunikationserleichterung) und
verschiedenen informativen und appellativen Intentionen

— Fähigkeit, Techniken zur Beschaffung, Ordnung und Sicherung von Information und
Operationen zur Sammlung, Erweiterung und Auswahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten anzuwenden.

— Fähigkeit auf Kommunikationspartner und Texte situationsgerecht zu reagieren und
sprachlicher Möglichkeit situationsgerecht und intentionsgerecht einzusetzen.

Unterrichtsinhalte:

Als Gegenstand des Unterrichts können alle Sachverhalte und Ereignisse dienen, die im Erfahrungshorizont des Schülers liegen. Eine besondere Motivation liegt vor, wenn sie unmittelbar aus der Lebenswirklichkeit der Schüler genommen werden können; sofern sie sich aber nicht anbieten, bleibt nur der Rückgriff auf Sachverhalte, die auf die Lebenswirklichkeit des Schülers hin ausgedacht und konstruiert sind.

Information und Appell sind in Situation und Texten häufig nicht voneinander zu trennen. Um eine Übersicht zu ermöglichen, soll dennoch eine schwerpunktmäßige Zuweisung und eine Zuordnung von Techniken und Operationen versucht werden:

Klasse 5:

Beispiel wechselseitiger Kommunikation
überwiegend informativ:

Auskünfte einholen und erteilen (z. B. am Postschalter, bei der Bahnauskunft, im Reisebüro; per Telefon und durch persönlichen Besuch bei unterschiedlichen Gesprächspartnern); Rollenspiel

überwiegend appellativ:

in Wechselgesprächen über strittige Fragen diskutieren (Aufstellung der Klassenmannschaft, Ausschmücken der Klasse usw.)
eigene Wünsche und Ansichten in Rede und Antwort vertreten (Geburtstagswünsche, Besuch von Veranstaltungen, Verkaufs- und Tauschgespräche); Rollenspiel

Techniken zur Vorbereitung wechselseitiger Kommunikation (Beschaffung, Ordnung und Sicherung von Information): im Gespräch oder an einen Text Fragen stellen; aus Erfahrung und Beobachtung Elemente und Faktoren einer Situation sammeln, sie stichwortartig aufzeichnen, sie sichten und ordnen; die Ordnung auf einem Merkzettel festhalten.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Produktion)
überwiegend informativ:

jemandem über einen einfachen Sachverhalt aufklären (Entschuldigung, Einladung, Ausfall einer Klassenarbeit),

jemandem einen einfachen Gegenstand beschreiben (aus der Erinnerung, in einer Suchanzeige, auf dem Wunschzettel),

jemanden Auskunft erteilen über einen Weg, einen einfachen Vorgang (Bedienung eines Plattenspielers), beobachtetes Verhalten von Menschen und Tieren

überwiegend appellativ:

jemanden mit Gründen zum Mitmachen auffordern (Ausflug, Spiel, Briefmarkensammeln . . .),

jemanden ermuntern (nach einem Mißgeschick auf dem Krankenlager), etwas werbewirksam zum Verkauf anbieten,

Operationen zur Sammlung, Erweiterung und Auswahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten:

Sprachmaterial in Wortfelder oder Listen zusammenstellen; Ersatzproben vornehmen; durch die Entfaltungsprobe verschiedene Besetzungsmöglichkeiten wichtiger Satzglieder durchspielen; durch die Umstellprobe die unterschiedliche Hervorhebung von Inhalten bei verschiedenen Satzstellungen aufdecken; aufgrund der Proben intentionsgerechte Entscheidungen vornehmen.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Rezeption)
überwiegend informativ:

den Informationsgehalt und Informationsmängel kurzer Mitteilungen feststellen (Umlauf im Unterricht, Lautsprecherdurchsage, Wetterbericht, Sportnachrichten),

überwiegend appellativ:

die Absicht kurzer appellativer Texte erkennen und benennen (Plakate, Anzeigen, Aufrufe).

Maßnahmen zur Prüfung und Beurteilung sprachlicher Äußerungen:
zwischen Beobachtungen und der Deutung von Beobachtungen unterscheiden; durch die Klangprobe die Auswahl der gewählten sprachlichen Mittel überprüfen.

Klasse 6:

Beispiele wechselseitiger Kommunikation
überwiegend informativ:

Sachfragen erörtern (Aufgaben der SMV, des Klassensprechers, Beteiligung an Spenden usw.).
Verfahren erklären und verabreden (Vorbereitung einer Klassenveranstaltung, Herausgabe einer Schülerzeitung),
Rede und Antwort stehen über Ergebnisse von Gruppenarbeit,

überwiegend appellativ:

einen begründeten eigenen Standpunkt durchsetzen (Ziel und Dauer eines Wandertages, Mitgliedschaft in einem Verein),

Techniken zur Vorbereitung wechselseitiger Kommunikation (vgl. oben)
Personen und Medien für das Einholen von Informationen auswählen — in Wörterbüchern und Lexika nachschlagen; Wissen und Erfahrung des Partners einschätzen; gesammelte Informationen im Blick auf den Adressaten ordnen.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Produktion)
überwiegend informativ:

Vorgänge und Verfahrensweisen erklären (Handhabung eines Tonbandgerätes, Spielregeln, Gebrauchsanleitungen),
objektiv über Abläufe und Ergebnisse berichten (Unfall während der Turnstunde, Pause, besonderer Vorfall während der Schulzeit, Ergebnis der Gruppenarbeit),

überwiegend appellativ:

allgemein für eine Sache werben (Veranstaltung, Jugendgruppe), gezielt eine bestimmte Person für etwas interessieren (Lektüre eines Buches, Besuch einer Veranstaltung),

Operationen zur Sammlung, Erweiterung und Auswahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten:

durch die Umstellprobe im Text Intentionsänderungen ermitteln und eine Reihenfolge bestimmen; durch die Entfaltungsprobe Möglichkeiten der Satzerweiterung durchspielen und den der Intention angemessenen Entfaltungsgrad auswählen; durch die Umformungsprobe Variationen in den Satzbauplänen aufzeigen und sich für einen intentionsgerechten Bauplan entscheiden.

Beispiele einseitiger Kommunikation (Rezeption)
überwiegend informativ:

aus überschaubaren Texten die wesentlichen Informationen zusammenfassen (Jugendzeitschriften),

überwiegend appellativ:

Anweisungen analysieren und zu ihren Stellungen beziehen (Schulordnung, Benutzungsvorschriften einer Bibliothek, Warnungen vor Gefahren),

Unterrichtsverfahren:

Situations- und Textanalyse im Unterrichtsgespräch: Einführung der obengenannten Techniken und sprachlichen Operationen im Unterrichtsgespräch, Anwendung in Still- und Gruppenarbeit; Übung der Kommunikation in Rollenspiel und Wechselgesprächen, durch den Vortrag mündlicher vorbereiteter Texte mit und ohne Hilfe eines Stichwortzettels, durch die schriftliche Fixierung von Texten. Motivierend wirken Arbeitsaufträge zur Information der Klasse durch einen Mitschüler oder eine Schülergruppe und Wettbewerbe bei der Herstellung appellativer Texte.

Lernzielkontrolle:

Lehrerschätzurteile über mündliche Beiträge im Unterricht; Überprüfung der Fähigkeit zur Anwendung der genannten Operationen durch informelle Tests (an vorgegebenem Sprachmaterial).

Unverzichtbar sind auch die Kontrollen der Endprodukte schriftlicher Gestaltung in Haus- und Klassenarbeiten: z. B. Auskünfte, Spielregeln, Unfallberichte, Briefe mit verschiedener appellativer Funktion.

Literaturhinweise:

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation:
B. Engelen, Vorbemerkungen zu einem an Kommunikationssituationen orientierten „Aufsatz"-unterricht, in Linguistische Berichte 71/72 S. 96—103

H. Fend, Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969
R. Gutte, Rollenspiel als „kompensatorische Spracherziehung"
Theoretische Aspekte, Beispiele und Vorschläge, in Reflexion über Sprache im Deutschunterricht, Diesterwegs Rote Reihe 1972 S. 65—78
E. Hoppe, Aufsatz und Kommunikation, Düsseldorf 1972
W. Ingendahl, Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation, Düsseldorf 1972
E. Obendiek, Lernziele des Sprachunterrichts, in Beiträge zum Lernzielproblem Ratingen 1972
S. J. Schmidt, Sprachliches und soziales Handeln, in Linguistische Berichte 1969 S. 64 ff.

Lernbereich II: Umgang mit Texten

Lernziel:

Die Fähigkeit, literarische Texte und andere Texte (z. B. der Massenmedien) lesend oder hörend zu verstehen, typische Baustrukturen zu erkennen und zu unterscheiden, ihre spezifische Wirksamkeit auf eine bestimmte Adressatengruppe zu durchschauen.

Begründung:

Die Fähigkeit, flüssig oder gar verstehend zu lesen, ist bei den Schülern der Klassen 5 und 6 unterschiedlich gut entwickelt. Auch ist die Intensität eigener Lektüre innerhalb einer solchen Gruppe ebenso inhomogen wie die Stoffauswahl, die bis zur ausschließlichen Rezeption von Comics reicht.

Der Unterricht im Lernbereich „Umgang mit Texten" muß deshalb auf dieser Stufe zunächst immanent eine Leselehre für die Leseschwächeren enthalten. Er muß ferner Schüler zu sinnvoller Eigen-Lektüre motivieren. Außerdem müssen Schüler, die zunächst weitgehend unreflektiert lesen, allmählich zu kritischer Einsicht geführt werden. Schließlich kann und soll der Anreiz zu kreativer Herstellung eigener Texte bieten. (Siehe: Längsschnitte „Umgang mit Texten" und Kreativität"; ferner: „Jugendbuch".)

Als Unterrichtsgegenstände eignen sich dementsprechend erlebnishafte lineare Erzählungen mit zunehmend deutlicher Strukturierung; ferner Texte, die der Leseerwartung dieser Jahrgänge besonders entgegenkommen, etwa Tiergeschichten oder Erzählungen, in denen ein gewitzter Held sich gegenüber seiner Umwelt durchsetzt. Kontrastierende Texte, die den eigenen Erfahrungsbereich durchbrechen, können die individuelle Erlebniswelt relativieren. Andererseits sollten typische Trivialtexte (besonders aus dem Bereich der Massenmedien) in die Unterrichtseinheiten einbezogen werden.

Teilziele:

Fähigkeit, Texte lesend zu verstehen
— Texte phonetisch richtig nach Wortblöcken gegliedert sinnvoll lesen
— Texte semantisch richtig verstehen und wiedergeben
— Texte in ihrer Gesamtstruktur überschauen
— Hemmnisse für den Lesevorgang erkennen, benennen, beseitigen

Kenntnisse bestimmter literarischer Motive und Großstrukturen
— typische Baustrukturen erkennen und unterscheiden
— typische Motive erkennen
— typische sprachliche Ausformungen erkennen (syntaktische Strukturen, textkonsituierende Elemente, schichtenspezifische Sprachelemente, Formeln, Redewendungen u. a.)

Fähigkeit, die Wirkung von Texten auf den Hörer/Leser zu überschauen
— überwiegend literarische Texte von überwiegend informativen unterscheiden
— die Wirksamkeit bestimmter sprachlicher Strukturen auf eine bestimmte Adressatengruppe erkennen und beschreiben
— durch ein möglichst vielseitiges Repertoire gelesener Texte die eigene Lebenssituation relativieren und als veränderbar erkennen

Erweiterung der Fähigkeit, selbst kreativ solche Texte herzustellen
— Bildgeschichten verbalisieren lernen
— aus vorgegebenen Teilelementen durch Erweiterung und Strukturierung Texte herstellen lernen
— eigene Erlebnisse strukturiert im Hinblick auf eine bestimmte Adressatengruppe wiedergeben

Unterrichtsgegenstände:

Klasse 5:

Märchen und Legenden:	Volksmärchen, Kunstmärchen, Märchen fremder Völker
Schelmengeschichten:	Eulenspiegel, Schildbürger
Lesestücke aus verschiedenen Bereichen:	Kinder spielen, lustige Streiche, Kinder und ihre Umgebung, Kinder und Erwachsene, Tiergeschichten u.a.
Bildergeschichten:	Vater und Sohn
Comics:	Fix und Foxi
Fernsehserien:	Schweinchen Dick, Flipper, Lassie
eigene Erlebnisse:	(situativ bedingt)
lyrische Kleinformen:	Kindervers, Kindergedicht, einfacher Spruch, einfache Naturlyrik; kleiner Kanon guter Lyrik, der auswendig gelernt werden soll

Klasse 6:

Sagen:	Ortssagen, griechische Sagen
Schelmengeschichten:	Münchhausen
Abenteuergeschichten:	Robinson, Columbus, Livingstone u.a.
pointierte Kurzformen:	Witz, Anekdote, Rätsel, Sprachspiele
Lesestücke aus verschiedenen Bereichen:	Kinder in historisch und gesellschaft unterschiedlichen Lebensbedingungen; Arbeitswelt der Erwachsenen; Sport; Technik
Bildergeschichten:	Wilhelm Busch
Comics:	Walt Disney u.a.
Fersehserien:	Daktari, Dick und Doof u.a.
Kinderfunk:	siehe Längsschnitt Medien
Jugendbuch:	siehe Längsschnitt Jugendbuch
eigene Erlebnisse:	(situativ bedingt)
Lyrik:	vgl. Klasse 5, einfache Balladen und Erzählgedichte

Unterrichtsverfahren

Vorlesen, Einlesen, Lesen, Leseübungen nach Wortblöcken;
Wiedererzählen, Wiedergabe wichtiger Textstellen, Bericht über eigene Lektüre mit Stichwortzetteln;

Unterrichtsgespräch;
einfache Textanalyse (Großgliederung, einfache syntaktische Strukturen, Wortfelder zusammenstellen, Sprachschichten);
Stegreifspiele, Rollenspiele, Erzählen im Perspektivenwechsel, Umsetzen einer Erzählung in Dialoge;
eigene Erzählungen strukturiert wiedergeben, Höhepunkte ausarbeiten, freies Erzählen, Erzählwettbewerb;
einen Erzählkern ausgestalten; aus vorgegebenen Reizwörtern eine Geschichte bilden; Bildgeschichten verbalisieren;
Sprachspiele und Rätsel erfinden;
Weitere Anregungen im Längsschnitt „Kreativität".
Eine Zusammenarbeit mit dem Kunsterzieher ist sehr zu empfehlen!

Lernzielkontrolle:

eigene Erzählungen strukturiert wiedergeben;
Bildgeschichten verbalisieren;

Lernbereich III: Reflexion über Sprache

Lernziel:

Einsicht in die kommunikative Leistung sprachlicher Strukturelemente; Beherrschung von Techniken im Umgang mit Sprache.

Begründung:

Sprachliche Segmentierungs- und Klassifizierungsübungen können dazu dienen, die kommunikative Leistung sprachlicher Strukturelemente zu ermitteln und zu erproben. Die Techniken, die der Schüler im Umgang mit Sprache erlernen soll, dienen also nicht in erster Linie der systematischen Erschließung sprachlicher Phänomene, sondern ermöglichen ihm vor allem die Auswahl situationsadäquater Elemente aus der Fülle sprachlicher Möglichkeiten. Grammatikunterricht kann in seiner Hilfsfunktion besonders effektiv werden, wenn die Behandlung grammatischer Phänomene im unmittelbaren Zusammenhang mit mündlicher und schriftlicher Kommunikation oder im Umgang mit Texten erfolgt. Im Katalog der Inhalte sind daher Vorschläge für eine Anbindung enthalten.

Der Gegenstand läßt sich im Bereich der Syntax zusammenfassen als die Behandlung der Satzarten und der Gliederung des einfachen erweiterten Satzes. — Wortarten und ihre Flexion können behandelt werden, wo sie unter dem Aspekt der Gliederung des Satzes in den Blick gelangen. Dort sind auch Elemente der Wortbildungslehre anzuschließen.

Bei der Gliederung des Satzes müssen mit Rücksicht auf unterschiedliche verfügbare linguistische Modelle zwei mögliche Verfahren als gleichwertig angesehen werden:

der Ausgang vom Prädikatskern aufgrund der Valenz des Verbs und der Ausgang von der Zweigliedrigkeit des Satzes (Subjekt und Prädikat als Basisglieder).

Daraus ergibt sich, daß eine verbindliche Reihenfolge der Einzelgegenstände nicht festlegbar ist; Prioritäten ergeben sich aus den gewählten Verfahren.
Modelle und Zeichen zur Beschreibung von Sprache können ihre Hilfsfunktion nur erfüllen, wenn sie unmißverständlich und überschaubar sind. Ihre Leistungsfähigkeit ist begrenzt und kann nur schwer systematisiert werden. Zu warnen ist vor dem Versuch, syntaktische und intomatorische Phänomene durch ein einziges Zeichensystem zu veranschaulichen. Die Anregungen beschränken sich daher auf wenige Hinweise:

— durch Kästchen Teileinheiten markieren,
— durch Satzbogen die Betonung der Satzarten andeuten,
— durch Verästelung oder Pfeile Dependenzen bzw. durch Stämme Konstituentenrelationen kenntlich machen.

Die Verwendung der traditionellen, vorwiegend aus der lateinischen Sprache hergeleiteten grammatischen Begriffe sollte vorrangig bleiben, da die aus unterschiedlichen Ansätzen der einzelnen sprachwissenschaftlichen Schulen entwickelten Terminierungen für den Schüler der Eingangsstufe nicht einsichtig kombinierbar sind und ihm unterschiedliche Terminologien im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht die grammatische Orientierung unzumutbar erschweren würden.

Teilziele:

— Fähigkeit, intonatorische, syntaktische, semantische Elemente und Elemente der Wortbildung zu unterscheiden, zu benennen und in ihrer satz- und textkonstituierenden Funktion zu erkennen

— Fähigkeit, die Intention von Satzbaumustern und Intentionsveränderungen durch Intonationsveränderung zu erkennen und kommunikativ einzusetzen

— Fähigkeit, Operationen zur Ermittlung und Veränderung grammatischer Elemente durchzuführen.

Unterrichtsinhalte:

Der Katalog enthält für jede Klasse der Eingangsstufe nur einen möglichen Vorschlag für die Reihenfolge. Um die Übersicht zu erhalten, sind die Operationen gesondert aufgeführt.

Klasse 5:

— Intentionen der Satzarten: Aussage, Frage, Aufforderung; Ableitung aus Handlungssituationen; Intentionszeichen
(anzubinden an: Auskünfte einholen und erteilen)

— Zusammengehörigkeit von Wortgruppen als Satzglieder in einfachen Sätzen, Subjektgruppe und Prädikatgruppe als das, von dem ausgesagt wird, und als das, was ausgesagt wird,
Besetzung des Subjekts durch Substantive, Personalpronomen, Artikel (in der Rolle des Stellvertreters oder des Begleiters); Numerus, Genus und Person,
anschließbar: einfache und zusammengesetzte Substantive, Grundwort und Bestimmungsort,
Wortstamm (Lexem), Numerus- und Kasusendung (Morphem)
Klassenbegriff; Konjunktionen bei Aufzählungen,
(anzubinden an: Erklärung einfacher Sachverhalte)

— Prädikatskern und weitere (noch unbenannte) Teile des Prädikats; Kongruenz zwischen Prädikatskern und Subjekt,
anschließbar: Wortstamm, Tempusmorphem und Personalendung beim Verb: Konjugation, einfache Tempusbildung,
(anzubinden an: Wechselgespräch)

— Satzarten nach der Stellung des Verbs (Zweit- und Spitzenstellung), Veränderung der Intention durch Intonation,
Wortgruppen- und Einwortsätze,
anschließbar: Imperativ und andere Formen imperativen Sprechens,
(anzubinden an: Wünsche und Ansichten vertreten, auffordern)

— Objekte als notwendige, vom Verb geforderte Teile des Prädikats,
Aufstellung von Verbklassen nach der Valenz,

anschließbar: Deklination der Substantive, Präposition, Attribute als Erweiterungen nominaler Teile des Satzes, Besetzung durch Adjektiv, Genitiv, Präpositionalausdruck, Apposition, Relativsatz,
anschließbar: Relativpronomen und attributiv gebrauchtes Prossessivpronomen, Adjektivbildung und -steigerung,
(anzubinden an: Gegenstand beschreiben, Auskunft über Vorgang)

— Übertragungen von Bedeutungen auf Ähnliches (Metapher),
(anzubinden an: Umgang mit Texten)

Operationen:

— durch Umstellproben (Verschiebeproben, Permutationen) Satzglieder segmentieren und die feste Stellung des Verbs erkennen,

— durch Ersatzproben (Kommunikationen) Wörter als Glieder einer Funktionsklasse oder eines Sinnbezirks klassifizieren,

— durch Weglaßproben (Abstrichproben) notwendige und ergänzende Satzglieder unterscheiden,

— durch Entfaltungsproben verschiedene grammatische Ausdruckmöglichkeiten desselben syntaktischen Inhalts (Besetzung von Satzgliedern) prüfen,

— durch die Aufstellung von Wortfeldern paradigmatische Beziehungen und Bedeutungsunterschiede feststellen,

— durch Klangproben die sinngestaltende Funktion von Akzentuierungen, Pausierungen und Intonationsveränderungen erkennen.

Klasse 6:

— zwei- und mehrteilige Prädikatskerne und ihre Stellung im Satz (Satzklammer),
anschließbar: Bildung zusammengesetzter Tempora und infiniter Formen,
Neubildung von Verben durch Verbzusatz und durch Präfix,
Variation der Intention durch Modalverben,
Besetzung des Prädikatsnomens durch Substantiv und Adjektiv,
anschließbar: Umformen in andere Wortarten durch Suffixbildung und durch einfache Übernahme (Substantivierung des Infinitivs),
(anzubinden an: Sachfragen erörtern, Standpunkt durchsetzen)

— vom Verb geforderte und freie Umstandsbestimmung und ihre Besetzung durch Adverbien und präpositionale Ausdrücke,
Erweiterung des Satzes durch freie Satzglieder,
(anzubinden an: werben)

— Prädikatsreihen und Satzreihen,
Gliedsätze als Erweiterung von Satzgliedern,
anschließbar: Satzkonjunktionen,
(anzubinden an: Vorschläge und Verfahrensweise erklären)

— aktive und passive Formulierung von Handlungen,
Vorgangspassiv und Zustandspassiv,
Fehlen eines logischen oder grammatischen Subjekts,
(anzubinden an: über Abläufe berichten)

— satzverbindende (textkonstituierende) Leistung von Konjunktionen, Pronomen, Adverbien,
anschließbar: Metapher und Metonymie,
Neuschöpfung aus bekannten Teilwörtern,
(anzubinden an: Umgang mit Texten)

Operationen:

— durch Entfaltungsproben Erweiterungen des Satzes vornehmen,

— durch Umformungsproben (Transformationen) unterschiedliche Satzbaupläne und verschiedene Möglichkeiten der Satzverknüpfung (Einbettung, Anknüpfung, Anreihung) ermitteln,

— durch Kombination der Umformungs- und Entfaltungsprobe die Ersetzung von Satzgliedern durch Gliedsätze vornehmen,

— durch die Aufstellung von Merkmaltabellen und den Aufbau von Bedeutungsfeldern (durch Merkmaladdition) Bedeutungsdifferenzierungen ermöglichen.

Unterrichtsverfahren:

Aus der Anbindung des Grammatikunterrichts an die anderen Bereiche des Deutschunterrichts ergeben sich als wichtigste Verfahren die Analyse konkreter Kommunikationssituation und die Analyse von ganzen Texten. Auch wenn aus pädagogischen Gründen eine vorübergehend isolierte Behandlung grammatischer Phänomene erfolgt, sollte von bekannten und für die Schüler interessantem Material ausgegangen werden. Der Erarbeitung von Kenntnissen und Techniken dient vor allem das Unterrichtsgespräch. Um Phänomene in den Blick zu rücken, sind Lückentexte und Irrtumstexte geeignet. Die Anwendung erlernter Techniken kann in Stillarbeit oder in Gruppenarbeit vollzogen werden.

Lernzielkontrolle:

Grammatische Kenntnisse abzufragen, kann nicht der Sinn einer Lernzielkontrolle sein. Vielmehr sollen der bewußte Sprachgebrauch und die Fähigkeit zur Nutzung von Operationen für den Sprachgebrauch vom Schüler nachgewiesen werden. Das kann nur in situativen oder textualen Zusammenhängen geschehen. Ob die Lernziele des Grammatikunterrichts erreicht sind, muß daher in erster Linie im Zusammenhang mit der Kontrolle in anderen Bereichen des Deutschunterrichts festgestellt werden (vgl. Kontrolle im Teilbereich mündliche und schriftliche Kommunikation).
Zur Sicherung der Beherrschung von Operationen und Termini sind informelle Tests geeignet.

3. Reflexion über Sprache:

W. Eichler, Zum Aufbau eines für die Schulpraxis geeigneten Grammatikmodells, in DU 1972, 3 S. 69—97
H. Glinz, Grundbegriffe und Methoden inhaltsbezogener Text- und Sprachanalyse, Düsseldorf 1965 Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch-Reflexion über Sprache II, Hrsg. vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, Ihringhausen 1969
F. Hebel, Sprachliche Steuerung als Thema des Deutschunterrichts in den Klassen 5/6, in Reflexion über Sprache im Deutschunterricht, Diesterwegs Rote Reihe 1972 S. 38—55
T. Högy, Grammatikunterricht in den Klassen 5/6 auf strukturalistischer Grundlage, in Reflexion . . . S. 11—37
W. Menzel, Die deutsche Schulgrammatik, Paderborn 1972 UTB
B. Weisgerber, Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts, Heidelberg 1972 UTB

II Die Klassenstufen 7 und 8

2.1. Unterrichtsempfehlungen Klasse 7

1. Vorbemerkungen

Was die Gewichtung der Lernbereiche angeht, so gelten die Angaben der Einleitung (40:40:20). Da die Fülle der angebotenen Reihen und Unterrichtskomplexe für die Klassen 7/8 ohnehin gewisse Schwerpunktbildungen erfordert, muß darauf geachtet werden,daß die Schwerpunkte der Klasse 7 nicht in der Klasse 8 wiederholt werden. Wenn z.B. in 7 die Ganzschriftlektüre (Prosa) durch Einbeziehung von Jugendbüchern in den Unterricht abgedeckt worden ist, sollten in 8 Novellen gelesen werden (und umgekehrt).

Die angebotenen Lernziele und Unterrichtsreihen zeigen gewisse (beabsichtigte) Überschneidungen. Der in vielen Fällen auch explizit formulierte Unterschied zwischen der Behandlung identischer Themen in den verschiedenen Klassen liegt in dem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad, mit dem diese Themen präsentiert werden.

Die Reihenfolge der innerhalb der Lernbereiche durchnumerierten Lernziele bedeutet in keinem Fall eine Reihenfolge ihrer unterrichtlichen Realisierungen im Verlauf des Schuljahres.

Zum Lernbereich „Reflexion über Sprache" werden in 7 nur zwei Lernziele angeboten, da die Behandlung der Syntax noch einen erheblichen Raum einnimmt. Aus diesem Grund sollte das 3. Lernziel in Klasse 8, das sich mit Fragen der Sprachnorm beschäftigt, besonders gründlich behandelt werden.

Für alle Aufgaben zur Rechtschreibung, die in 7 noch eine erhebliche Rolle spielen müssen und in 8 eher am Rande wiederholt werden sollten, sei auf den Längsschnitt „Rechtschreibung" verwiesen.

Klasse 7

Lernbereich I: Mündliche und schriftliche Kommunikation

1. Lernziel

Fähigkeit, sich in wechselseitiger Kommunikation unter Berücksichtigung der sozialen, situativen und sachlichen Bedingungen zu behaupten.

Begründung

Die Fähigkeit, einem Gespräch zu folgen und sich mit eigenen Beiträgen zu beteiligen, ist selbstverständliche Voraussetzung für jeden Unterricht. Übungen im Gespräch sind, allerdings unreflektiert, immanenter Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern. Das gilt in eingeschränktem Maße auch für die entweder spontan entstehende oder arrangierte Diskussion, der im Laufe der Sekundarstufe I mehr und mehr Raum gegeben werden sollte und die in systematischer Weise ab Klasse 7 geübt werden kann. Seltener, obwohl von großer Bedeutung für Anforderungssituationen außerhalb der Schule, findet sich der Dialog in reiner Form. Mit dem angegebenen Lernziel soll aber mehr intendiert werden, als nur die schon teilweise ausgebildete Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit als Instrument des Unterrichts zu perfektionieren: Es geht vielmehr darum, auf kommunikative Anforderungen im mündlichen Bereich vorzubereiten, die außerhalb der Schule gestellt wer-

den. Dieses Ziel kann durch das nur fachgegenstandsbezogene Unterrichtsgespräch in der Schule allein nicht erreicht werden, weil hier die sozialen und situativen Bedingungen der Kommunikation im allgemeinen zu stereotyp sind, als daß von hier aus ein Transfer auf schulfremde Anforderungssituationen geleistet werden kann: die Kommunikationspartner wechseln nicht, sie bilden eine relativ homogene Gruppe mit schon weitgehend standardisiertem Code, das Informationsgefälle ist gering usw.; d.h., bestimmte Faktoren, die die Kommunikation im gesellschaftlichen Leben oft so schwierig machen, fehlen in der Schule. Eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist deshalb darin zu sehen, durch Simulation gesellschaftlich relevanter Kommunikationssituationen (z.B. im Rollenspiel) komplexere Gesprächs- und Diskussionsanlässe in den Unterricht einzubeziehen. Außerdem kommt es darauf an, durch Reflexion der Kommunikationsprozesse in und außerhalb der Schule den Schülern ein Bewußtsein von grundsätzlichen Bedingungen der Kommunikation zu vermitteln, um so die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse auf kommunikative Aufgaben im außerschulischen Bereich transferierbar zu machen. Es ist dabei nicht notwendig, ein theoretisches Kommunikationsmodell explizit und systematisch zu entfalten (das geschieht erst in Klasse 9).

Teilziele

1. Fähigkeit, einen Dialog zu führen:
   - den Gegenstand des Dialogs erfassen und bezeichnen
   - den eigenen Standpunkt artikulieren
   - sich dabei auf das sprachliche Niveau des Partners einstellen
   - die Entgegnungen des Partners rezipieren und für den Fortgang des Dialogs nutzen
   - das Ergebnis des Dialogs zusammenfassen

2. Fähigkeit, sich an einem Gespräch zu beteiligen:
   - den Gegenstand des Gesprächs erfassen und bezeichnen
   - unsachliche und sachliche Beiträge, zwischen Behauptungen und Begründungen unterscheiden
   - objektive und subjektive Beiträge unterscheiden
   - eigene Beiträge von anderen abgrenzen und zum geeigneten Zeitpunkt vorbringen
   - sich dabei auf das sprachliche Niveau der Gesprächspartner einstellen
   - die Beiträge der anderen rezipieren und bewerten
   - den Stand des Gesprächs erkennen
   - sich gegen Wiederholungen und Abschweifungen wehren
   - das Ergebnis des Gesprächs zusammenfassen

3. Fähigkeit, sich in einer Diskussion zu behaupten:

   (hier gelten alle unter 2. genannten Fähigkeiten; zusätzlich:)
   - seinen Standpunkt auch mit provozierenden Mitteln verteidigen
   - im Verlauf der Diskussion das Pro und Contra erkennen und kennzeichnen können
   - einsehen, daß es nicht immer eine Lösung für die diskutierte Frage gibt
   - abweichende oder entgegengesetzte Meinungen und Entscheidungen tolerieren

Unterrichtsinhalte

Anlässe für Dialoge, Gespräche, Diskussionen sind im Deutschunterricht ständig gegeben; nahezu jeder Unterrichtsgegenstand kann zu Übungen im Bereich der mündlichen Kommunikation genutzt werden. Darüber hinaus sollten auch immer

wieder Probleme aufgegriffen werden, die von aktuellem Interesse für die Schüler sind. Die Möglichkeiten des Rollenspiels zur Simulation komplizierter Kommunikationssituationen sind zu nutzen: Die Schüler werden dabei veranlaßt, sich in der Verwendung unterschiedlicher Codes zu üben, die situationsadäquat eingesetzt werden müssen. Vgl. auch die Anregungen im Längsschnitt „Kreativität im Deutschunterricht".

Unterrichtsverfahren

Um den Schülern ein Bewußtsein von den verschiedenen Faktoren mündlicher Kommunikation zu vermitteln, wird es notwendig sein, die Gespräche usw. gelegentlich durch reflektierende Phasen zu unterbrechen und neu zu ergänzen, damit die einzelnen Faktoren segmentiert und in ihrem Beziehungsgeflecht einsichtig gemacht werden können. Es empfielt sich außerdem, häufiger einen Teil der Klasse als Beobachter fungieren zu lassen, um dann eine gemeinsame Analyse des Gesprächsablaufs vorzunehmen. Auch Gespräche usw. anderer, die als Texte vorliegen, können auf ihre Stringenz, Redundanz, ihr sprachliches Material, die Situationsadäquatheit hin untersucht werden. Die Leitung von Diskussionen sollte in Klasse 7 noch weitgehend der Lehrer übernehmen.

Lernzielkontrolle

In informeller Weise kann das Sprachverhalten in Dialog, Gespräch, Diskussion sowie die Fähigkeit zur Analyse von kummunikativen Vorgängen überprüft und beurteilt werden.

2. Lernziel

Fähigkeit, sich über Sachverhalte zu informieren und Informationen intentionsgerecht und adressatenbezogen weiterzugeben.

Begründung

Deutschunterricht sollte Schülern helfen, das vielfältige Angebot an Informationen, mit dem sie in und außerhalb der Schule (vor allem durch die Massenmedien) konfrontiert werden, zu bewältigen. Das kann dadurch geschehen, daß ihnen Techniken der Informationsaufnahme und -verarbeitung vermittelt werden. Außerdem kann er die Wahrnehmungs- und Erkenntnisfunktionen durch die Nötigung zur Verbalisierung von Erfahrenem fördern. Er erfüllt eine wichtige wissenschaftspropädeutische Aufgabe, wenn er die Schüler zur präzisen, intentionsgerechten und adressatenbezogenen Weitergabe von Informationen veranlaßt. Voraussetzung für das Verstehen und Verfassen von informativen Texten ist die Fähigkeit zur Abstraktion, die in diesem Alter zwar noch nicht voll entwickelt ist, aber durch gezielte Übungen in diesem Lernbereich vervollkommnet werden kann. Wenn die Aufgaben so gestellt werden, daß die situativen und sozialen Faktoren der Kommunikation mitberücksichtigt werden müssen, können Schüler allmählich begreifen, daß man sich gegenüber der Überfülle von Informationen dadurch behaupten kann, daß man das situationsbedingt für sich selbst und für die Adressaten Wichtige aus ihnen herausgefiltert und es nach sprachlicher Umgestaltung in geordneter Form für sich und andere verfügbar macht. Gleichzeitig erfahren sie, daß Informationen in Fachsprachen bis hin zu fachsprachlichem Jargon verschlüsselt sein können und zu eigenem Verständnis wie zur Weitergabe dekodiert werden müssen. Schüler lernen bei der Analyse informativer Texte und durch Überprüfung der Wirksamkeit ihrer eigenen Informationen außerdem, daß neben der Sprachgerechtigkeit bzw. Objektivität auch das Moment der subjektiven Intentionen von entscheidender Bedeutung für die Form der Information sein kann. Durch Vergleich unterschiedlicher Informationen, die sich mit dem gleichen Sachverhalt befassen, können Schülern Einsichten über Mittel der Verschleierung und über die

Funktion redundanter sprachlicher Elemente vermittelt werden; dabei ist die Aufdeckung von Manipulationstechniken impliziert.

Teilziele

1. Fähigkeit, einem bestimmten Personenkreis über Vorträge zu berichten:

- als Reporter über Sportveranstaltungen, Ereignisse in der Stadt usw. berichten
- über Arbeitsvorgänge sachgerecht, präzise und in sinnvoller Reihenfolge informieren
- einen Zeitungsbericht über ein wichtiges Ereignis anfertigen
- als Zeuge über einen Vorfall informieren

2. Fähigkeit, über Ablauf und Ergebnis von Gesprächen und Diskussionen zu informieren:

- den Gegenstand des Gesprächs bzw. der Diskussion bezeichnen
- die Teilnehmer, ihre Positionen und Intentionen kennzeichnen
- den Verlauf der Argumentation zusammenfassen, die Hauptgedanken geordnet wiedergeben, wichtige Aussagen zitieren
- zu einzelnen Argumenten und den Hauptergebnissen kritisch Stellung nehmen

3. Fähigkeit, Gebrauchstext herzustellen und zu verstehen:

- die Regeln eines Spiels erklären und komplizierte Spielanweisungen verstehen und reproduzieren
- Gebrauchsanweisungen herstellen
- einen Reiseführer verwerten und selbst einen Abschnitt für einen Reiseführer anfertigen
- einen Lexikonartikel über ein bestimmtes Sachgebiet verfassen
- auf der Grundlage von Lexikonartikeln einen Bericht über ein bestimmtes Sachgebiet herstellen
- durch Exzerpieren und Resümieren aus umfangreicheren Texten die wesentlichen Informationen entnehmen und verfügbar machen

4. Fähigkeit, den Inhalt einfacher Grafiken und Tabellen zu verbalisieren und umgekehrt Informationen in Form von Grafiken und Tabellen weiterzugeben

5. Fähigkeit, über Fotografien und Bilder zu informieren:

- ihren informativen Gehalt erkennen
- die wesentlichen Merkmale kennzeichnen und sinnvoll arrangiert anderen mitteilen

Unterrichtsinhalte

Die Unterrichtsinhalte sind in den Teilzielen teilweise schon mitangegeben. Eine genauere Spezifizierung muß weitgehend dem Deutschlehrer überlassen bleiben, der unter den gegebenen situationsbedingten und anthropogenen Voraussetzungen Unterrichtsgegenstände aussuchen sollte, die sich aus aktuellen Anlässen und dem jeweiligen Interesse der Schüler ergeben. Im übrigen bieten gerade in diesem Lernzielbereich moderne Sprachbücher wertvolle Anregungen, z.T. schon in Form detailliert geplanter Unterrichtsreihen. Bei der Übung im Berichten über Arbeitsvorgänge sollte nach Möglichkeit fachübergreifend gearbeitet werden; die in anderen Fächern (z.B. im Biologie- und Erdkundeunterricht) ausgeübten Tätigkeiten sollten im Deutschunterricht aufgegriffen und systematisch verbalisiert werden. Bei der Formulierung von Zeugenaussagen sollte man sich auf einfachere, für Schüler überschaubare Vorfälle, z.B. Ereignisse im Straßenverkehr, Streitigkeiten und Unfälle auf dem Schulhof und in der Klasse, beschränken. Für die Herstellung

von Gebrauchsanweisungen bieten sich zunächst Instrumente und Apparate an, mit denen Schüler schon vertraut sind; die Aufgabe läßt sich nach einiger Übung dadurch erschweren, daß man auch unbekannte und kompliziertere Geräte verwendet. Bei der Rezeption und Produktion von Reiseführer-Texten kann man von der Darstellung der den Schülern vertrauten unmittelbaren Umgebung ausgehen, um dann eventuell auch ihre Klassenfahrts- und Ferienpläne einzubeziehen. Sachgebiete für die Herstellung und Verwendung von Lexikonartikeln lassen sich mit den Schülern gemeinsam finden; denkbar wäre das Zusammentragen und Zusammenfassen von Informationen über das Problem der Umweltverschmutzung, auch über ein Thema des Deutschunterrichts (z.B. Vergleich und Auswertung von Artikeln über einen Verfasser, Selbstanfertigung eines solchen Artikels). Grafiken und Tabellen, bei denen ein Schülerinteresse vorausgesetzt werden kann, lassen sich gelegentlich in Zeitungen finden; schwieriger ist es, für die Aufgabe der Umsetzung von Informationen in Grafiken und Tabellen, Material zu finden: man kann sich dadurch helfen, daß man vorhandene Grafiken usw. in Sprache zurückverwandelt und die Schüler dann den umgekehrten Weg gehen läßt. Außerdem finden sich entsprechende Aufgaben in Sprachbüchern.

Unterrichtsverfahren

Die einzelnen Aufgaben lassen sich im Unterrichtsgespräch vorstrukturieren. Am Ende sollte die schriftliche Fixierung als Ergebnis stehen. Für alle Teilziele bietet sich die Gruppenarbeit als Verfahren an: Man kann Gruppen miteinander konkurrieren lassen mit der Absicht, aus dem Vergleich der Ergebnisse Erkenntnisse über Fehler und Möglichkeiten zu gewinnen; bei arbeitsteiligem Gruppenunterricht mit Projektcharakter kann Schülern die Abhängigkeit der Arbeitsergebnisse von der Zuverlässigkeit und Qualität der einzelnen Informationen deutlich werden; beim gleichen Gegenstand kann man Gruppen unterschiedliche Aufgaben zuteilen, indem man die Texte für verschiedene Adressaten konzipieren läßt. Man wird den Schülern auch selbständige Einzelleistungen abverlangen müssen: bei Reportagen, Zeugenaussagen und anderem fungiert der einzelne als derjenige, der als einziger informiert ist und sein Wissen wie auch seine Meinung weitergeben muß. Schüler können bei bestimmten Aufgaben auch die Rolle des Experten übernehmen, der seine Erkenntnisse sachadäquat, d.h. in fachsprachlich geprägtem Ausdruck bestimmten Rezipienten in der Rolle des Laien verständlich zu machen hat. Die Formulierung der Aufgaben sollte Angaben über die Kommunikationssituation, vor allem über den/die Adressaten enthalten.

Lernzielkontrolle

Neben der Beurteilung der mündlichen Leistungen steht die Kontrolle des Lernerfolges durch die Bewertung schriftlicher Schülerarbeiten. Man sollte neben anderen schriftlichen Aufgaben mindestens zwei Berichte über einen Arbeitsvorgang, eine Spielanweisung, eine Gebrauchsanweisung und einen Lexikonartikel anfertigen lassen und beurteilen.

3. Lernziel

Fähigkeit, den Inhalt von komplexen Textsorten und Filmen zu erfassen und intentionsgerecht anderen mitzuteilen.

Begründung

Mit der Zweipoligkeit der Lernzielformulierung ist die doppelte Aufgabe gekennzeichnet, die hier geleistet werden soll. Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Weiterentwicklung von Rezeptionstechniken, die dem einzelnen helfen können, Texte (im weiteren Sinn) sich selbst durchschaubar und verfügbar zu machen.

Einen zweiten Schwerpunkt bildet in Überschneidung mit dem 2. Lernziel (s.o.) die Vermittlung aus Texten gewonnener Informationen an bestimmte Adressaten. Allgemein läßt sich die Aufgabe bestimmen als Übung in der Technik der Textsortenveränderung. Die Aufgabe der Darstellung des Inhalts von Filmen und sprachlichen Texten stellt Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Schüler. Ihr Apperzeptionsvermögen wird dadurch geschult, daß sie genötigt werden, das dargebotene komplexe Material auf die wesentlichen Aussagen hin zu sichten. Sie üben sich in der ökonomischen Reduktion umfangreicher Textzusammenhänge, machen diese damit speicherbar und verfügbar. Sie lernen, das für den vorgesetzten Zweck Unwichtige auszuscheiden, anstatt sich ans Detail zu verlieren, Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen und in veränderter sprachlicher Fassung zu reproduzieren. Dabei wird gleichzeitig sprachliche Flexibilität geübt: die Schüler werden mit der Anforderung konfrontiert, die sprachlichen Mittel am Gegenstand und an den Bedingungen der Kommunikationssituation, zu denen vor allem die Erwartung des Kommunikationspartners, sein Wissensstand und der Faktor der eigenen Intention gehören, zu entwickeln. Drei unterschiedliche Intentionen sind denkbar, die die sprachliche Gestaltung modifizieren: a) die Absicht, neutral über einen Film, ein Buch usw. zu informieren; b) für einen solchen Gegenstand zu werben und c) kritisch über ihn zu berichten. — Dem Literaturunterricht wird bei der Verfolgung dieses Lernziels direkt in die Hände gearbeitet, ebenso dem Lernbereich „Reflexion über Sprache".

Teilziele

1. Fähigkeit, Textsorten mit geringerem Umfang unter bestimmten Intentionen zu verändern:
   - Nachrichten mit gleichem Informationsgehalt für verschiedene Medien, Situationen, Adressaten formulieren (z.B. Presseagenturmeldungen ausgestalten)
   - Briefe für verschiedene Adressaten konzipieren
2. Fähigkeit, Inhaltsangaben von Sachtexten, Erzählungen, Büchern herzustellen:
   - die wesentlichen Informationen in diesen Texten sammeln und ordnen
   - intentionsgerechte sprachliche Mittel wählen für den Zweck der neutralen, werbenden und kritischen Darstellung
   - den eigenen Text sinnvoll gegliedert und mit präzisem sprachlichen Ausdruck abfassen
   - einen Klappentext für ein Buch herstellen
   - eine Buchbesprechung anfertigen, in der für das Buch geworben oder kritisch zu ihm Stellung genommen wird
   - Buchbesprechungen mit den entsprechenden Büchern vergleichen
3. Fähigkeit, Inhaltsangaben von Filmen herzustellen:
   - (hier gelten die ersten drei unter 2. genannten Gesichspunkte)
   - durch eine Inhaltsangabe jüngere Kinder, Klassenkameraden, Eltern für einen Film oder eine Filmserie interessieren
   - inhaltliche Zusammenfassungen von Filmen in Fernsehzeitschriften oder Kinoprogrammen vergleichen

Unterrichtsinhalte

Die Gegenstände, von denen ausgegangen wird, sollten im Interessenbereich der Schüler liegen und mit ihnen zusammen ausgewählt werden. Es empfiehlt sich aber auch, häufiger Gegenstände einzubeziehen, zu denen die Schüler zunächst noch wenig Zugang haben, für die aber durch den Unterricht das Interesse geweckt werden kann: So können z.B. neben Nachrichten aus dem Bereich des Sports auch schon politische Nachrichten aufgegriffen werden. Sachtexte und Er-

zählungen lassen sich den Lesebüchern, daneben auch geeigneten Jugendzeitschriften entnehmen. Für Inhaltsangaben über Bücher sollten Jugendbücher herangezogen werden, die von den Schülern bereits gelesen worden sind oder die der Lehrer zur Lektüre empfehlen möchte. Welche Filme (Kino und Fernsehen) für die Unterrichtsarbeit herangezogen werden, läßt sich jeweils mit den Schülern absprechen. — Weitere Anregungen finden sich in den Längsschnitten über Kreativität und Medienerziehung im Deutschunterricht.

Unterrichtsverfahren

Die in diesem Bereich gestellten Aufgaben stellen erfahrungsgemäß für den Schüler der 7. Klasse eine große Anforderung dar. Nicht zuletzt deshalb sollte man mit einfachen Gegenständen beginnen und allmählich zu den komplexeren übergehen. Alle einzelnen Aufgaben lassen sich im Unterrichtsgespräch zunächst gemeinsam erarbeiten; über die Gruppenarbeit (vgl. 2. Lernziel) gelangt man schließlich zu Einzelleistungen. Die Analyse von vorgefertigten Zeitungsnachrichten, Klappentexten, Filmankündigungen usw. sollte mit der Herstellung von eigenen Texten abwechseln, um den Schülern ein Bewußtsein von der Aktualität ihrer Arbeit zu vermitteln und sie besonders zu motivieren.

Lernzielkontrolle

In den schriftlichen Arbeiten sollte man sich auf die Ausgestaltung von Nachrichten, das Verfassen von Briefen und die inhaltliche Zusammenfassung vorgelesener Texte beschränken. Wichtig ist dabei, daß die Adressatengruppe und der besondere Zweck, zu dem die Textsortenveränderung vorgenommen wird, in der Aufgabenformulierung genannt sind.

4. Lernziel

Fähigkeit, durch das Mittel der Beschreibung sich und anderen Einsicht in die komplexe Struktur von Gegenständen und Vorgängen zu verschaffen.

Begründung

Die mit diesem Lernziel gestellten Aufgaben überschneiden sich nur teilweise mit denen des 1. Lernziels. Die Intentionen gehen hier über die Vermittlung von Informationstechniken deutlich hinaus: Es geht um die Vergegenwärtigung komplexer Strukturen durch Transformation von Beobachtetem und Erlebtem in Sprache, vor allem mit dem Zweck der Strukturierung von Erfahrung, der Auseinandersetzung mit und Distanzierung von Erfahrenem. Die hier geplanten Übungen enthalten vor allem das Moment der interpretorischen Klärung, die auch ohne Partnerbezug, nämlich als Reflexion sinnvoll ist, die sich nicht nach außen wenden muß. Eine adäquate Beschreibung von Vorgängen, Gegenständen usw. setzt eine genaue Beobachtung voraus. Indem der Deutschunterricht mit solchen Aufgaben die Beobachtungsfähigkeiten beansprucht und fördert, erfüllt er eine wissenschaftspropädeutische Funktion; wenn Vorgänge, wie z.B. Experimente oder das Verhalten von Tieren und Personen, allein oder in sozialen Gruppen studiert, akribisch beschrieben und ansatzweise interpretiert werden, dann wird damit dem naturwissenschaftlichen wie auch dem sozialwissenschaftlichen Unterricht vorgearbeitet. Diese Intentionen lassen sich mit der eigentlichen Aufgabe des Deutschunterrichts, nämlich der Erweiterung der Sprachkompetenz der Schüler, organisch verbinden. Bei Beschreibungen im hier bezeichneten Sinn wird die Fähigkeit, fachgerechte Ausdrücke und sprachliche Nuancen einzusetzen, damit beobachtete Feinheiten sprachlich dargestellt werden können, geschult. Die Schüler werden immer wieder an die Grenzen ihres eigenen Sprachvermögens geführt und zu seiner Vervollkommnung herausgefordert. Sie werden zur Aktivierung latent vorhandener, aber selten angewendeter sprachlicher Mittel motiviert.

Teilziele

1. Fähigkeit, ein Bild, bzw. eine Fotografie zu beschreiben:
   — Art und Gegenstand des Bildes bestimmen
   — die Einzelheiten präzise und anschaulich bezeichnen
   — die Beziehung der Einzelheiten zueinander erkennen und darstellen
   — deutende Hinweise formulieren
   — die Voraussetzungen für den Ablauf des Vorganges kennzeichnen
2. Fähigkeit, einen Vorgang zu beschreiben:
   — den Vorgang treffend benennen
   — die Voraussetzungen für den Ablauf des Vorganges kennzeichnen
   — das Nacheinander der Vorgangsmomente erkennen und gegliedert wiedergeben
   — die Abhängigkeit der Vorgangsmomente voneinander und ihr Zusammenspiel veranschaulichen
   — die einzelnen Momente sachlich korrekt und mit adäquatem Ausdruck darstellen
   — das Ergebnis des Vorgangs bezeichnen
3. Fähigkeit, ein Tier oder eine Person zu beschreiben:
   — äußere Merkmale einzeln benennen
   — die Einzelheiten in eine sinnvolle Reihenfolge bringen
   — besonders Verhaltensmerkmale, z.B. charakteristische Bewegungen, anschaulich darstellen
   — einen Gesamteindruck von der beschriebenen Gestalt vermitteln
4. Fähigkeit, eine Gruppe von Tieren oder Personen zu beschreiben:
   — die zu beschreibende Situation kennzeichnen
   — Unterschiede zwischen den einzelnen Gestalten feststellen
   — besondere Verhaltensmerkmale einzelner Gestalten erklärend darstellen
   — die Beziehungen der Gestalten zueinander erkennen und verdeutlichen

Unterrichtsinhalte

Für Bildbeschreibung bieten die Lesebücher i.a. vorzügliches, den Fähigkeiten der Schüler angemessenes Material. Bei den Vorgangsbeschreibungen kann mit anderen Fächern, in denen experimentiert wird, zusammengearbeitet werden; man kann Schüler aber auch auf einfache Vorgänge in ihrer Umwelt hinweisen, wie z.B. das Heranwachsen einer Pflanze. Außerdem lassen sich einfache Geschehensabläufe im Unterricht pantomimisch darstellen und beschreiben. Für die Beschreibung von Tieren und Menschen und ihres Verhaltens bieten sich immer wieder Gelegenheiten. In der Schule lassen sich zahlreiche Beobachtungsaufgaben stellen, z.B. zum Verhalten von Schülern auf dem Schulhof, bei Schulveranstaltungen, beim Sport usw.

Unterrichtsverfahren

Die Reihenfolge der unter den Teilzielen genannten Fähigkeiten enthält schon einen Vorschlag für das Vorgehen: von einfacheren Aufgaben gelangt man zu den komplexeren. Im Unterrichtsgespräch werden zunächst gemeinsam, dann durch einzelne Schüler Beschreibungen vorgenommen, dann schriftlich fixiert; die Ergebnisse werden auf Genauigkeit, Vollständigkeit und sinnvollen Aufbau überprüft. Ein bewährtes Verfahren besteht darin, daß man durch einzelne Schüler eine Beschreibung von Gegenständen, Bildern oder Personen geben läßt, wobei die übrigen Schüler der Klasse, die selbst nicht Einsicht nehmen können, Gelegenheit haben, sich durch Nachfragen so lange genauer zu informieren, bis sie eine exakte Vorstellung gewonnen haben; danach wird der beschriebene Gegenstand vorge-

führt und mit dem durch die Beschreibung gewonnenen Eindruck verglichen. Bei der Beschreibung von Vorgängen, die sich in der Klasse pantomimisch darstellen lassen, kann man die Aufgabe dadurch besonders interessant gestalten, daß man den Vorgang als Simultanreportage auf Tonband sprechen läßt, während ein oder mehrere Schüler für die Zeit der Vorführung des Vorgangs den Klassenraum verlassen haben: Läßt man sie anschließend nur mit Hilfe des Tonbandes den Vorgang wiederholen, dann werden die Grenzen der Beschreibung besonders deutlich. Ein solches Verfahren hat eine stark motivierende Wirkung auf die Schüler, die den Ehrgeiz entwickeln, die Vorgänge so exakt zu beschreiben, daß sie möglichst lückenlos und genau reproduziert werden können.

Lernzielkontrolle

Schüler haben in diesem Bereich die Möglichkeit, sich gegenseitig zu kontrollieren, weil sie Darstellung und Gegenstand leicht miteinander vergleichen können. Man sollte im übrigen mindestens eine Bild-, eine Vorgangs- und eine Tier- oder Personenbeschreibung anfertigen lassen und beurteilen.

5. Lernziel

Fähigkeit, subjektiv Erfahrenes mit erzählerischen Mitteln anderen mitzuteilen.

Begründung

Zwar hat das spontane Bedürfnis, von eigenen Erlebnissen zu erzählen, bei Schülern der 7. Klasse im Vergleich zu den voraufgehenden Klassenstufen abgenommen, so daß sich im Unterricht weniger Anlässe bieten, diese Fähigkeit zu üben, man sollte ihre Bedeutung aber nicht unterschätzen. Natürlich kann es nicht darauf ankommen, Schüler mit literarischen Erzählungen konkurrieren zu lassen. Es geht vielmehr darum, ihnen die Funktion erzählerischer Bestandteile in bestimmten Kommunikationssituationen zu verdeutlichen und die Fähigkeit zu fördern, erzählerische Elemente und Passagen situationsadäquat als funktionales Mittel einzusetzen. So kann eine konzentriert vorgetragene Erzählung in Gespräch und Diskussion die eigene Argumentation klären und unterstützen. Auch Reportagen und Texte, die z.B. für Bücher oder Filme werben, bedienen sich gelegentlich erzählerischer Mittel. Daneben hat die spannende oder humorvolle Erzählung als Mittel der Selbstdarstellung und der Unterhaltung ihre Bedeutung nicht nur für Schüler, sondern noch für Erwachsene. Die Erzählung ist ein subjektiv gefärbtes Mittel der Kommunikation; gerade deshalb bietet sie Raum für die Entfaltung von Kreativität und für die individuelle Deutung von Wirklichkeit.

Teilziele

1. Fähigkeit, von eigenen und fremden Erlebnissen und Erfahrungen zu erzählen:
   - Kennzeichnung von Zeit, Ort und Umständen des Geschehens und der beteiligten Personen
   - Erzeugung von Spannung durch Andeutungen, retardierende Mittel
   - Markierung des Höhepunktes der Erzählung
   - Vergegenwärtigung des Geschehens durch Anschaulichkeit der Darstellung, Verwendung von Vergleichen, Metaphern, schildernden Elementen, variablen Ausdruck
2. Fähigkeit, erzählerische Mittel in bestimmten Kommunikationssituationen funktional einzusetzen:
   - in Gesprächen und Diskussionen den geeigneten Moment für das Einflechten einer erzählerischen Passage erkennen

— die erzählerische Passage zur Stützung der Argumentation situationsadäquat einbringen
— die Erzählung auswerten und zum eigentlichen Argument zurückkehren

Unterrichtsinhalte

Die Aufgaben, die sich mit diesem Lernziel verbinden, lassen sich kaum programmieren. Man wird Gelegenheiten für Erzählübungen abwarten und Anstöße von seiten der Schüler aufnehmen müssen. Gegenstand von Erzählungen kann alles sein, was Schülern wichtig und erzählenswert erscheint.

Unterrichtsverfahren

Spontaneität und kreatives Durchbrechen aller vorgegebenen Schemata sollten als Prinzipien akzeptiert werden. Trotzdem können den Schülern bei der Überprüfung der Wirksamkeit von Erzählungen und erzählerischen Passagen im Unterrichtsgespräch die Baugesetze einer guten Erzählung und die wirksamsten sprachlichen Mittel nahegebracht werden.

Lernzielkontrolle

Auf Klassenarbeiten mit der Aufgabe, eine Erzählung anzufertigen, sollte in der Regel verzichtet werden, weil die Gefahr zu groß ist, daß unter der Nötigung zur Leistung eher Klischees als wertvolle, subjektiv gestaltete Einfälle produziert werden und weil sprachlich weniger geschickte Schüler hier mehr als sonst benachteiligt wären. Kreative Schüler sollte man allerdings durch Würdigung ihrer Leistungen bestätigen.

Lernbereich II: Umgang mit Texten

1. Lernziel

Fähigkeit, mit einfachen Zeitungstexten, deren Inhalt im Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler liegt, kritisch umzugehen.

Begründung

Der hier angesprochene Gegenstandsbereich überschneidet sich stark mit dem des 2. Lernziels im Lernbereich „Mündliche und schriftliche Kommunikation". Diese Feststellung soll zum Anlaß genommen werden, noch einmal darauf hinzuweisen, daß in den drei Lernbereichen nicht geschlossene Unterrichtsreihen konzipiert sind, sondern vielmehr Unterrichtskomplexe mit untereinander austauschbaren Inhalten. Man kann die Analyse von Zeitungstexten also an das oben genannte Lernziel anbinden oder umgekehrt. Die dort ausgeführten Begründungen gelten auch hier. Wenn der gleiche Gegenstand hier noch einmal — und an erster Stelle — auftaucht, dann deswegen, weil deutlich darauf hingewiesen werden soll, daß beim Umgang mit Texten auf die Einbeziehung des Mediums Zeitung wegen seiner weiten Verbreitung und großen gesellschaftlichen Bedeutung unter keinen Umständen verzichtet werden kann. Außerdem können an Zeitungstexten, in denen das Verhältnis von Intention, Information und sprachlicher Realisierung relativ leicht identifizierbar ist, fundamentale Techniken der Textanalyse geübt werden.

Teilziele

Fähigkeit,
1. die sachlichen Informationen eines Zeitungstextes zu identifizieren
2. zwischen sachlicher Information und subjektiver Intention zu unterscheiden und eine tendenziöse Darstellung als solche zu erkennen

3. den Aufbau eines Zeitungstextes (Schlagzeile, Aufmacher, Ausführung) zu kennzeichnen
4. die auffälligen sprachlichen Merkmale eines Zeitungstextes (Wortwahl, metaphorische Wendungen, Knappheit, Redundanz) zu bestimmen und in ihrer Beziehung zur Intention des Verfassers zu sehen
5. zwischen möglicherweise unterschiedlichen Adressaten eines Zeitungstextes zu differenzieren und die Beziehung zwischen sprachlicher Gestaltung und angesprochener Adressatengruppe zu erkennen.

Unterrichtsinhalte

Man sollte durch Befragen der Schüler ermitteln, welche Texte in welchen Zeitungen von ihnen am meisten gelesen werden. Es wird sich dabei vor allem um Sportberichte, „Sensationsartikel", gelegentlich auch um Informationen aus den Wissenschaften und nur in seltenen Fällen um politische Berichterstattung handeln. Man kann aber behutsam versuchen, gelegentlich auch schon politische Nachrichten und Kommentare zu analysieren, um Neugier und Interesse der Schüler für diesen Bereich zu wecken.

Unterrichtsverfahren

Mit den Schülern wird abgesprochen, welche Zeitungen in den Unterricht mitgebracht und welche Artikel gelesen werden sollen. Im Unterrichtsgespräch werden dann den Text aufschließende Fragen, wie sie sich aus den Teilzielen ergeben, erörtert. Lohnend sind Vergleiche der Darstellung identischer Informationen in verschiedenen Zeitungen, auch Vergleiche zwischen Zeitungs- und Fernseh- und Rundfunknachrichten, wobei letztere nach Möglichkeit auf Tonband aufgenommen werden sollten.

Lernzielkontrolle

Nach einiger Übung kann man den Schülern die schriftliche Hausaufgabe stellen, einen selbstgewählten Zeitungstext zu analysieren.

2. Lernziel

Fähigkeit, Gedichte unterschiedlicher Formen (lyrische Gedichte, Balladen) mit Verständnis zu rezipieren und unter Verwendung bestimmter textanalytischer Kategorien zu interpretieren.

Begründung

Der Umgang mit Gedichten soll nicht als esoterische Beschäftigung betrieben werden, sondern vor allem als intensive Übung in der Analyse von Texten, wobei die erlernten Techniken insofern fundamental sein können, als sie sich auf interpretatorische Arbeit überhaupt transferieren lassen. Gedichte, als überschaubare und dicht gefügte sprachliche Gebilde, sind besonders geeignet, das Aufeinanderbezogensein inhaltlicher und formaler, semantischer und syntaktischer Aspekte exemplarisch zu verdeutlichen. Vor allem mit dem lyrischen Gedicht lernen Schüler eine literarische Gattung kennen, in der vertraute Erfahrungsmuster durchbrochen und erweitert werden, in der die Möglichkeiten der Sprache auch in der Durchbrechung der gewohnten Formen aufs intensivste genutzt und angespannt werden, in der Bedeutungen sich erst durch die Kombination der einzelnen Momente erschließen. Sie lernen kreativen Umgang mit Sprache par excellence kennen. So trägt die Beschäftigung mit Gedichten zur sprachlichen Sensibilisierung bei. Außerdem kann sie Anlaß zu ästhetischem Genuß sein, der keiner besonderen Rechtfertigung bedarf.

Teilziele

1. Fähigkeit,
   — ein Gedicht angemessen vorzutragen
   — seine formalen Merkmale zu beschreiben (Reim, Metrum, Strophenform)
   — seinen inhaltlichen Ablauf nachzuvollziehen
   — seine sprachlichen Mittel zu kennzeichnen (klangliche Mittel, Wortwahl, Vergleiche, Metaphern, Bilder, syntaktische Besonderheiten)
   — durch das Kombinieren und Aufeinanderbeziehen der einzelnen Momente des Gedichts Bedeutungen zu ermitteln und zu bezeichnen
2. Kenntnis der Strukturmerkmale der Ballade mit ihren lyrischen, epischen und dramatischen Elementen
3. Beherrschung analytischer Grundbegriffe (Vers, Strophe, Reimformen, Hebung, Senkung, Metrum, Vergleich Metapher Bild u.a.).

Unterrichtsinhalte

Man kann von den bewährten Gedichten und Balladen ausgehen, die sich, oft thematisch gruppiert, in modernen Lesebüchern finden. Die Zusammenstellung thematisch verwandter Gedichte bietet die Möglichkeit, verschiedene Gedichtformen und damit unterschiedliche Aussageweisen vorzuführen; im Vergleich lassen sich Gedichte außerdem wechselseitig erhellen. Auf moderne Beispiele (womit nicht konventionell geformte Gedichte aus der Gegenwart gemeint sind) sollte man nicht verzichten: Schüler können sie experimentierend interpretieren; man sollte sie aber nicht durch zu große Schwierigkeiten verschrecken, um nicht eventuell vorhandene Antipathien gegenüber Modernem zu verstärken. Man kann Schüler auch auf Zeitungen verweisen und dort abgedruckte Gedichte im Unterricht verwerten; ihr häufig vorhandener Aktualitätsbezug kann Schülern helfen, die Aktualität dieser literarischen Gattung zu erkennen.

Unterrichtsverfahren

Nach dem Vortrag des Gedichts durch Lehrer oder Schüler, der selbst schon Anlaß für ein Unterrichtsgespräch sein kann, und dem Formulieren erster Fragen und Erkenntnisse wird der Text möglichst systematisch (vgl. Teilziele) besprochen. Dabei ist auf Präzision in der Beziehung der Befunde besonders zu achten. Gelegentlich kann man auch — besonders bei rätselhaften, stark verschlüsselten Gedichten — Schülergruppen in der Interpretation miteinander konkurrieren lassen; vergleicht man die Ergebnisse miteinander, so wird der Grad der Offenheit des Gedichts für unterschiedliche Interpretationen ebenso deutlich wie der Faktor der Subjektivität als konstitutives Moment des hermeneutischen Verfahrens.

Lernzielkontrolle

Die Fähigkeit, Gedichte zu verstehen, läßt sich kaum überprüfen, wohl aber, in informeller Weise, die Beherrschung der eingeführten interpretatorischen Techniken und Grundbegriffe.

3. Lernziel

Fähigkeit, die Intentionen und besonderen Stukturmerkmale bei pointierten, verschlüsselten Texten wie Fabeln, Parabeln und Anekdoten zu erfassen.

Begründung

Mit den unter den ersten beiden Lernzielen genannten Gegenständen haben die hier vorgeschlagenen Texte vor allem ihre Überschaubarkeit gemein; sie zeich-

nen sich durch Prägnanz und unverwechselbare strukturelle Geschlossenheit aus. Damit bieten sie die Möglichkeit, Schülern ein Bewußtsein von der Funktionalität relativ fester literarischer Formen und der Aussagekraft streng gefügter sprachlicher Gebilde zu vermitteln. Sie fordern zur Entschlüsselung und damit zur intensiven gedanklichen Beschäftigung heraus; an ihnen wird sichtbar, daß Sprache zum Zweck der Enthüllung durch Verhüllung verwendet werden kann. An ihnen läßt sich zeigen, daß Literatur eine gesellschaftliche Funktion hat und daß gesellschaftliche Verhältnisse bestimmte literarische Formen bedingen, sie sogar erzwingen können. Schüler machen im Umgang mit diesen Gegenständen die grundsätzliche Erfahrung, daß Texte über sich hinausweisen und eine Bedeutung enthalten können, die erst in analysierender Reflexion vergegenwärtigt wird. Das bedeutet eine Erweiterung ihrer Rezeptionsfähigkeit, die bis dahin noch weitgehend bestimmt ist vom naiven Wörtlichnehmen der direkten Aussagen von Texten.

Teilziele

1. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Fabeln zu erfassen:

— den Aufbau der Fabel und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
— die im Verhalten der dargestellten Tiere repräsentierten menschlichen Verhaltensweisen wiedererkennen
— die in der Fabel enthaltene Wahrheit, bzw. ihren moralischen Sinn formulieren und konkretisieren
— die Funktion der Fabel als literarischer Form begreifen

2. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Parabeln zu erfassen:

— den Aufbau der Parabel und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
— die Ebenen des vergleichenden Inhalts und des Verglichenen unterscheiden, d.h. die Analogie herstellen
— die aus der Parabel gewonnene Erkenntnis konkretisieren
— die Funktion der Parabel als literarischer Form begreifen

3. Fähigkeit, Bedeutung und Struktur von Anekdoten zu erfassen:

— den Aufbau der Anekdote und ihre sprachlichen Mittel kennzeichnen
— die Pointe erkennen und begreifen
— die in der Anekdote enthaltene Charakterisierung der gemeinten Person erläutern
— die Funktion der Anekdote als literarischer Form begreifen

Unterrichtsinhalte

Fabeln von Luther, Lessing, Wolfdietrich Schnurre u.a.;
Parabeln von Lessing, Herder, Kafka;
Anekdoten der Antike, von Hebel, Kleist. —

Es kommt nicht darauf an, daß alle drei dieser literarischen Formen im Unterricht behandelt werden; dazu dürfte, sofern gründlich gearbeitet werden soll, die Zeit kaum ausreichen. Man kann sich z.B. auf die Fabel beschränken und damit durchaus das vorgegebene Unterrichtsziel erreichen.

Unterrichtsverfahren

Im Unterrichtsgespräch kann man sich den in den Teilzielen genannten einzelnen Schritten anschließen. Zur Überprüfung, ob die Struktur der literarischen Formen erfaßt ist, kann man Schülern die Aufgabe stellen, selbst eine Fabel oder Anekdote zu verfassen.

Lernzielkontrolle

Überprüfung der von den Schülern selbstverfaßten Texte (vgl. Unterrichtsverfahren).

4. Lernziel

Fähigkeit, umfangreichere Prosatexte wie Kurzgeschichten, Sagen, Erzählungen, Lügengeschichten, Berichte und Beschreibungen mit Hilfe analysierender Verfahren und Kategorien unter Berücksichtigung besonderer sprachlicher Merkmale und struktureller Eigenheiten zu erschließen.

Begründung

Eine detaillierte Legitimierung der Behandlung von Texten, wie sie hier empfohlen werden, ist im Längsschnitt zum Lernbereich „Umgang mit Texten" gegeben. Es sollen daher einige Hinweise genügen. Interpretatorische Techniken, die im Zusammenhang mit den schon dargestellten Lernzielen in diesem Lernbereich geübt worden sind, können an umfangreicheren Texten erweitert und vervollkommnet werden. Dabei ist es zwar schwieriger, das Textganze in seinen strukturellen Bezügen zu überschauen, aber gerade diese Schwierigkeit eröffnet die didaktische Möglichkeit, mit den Schülern zu untersuchen, welche komplizierten sprachlichen Vermittlungen notwendig sind, um eine bestimmte differenzierte Aussageabsicht zu verwirklichen. Auch hier kommt es auf die Sensibilisierung gegenüber sprachlichen Produkten und auf die Entwicklung von Lesemündigkeit an, die sich auch außerhalb der Beschäftigung mit primär literarischen Erzeugnissen bewähren kann. Die Mannigfaltigkeit der vorgeschlagenen Textsorten spiegelt die Vielfalt von Erfahrungs- und Darstellungsformen wider; sie erlaubt eine Einbeziehung von unterschiedlichen Gedanken und Erkenntnissen in den Deutschunterricht; sie ermöglicht also die Ausdehnung des Erfahrungsbereichs der Schüler, ohne daß dabei die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts, nämlich die Erweiterung der Sprachkompetenz der Schüler in intensiver Beschäftigung mit sprachlichen Erzeugnissen durch scheinbar fachfremde Intentionen überlagert oder beeinträchtigt werden muß.

Teilziele

Fähigkeit,

1. die wesentlichen inhaltlichen Momente eines Textes zu erkennen und seine Aussageabsicht zu ermitteln
2. den Aufbau eines Textes nachzuvollziehen:
   — einzelne Sinnabschnitte erkennen und dafür Überschriften finden
   Erzählschritte erkennen und kennzeichnen
   — Höhe- und Wendepunkte, Vorausweisungen, Rückblenden erkennen
   — Tempuswechsel identifizieren und seine Funktion bestimmen
3. die wichtigsten sprachlichen Mittel des Textes zu bestimmen und zur Aussageabsicht kritisch in Beziehung zu setzen
4. unterschiedliche Textsorten sachgerecht zu bezeichnen und die besonderen Möglichkeiten und Grenzen einer literarischen Form zu bestimmen
5. Erzählhaltungen zu identifizieren und zur Aussageabsicht und Wirkung in Beziehung zu setzen
6. mögliche Reaktionen der im Text angesprochenen Adressatengruppe zu antizipieren

Zusätzlich vgl. die Lernziele der Leseerziehung im Längsschnitt zum „Umgang mit Texten".

Unterrichtsinhalte

Moderne Lesebücher und Textsammlungen der Schulbuchverlage bieten zu allen hier angeführten literarischen Formen ausreichendes Material, aus dem der Lehrer selbständig auswählen sollte. Für die Behandlung der Sage bieten sich in Klasse 7 schwierigere griechische Sagen an; gelegentlich kann ein Auszug aus Homer in gebundener Rede besprochen werden. Auf Lügengeschichten (Eulenspiegel u.a.), die nur scheinbar naiv sind, in Wirklichkeit der Interpretation Probleme aufgeben, sollte man auch deswegen nach Möglichkeit nicht verzichten, weil sie Anlaß sein können zu kreativen Schreibübungen. Wenn allerdings griechische Sagen (etwa im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht) und Lügengeschichten schon in Klasse 6 ausführlich behandelt worden sind, können sie in Klasse 7 vernachlässigt werden. Überhaupt muß nicht jede der genannten literarischen Formen im Unterricht zur Geltung kommen: Das würde dem Lernbereich „Umgang mit Texten" einen zu großen Raum im Deutschunterricht geben und enthielte außerdem die Gefahr, daß die strukturellen Merkmale der einzelnen Formen nicht intensiv genug analysiert werden können.

Unterrichtsverfahren

Die Verfahren der Textanalyse sind immer auch von textimmanenten Bedingungen bestimmt und müssen daher variabel gehalten werden. Nicht jede interpretatorische Methode paßt auf jeden Text. In der Regel wird man vom inhaltsbezogenen Interesse der Schüler ausgehen und es im vertiefenden Unterrichtsgespräch für die detaillierten strukturellen und sprachlichen Analysen nutzen. Bei schwierigeren und längeren Texten kann der Lehrer durch vorformulierte Leitfragen den Schülern helfen, diese zu erschließen; er sollte ihnen aber nicht grundsätzlich die motivierende Aufgabe abnehmen, eigene Fragen und methodische Ansätze zu entwickeln.

Lernzielkontrolle

Von schriftlichen Interpretationen ist auf dieser Altersstufe abzusehen. Überprüft werden kann die Fähigkeit, eingeführte analytische Grundbegriffe adäquat anzuwenden, Inhalt und Aussageabsicht eines Textes zu ermitteln und ihn zu strukturieren.

5. Lernziel

Fähigkeit, eine Ganzschrift in ihren Zusammenhängen zu überschauen.

Begründung

Vgl. Längsschnitt zum Lernbereich „Umgang mit Texten". — Außerdem gelten auch hier die Begründungen für das 4. Lernziel dieses Lernbereichs. Schüler lesen ohnehin ständig Ganzschriften in Form von Jugendbüchern, aber ohne daß ihnen dabei die formalen Möglichkeiten dieser Textsorte bewußt würden. Die Erläuterung der Bauformen längerer Erzählungen und Romane und der inhaltlichen Mittel, mit denen die Adressaten interessiert und beeinflußt werden sollen, hilft den Schülern bei der Erweiterung ihrer Lesefähigkeiten, ermöglicht bewußteres und kritischeres Lesen. Mit der Besprechung der ersten Ganzschriften im Unterricht werden Grundlagen für die Textarbeit der Sekundarstufe II geschaffen.

Teilziele

Vgl. die Teilziele zum 4. Lernziel

Unterrichtsinhalte

Für die Behandlung von mehr als einer Ganzschrift wird die zur Verfügung stehende Zeit in der Regel nicht ausreichen. Man sollte sich daher entweder für ein be-

stimmtes Jugendbuch (vgl. die Empfehlungen im Längsschnitt „Das Kinder- und Jugendbuch im Deutschunterricht") oder für ein Werk der literarischen Tradition entscheiden. Wenn ein Jugendbuch von den Schülern vorgeschlagen wird, sollte der Lehrer es auf seine Tauglichkeit prüfen. Natürlich ist es legitim, Bücher, die den Schülern schon vertraut sind, zu analysieren; es besteht dabei aber die Gefahr, daß ihr Interesse schnell nachläßt, weil der motivierende Reiz des Neuen fehlt. Deshalb ist sorgfältig zu überlegen, ob nicht der Lehrer ein wertvolles, den Schülern noch unbekanntes Buch auswählen sollte. Als Werke der literarischen Tradition sind Erzählungen des literarischen Realismus des 19. Jahrhunderts besonders geeignet; bewährt hat sich etwa Theodor Storms „Pole Poppenspäler".

Unterrichtsverfahren

Vgl. die Bemerkungen zum 4. Lernziel

Lernzielkontrolle

Informelle Überprüfung der Fähigkeit, den Aufbau einer Ganzschrift zu überschauen, die einzelnen Schritte zu segmentieren und textanalytische Verfahren und Begriffe anzuwenden.

6. Lernziel

Fähigkeit, mit Fernsehsendungen, die den Interessen und Verständnismöglichkeiten der Schüler entgegenkommen, kritisch umzugehen. Einblick gewinnen in besondere Techniken des Mediums Fernsehen.

Begründung

Vgl. die Längsschnitte zur „Medienerziehung im Deutschunterricht" und zum „Umgang mit Texten". — Auch Fernsehfilme, Cartoons, Werbesendungen sind Texte im weiteren Sinne. Sie bedienen sich der Sprache, erweitern in kreativer Weise das vorhandene Sprachrepertoire, reproduzieren aber auch sprachliche Klischees und prägen sie besonders intensiv ein. Die Textkonstituenten dieses Mediums sind noch umfangreicher als die der vorwiegend sprachlichen Kommunikation. Die Reflexion über die verschiedenen Dimensionen und Konstituenten dieses Kommunikationsmittels erweitert die kommunikative Kompetenz der Schüler und ermöglicht in Ansätzen kritische Distanzierung, d.h. mündiges Verhalten gegenüber diesem Medium.

Teilziele

1. Fähigkeit, über den Inhalt einer Fernsehsendung zu berichten (vgl. Lernbereich „Mündliche und schriftliche Kommunikation", 3. Lernziel)
2. Kenntnis wichtiger technischer Mittel des Fernsehens: Kameraarbeit, Schnitttechnik, Überblendung, Rückblende, Vorausblende, off-Ton, musikalische Untermalung, Tricks
3. Fähigkeit, zwischen primär informativen, appellativen und unterhaltenden Sendungen zu unterscheiden
4. Fähigkeit, bestimmte Klischees in der Darstellung von Personen und in der sprachlichen Begleitung zu identifizieren

Unterrichtsinhalte

Zeichentrickfilmserien, Mainzelmännchen u.ä.; informative Jugendsendungen; Beispiele aus dem Schulfernsehen; gelegentlich ein Spielfilm, der in Absprache mit den Schülern ausgewählt wird.

Unterrichtsverfahren

Nach Möglichkeit gemeinsames Anschauen einer Fernsehsendung; präzise Beschreibung von Inhalt, Methoden, Tricks durch die Schüler, dabei Einführung der technischen Grundbegriffe durch den Lehrer.

Lernzielkontrolle

Überprüfung der Fähigkeit, technische Begriffe anzuwenden und Inhalte zu bestimmen.

Lernbereich III: Reflexion über Sprache

1. Lernziel

Einsicht in Funktionen der verschiedenen syntaktischen Mittel der Sprache.

Begründung

Für eine allgemeine Begründung dieses Lernziels sei auf den Längsschnitt „Reflexion über Sprache" verwiesen. In den Klassen 5 und 6 haben sich die Schüler schon grundlegende Kenntnisse der Syntax erworben, vor allem Formen und Intentionen einfacher Satzarten, die Unterscheidung der Satzglieder, die Begriffe Prädikatsreihe und Satzreihe, bestimmte Gliedsätze als Erweiterung von Satzgliedern, die Unterscheidung zwischen aktivischen und passivischen Formulierungen von Handlungen und die Funktion von Konjunktionen, Pronomen, Adverbien. In Klasse 7 sollen diese Kenntnisse vertieft und erweitert werden. Sofern bestimmte der genannten grammatischen Phänomene noch nicht eingeführt worden sind, etwa weil die verwendeten Sprachbücher eine andere Reihenfolge aufweisen, können sie ohne weiteres in diese Klassenstufe integriert werden. Die Behandlung der Gliedsätze, die im Mittelpunkt der Arbeit mit der Syntax in Klasse 7 steht, hat den Zweck, kompliziertere Formen des Satzbaus als funktionale Mittel zur Verwirklichung differenzierter Aussageabsichten vorzustellen und den Schülern ein Begriffsmaterial zu vermitteln, das ihnen die Möglichkeit gibt, die Syntax von Texten bei Sprachanalysen zu beschreiben. Beim Umgang mit Texten helfen die eingeführten Kategorien, besondere stilistische Merkmale zu identifizieren; die Begriffe haben also eine heuristische Funktion, sie sollten beim Umgang mit Texten immer wieder erprobt werden. Damit wird die intensive textanalytische Arbeit der späteren Klassenstufen unmittelbar vorbereitet. Außerdem kann so die Sprachkompetenz der Schüler, ihr aktives Repertoire an sprachlichen Mustern erweitert werden.

Unterrichtsinhalte

Gliedsätze, die durch Interrogativadverbien eingeleitet werden; Relativsätze; temporale, adversative, konditionale, konsekutive, finale, kausale Gliedsätze; Inhaltssätze. Dazu syntaktisch komplizierte Texte, die jeweils bestimmte Gliedsatzformen enthalten.

Unterrichtsverfahren

Drillmäßiges Einüben und Abfragen der syntaktischen Phänomene ist sinnlos; die Schüler würden dadurch nur verwirrt und erhielten keine Einsicht in die Funktionalität der syntaktischen Varianten. Die einzelnen grammatischen Kategorien müssen vielmehr aus dem Umgang mit geeigneten Texten entwickelt und auf mögliche sprachliche Verwendungssituation bezogen werden. Die Notwenigkeit oder auch Überflüssigkeit komplizierter syntaktischer Formen läßt sich durch Weglaß-

Ersatz-, Verschiebeproben usw. bestimmen. Man sollte die Schüler mit Sprache experimentieren lassen; sie sollten hypotaktisch aufgebaute Texte in parataktische und umgekehrt verwandeln und dann das Ergebnis mit dem Ausgangstext vergleichen.

Lernzielkontrolle

Überprüfung der Fähigkeit, Gliedsätze begrifflich richtig zu bezeichnen und Gliedsätze in Satzglieder und umgekehrt verwandeln zu können.

2. Lernziel

Kenntnis von Grundphänomenen der Semantik und Wortbildungslehre.

Begründung

Die in den Klassen 5 und 6 erworbenen Kenntnisse der Semantik und Wortbildungslehre (Unterscheidung zwischen einfachen und zusammengesetzten Wörtern, Lexem und Morphem, Präfix und Suffix) werden vertieft. Schüler machen dabei die Erfahrung, daß das Vokabular/Lexikon einer Sprache nicht unveränderlich festgelegt und eindeutig ist, sondern offen für kreative Veränderungen und in seinen Bedeutungen wandelbar und kontextabhängig. Durch semantische Analysen und klassifikatorische Übungen lassen sich ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten sensibilisieren, kann ihr sprachliches Repertoire erweitert werden. Kenntnisse der Semantik und Wortbildungslehre sind außerdem eine unabdingbare Voraussetzung für die analytische Arbeit beim Umgang mit Texten.

Unterrichtsinhalte

Gruppierung von Bezeichnungen nach gemeinsamen Merkmalen; Erstellen von Wortfeldern; Ober- und Unterbegriffe; Grundbegriffe und abhängige Begriffen (Begriffe für Teil und Ganzes, Abhängigkeit zwischen Begriffen); Homonymie; das Wort als Name; Fremdwort und Lehnwort; Möglichkeiten des Ausbaus des Wortschatzes durch Zusammensetzungen und Ableitungen.

Unterrichtsverfahren

Übungen zur Semantik und Wortbildungslehre lassen sich an Textanalysen und an die kritische Besprechung von Schülertexten (vor allem Beschreibungen von Personen und Tieren) anschließen. Man sollte sich aber auch bemühen, sie in systematischem Verfahren in den Unterricht einzubeziehen. Das kann dadurch geschehen, daß man den Umgang mit Lexika (Konversationslexika, Rechtschreib-Duden) und Katalogen (Warenhauskataloge) zum Gegenstand macht und die Schüler veranlaßt, deren methodisches Prinzip herausfinden; dabei können die klassifikatorischen Techniken, Schwierigkeiten und Fragen der Wortbildungslehre geklärt werden. Auch die den Schülern schon vertrauten Unterscheidungen der Biologie nach Arten, Gattungen, Klassen können genutzt werden.

Lernzielkontrolle

Überprüfung der Fähigkeit, zu vorgegebenen Wörtern Wortfelder zu bilden, Oberbegriffe zu Unterbegriffen zu finden und umgekehrt, die Abhängigkeit zwischen Begriffen zu beschreiben, zusammengesetzte und abgeleitete Wörter auf ihre ursprünglichen Bestandteile zurückzuführen.

2.2 Unterrichtsempfehlungen Klasse 8

Lernbereich I: Mündliche und schriftliche Kommunikation

1. Lernziel:

Vorformen der Erörterung: Übungsdiskussionen: ein Schüler unmittelbar interessierendes, für sie wichtiges Thema/Problem nach den Regeln des Drei- oder Fünfsatzes mündlich erörtern und u.U. entscheiden lernen

Begründung:

Unmittelbares Ziel eines solchen Unterrichtsvorhabens ist es, den Schüler zur geordneten Artikulation eines Standpunktes anzuleiten, mit dem er sich selbst identifiziert. Im Rahmen einer Übungsdiskussion lernt er dann, andere Ansichten zum gleichen Thema unvoreingenommen zu verstehen und — durch Wechsel der Diskussionsrolle — auch darzustellen. So gewinnt er Verständnis für drei gleichrangige Möglichkeiten, eine Diskussion zu beenden: Überzeugung des Diskussionspartners, Überzeugtwerden durch den Diskussionspartner, gegenseitiges Durchdringen der Ausgangsargumente im Kompromiß.

Unterrichtsinhalte:

Die diskutierten Themen sollten anschaulich und aktuell sein. Die Schüler müssen sich selbständig über sie informieren können. Sie dürfen auch persönliche Konflikte betreffen (Elternhaus, Schule etc.), wenn dadurch keine Verletzung der Privatsphäre der Betroffenen droht. Entscheidend ist, daß die Themen gemeinsam mit den Schülern ausgewählt werden.

Unterrichtsverfahren:

Phase der Themenwahl — Informationsbeschaffung — Informationsgliederung durch die Diskussionsteilnehmer — Einübung der Diskussion nach dem Dreisatz oder Fünfsatz (vgl. Geisner, W.W. 1968, 4. 4). Die Diskussionsleitung liegt beim Lehrer.

Lernzielkontrolle:

Schriftliche Beschreibung und Beurteilung des Diskussionsverlaufs und -ergebnisses durch die Schüler. Außerdem ist es wichtig zu erfahren, wieviele Schüler auf Grund der Diskussion ihre ursprüngliche Meinung über das Thema geändert haben.

2. Lernziel:

Geordnete Wiedergabe mündlicher Texte: ‚mündliches Protokoll': einen für Schüler verständlichen und sie interessierenden mündlichen Text (Information, Nachricht, Kommentar etc.) von fünfzehn Minuten Länge nach kurzer Vorbereitungszeit (Stichwortzettel) mündlich wiedergeben können

Begründung:

eine hervorragende Konzentrationsübung, die zum genauen Zuhören zwingt, Techniken des gezielten Mitschreibens einübt und auch für solche Schüler präzise Sprechanlässe schafft, die im Unterrichtsgespräch nur selten zu Wort kommen. Kriterien für die Qualität der Wiedergabe: sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit, stilistische Flexibilität. Stil- und Wortschatzübungen sind leicht anschließbar.

Unterrichtsinhalte:

nach Möglichkeit keine literarischen (fiktionalen) Texte, sondern solche, die dem ‚Realitätsfanatismus' dieser Altersstufe Rechnung tragen (Sachbücher, Stoff- und motivgeschichtliche Informationen, Reportagen, Nachrichten, inbesondere auch Tonbandaufzeichungen geeigneter Rundfunksendungen); Themen ergeben sich oft auch im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsreihen.

Unterrichtsverfahren:

Textdarbietung; gleichzeitiges Notieren textsemantischer Schlüsselwörter durch die Schüler; Erstellen eines Stichwortzettels; Wiedergabe der Textinformationen durch die Schüler mit eigenen Worten.

Lernzielkontrolle:

nach entsprechenden Übungsphasen durch den Lehrer und/oder die Schüler bewertete Textwiedergaben; Einüben schriftlicher Textwiedergaben leicht anschließbar.

3. Lernziel:

Informationen beschaffen und weitergeben: über einen Vorgang, das Arbeitsergebnis einer Gruppen- oder Projektarbeit, ein der Klasse fremdes Buch, ein in einem gemeinsam gelesenen Buch berührtes Sachproblem in einem mündlichen Kurzreferat (ca. fünf Minuten) berichten und die wichtigsten Ergebnisse in einer schriftlichen Information für die Klasse zusammenfassen können

Begründung:

Techniken, die die Beschaffung und Weitergabe von Informationen einüben, gehören zu den wichtigsten methodischen Fertigkeiten, die der Deutschunterricht einüben und festigen muß. Das Kurzreferat ist eine Form der Information, die Schüler im Gruppen- oder Projektunterricht immer wieder benötigen. Sie erzieht zur Selbständigkeit bei der Informationsbeschaffung und zur richtigen Einschätzung des Informationsbedürfnisses der Adressaten. Schriftliche Ergebniszusammenfassungen verlangen Konzentration auf das Wesentliche, sie dienen der Ergebnissicherung und ermöglichen präzise Rückfragen an den Informierenden.

Unterrichtsinhalte:

Vgl. Lernzielangabe; Unterrichtssituationen, in denen Kurzreferate eine wichtige Funktion erfüllen, sind kaum begrenzt. Im Zusammenhang der oben angegebenen Situationen sollten sie gezielt geübt werden.

Unterrichtsverfahren:

genaue Einschätzung von Informationsbedürfnis und Informationszweck durch den Informierenden; Sammeln und Ordnen der Informationen; anschauliche mündliche Darbietung der Informationen (evtl. Skizzen, Dias etc.); Vorbereitung und Vervielfältigung der schriftlichen Informationen; Ergänzungsfragen der Informierten.

Lernzielkontrolle:

Beurteilen der Entsprechung von Informationsabsicht, verwendeten Informationsmitteln und Informationswirkung durch Lehrer und Schüler. Aus pädagogischen Gründen muß eine explizite Lernzielkontrolle gelegentlich entfallen.

4. Lernziel:

Verfassen schriftlicher Inhaltsangaben: Inhaltsangaben längerer, vorwiegend fiktionaler, auch audiovisueller Texte als eigenständige Textsorte kennen- und abfassen lernen

Begründung:

Das Verfassen schriftlicher Inhaltsangaben, zu dem die meisten Sprachbücher detaillierte Anleitungen bereitstellen, gehört nach wie vor zu den Standardaufgaben der Klasse 8. Inhaltsangaben machen längere Makrostrukturen (Erzählung, Kurzgeschichte, Jugendroman, Fernsehsendungen, evtl. auch Dramen) verfügbar und bilden u.U. eine Vorstufe zur Textinterpretation. Entscheidend wichtig ist, daß die Inhaltsangabe als eigenständige Textsorte von vornherein von der Paraphrase und der schriftlichen Interpretation abgehoben wird. Die Inhaltsangabe muß die Ausgangssituation, die Motivverflechtung (plot), die Chronologie (story) und die Schlußbildung (Zielpunkt) einer Erzählung, Kurzgeschichte, Anekdote etc. übersichtlich, eindeutig und knapp darstellen.

Unterrichtsinhalte:

Beispiele guter schriftlicher Inhaltsangaben zu Vorlagen, die den Schülern bekannt sind oder bekannt gemacht werden können (z.B. Fernsehsendungen, insbesondere Fortsetzungsserien); Lesebucherzählungen, Jugendbücher und andere Ganzschriften, Sagen, Epen, Märchen, Comics etc.

Unterrichtsverfahren:

gemeinsamer Vergleich einer Inhaltsangabe mit einer Vorlage oder gemeinsame Anfertigung einer Inhaltsangabe zu einer bekannten Vorlage, Vergleich einer Inhaltsangabe mit einer schriftlichen Interpretation bzw. einer Paraphase, Erarbeitung eines Textsortenprofils ‚Inhaltsangabe', selbständiges Verfassen von Inhaltsangaben.

Lernzielkontrolle:

Abfassen schriftlicher Inhaltsangaben als Klassenarbeit.

5. Lernziel:

Beschreibung von Lebewesen, Gegenständen und Vorgängen verschiedener Art: Lebewesen, Gegenstände und Vorgänge auf Grund eigener Beobachtung so sachgerecht und adressatenbewußt schriftlich beschreiben können, daß ihre Darstellung für den wirklich existierenden oder fiktiven Adressaten nachvollziehbar wird.

Begründung:

Das Beschreiben von Lebewesen, Gegenständen und Vorgängen verschiedener Art, eine traditionelle Aufgabe des Deutschunterrichts der 8. Klasse, gehört zu den schriftlichen Übungsformen, an denen die Schüler die beiden Grundleistungen der Sprache (Weltkonstitution und Ermöglichung sozialer Interaktion) exemplarisch erfahren können. Wichtig ist, daß die Aufgabenstellung genau umreißt, wer was für wen beschreiben soll. Ob und inwieweit subjektive Elemente in einen beschreibenden Text einfließen sollen oder dürfen, hängt von der Intention des Textes bzw. vom Adressaten ab. Eine Landschaftsbeschreibung in einem Tagebuch, einem Brief und einem geographischen Werk z.B. dient ganz unterschiedlichen Zwecken und wird daher in unterschiedlicher Weise auszudrücken versuchen, wie, d.h. in welcher „Stimmung" der Landschaftsbetrachter die Landschaft wahrgenommen

hat. Aus dem hier gewählten Beispiel geht hervor, daß es der legitime Zweck einer Beschreibung (z.B. der eines Bildes, einer Photographie) sein kann, den eigenen Wahrnehmungsvorgang systematisch „zu Protokoll" zu nehmen, um sich über die Bedeutung des Geschehens klar zu werden. Der konsequente, in der Aufgabenstellung formulierte Bezug auf einen Sprachpartner hat schließlich noch zur Folge, daß die herkömmliche, im Einzelfall schwierig zu treffende begriffliche Unterscheidung zwischen Beschreibung, Bericht und Schilderung zugunsten des erstgenannten Begriffs aufgegeben werden kann.

Unterrichtsinhalte:

Lebewesen beschreiben (Aussehen und Verhalten von Menschen, aber auch von Tieren aller Art), Gegenstände beschreiben (Gebrauchsgegenstände, Maschinen, Gebäude, Bilder, Photographien usw.), Vorgänge beschreiben (Unfall, Veranstaltung, Produktionsablauf; Reparatur, Montage, Benutzung/Bedienung eines Gebrauchsgegenstands/einer Maschine; einen physikalischen Versuch usw.).

Unterrichtsverfahren:

Wichtig ist, daß die Schüler wirklich von eigenen Beobachtungen ausgehen. Phantasieprodukte sind bei dieser Übungsform nicht gefragt. Das an eine festgelegte Perspektive gebundene Beobachten, das mündliche Artikulieren von Wahrnehmungen, aber auch das Erstellen eines stichwortartigen schriftlichen Wahrnehmungsprotokolls sollte eigens (als Hausaufgabe, in Kleingruppen, anhand von Bildmaterial) geübt werden. Stilistische Studien (Aufbau, Beschreibungsverfahren, besondere Stilmittel) können parallel und nicht in Konkurrenz zu den eigenen Formulierungsübungen durch Analyse vorwiegend beschreibender Lesebuchtexte angestellt werden. Besondere Probleme ergeben sich aus dem Gebrauch der Adjektive, Präpositionen und Verben sowie der drohenden syntaktischen Monotonie.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Hausaufgaben und Klassenarbeiten, die gelegentlich nach einem mit den Schülern verabredeten Kategorienschema korrigiert und beurteilt werden sollten; wichtigstes Kriterium ist der Grad der Entsprechung von primärer Aussageabsicht (Was wird für wen beschrieben?) und gewähltem stilistischen Verfahren.

6. Lernziel:

Textsortenveränderung: Umformung einer Erzählung in ein Hörspiel: einen Schüler voraussichtlich interessierenden, in sich geschlossenen erzählenden Text mit Hilfe des Tonbandes und unter Verwendung vorwiegend kooperativer Unterrichtsformen in einen Hörspieltext umarbeiten sowie die bei dieser Arbeit gewonnenen Erfahrungen texttheoretisch und begrifflich ansatzweise klären lernen

Begründung:

Textsortenveränderungen der verschiedensten Art gehören zu den schriftlichen Standardaufgaben des Deutschunterrichts auf allen Klassenstufen. Das hier vorgeschlagene Unterrichtsvorhaben bietet sich in der Klasse 8 besonders an, weil es den wichtigen systematischen Vergleich zwischen epischen und dramatischen Texten auf der Grundlage eigener Anschauung und Erfahrung ermöglicht. Die Erarbeitung eines selbstverfaßten Hörspiels schafft überdies gute Voraussetzungen für die unterrichtliche Behandlung eines fremden Hörspiels (es sollte nicht immer Hoerschelmann, „Esperanza" sein; vgl; aktuelle WDR-Hörspielkataloge), an die sich die in Klasse 8 übliche Einführung in das Drama anschließen könnte (vgl. Lernbereich ‚Umgang mit Texten' 4).

Unterrichtsinhalte:

Auswahl und Interpretation einer für die Umformung geeigneten erzählerischen Vorlage, die kurz, klar strukturiert und handlungsbetont sein sollte; Klärung der Probleme, die sich aus einer Transponierung eines schriftlich erzählten Textes in den Bereich des Akustischen ergeben (Funktion der Geräusche zur Kenntlichmachung von Ort und Zeit der Handlung, von Personen, Stimmungen und Gefühlen; Auflösung der Handlung in Dialoge und Geräuschkulissen; Ein- und Ausblendung; Akustikwechsel). Herstellung eines schriftlichen Hörspieltextes mit Regie- und Akustikanweisungen; Herstellen einer Tonbandfassung dieses schriftlichen Hörspieltextes; Erarbeitung eines Begriffsgerüsts, um die mit der erzählerischen Vorlage vorgenommenen Veränderungen kennzeichnen zu können.

Unterrichtsverfahren:

Die beschriebene Folge der Unterrichtsinhalte legt drei methodisch verschiedene Unterrichtsphasen nahe: Auswahl und Erschließung der erzählerischen Vorlage mit Hilfe des Unterrichtsgesprächs; Herstellung der Hörspielfassung in arbeitsteiligem Gruppenunterricht; Erarbeitung der begrifflichen Unterscheidung zwischen einem erzählerischen und einem Hörspieltext durch genaue (fragend — entwickelnde) Analyse eines besonders aufschlußreichen Textausschnitts. Besonders Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang noch folgende Fragen: Sind die Äußerungen und Kommentare des auktorialen Erzählers psychologisch wahrscheinlich in den rein akustischen Text transponiert worden? Mit welchen Mitteln wurde das erreicht? Woran liegt es, daß es nicht vollständig gelungen ist? Hingewiesen sei auch noch auf die Notwendigkeit, daß die Koordinationsphase des arbeitsteiligen Gruppenunterrichts, in der die endgültige Hörspielfassung aus den Gruppenbeiträgen zusammengesetzt werden muß, durch die Arbeit eines Reaktionsausschusses vorbereitet werden sollte.

Lernzielkontrolle:

eine die Herstellung des Hörspiels ständig begleitende Diskussion über Absichten, Verfahren und Wirkungen des umgeformten Textes, die vor allem von Schülern getragen werden sollte, die an seiner technischen Produktion nicht beteiligt sind.

Lernbereich II: Umgang mit Texten

1. Lernziel:

Die Zeitung als Informationssystem: Herstellung, Verbreitung, Aufbau und dominante Textsorten einer wichtigen Lokal- oder Regionalzeitung im Überblick kennenlernen; die Verarbeitung einer für Schüler interessanten Agenturmeldung in verschiedenen Zeitungen vergleichen und analysieren; eine Agenturmeldung zu einer Zeitungsnachricht verarbeiten; Interview und Reportage als typische Zeitungstextsorten analysieren und versuchsweise produzieren

Begründung:

Obwohl auch jüngere Schüler gelegentlich bestimmte Sparten und Seiten der Zeitungen lesen, die sie im Elternhaus vorfinden, zählen sie doch in der Klasse 8 nur selten schon zu den regelmäßigen Zeitungslesern. Die fundierte Erziehung zum kritischen Umgang mit diesem Massenmedium ist aber für die Erweiterung der

sprachlichen Kommunikationsfähigkeit heute unerläßlich. Dabei ist es wichtig, daß der Deutschunterricht die Zeitung nicht ausschließlich als Textsortenrepertoire behandelt, sondern sie als ein für den aktuellen Gebrauch/Verbrauch „gemachtes" Informationssystem vorstellt, das sich auf spezifische Weise von den konkurrierenden Systemen Fernsehen und Rundfunk unterscheidet. Der rezeptive und produktive Umgang mit Agenturmeldungen, Interviews und Reportagen hat propädeutischen Charakter für die Arbeit der Klassen 9 und 10.

Unterrichtsinhalte:

kursorischer Medienvergleich; Vorstellen der Ausgabe einer Lokal- oder Regionalzeitung, deren redaktionelle und technische Herstellung den Schülern im günstigsten Fall durch die gemeinsame Besichtigung einer Redaktion oder eines Zeitungsverlages bekannt ist; Aufbau der Zeitung nach Sparten; Textsorten der einzelnen Sparten, bestimmende Merkmale und Adressaten; Fragen der graphischen Gestaltung; genauere Untersuchung einer ausgewählten Nachrichtensparte (Politik, Lokales, „Panorama", Motor, Sport usw.); Verhältnis von Schlagzeile und Nachricht, Vergleich einer Nachricht mit der zugrunde liegenden Agenturmeldung, Vergleich dieser Nachricht mit entsprechenden Verarbeitungen aus anderen Zeitungen; Analyse und versuchsweise Herstellung von Interviews und Reportagen.

Unterrichtsverfahren:

Das hier skizzierte Unterrichtsverfahren verlangt vor allem eine gewisse organisatorische Vorarbeit durch den Lehrer (Besichtigung einer Zeitung, Besorgen von Agenturmeldungen, Beschaffung verschiedener und verschiedenartiger Ausgaben vom selben Tag). Falls eine Besichtigung nicht möglich ist, lassen sich Informationen über Zeitungen auch durch Schülerkurzreferate bereitstellen. Im übrigen können die üblichen Methoden zur Analyse expositorischer Texte angewendet werden (Textintention — Textverfahren — Textwirkung). Zu warnen ist vor einer Überdehnung des unvermeidlichen Begriffs der Manipulation. Nur die bewußte, eindeutig nachweisbare Verformung oder Verfälschung von Nachrichten sollte mit diesem Ausdruck belegt werden.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Verarbeitung einer Agenturmeldung zu einer Nachricht; Herstellung eines Interviews.

2. Lernziel:

Analyse von Fernschreiben (z.B. Western-, Familienreihen): die optisch-akustische Makrostruktur einer Folge aus einer bekannten laufenden Western- oder Familienreihe auf einige tragende Elemente hin untersuchen, beschreiben und bewerten lernen

Begründung:

Im Rahmen der Fernseherziehung, deren Notwendigkeit hier nicht im einzelnen begründet zu werden braucht (vgl. Längsschnitt Medienerziehung), bietet sich die Analyse eines Reihenwestern oder einer Familienreihe in der Klasse 8 aus mehreren Gründen an: Beide Reihentypen werden wohl von vielen Schülern konsumiert, beide leben von stabilen Rollenverteilungsmustern, von einem gewissen Helden- und Starkult, einer Erscheinung, für die Schüler dieses Alters bekanntlich ein besonderes Interesse haben. An beiden Reihentypen kann die fundamentale Einsicht vermittelt werden, daß Fernsehen Ersatzrealität schafft, die von mehr oder

weniger direkter Bedeutung für die Realität der Konsumenten ist. Die Analyse dieser Zusammenhänge ermöglicht Distanzierungen, ohne daß sie Identifizierungsbedürfnisse der Schüler direkt zu beseitigen sucht. Beide Reihentypen haben zudem ein relativ überschaubares Grundmuster, dessen optisch-akustische Verwirklichung und dessen soziale Implikate verhältnismäßig einfach zu durchschauen sind.

Unterrichtsinhalte:

Eigentlicher Unterrichtsgegenstand ist die Detailuntersuchung ausgewählter Sequenzen, die das Ineinandergreifen von Bildtext, Sprachtext, Originalton und Musik exemplarisch demonstrieren.

Unterrichtsverfahren:

Vorführung der Vidiorecorderaufzeichnung einer Fernsehwestern- oder -familienfolge ohne Ton; mündliche und schriftliche Ergänzung des Bildtextes durch einen selbstverfaßten Sprachtext (Inhaltsangabe); Vergleich des selbstverfaßten Sprachtextes mit dem Dialog der Vorlage; Einbeziehung von Originalton und Musik in die Betrachtung; Untersuchungen zum Verhältnis von Bildtext und Sprachtext: Wie und wo ergänzen sie sich gegenseitig? Gibt es stereotype Übereinstimmungen?; die Figurenkonstellation: Held und Gegenheld, die Typologie der Nebenfiguren; das Verhältnis von Zeitablauf und Motivverknüpfung; Erörterung und Bewertung des Gesamteindrucks; Verhältnis des optisch-akustischen Textes zur Wirklichkeit. Die wiederholte, mindestens zweimalige Vorführung des ganzen Vidiobandes ist unerläßlich, um Kontext und Stellenwert der ausgewählten Sequenz zu verdeutlichen. Wie vollständig und eingehend die genannten Unterrichtsinhalte behandelt werden sollten, läßt sich nicht genau abschätzen. Wichtig ist, daß diese Unterrichtsreihe Grundbegriffe der Fernsehanalyse einführt (soweit das in vorangehenden Klassen noch nicht geschehen ist) und ihren Gebrauch übt. Ob es möglich ist, das Unterrichtsvorhaben streckenweise arbeitsteilig zu organisieren, hängt sehr von den örtlichen Gegebenheiten ab. Diese Unterrichtsreihe sollte in sechs bis acht Stunden abgewickelt sein.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Analyse einer vorher nicht besprochenen Sequenz.

3. Lernziel:

Trivialliteratur umschreiben und analysieren: zwei von Schülern aus Originalzitaten montierte Kurzfassungen von Groschenromanen (Western, Krimi, Heirat- oder Liebesroman, Science-fiction usw.) so nacherzählen, umerzählen, ergänzen, parodieren und vergleichen, daß Machart und intendierte Wirkungen trivialer Massenliteratur von den Schülern durchschaut und beschrieben werden können

Begründung:

Dieses vorwiegend produktive und nur gegen Ende der Unterrichtsreihe analytisch-beschreibende Verfahren im Umgang mit Trivialliteratur [1]) soll Schüler zum „eingreifenden" Lesen im wahrsten Sinne des Wortes anleiten. Die hochgradige Austauschbarkeit stereotyper Inhalte und Formen wird Schülern bewußt werden, wenn sie versuchen, die ihnen bekannten trivialen Textmuster nachzuahmen, zu verändern und zu parodieren. Entscheidend ist die Erfahrung und Einsicht, daß

1) Vgl. dazu auch H. Brödl/H. Wulz, **Der kluge Waffenfabrikant und die dummen Revolutionäre,** Frankfurt 1972 (= edition suhrkamp 558)

Klischees den Zugang zur Realität verschließen, statt ihn zu öffnen, daß Trivialliteratur eskapistisch ist. Das damit berührte gesellschaftliche Problem (Massenliteratur als Teil der Unterhaltungsindustrie) kann mit Schülern der Klasse 8 sicher ansatzweise erörtert werden.

Unterrichtsinhalte:

Trivialliteratur verschiedener Genres, die von Schülern aufgrund ihrer Leseerfahrung vorgeschlagen und vom Lehrer endgültig ausgewählt werden sollte.

Unterrichtsverfahren:

in arbeitsteiligem Verfahren aus zwei Trivialromanen durch Montage von Originalzitaten Kurzfassungen herstellen, aus denen der Inhalt der Romane eindeutig hervorgeht; Austausch der montierten Originalausschnitte zwischen den Gruppen mit dem Auftrag, die jeweils fremde Montage nachzuerzählen, umzuerzählen (Akzentuierung der Ausgangssituation, Veränderung der Motivverknüpfung), auszuweiten, z.B. einen Heimatroman zum Krimi, den Krimi zum Western umzuschreiben, Kapitelausschnitte parodistisch umzuformulieren. Diese Arbeitsaufträge können an mehrere Kleingruppen gegeben werden. Arbeitshilfen: „Die acht Jerry-Cotton-Regeln für die Literatur", zusammengestellt von Fritjof Jaft [2]); Vergleich und Auswertung im Unterrichtsgespräch.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Analyse und Kommentierung ähnlicher, aber unbekannter Trivialtexte.

4. Lernziel:

Comics als Massenunterhaltung: Formen und Folgen: die eigenen Leseerfahrungen mit Comics thematisieren, sie an verschiedenen, gemeinsam behandelten Beispielen begrifflich klären lernen und den sozialpsychologischen Aussagewert ihrer Bildersprache zumindest ansatzweise entschlüsseln können

Begründung:

Wenn die Schule heute den Massenmedien, unter ihnen auch den Comics, einen gewissen Stellenwert einräumt, so geschieht das sicher nicht, um den von ihnen ausgehenden Einfluß zu verstärken, sondern um ihn bewußt zu machen, begrifflich zu durchdringen und Ansätze für ein Verständnis des gesellschaftlichen Indikatorwertes zu entwickeln, den sie aufgrund ihres Konsums durch ein nach Millionen zählendes Publikum haben [3]). Die Klasse 8 kommt für den vorgeschlagenen analytischen Weg in Frage, weil die Mehrzahl der Schüler den Höhepunkt des Comicskonsums in diesem Alter offenbar bereits überschritten hat.

Unterrichtsinhalte:

Berichte über Leseerfahrungen mit Comics (eigene und bei Geschwistern, Freunden usw. beobachtete); gemeinsam ausgewählte Comics, die Gegenstand der Analyse sein sollen; Entwicklung eines Beschreibungsvokabulars für Comics; Formen der Integration des Sprachtextes in den Bildtext; Wechselwirkung von Bild, Erzählung, Dialog; Emblematik der Sprechblasen; stenogrammartige Verbildlichung von inneren Vorgängen der Figuren; onomatopoetische Wörter und ihre

2) Zitiert nach Hebel, **Lesen, Darstellen, Begreifen**, Ausgabe A, Frankfurt 1972, S. 17.

3) Vgl. dazu R. C. Reitberger, W. J. Fuchs, **Comics.** Anatomie eines Massenmediums, München 1971.

Funktion; speed- oder action-lines; Zeitabläufe und Simultaneität in comic strips; Figuren- und Handlungsschemata; evtl. der Code der Comics Magazine Association of America [4]); Vergleich zwischen Comics und Bildgeschichten, bzw. Pantomimenstrips.

Unterrichtsverfahren:

Unterrichtsgespräch und Kurzreferate während der ersten Phase (Bericht über Leseerfahrungen, Auswahl der Unterrichtsgegenstände, Erarbeitung eines Untersuchungsschemas); arbeitsteiliger Gruppenunterricht bei der Untersuchung verschiedenartiger Comics; fragend-entwickelnde Verfahren, um den sozialpsychologischen Aussagewert der behandelten Comics zu ermitteln.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Analyse bisher nicht behandelter Bildsequenzen.

5. Lernziel:

Lesen und Verstehen längerer strukturierter Erzählungen/Kurzgeschichten: eine Auswahl der im eingeführten Lesebuch abgedruckten Erzählungen/Kurzgeschichten lesen, interpretieren und kategorisieren können (Wer erzählt? Warum wird erzählt? Mit welchen erzählerischen Verfahren vermittelt der Erzähler dem Leser das Problem, auf das es ihm ankommt? Wie ist das Verhältnis von Fiktion und Realität zu beurteilen?); Grundbegriffe der Erzähltechnik kennen und anwenden können.

Begründung:

Die Analyse und Erörterung einzelner Erzählungen gehört zu den Aufgaben, mit denen Schüler der Klasse 8 seit zwei bis drei Jahren vertraut sind. Jetzt kommt es darauf an, das Lesetempo zu erhöhen, gewisse Anforderungen an die Fähigkeit zum Vergleichen verschiedener Erzählungen zu stellen, den Umgang mit erzählanalytischen Begriffen einzuüben und die Schüler zu der Erkenntnis anzuleiten, daß Diskussionen über den „Inhalt" oder die „Problematik" einer Erzählung ständig von der Art und Weise beeinflußt werden, in der der Erzähler die „Inhalte" präsentiert. Im übrigen führt diese Reihe zur sogenannten ‚Ganzschriftlektüre' (Vgl. II 6).

Unterrichtsinhalte:

Sie hängen weitgehend von der Textauswahl der eingeführten Lesebücher ab. Der Unterricht kann sich in Ausnahmefällen auch auf Kurzfassungen stützen, die aus Originalzitaten montiert und für die Schüler vervielfältigt werden.

Unterrichtsverfahren:

Nachdem den Schülern die Aufgabenstellung der Reihe durch die gemeinsame, kontrastive Erarbeitung von zwei Erzählungen verdeutlicht worden ist, könnte die Beschäftigung mit den übrigen vorgesehenen Erzählungen arbeitsteilig vorgehenden Kleingruppen übertragen werden. Es bleibt auch zu überlegen, ob man das hier vorgeschlagene Unterrichtsvorhaben in zwei Abteilungen aufgliedern und auf die beiden Schulhalbjahre verteilen sollte. Ausschlaggebend ist in jedem Fall, daß die Behandlung von Erzählungen/Kurzgeschichten ganz bewußt in den Dienst einer systematischen Lese- und Verstehensschulung gestellt wird und nicht als Lückenbüßer eines fahrlässig planenden Unterrichts dient.

4) Vgl. Reitberger, S. 259 f.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Inhaltsangaben; schriftliche Interpretationen mit Hilfe gezielter Fragen und Arbeitsanweisungen; schriftliche Stellungnahme zu der Haltung/Bewertung/Akzentuierung, mit der ein wichtiges Problem in einer Erzählung präsentiert wird; Erörterung von Alternativen.

6. Lernziel:

Lesen und Verstehen einer „Prosaganzschrift": Jugendbuch/Jugendroman oder Novelle: die Makrostruktur eines Jugendbuches/Jugendroman oder einer Novelle, d.h. den „Mechanismus" der erzählerischen Vermittlung von Inhalten aufgrund wiederholter Lektüre durchschauen und in ihren tragenden Elementen beschreiben können

Begründung:

Die hier angebotene Alternative Jugendbuch/Jugendroman oder Novelle muß im Zusammenhang mit der entsprechenen Unterrichtsreihe der Klasse 7 gesehen werden. Als Faustregel mag gelten: Wenn die Behandlung von Jugendbüchern in der Klasse 7 stattfindet, sollten in Klasse 8 eine oder zwei Novellen gelesen werden. Die umgekehrte Folge ist ebenso denkbar. Wichtig ist im übrigen, daß Schüler bei der Auswahl der zu behandelnden Jugendbücher entscheidend mitsprechen können. Auch sollten Analysen nicht mit ermüdender Ausführlichkeit betrieben werden. Sie sollen die Lesefähigkeit entwickeln und nicht den Lesehunger dämpfen. Die Flexibilität der Unterrichtsformen ist daher bei der Behandlung von Prosaganzanschriften besonders wichtig (vgl. auch Längsschnitt Jugendbuch).

Unterrichtsinhalte:

Was die Lesestoffe betrifft, so sollte sich der Lehrer im Bereich des Jugendbuchs an den Kenntnissen und Interessen seiner Schüler orientieren. Ein gut organisiertes Auswahlverfahren zur Bestimmung des Buchs, das die Klasse schließlich gemeinsam liest und analysiert, ist bereits ein wesentlicher Bestandteil der Reihe. Die Auswahl geeigneter novellistischer Lesestoffe für die Klasse 8 bleibt schwierig und kann nur aufgrund genauer Kenntnisse der Interessen und des Leistungsvermögens einer Klasse getroffen werden. Die folgenden Titel benennen keinen Kanon, sondern teilweise alternative Möglichkeiten: W. Irving, Rip van Winkle; Th. Mann, Herr und Hund; A. Sillitoe, Die Einsamkeit eines Langstreckenläufers; J. Wassermann, Das Gold von Caxamalca; G. Keller, Kleider machen Leute. Vielfältige Anregungen vermitteln das RUB Gesamtverzeichnis und M. Tölle, Taschenbuch-, Paperback- und Schulausgaben moderner Literatur, Stuttgart 1970 (DU Beiheft zu Jg. 22/1970).

Unterrichtsverfahren:

Die Behandlung von Jugendbüchern bietet Möglichkeiten für arbeitsteiligen Gruppenunterricht. Bei der gemeinsamen Erarbeitung eines Textes sind folgende Schritte und Themen denkbar: private Lektüre des ganzen Textes, Lesekontrollen (schriftliche Inhaltsangaben, keine Nacherzählungen!); Untersuchung der Erzählerperspektive und evtl. der Erzählerfigur (Mischungsverhältnisse von Bericht, Beschreibung und Dialog); Verflechtung von ‚story' und ‚plot'; Figurenkonstellation und Thematik des Romans/der Novelle; Referenzrahmen des Romans ; das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit (das Realismusproblem); Erörterung des Verhaltens der Figuren unter dem Gesichtspunkt des Erwartbaren und möglicher Alternativen (dabei läßt sich der wesentliche Unterschied zwischen trivalen und nichttrivalen literarischen Texten verdeutlichen); da Schüler zunächst an „Inhal-

ten" interessiert sind, kann diese Aufzählung noch nicht als Abfolge konkreter Unterrichtsschritte verstanden werden.

Lernzielkontrolle:

Spezielle Lektüretests, die nach Fakten und der Interpretation wichtiger Textstellen fragen, sind denkbar und geeignet, aber nur mit erheblichem Zeitaufwand zu erstellen. Im übrigen gibt es zwei Kontrollverfahren: Fragen an den Text formulieren und die unter Zuhilfenahme selbständig zu suchender Textbelege beantworten lassen oder eine Reihe kürzerer Belegstellen zusammenstellen (die z.B. für die Beurteilung der Rolle des Erzählers wichtig sind) und fragen, was sie miteinander zu tun haben. [Schriftliche Interpretationen längerer Textpassagen müssen durch genaue Fragen und Arbeitsanweisungen vorbereitet werden.]

7. Lernziel

Einführung in das Drama: Bertolt Brecht, Der Jasager und der Neinsager [5]: Die Schüler sollen bei der Behandlung von Bertolt Brechts ‚Der Jasager und der Neinsager' die drei Variationen des Motivs vom „Einverständnis" in ihrem jeweiligen Kontext, der davon abhängigen dramatischen Funktion und in ihrer wechselseitigen Beziehung beschreiben und beurteilen lernen.

Begründung:

Die Einübung in den Umgang mit literarischen Makrostrukturen muß in Klasse 8 auf einfache dramatische Texte ausgedehnt werden, damit die Klassen 9 und/oder 10 beim Aufbau eines fundamentalen Textrepertoires auf elementare Kenntnisse zur dramatischen Form zurückgreifen können. Entscheidende Kriterien für die Textauswahl sind neben Kürze, Überschaubarkeit und sprachlicher Einfachheit der Modellcharakter der Fabel: Sie vermittelt dem Schüler die grundlegende, für ihn nachvollziehbare Einsicht, daß dramatische Texte es stets mit der Präsentation alternativer Handlungsmöglichkeiten zu tun haben, deren Beurteilung und mögliche Anwendung Aufgabe des mitdenkenden und mitfühlenden Zuschauers (Lesers) ist. Brechts Schuloper wird diesen Ansprüchen gerecht. Wichtig ist die Benutzung einer Ausgabe, die beide Fassungen des Jasagers und möglichst auch eine Übersetzung des japanischen Nô-Spiels „Der Wurf ins Tal" enthält (z.B. edition suhrkamp 171). Die bei einem Vergleich der drei Brechtstücke mit der japanischen Vorlage sichtbar in Erscheinung tretende Konfrontation von Mythos und Aufklärung verschafft Einblick in diametral entgegengesetzte Handlungsmotivierungen, die beide von grundsätzlicher Bedeutung sind.

Unterrichtsinhalte:

vgl. Lernziel

Unterrichtsverfahren:

— die erste Fassung des Jasagers mit der zweiten Fassung so genau vergleichen, daß eine tabellarische Übersicht der Textabweichungen erstellt werden kann
— denselben systematischen Vergleich zwischen der zweiten Fassung des Jasagers und dem Neinsager durchführen
— denselben systematischen Vergleich zwischen der ersten Fassung des Jasagers und dem Neinsager durchführen

5) Alternativ oder zusätzlich zu dem hier genannten Titel kommen als dramatische Texte für die Einführung und u.U. auch Ergänzung in Betracht: Das Puppenspiel vom Dr. Faust, Inselbücherei Nr. 125; Brecht, Die Gewehre der Frau Carrar. Hörspielfassung aus dem Archiv des Berliner Ensembles. Deutsche Grammaphon Ges. Lit. Archiv D 182851.

— die Fabeln der drei Stücke schriftlich formulieren lassen
— die Ausgangssituation und die Entscheidungssituation [besonders die Funktion des „großen Brauchs" im Jasager (1. Fassung)] mit den Schülern auf ihre Stimmigkeit bzw. Widersprüchlichkeit hin untersuchen
— anhand der systematischen Vergleiche erörtern, welche Schlußfolgerungen sich aus den Änderungen in der zweiten Fassung des Jasagers und im Neinsager ergeben
— durch die kursorische Lektüre der ursprünglichen japanischen Vorlage (e.s. S. 83—97) klären, welche Funktion der „große Brauch" dort und in den Stücken Brechts hat
— den Modellcharakter der Stücke Brechts erarbeiten: Abstraktheit, Übertragbarkeit, didaktische Intention, Grenzen solcher Modelle
— durch Vergleich mit einer lehrhaften Erzählung (z.B. Brecht, Die unwürdige Greisin) einige konstitutive Unterschiede zwischen szenisch-dramatischer und erzählerischer Darstellung von Handlung herausarbeiten.

Die systematischen Vergleiche können in arbeitsteiligem Gruppenunterricht zügig erarbeitet und womöglich den Klassenkameraden schriftlich mitgeteilt werden. Der erörternde Vergleich der Stücke verlangt durchweg ein textbezogenes Unterrichtsgespräch. Die Lektüre der japanischen Übersetzung sollte zunächst fakultativ sein. Bei der begrifflichen Klärung szenischer und erzählerischer Darstellungstechniken empfiehlt es sich, den Aufbau von Zuschauer- bzw. Lesereaktionen zunächst in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Die Besprechung der Stücke sollte nicht über sechs bis acht Stunden hinausgehen.

Lernzielkontrolle:

schriftliche Fixierung der Gruppenarbeitsergebnisse, schriftliche Interpretation kleiner und kleinster Szenenausschnitte, mündliche Stundenzusammenfassungen.

8. Lernziel:

Umgang mit Gedichten: In vier bis fünf über das Jahr verteilten je drei- bis vierstündigen Lyrikreihen sollen die Schüler der Klasse 8

— ihre bisher erworbenen Kenntnisse der Formelemente und Formtypen lyrischer Dichtung vervollständigen
— lyrisches Sprechen in unterschiedlichen Verwendungssituationen beobachten
— ein begrenztes Repertoire an didaktischer Lyrik, an Naturlyrik und an humoristisch-grotesker Lyrik kennen — und unter Verwendung metrischer und rhetorischer Fachausdrücke verstehen und vergleichen lernen
— sechs bis acht qualitativ gute und thematisch ansprechende Gedichte auswendiglernen

Begründung:

Der Umgang mit Lyrik wird sinn- und wirkungslos, wenn der Deutschunterricht ihn elektrisch und punktuell betreibt. Eine vorausschauende Planung zusammenhängender kurzer Unterrichtsreihen ist daher unerläßlich. Das an zweiter Stelle genannte Teilzeit meint zunächst ganz einfach das Auffinden und Beobachten rythmischer und metaphorischer Sprache im alltäglichen nichtliterarischen Bereich. Es impliziert natürlich auch die Frage nach dem Nutzen von Gedichten und nach der Rechtfertigung für den Umgang mit ihnen. Diese liegt in der Erkenntnis, die sie dem Leser von sich selbst und der Welt/Gesellschaft, in der er lebt, vermitteln. Das gilt auch und gerade für ältere Gedichte, die Differenzen zu gegenwärtigen Wahrnehmungsmöglichkeiten markieren. Es versteht sich von selbst, daß den Schülern dieser Zusammenhang nur ansatzweise und an bestimmten Beispielen vermittelt

werden kann. Die Zuordnung der konkreten Aufgaben bezieht sich auf den oben zitierten Aufsatz von U. Heise „Didaktische Planung der Einführung in den Bereich der Lyrik im Deutschunterricht der Mittelstufe" (DU Jg. 20/1968, H. 6 S. 48)

Unterrichtsinhalte:

— der Spruch als Grundform didaktischer Lyrik
— Einführung ins dichterische Bild
— Gedichtvergleich an kleineren gegensatzstarken Gruppen von Naturgedichten
— Humoristische Wirkungen in der Sprache der Lyrik
— Besondere Themen: z.B. Gedichte über den Krieg

Unterrichtsverfahren:

Aufbau eines je nach Eigenart eines Gedichts zu handhabenden Katalogs von Fragen, den die Schüler mit zunehmender Selbständigkeit und unter Verwendung metrischer und rhetorischer Fachausdrücke an die Gedichte richten können: Die Fragen sollten sich u.a. beziehen auf den Aufbau eines Gedichts, das Verhältnis von Metrum und Rhythmus, die Eigenart und Funktion dichterischer Bilder, den Wortbestand, die Bedeutung nicht vertrauter Wörter, die Satzführung, die Rolle des lyrischen Ichs und die Perspektive der lyrischen Aussage. Je selbständiger Schüler diese Fragen zu stellen und zu beantworten wissen, desto eher werden arbeitsteilige Formen des Gruppenunterrichts möglich sein.

Lernzielkontrolle:

gestaltendes Sprechen auswendig gelernter Gedichte, mündliche und schriftliche Überprüfung der Fähigkeit, metrische und rhetorische Fachausdrücke sachgerecht zu verwenden.

Lernbereich III: Reflexion über Sprache

1. Lernziel:

Wiederholung der Satzlehre (Satzgefüge und Satzreihe): die Syntax schwieriger Texte unter Verwendung der eingeführten grammatischen Begriffe so beschreiben können, daß die syntaktischen Stilmerkmale der Texte benannt werden können

Begründung:

Ab Klasse 8 kommt es zunehmend darauf an, das Erlernte grammatische Begriffsinstrumentarium — in Zweifelsfällen empfiehlt sich eine Orientierung am Schülerduden Bd. 3 — in den Dienst der Textbeschreibung und Textanalyse zu stellen. Besonders wichtig dürfte sein, daß die Relation zwischen Gesamtsatz und Teil-bzw. Gliedsatz genau beschrieben werden können, daß die Schüler zwischen Subjekt-, Objekt- und Gleichsetzungssätzen, zwischen Konjunktionalsätzen, Relativsätzen und indirekten Fragesätzen unterscheiden können. Solche Bestimmungsübungen, die an nicht zu langen, eigenständigen Texten verschiedener Sorten vorgenommen werden sollten, sind kein Selbstzweck, sondern dienen der Feststellung dominanter syntaktischer Stilelemente. Derartige Übungen weisen den Lehrer überdies darauf hin, welche grammatischen Phänomene er noch einmal gezielt wiederholen muß.

Unterrichtsinhalte:

schwierigere Texte aller Art, z.B. Kleist, Anekdoten; R. Queneau, Stilübungen (Bibl. Suhrkamp 148); ausgewählte Texte von Heißenbüttel (Sammlung Luchterhand Bd.3); syntaktisch interessante Gedichte usw.

Unterrichtsverfahren:

verbale und graphische Beschreibungen syntaktischer Abhängigkeiten; Bearbeitung verschiedener Texte in Kleingruppen; gezielte Definitionsübungen zu grammatischen Begriffen anhand von Beispielsätzen aus dem Schülerduden; wichtigster Grundsatz: wo immer möglich von Texten ausgehen und nach der Betrachtung des Einzelphänomens zum Text zurückkehren, d.h. die Funktion des Phänomens im Kontext beschreiben.

Lernzielkontrolle:

Die Syntax eines kurzen Textausschnitts mündlich oder schriftlich beschreiben.

2. Lernziel:

Wortkunde: Bestimmung von Wörtern durch Auffinden klassifikatorischer Merkmale: Wortinhalte durch eine Kette binärer klassifikatorischer Entscheidungen bestimmen (Ja/Nein-Entscheidungen); Wortfelder durch eine Liste/Tabelle semantischer Komponenten gliedern

Begründung:

Wortschatzerweiterungen und Wortschatzgliederungen gehören neben schwierigen Fragen der Wortbildungslehre und der Namenkunde zu den wichtigen Aufgaben der Wortkunde in Klasse 8. Da Wortschatzübungen — sie sind von großer Bedeutung für die Satz- und Textsemantik — fast immer in einer Art Rätselspiel betrieben werden können, finden sie auch das spontane Interesse der Schüler. Die unmittelbare Bedeutung der Wortsemantik für das eigene Schreiben, das präzise Erfassen semantischer Schlüsselbegriffe in Sätzen und Texten sowie für Begriffsbildungen (Definitionen) sollte durch Beispiele veranschaulicht werden.

Unterrichtsinhalte:

semantische Rätselspiele verschiedenster Art; Anregungen sind oft in Rätsel- und Quizbüchern zu finden.

Unterrichtsverfahren:

Fragespiele als Wettbewerb organisieren; tabellarische Komponentenanalysen entwerfen; Wortfelder bilden; Homonyme zu disparaten Merkmalskatalogen suchen; ein gemeinsames Merkmal zwischen ansonsten disparaten Begriffen finden.

Lernzielkontrolle:

eine Komponentenanalyse durchführen; Rätselspiele entwerfen und durchführen.

3. Lernziel:

Sprache der Schulfächer: einen Vormittag in der Schule als Kette sehr verschiedenartiger, aber vorwiegend sprachlicher Kommunikationssituationen beschreiben lernen und dabei zwischen Umgangssprache, Hochsprache und Fachsprache unterscheiden können

Begründung:

Die Erweiterung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit verlangt vom Schüler, daß er Kommunikationssituationen, seine Rolle in ihnen und die Erwartungen seiner/seines Kommunikationspartner/s richtig einzuschätzen vermag. Ein Großteil der sprachlichen Anforderungen, die an Kinder im Schulalter gestellt werden,

gehen von der Schule aus oder stehen doch zumindest im Zusammenhang mit ihr. Schulerfolg hängt nicht zuletzt von der Art und dem Umfang ab, mit denen Schüler diesen Anforderungen gerecht werden. Aus diesem Grund ist es erforderlich, ihnen Einblick in diese sprachlichen Gegebenheiten zu verschaffen und ihnen den sprachlichen Rollenwechsel, der mit dem wechselnden Gebrauch von Umgangssprache, Hochsprache und Fachsprache verbunden ist, als das der Schulsituation angemessene Sprachverhalten zu erläutern.

Unterrichtsinhalte:

verschiedenartige sprachliche Kommunikationssituationen, die an einem Vormittag in der Schule vorkommen

Unterrichtsverfahren:

Klärung des Begriffs „Kommunikationssituation"; Versuch, eine chronologische Liste vorkommender Kommunikationssituationen zu erstellen; Versuch, diese Liste systematisch nach der Stilebene der vorwiegend verwendeten Sprache (Umgangssprache, Hochsprache, Fachsprache) zu ordnen; Analyse exemplarischer Kommunikationssituationen (Problem: Kommunikationssituationen rekonstruieren oder mit dem Tonband aufzeichnen?) unter dem leitenden Gesichtspunkt, ob sich die beteiligten Kommunikationspartner „angemessen" verhalten; Exkurs über die (stilistische) Grundkategorie „Angemessenheit"; Aufarbeitung eines Fachwortschatzes für die Fächer Erdkunde, Biologie, Physik.

Lernzielkontrolle:

selbständige Analyse einer exemplarischen unterrichtlichen Kommunikationssituation.

4. Lernziel:

Stilistik: Über den Zusammenhang von Sprachnorm und Sprachwirklichkeit: durch die Analyse und Modifizierung fremder und selbstverfaßter Texte die Forderung nach „gutem Stil" als ein Problem der kommunikativ angemessenen Auswahl stilistischer Mittel (Wortwahl, Stilschicht, grammatische Stilmittel, sprachliche Bilder, Stilfiguren, Klangwirkung) erkennen

Begründung:

Die Forderung, Deutschunterricht sollte dem Schüler helfen, seine sprachliche Kommunikationsfähigkeit zu erweitern, schließt die Notwendigkeit ein, dem Schüler die allenthalben unreflektiert gestellte Forderung nach „gutem Stil" als ein relatives, das heißt von der Kommunikationssituation und damit u.a. vom Kommunikationspartner abhängiges Problem vorzustellen. Das verhindert einerseits die unbedachte Anpassung an vermeindlich vorbildliche Stilmuster, läßt aber andererseits auch die angeblich progressive Position nach Negierung herrschender Sprachnormen als sachlich unangemessen erscheinen; denn Nichtbeachtung der situationsabhängig normierten stilistischen Erwartungen meines Kommunikationspartners verhindert — grob gesprochen —, daß die von mir geäußerte Rede ihre Absicht erreicht.

Unterrichtsinhalte:

R. Queneau, **Stilübungen** (Bibl. Suhrkamp 148); ausgewählte Texte aus **Grenzverschiebung.** Neue Tendenzen in der deutschen Literatur der 60er Jahre, hrsg. von R. Matthaei, Köln 1970; Auszüge aus Schüleraufsätzen; Schlagertexte; politische Reden; evtl. Parodien und Kabarettexte.

Unterrichtsverfahren:

Das Phänomen „Stil" könnte zunächst durch die Analyse einiger Queneautexte ins Bewußtsein der Schüler gehoben werden. Beobachtungskriterien bieten die oben aufgezählten stilistisch relevanten Kategorien (Wortwahl, Stilschicht usw.). Danach sollte die Analyse mit dem Erproben stilistischer Variationen verbunden werden. Die Vorstellung eines einfachen Kommunikationsmodells empfiehlt sich aus Gründen der Anschaulichkeit.

Lernzielkontrolle:

begründete Einordnung und Bewertung verschiedener Textproben nach den Kategorien ‚stilistisch angemessen', ‚stilistisch unangemessen'.

III Die Klassenstufen 9 und 10

1. Vorbemerkungen

Die Lernanforderungen der Klassen 9 und 10 müssen sich nach dem Pflichtunterricht ausrichten.

Die Aufbaukurse, die der Erprobung von Interessenschwerpunkten dienen, arbeiten auf die gleichen Qualifikationen hin, die der Pflichtunterricht am Ende der Sekundarstufe I erreichen will, sie sollen aber auf einem kleineren oder größeren Sektor die fachspezifischen Aufgaben erschließen, deren Konturen aufgrund des Unterrichts im Pflichtbereich schon sichtbar sind.

Die Ergänzungskurse dienen der Festigung oder dem Nachholen von Kenntnissen und Fähigkeiten; sie sind wählbar von Schülern mit nicht ausreichenden Leistungen im Fach Deutsch. Für die Wahl eines Ergänzungskurses sind die Empfehlung des jeweiligen Fachlehrers, an dessen Unterricht im Pflichtbereich der Schüler teilnimmt, und die Zustimmung des Schulleiters erforderlich (vgl. Runderlaß vom 19. 4. 1972, Anlage 2).

Der Unterricht in den Ergänzungskursen geht von den Bedürfnissen der Schüler aus und richtet sich in seiner Thematik nach dem parallelen Unterricht des Pflichtbereichs bzw. nach den Lernzielen der Klasse 8.

Die Schüler der Klassen 9 und 10 sind häufig für viele Gegenstände des Deutschunterrichts schwer zu motivieren; häufig mangelt es auch an der Bereitschaft zu intensivem Arbeiten und an Durchhaltevermögen. Diese Schwierigkeiten lassen sich aber überbrücken, wenn man auf die besonderen Interessen der Schüler in diesem Alter eingeht: Die Jugendlichen möchten mit den Erwachsenen/Lehrern kooperieren, anstatt sich dirigieren zu lassen; sie möchten bei der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung der Leistungen mitwirken. Sie sind an Inhalten und Methoden des Unterrichts interessiert, weniger an abstrakt formulierten Lernzielen. Grundsätzlich ist Flexibilität gegenüber Schülerwünschen geboten. Vor allem bei der Auswahl der Lektüre, gelegentlich auch bei der Korrektur von Klassenarbeiten sollte man ihnen die Möglichkeit der Mitwirkung einräumen. Die Jugendlichen sind besonders psychologischen, soziologischen und philosophischen Problemen gegenüber aufgeschlossen. Bei einer entsprechenden Auswahl von Texten und hinreichender Möglichkeit zur Diskussion ist eine Motivation durchaus zu erreichen.

2.1. Unterrichtsempfehlungen Klasse 9

Teil A: Pflichtunterricht

Vorbemerkungen zur Klasse 9:

Die für den Pflichtbereich angegebenen Lernziele lassen sich mit wenigen Ausnahmen nicht in jeweils einer geschlossenen Unterrichtsreihe verwirklichen; sie sind vielmehr so aufeinander bezogen, daß eine Unterrichtseinheit gleichzeitig von mehreren Lernzielen her konzipiert werden kann. So ist es beispielsweise sinnvoll, Diskussion, Debatte, Protokoll, Referat und Erörterung in ständigem Bezug

aufeinander zu üben (vgl. Anmerkungen zu den Unterrichtsverfahren!). Da die Schüler mehr als in den vorhergehenden Klassenstufen an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden sollten, ist es zu empfehlen, von den angegebenen Lernzielen her die Unterrichtsreihen gemeinsam mit den Schülern zu planen.

Die im folgenden aufgeführten Lernziele und Lerninhalte stellen das „fundamentum" für den Deutschunterricht der Klasse 9 dar, eventuelle Ergänzungen sind den Längsschnitten zu entnehmen.

Das Hauptgewicht des Unterrichts, etwa 40 %, liegt auf dem Gebiet der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, da die systematische Übung von Diskussion, Debatte, Protokoll, Referat, Erörterung und schriftlicher Textinterpretation zeitraubend ist; die übrigen Stunden sind in gleicher Zahl auf die Bereiche „Umgang mit Texten" und Reflexion über Sprache" aufzuteilen, wobei zu bedenken ist, daß durch die Textbetrachtung der Bereich „Reflexion über Sprache" zum Teil abgedeckt wird.

Lernbereich I. Mündliche und schriftliche Kommunikation

1. Lernziel:

Fähigkeit, sachlich und partnerbezogen zu diskutieren.

Begründung:

Die Fähigkeit zur Diskussion ist wesentliches Moment der Kommunikationsfähigkeit in einer demokratischen Gesellschaft. Zwar wird auch schon in den unteren Klassen diskutiert, es scheint aber sinnvoll, in einer Unterrichtseinheit die Diskussion selbst zum Gegenstand zu machen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, das eigene Diskussionsverhalten kritisch zu betrachten und gegenbenenfalls zu korrigieren. — Die Diskussionsfähigkeit ist in einem größeren sozialen Zusammenhang zu sehen, da die Bereitschaft, das eigene Verhalten und die eigenen Ansichten aufgrund von Argumenten zu ändern, Voraussetzung einer jeden sinnvollen Diskussion ist.

Teilziele:

1. Fähigkeit, einer Diskussion zu folgen:
   - zwischen objektivem Sachverhalt und subjektiver Meinung unterscheiden
   - die Qualifikation eines Beitrages bewerten
   - den Stand der Diskussion erkennen
2. Fähigkeit, an einer Diskussion teilzunehmen:
   - Behauptungen beweisen, begründen, erläutern und ihre Bedingungen und Konsequenzen aufzeigen
   - Abschweifungen unterlassen, unnötige Wiederholungen vermeiden, an Gesagtes anknüpfen
   - auf Impulse, Fragen und Antworten sachlich reagieren
   - sich auf die Kompetenz des Diskussionspartners einstellen
   - den Diskussionspartner durch provozierende Formulierungen und Fragen zu Stellungnahme und Kritik herausfordern
   - respektieren, daß bei unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedliche Beurteilungen, Bewertungen und Entscheidungen möglich sind
3. Fähigkeit, eine Diskussion zu leiten:
   - Impulse geben, um die Diskussion in Gang zu bringen und zu halten; weiterführende Fragen stellen, neue Gesichtspunkte einführen
   - unterschiedliche Ansichten gegenüberstellen, verbindende Gemeinsamkeiten hervorheben, Beiträge verknüpfen, Unklarheiten beseitigen

— zum Thema zurückführen, abwegige Beiträge zurückweisen, persönliche Angriffe vermeiden
— Teilergebnisse festhalten, Zusammenfassungen geben
— die eigenen Äußerungen reduzieren

Unterrichtsinhalte:

Die Themen für die Diskussion sollten aktuell sein und dem Erfahrungsbereich der Schüler entsprechen, damit Engagement möglich ist und die Schüler lernen, sich auch bei persönlichem Einsatz zu kontrollieren. Es ist zu empfehlen, die Themen mit der Klasse auszuwählen; zum Teil lassen sie sich den jeweiligen Unterrichtsstoffen (Werbung, literarische Werke) entnehmen.

Unterrichtsverfahren:

Anhören und Beurteilen von Diskussionen im Rundfunk, im Fernsehen und bei öffentlichen Veranstaltungen; Arbeit mit Tonbandaufnahmen; Protokollieren des Verhaltens der Diskussionsteilnehmer, vor allem des Leiters; geordnete Zusammenfassung von Diskussionen, u.a. als Vorbereitung für die „Erörterung". — Diskussionen sollten von den Schülern sachlich vorbereitet werden, da sie andernfalls in bloßes Gerede ausarten können.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung des Diskussionsverhaltens.

2. Lernziel:

Fähigkeit, sachlich und fair zu debattieren.

Für die Debatte gelten ähnliche Überlegungen wie für die Diskussion. Der Unterschied besteht darin, daß hier zwei Gruppen gebildet werden, die von vornherein entgegengesetzte Standpunkte einnehmen. Folgende bei der Debatte auftretende Gefahren sollten besonders in den Blick genommen werden:
— aggressives Verhalten, „Persönlichwerden", Lächerlichmachen des Gegners
— Unterschlagung wahrer Sachverhalte, Herausreißen von Zitaten aus dem Zusammenhang, Verdrehen von Tatsachen, Anwenden von Scheinargumenten und falschen Vergleichen
— Unterstellungen, Bestreiten der Kompetenz des Gegners

3. Lernziel:

Fähigkeit, zur Information von Zuhörern über einen komplexen Sachverhalt zu referieren.

Begründung:

Da das Wissen heute ins Unüberschaubare angewachsen ist, ist es erforderlich, daß es Menschen gibt, die ihr Wissen so aufarbeiten können, daß es für andere verfügbar wird. Dazu gehört auch die Fähigkeit, vor Zuhörern komplexe Sachverhalte so zu formulieren, daß sie vom Stand ihrer Kenntnisse her in der Lage sind, die Informationen aufzunehmen. Da außerdem die Schule in Entsprechung zur außerschulischen Wirklichkeit die Fähigkeit zur Teamarbeit fördern sollte, ist es notwendig, das Referat als ein wesentliches Element der Kooperation in den Unterricht einzubeziehen.

Teilziele:

— sich mit Hilfe von Lexika, Sachbüchern, Zeitschriften usw. Informationen beschaffen und sie sich durch rationelle Ordnung (Schnellhefter, Zettelkasten) verfügbar machen

— die für den festgesetzten Zweck wichtigen Informationen auswählen und im Hinblick auf die Zuhörer ordnen
— die Informationen vor Zuhörern so vortragen, daß diese sie aufnehmen können
  — die Gliederung des Referats an den Anfang stellen
  — die Fragerichtung und Problemstellung des Referats in der Einleitung deutlich machen, damit die Zuhörer zum Mitdenken befähigt werden
  — Begriffe, die den Zuhörern unbekannt sind, erläutern
  — schwierige Sachverhalte mehrmals, eventuell mit anderen Worten vortragen
  — Zusammenfassungen geben, um an Wesentliches erinnern

Unterrichtsinhalte:

Die Themen der Referate ergeben sich aus den Unterrichtsreihen; möglich sind also Referate über die Problematik der Werbung und, im Zusammenhang mit der Literaturbetrachtung, über Dichterbiographien und über gesellschaftliche und geschichtliche Ereignisse.

Unterrichtsverfahren:

Die Sachgebiete der Referate sollten mit zunehmendem Können der Schüler komplexer werden. Die Entscheidung, ob die Referate nur mit Hilfe eines Stichwortzettels vorgetragen oder ob sie vorgelesen werden, richtet sich nach dem Schwierigkeitsgrad der Sache.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von Referaten, nach Möglichkeit gemeinsam mit den Schülern, da diese am ehesten feststellen können, wie weit es dem Referenten gelungen ist, sich auf die Kompetenz der Zuhörer einzustellen.

4. Lernziel:

Fähigkeit, das Wesentliche eines Gesprächs, einer Diskussion, eines Vortrages usw. zu erfassen und geordnet in einer sachlichen und genauen Sprache für bestimmte Leser niederzuschreiben.

Begründung:

Das Protokoll ist eine in vielen Bereichen notwendige Textform, es dient als Erinnerungshilfe und Informationsmittel und hat einen genau zu bestimmenden Adressaten. Ausführlichkeit und Auswahl der Details lassen sich vom Zweck her exakt begrenzen. Mit zunehmender Kompliziertheit der Unterrichtsgegenstände erhält das Protokoll im Unterricht erhöhte Bedeutung. Das Protokollieren bedarf langer Übung; es sollte daher in der 9. Klasse thematisch werden und in den folgenden Klassen als notwendiges Handwerkszeug kontinuierlich entwickelt werden.

Teilziele:

— konzentriert zuhören und Wichtiges von Unwichtigem, Notwendiges von Beliebigem unterscheiden
— ökonomisch mitschreiben, unter Umständen mit eigenen Kürzeln oder offizieller Kurzschrift
— unterscheiden, ob das Protokoll für jemanden bestimmt ist, der beim Gespräch, Vortrag usw. anwesend war, oder ob es einen Außenstehenden informieren soll; feststellen, für welchen Zweck es gedacht ist (Verlaufsprotokoll, Ergebnisprotokoll)
— in einer sachlichen Sprache geordnet und straff formulieren

Unterrichtsinhalte:

Das Protokollieren kann in den meisten Unterrichtsveranstaltungen geübt werden. Für das Unterrichtsprotokoll gelten z.B. die Fragen: Um welchen Sachverhalt ging es im Unterricht? Wie wurde der Gegenstand erarbeitet: Arbeitsstoff, Fragestellung, Art der Besprechung? Welche Teil- und Gesamtergebnisse hatte die Stunde? — Es sollten Protokolle für verschiedene Leser- bzw. Hörergruppen und zu unterschiedlichen Zwecken geschrieben werden.

Unterrichtsverfahren:

Die Schüler, die noch keine Übung im Protokollieren haben, sollten zunächst von der Mitarbeit im Unterricht befreit werden, dann aber lernen, neben anderen Tätigkeiten Notizen zu machen. Die Schüler können die Richtigkeit eines Protokolls mit Hilfe eines Tonbandgerätes überprüfen.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von Protokollen.

5. Lernziel:

Fähigkeit, kompliziertere Sachverhalte und Probleme zu erörtern und die Erörterung anderen überzeugend in einer sachlichen und anschaulichen Sprache schriftlich mitzuteilen.

Begründung:

Das Lernziel ist zu beziehen auf Fragen von nicht nur privatem Interesse, die sich für den Schüler aus der persönlichen Situation, aus Umwelt und Gesellschaft ergeben und die entweder Sacherklärungen oder Entscheidungen und Bewertungen verlangen. Die schriftliche Fixierung fördert die Klärung und Präzisierung der Vorstellungen und erhöht wegen der zu fordernden Genauigkeit den Wert der Mitteilung. Als Leser ist primär nicht der Lehrer, sondern der Mitschüler anzusehen, mit dem gewöhnlich die Erörterung von Sachverhalten, Entscheidungen und Bewertungen geschieht. Das genannte Lernziel kommt der beginnenden Neigung der Schüler zu Reflexion, Abstraktion und zum Denken mit allgemeingültigen Ergebnissen entgegen. Es kann sich in der 9. Klasse nur um die Teilverwirklichung des Lernziels handeln; die folgenden Klassen müssen es weiterhin im Blickfeld behalten.

Teilziele:

— die persönliche Erfahrung und Information aus Sachbüchern, Lexika, Zeitschriften usw. zur Beantwortung von Fragen hinzuziehen, die Sachklärung, Bewertung oder Entscheidung verlangen
— die verschiedenen Aspekte eines Sachverhalts nach sachlichen und logischen Gesichtspunkten ordnen, Argumente nach Für und Wider und nach dem Grad ihrer Beweiskraft ordnen
— sach- und zugleich leserbezogen formulieren und durch anschauliche Beispiele das abstrakt Vorgetragene überzeugend verdeutlichen

Unterrichtsinhalte:

Die Fragen, um die es hier geht, sollten nicht künstlich für den Unterricht konstruiert werden, sondern sich natürlich aus den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler ergeben. Sie sollten daher nach Möglichkeit mit der Klasse erarbeitet werden. Erfahrungsgemäß können sie durchaus so anspruchsvoll sein, daß ihre Erörterung die Sachkenntnis und das Problembewußtsein der Schüler vertieft.

Es ist zu empfehlen, diese Fragen einem größeren Zusammenhang zu entnehmen, der im Unterricht auch mündlich erörtert wird (z.B. Werbung).

Unterrichtsverfahren:

Damit die Schüler nicht überfordert werden, sollten die einzelnen Aufgaben nur Teilaspekte eines größeren Fragenkomplexes sein; es sollten also Fragen nach Wesen, Bedingungen, Gründen, Zwecken, Konsequenzen usw. innerhalb eines Sachzusammenhangs nicht zu **einer** Aufgabe zusammengefaßt werden, sondern gesondert behandelt werden, wenn möglich, in Gruppenarbeit. Die schriftlichen Arbeiten sollten in die mündliche Erörterung eingebettet werden, sie können Diskussionen und Debatten einleiten und zusammenfassen. Vortrag nach Stichwortzettel, Planskizze oder ausgearbeiteter Gliederung (in Analogie zum Inhaltsverzeichnis) und Verlesen ausgearbeiteter Texte sollten im Wechsel erfolgen. — Ferner: Gruppenarbeit mit Sachbüchern, Zeitungen, Zeitschriften, Lexika, Inhaltsverzeichnissen.

Lernzielkontrolle:

Überprüfung von Stichwortzetteln, Gliederungen und ausgearbeiteten Texten. Wegen der Unterschiedlichkeit der Erfahrungsbreite der Schüler ist es nötig, bei Klassenarbeiten solche Aufgaben zu stellen, die auf Stoffen beruhen, die im Unterricht zur Sprache gekommen sind. Um ein Formulieren ins Blaue hinein zu vermeiden, kann die Erörterung als Abschlußbericht über eine längere Unterrichtseinheit angesetzt werden. Denkbar ist auch, den Schülern als Grundlage für eine Klassenarbeit Texte zu geben, die Sachinformationen und Argumente in noch ungeordneter Form enthalten (z.B. Leserbriefe).

6. Lernziel:

Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Art schriftlich zu interpretieren.

Begründung:

Da die schriftliche Textinterpretation noch in der Sekundarstufe II auf Schwierigkeiten stößt, ist das genannte Lernziel in der 9. Klasse nur ansatzweise zu verwirklichen. Selbständige Interpretationen sind in dieser Klasse nur bei einfachen Texten möglich, in den meisten Fällen muß der Lehrer Hilfsfragen stellen. — Wenn man davon ausgeht, daß die schriftlich fixierte Interpretation anderen helfen soll, den vorliegenden Text besser zu verstehen, dann dient sie durch die Möglichkeit der Überprüfung und durch die Notwendigkeit, möglichst genau zu formulieren, auch ihrem Verfasser; sie vertieft das Verständnis, da sie zur genauen Textbetrachtung und zur Reflexion der zunächst vagen Vorstellungen zwingt.

Im Lernziel wird nicht zwischen literarischen und nichtliterarischen Textsorten unterschieden, da die Interpretationsmethoden vielfach identisch sind. Die zur Interpretation führende Fragestellung darf jedoch in keinem Fall schematisiert werden, sie ist variabel zu halten und muß sich in erster Linie aus den jeweiligen Texten selbst und ihrem Kontext ergeben.

Teilziele:

— die Textsorte bestimmen (fiktionaler Text, wissenschaftlicher Text, Werbetext, Rede, Brief usw.)
— den Inhalt bzw. den Gedankengang des Textes gekürzt wiedergeben, den Text gliedern und die Funktion seiner Teile angeben
— schwierige Begriffe und Gedankengänge erläutern, abstrakte Formulierungen durch Beispiele verdeutlichen, von konkreten Beispielen abstrahieren

— feststellen, welche sprachlichen Mittel im Text angewandt werden und welche Funktion sie haben: Satzbau, Wortwahl, Redeform, Metaphern, Bilder, Symbole, rhetorische Figuren usw.
— darlegen, von welchen Voraussetzungen der Autor stillschweigend ausgeht (Kenntnisse, Wertvorstellungen usw.),
welche Absicht er verfolgt, wie er sich zum Gegenstand des Textes verhält (kritisch, reflektierend, harmonisierend usw.),
an welche Adressatengruppe er sich wendet und wie er den Leser bzw. Hörer einschätzt
— das Verhältnis von Aussageabsicht und sprachlicher Realisierung bestimmen und versuchsweise bewerten, zu Inhalt und Absicht des Textes Stellung nehmen
— bei der schriftlichen Formulierung der Interpretation deutlich zwischen Textwiedergabe, Erläuterung und Stellungnahme unterscheiden

Unterrichtsinhalte:

Einfache Texte: Kurzgeschichten, Gedichte, Reden, längere Werbetexte, Erörterungen, Zeitungsartikel, Essays, wissenschaftliche Texte.

Unterrichtsverfahren:

Untersuchung von schon vorliegenden Interpretationen, um mögliche Fragestellungen der Textinterpretation zu gewinnen; Gruppenarbeit: Untersuchung von Teilaspekten einfacher Texte; Protokollieren von mündlichen Textinterpretationen als Vorform der schriftlichen Interpretation; allmählicher Übergang zu Gesamtinterpretationen.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von schriftlichen Textinterpretationen, die entweder selbständig oder mit Hilfe von Lehrerfragen angefertigt worden sind.

7. Lernziel:

Fähigkeit, Begriffe schriftlich zu definieren und zu erläutern.

Begründung:

Klarheit und Eindeutigkeit der Begriffe sind bei Diskussionen, Debatten, Erörterungen und Interpretationen unerläßlich. Daher ist es notwendig, in der 9. Klasse die Definition und die Erläuterung von Begriffen zu thematisieren. Definitions-und Erläuterungsversuche sollten mit schriftlicher Arbeit verbunden sein, da die Formulierung wegen der notwendigen Eindeutigkeit der Begriffe große Genauigkeit verlangt.

Unterrichtsinhalte:

— die Unterscheidung von Wort und Begriff (siehe Homonymie und Synonymie!)
— die Unterscheidung von Art- und Gattungsbegriffen (Unter- und Oberbegriffen)
— die traditionelle Definitionsregel: Definition durch Angabe des nächsthöheren Oberbegriffs und des Merkmals, durch das sich der gemeinte Begriff von nebengeordneten Begriffen unterscheidet
— die Unterscheidung von Real- und Nominaldefinitionen
— mögliche Definitionsfehler: Die Definition ist zu weit, zu eng, sie enthält nur Verneinungen, sie benutzt zum Definieren, was erst definiert werden sollte
— Bestimmung und Erläuterung eines Begriffs mit Hilfe a) des zugehörigen Wortfeldes, b) der Wortbildung, c) der Etymologie, d) des Kontextes

Die zu definierenden Begriffe sollten nach Möglichkeit den jeweiligen Unterrichtsthemen entnommen werden.

Unterrichtsverfahren:

Logische Übungen: Über- und Unterordnung von Begriffen, Abstrahieren (vom Besonderen zum Allgemeinen), Konkretisieren (vom Allgemeinen zum Besonderen); Vergleich von Definitionen in verschiedenen Sachwörterbüchern; Arbeit mit dem Synonymwörterbuch und Herkunftswörterbuch; Definitionsversuche in Gruppenarbeit. — Es ist ratsam, die Definitions- und Erläuterungsversuche anfangs isoliert anzusetzen, später aber im Zusammenhang mit der Textinterpretation und der Erörterung vornehmen zu lassen. Mit wachsender Fähigkeit der Schüler sollten die zu definierenden Begriffe zunehmend abstrakter werden.

Lernzielkontrolle:

Überprüfung schriftlicher Definitionen und Begriffserläuterungen.

Lernbereich II. Umgang mit Texten

Lernziel:

Kenntnis der Bauform der Fabel, der Novelle, der Kurzgeschichte, der Ballade und des modernen Erzählgedichts und der wichtigsten sprachlichen Mittel des Erzählens; Bewußtsein der geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingtheit literarischer Formen.

Begründung:

Der Deutschunterricht sollte literarische Formen eigens in den Blick nehmen, um die Schüler zu befähigen, die Funktion der Form von Texten hinsichtlich der Wirkung ihrer Aussage differenziert zu erkennen. Es geht aber nicht um die Erarbeitung einer normativen Poetik, sondern darum, den Schülern bewußt zu machen, daß literarische Formen und die entsprechenden Inhalte, Wertvorstellungen, Denkgewohnheiten usw. geschichtlich bedingt sind. Denn nur durch historisches Bewußtsein wird die Geschichtlichkeit des eigenen Standpunktes und damit die Veränderbarkeit auch der gegenwärtigen Wirklichkeit deutlich. Verhindert wird die Entwicklung des geschichtlichen Sinnes, wenn Texte nur immanent interpretiert werden und Einfühlung, Nacherleben und Identifikation über die Haltung distanzierter Sachlichkeit dominieren. Die Betonung einer sachlichen Haltung sollte aber nicht daher führen, daß die Möglichkeit ästhetischen Vergnügens an Dichtung ausgeschlossen wird.

Die im Lernziel genannten literarischen Formen eignen sich besonders dazu, die Zeitbedingtheit von Dichtung deutlich zu machen; denn Novelle, Fabel und Ballade sind im literarischen Schaffen der Gegenwart so gut wie bedeutungslos, die Kurzgeschichte kann als eine Erscheinung der Nachkriegszeit behandelt werden, und im modernen Erzählgedicht wird die Verwandlung der älteren Form der Ballade sichtbar. Der Einwand, Schüler der 9. Klasse seien historisch zu wenig interessiert, um sich mit Werken der Vergangenheit erfolgreich auseinandersetzen zu können, trifft dann nicht, wenn historische Dichtung nicht als zeitlos gültig und vorbildlich hingestellt wird, sondern wenn gerade ihre Fremdartigkeit ausdrücklich hervorgehoben wird.
Obwohl feste Begriffe den Blick auf die Wirklichkeit verstellen können, sollten die wichtigsten Grundbegriffe des Erzählerischen im Unterricht erarbeitet werden; denn literaturwissenschaftliche Kategorien sind unerläßliche, die Wahrnehmungsfähigkeit intensivierende Hilfsmittel bei der bewußten und kritischen Betrachtung literarischer Phänomene.

Teilziele:

Vergleiche „Schriftliche Interpretation"!

Unterrichtsinhalte:

1. **Die Fabel.** Die Fabel ist als eine historische bedingte literarische Form anzusehen, die ihre Geltung in vorindustrieller Zeit hatte, heute aber ihre Bedeutung weitgehend verloren hat, da sie die moderne Wirklichkeit mit ihren anonymen und intransparenten Machtverhältnisse nicht mehr adäquat abzubilden vermag. Im Unterricht sind Fabeln von Aesop, Luther und Lessing zu behandeln, kontrativ vielleicht Fabeln von James Thurber und Gleichnisdichtung von Bertolt Brecht.

Merkmale der Fabel: Kürze, Knappheit, Pointierung, dialogische Spannung, Polarisierung der Figuren und Positionen, Reduktion des Epischen auf dienende Funktion; Verfremdung der Wirklichkeit, Verschlüsselung einer unangenehmen Wahrheit; gesellschaftskritische Funktion, didaktische Absicht, Verzicht auf Psychologisierung und individuelle Zeichnung, um Erkenntnis einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit zu ermöglichen; Perspektive von „unten".
Fabeltheorien von Luther und Lessing.

2. **Die Novelle.** Da die Blütezeit der deutschen Novelle das 19. Jh. war, kommen für den Unterricht folgende Autoren in Betracht: Adelbert von Chamisso, Annette von Droste-Hülshoff, Gottfried Keller, Adalbert Stifter, Wilhelm Raabe, Theodor Storm, Theodor Fontane. Merkmale der Novelle: Darstellung des Krisenhaften einer Begebenheit, die kritische Wendung im Leben der Hauptperson als Kristallisationspunkt; Verwandtschaft mit Drama und Ballade: fest umrissenes Handlungsgefüge, szenische Ausschnitte statt eines breiten Gemäldes, Beschränkung auf wenige Personen; Gespanntheit und Konzentriertheit des Erzählens, rascher Zeitablauf, zumeist objektive Einstellung des Erzählers. — Hintergrund der deutschen Novelle: das Erstarken eines gebildeten, liberalen Bürgertums. — Auszüge aus Novellentheorien bzw. Novellendefinitionen von Goethe, Tieck und Heyse.

3. **Die Kurzgeschichte.** Um eine thematische Konzentration zu ermöglichen und um einen einheitlichen geschichtlichen Hintergrund als Ausgangsbasis für die Textinterpretation zu erhalten, sind solche Autoren auszuwählen, deren Werke eine Auseinandersetzung mit Problemen der Kriegs- und Nachkriegszeit darstellen, z.B. Hans Bender, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, Günter Eich, Elisabeth Langgässer, Siegfried Lenz, Marie Luise Kaschnitz, Wolfdietrich Schnurre, Wolfgang Weyrauch. Es müßte der Versuch unternommen werden, zu zeigen, wieso vielen Schriftstellern der Nachkriegszeit die Kurzgeschichte als adäquate Form für die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart erschien. Merkmale der Kurzgeschichte: Darstellung krisenhafter Situationen des alltäglichen Lebens, Verfremdung der Wirklichkeit, Hintergründigkeit, jähe Erhellung des Verborgenen; lapidare Kürze, Raffung, Konzentration; Schlichtheit des Sprechens, Neigung zum Alltagsjargon, Tendenz zur Ironie; offene Form: Fehlen einer Einleitung, abrupter, überraschender Schluß, der einen suggestiven Ausblick bietet, häufig Zusammenfallen von Höhepunkt, Wendepunkt und Schluß.

4. **Die Ballade.** Um den Kontrast zum modernen Erzählgedicht zu verstärken und die Geschichtlichkeit von Dichtung zu verdeutlichen, empfiehlt es sich, vor allem die numinose Ballade im Unterricht zu besprechen, und zwar Werke von J. W. Goethe, Cl. Brentano, J. Eichendorff, E. Mörike, A. v. Droste-Hülshoff, H. Heine. Merkmale der Ballade: Einheit des Epischen, Lyrischen und Dramatischen, strophische Gliederung; emotionales, effektbewußtes Sprechen, Reduktion von Beschreibung und Reflexion, meist Konzentration auf eine Szene; Verborgenbleiben des Erzählers; irrational-unbegreifliches Geschehen, Begegnung des Menschen mit unheimlichen, unfaßbaren Mächten, die ihn bedrohen. — Hintergrund der numinosen Ballade: Relikte magischen Denkens, Schicksalsgläubigkeit. — Balladentheorie von Goethe.

5. **Das moderne Erzählgedicht.** Den Kontext des modernen Erzählgedichts bilden die Geschehnisse vor, während und nach dem 2. Weltkrieg und die gesellschaftlichen und politischen Probleme der Gegenwart. Autoren: Bertolt Brecht, Wolf Biermann, Franz Josef Degenhardt, Peter Huchel, Erich Kästner, Marie Luise Kaschnitz, Christa Reinig, Dieter Süverkrüp u.a.

Merkmale des modernen Erzählgedichts: Sichtbarwerden eines Erzählers, der in epischer Distanz spricht und Stellung zum Geschehen nimmt; Sachlichkeit und Genauigkeit der Berichterstattung; Schlichtheit und Lapidarität des Sprechens, Vermeiden von Pathos; Zeitbezogenheit, Wirklichkeitsnähe, Hinwendung zum Alltäglichen, Engagement; der negative Held; z.T. Anleihen beim Bänkellied.

6. Folgende **Grundbegriffe** sollten bei der Interpretation erzählender Literatur mit den Schülern erarbeitet werden: Autor — Erzähler; Perspektive, auktoriale und personale Erzählhaltung, Ich-Erzählung; Erzählzeit — erzählte Zeit: Zeitraffung, Zeitdeckung, Zeitdehnung; Rahmen; Rückblende, Vorwegnahme; szenische, berichtende und beschreibende Darstellung; erlebte Rede, innerer Monolog; Motiv, Leitmotiv; Dingsymbol; „Fabel", Silhouette.

Unterrichtsverfahren:

Beteiligung der Schüler an Auswahl von Texten durch Kurzreferate über einzelne Werke. So weit wie möglich Gruppenarbeit mit Biographien, literaturgeschichtlichen Werken, literaturwissenschaftlichen Wörterbüchern. Umfangreiche Texte müssen nicht immer ganz gelesen werden; zur Verdeutlichung der Struktureigentümlichkeit und Problemstellung genügt manchmal auch die Interpretation exemplarischer Stellen. Außerdem sollte die Möglichkeit wahrgenommen werden, Texte gelegentlich nur kursorisch zu lesen. Um die Schüler nicht zu überfordern, sollte das Schwergewicht auf Literatur der Gegenwart liegen, außerdem bietet sich das kontrastierende Verfahren an: Gegenüberstellung von Novelle und Kurzgeschichte, Ballade und Erzählgedicht, klassischer und moderner Fabel.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von mündlichen oder schriftlichen Interpretationen (kürzere Ganzschriften oder exemplarische Stellen aus umfangreichen Texten).

Lernbereich III. Reflexion über Sprache

1. Lernziel:

Erkenntnis, daß die Sprache ein der Verständigung dienendes, auf Konvention beruhendes Zeichensystem ist.

Begründung:

Die im Lernziel genannte Erkenntnis ermöglicht es, die Bedingungen, Leistungen und vielfältigen Aspekte der Sprache zu verstehen, und sie verhilft dazu, Sprache sinnvoll, d.h. situationsgerecht und partnerbezogen zu gebrauchen und fremdes Sprachverhalten richtig zu beurteilen und zu bewerten. Da das Kommunikationsmodell leitendes Prinzip bei der Herstellung und Betrachtung von Texten in den vorhergehenden Klassen ist, enthält das Lernziel nichts grundsätzlich Neues für die Schüler; sie sollen lediglich bewußt reflektieren, was ihnen schon seit langem vertraut ist. Auch ohne den Aufgaben der Sekundarstufe II vorzugreifen, lassen sich in der 9. Klasse grundlegende Einsichten in die Struktur der Sprache gewinnen.

Unterrichtsinhalte:

- das Zeichen; Unterscheidung von Signifikat und Signifikant, Bedeutung und akustischer bzw. optischer Gestalt
- die Sprache als Zeichensystem unter anderen (Sprache der Tiere, Verkehrszeichen, Zeichensprache usw.)
- die Sprache als Verständigungsmittel; das Kommunikationsmodell: Beziehung zwischen „Sender", „Empfänger", Zeichensystem, Sache und Situation
- die Beliebigkeit der sprachlichen Zeichen (arbitraire du signe)
- der phonetische, semantische und grammatische Aspekt der Sprache
- Sprachvergleich an einfachen Beispielen

Unterrichtsverfahren:

Beobachtungsaufgaben: Zeichen in der Umwelt des Schülers; Analyse konkreter Kommunikationssituationen in der Schule (Gespräch zwischen Schüler und Schüler/Lehrer/Direktor; Übersetzen, Interpretieren und Verfassen eines schriftlichen Textes usw.); Sicherung des Erarbeiteten im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsthemen (Werbung, literarische Werke, Protokoll, Diskussion, Referat).

Lernzielkontrolle:

Überprüfung von Kenntnissen; Beurteilung der Fähigkeit, die Faktoren einer bestimmten Kommunikationssituation zu erläutern.

2. Lernziel

Einsicht in die vielfältigen Beziehungen zwischen Wort und Bedeutung.

Begründung:

Zur Kommunikationsfähigkeit gehört das Bewußtsein, daß die Bedeutung des Wortes einem geschichtlichen Wandel unterworfen und von der kommunikativen Situation abhängig ist.

Unterrichtsinhalte:

- Klang und Bedeutung, Lautmalerei und Lautsymbolik
- Haupt-, Neben- und übertragende Bedeutung eines Worts; der Gefühls- und Stimmungsgehalt des Worts; die Bedeutungsnuancen des Worts aufgrund persönlicher Erfahrungen
- die Bedeutung des Worts in der Sprache der Wissenschaft und in der Umgangssprache; Kontextabhängigkeit der Wortbedeutung
- lautliche Übereinstimmung von Wörtern bei unterschiedlicher Bedeutung: Homonymie (Homonyme: z.B. Schloß, Ball, Presse); Übereinstimmung der Bedeutung von lautlich unterschiedlichen Wörtern: Synonymie (Synonyme: Metzger, Fleischer)
- Bedeutungswandel (Wörter nehmen eine andere Bedeutung an) und Bezeichnungswandel (derselben Sache werden andere Wörter zugeordnet); Ursachen und Arten des Bedeutungs- und Bezeichnungswandels

Unterrichtsverfahren:

Arbeit mit Wörterbüchern unterschiedlicher Art: fremdsprachliche Lexika, historische Wörterbücher, Synonymwörterbuch; Arbeit mit Texten aus verschiedenen Bereichen und Zeiten, die die Kontext- bzw. Geschichtsabhängigkeit der Wortbedeutung verdeutlichen; Gruppenarbeit mit verschiedenen Texten, die die Bedeutungsvariationen eines Wortes sichtbar machen.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung der Fähigkeit, die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext zu erschließen; Überprüfen von Kenntnissen.

3. Lernziel:

Fähigkeit, die Mittel einer das Handeln beeinflussenden Sprache — hier: Sprache der wirtschaftlichen Werbung — zu erkennen und den gesellschaftlichen Zusammenhang ihrer Verwendung zu durchschauen.

Begründung:

Die Auseinandersetzung mit der Sprache der wirtschaftlichen Werbung hat in der 9. Klasse eine mehrfache Funktion. Sie dient der Sicherung, Vertiefung und Erweiterung der linguistischen Kenntnisse der Schüler, und sie soll gegen eine mögliche Manipulation durch Sprache immunisieren und damit die Fähigkeit zur Selbstbestimmung fördern.

Unterrichtsinhalte:

Folgende Themen ergeben sich aus dem oben genannten Lernziel:
- die Arten der Werbung: politische, religiöse und wirtschaftliche Werbung (Firmen- und Produktwerbung)
- die nichtsprachlichen Mittel der Werbung
- die Sprache der wirtschaftlichen Werbung
  - Wortbildung
  - Wortwahl
    - a) semantische Aufwertung: steigende Komposition, Entkonkretisierung, aufwertende Appellative, Hochwertwörter, Superlative und Komparative
    - b) Sprachschichten und Sprachkreise: Alltagssprache, Fachsprache und fremde Elemente
    - c) Schlüsselwörter der Werbung
  - Klang und Rhythmus
  - Satzbau: der einfache Satz, der unvollständige Satz
  - rhetorische Mittel: Wiederholung, Behauptung, Befehl, Anrede, einleitende Frage, Antithese, Dreierfigur, „Aufhänger", gebundene Sprache, Euphemismus, Negation, Wortspiel, Anspielung, Vermenschlichung der Produkte
- Wirkungen der Sprache der Werbung auf die Gemeinsprache und auf Denken und Handeln der Menschen*)
- die wirtschaftlichen Interessen der Firmen und die gesellschaftliche Situation der Zielgruppe; die Bedeutung der Werbung für das Funktionieren der Marktwirtschaft

Unterrichtsverfahren:

Projekt: Gruppen sammeln und werten Werbetexte nach bestimmten Gesichtspunkten aus, Ergebnisreferate; Arbeit mit dem Tonbandgerät (Werbung im Rundfunk und Fernsehen); Zusammenarbeit mit Kunst- und Musiklehrer.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von mündlichen und schriftlichen Werbetextanalysen

*) Die Gliederung des Abschnitts „Sprache der Werbung" folgt weitgehend der Untersuchung von Ruth Römer: „Die Sprache der Anzeigenwerbung", 2. Aufl. 1971.

Teil B: Aufbaukurse

1. Kurs

Lernziel:

Fähigkeit, politische Texte inhaltlich und sprachlich zu analysieren, zu beurteilen und zu bewerten.

Begründung:

Durch kritische Betrachtung politischer Texte unterschiedlicher Art soll der Schüler die Möglichkeiten sprachlicher Beeinflussung im politischen Bereich kennenlernen und so befähigt werden, sprachliche Manipulation zu durchschauen. Außerdem ist die Kenntnis, wie politisches Geschehen durch Sprache und Literatur konstituiert und interpretiert wird, eine der vielen Voraussetzungen für die aktive und selbständige Teilnahme am politischen Leben. Der Kurs ist nicht nur für politisch und literarisch interessierte Schüler gedacht, sondern er soll durch ein vielfältiges Angebot das Interesse für den Zusammenhang von Sprache und Politik wecken.

Teilziele:

Die Teilziele ergeben sich aus den im folgenden aufgeführten Fragen; die Schüler sollen lernen, diese Fragen selbständig an politische Texte zu stellen und zu beantworten und gegebenenfalls die sich aus den Antworten herleitenden Operationen auszuführen.

— Welche Informationen muß man sich verschaffen, um den Text verstehen und beurteilen zu können? (wirtschaftliche, juristische, politische, geschichtliche Kenntnisse)
— Welcher Textsorte bedient sich der Autor, um politisch wirken zu können? (Rede, Offener Brief, Flugblatt, Pamphlet, Aufruf, Satire, Parodie, Fabel, Gedicht, Schauspiel usw.)
— Wendet sich der Text an den Verstand oder an das Gefühl? Will der Autor aufklären, informieren, sachlich kritisieren oder manipulieren, verschleiern, verdummen, einlullen?
— Welche sprachlichen Mittel werden im Text eingesetzt: rhetorische Figuren, Metaphern, Bilder, Vergleiche, Symbole, Klang, Rhythmus usw.? Was für ein Vokabular enthält er?
— An wen wendet sich der Text? Wie wird der Leser bzw. Hörer eingeschätzt?
— Wozu fordert der Text auf, wogegen wendet er sich? Wessen Interessen dient er, wem schadet er?
— Enthält der Text Lügen, Halbwahrheiten, Unterstellungen, Übertreibungen?
— Wie wird der politische Gegner dargestellt: Schwarz-Weiß-Malerei, Verleumdung, Verächtlichmachung, Verteufelung, fachliche und soziale Diskriminierung, Ironisierung, Verspottung?
— Enthält der Text Verstöße gegen die Folgerichtigkeit: Gedankensprung, Aufstellung widersprüchlicher Behauptungen, Mißbrauch der Mehrdeutigkeit eines Wortes oder Satzes, Lösen eines Wortes oder Satzes aus dem Zusammenhang und Verwendung in einem anderen Sinn, unzulässige Verallgemeinerung eines Wortes oder Satzes, Verwechslung von Nachricht und Kommentar, subjektiver Meinung und objektivem Beweis, Verwechslung von Temporal-, Kausal-, Final- und Konsekutivverknüpfung, Verwechslung von konträren und kontradiktorischen Aussagen, Verwendung des Zirkelbeweises?
— Entsprechen die Worte des Verfassers eines politischen Textes seinem politischen Handeln?

— Welche Möglichkeiten hat der Bürger der BRD, die in politischen Texten zum Ausdruck kommenden Absichten zu unterstützen oder ihre Verwirklichung zu verhindern?

Unterrichtsinhalte:

Es sollten überwiegend Texte der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart ausgewählt werden, da hier mit dem größten Interesse zu rechnen ist. Um die historische Dimension des Politischen zu verdeutlichen, sollten jedoch auch Texte der Vergangenheit in ausreichender Zahl hinzugezogen werden.
Politische Lyrik von W.v.d. Vogelweide, G. A. Bürger, A. v. Chamisso, H. Heine, G. Herwegh, Th. Körner, E. Kästner, B. Brecht, R. Becher, Kuba, F. Fühmann, G. Kunert, K. Mickel, W. Biermann, W. Schnurre, H. M. Enzensberger, E. Fried, P. Rühmkorf, H. Bienek, F. J. Degenhardt; national-sozialistische Lyrik.
Reden: Wahlreden, Reden vor Gericht, Reden anläßlich einer Demonstration, politisch relevante Festreden.
Fabeln, Satiren, Tagebuch-Texte, Aufrufe, Briefe, Flugblätter, Plakat-Texte, Gesetzes-Texte usw.
Politische Texte finden sich in großer Zahl in „Versäumte Lektionen", herausgegeben von P. Glotz und W. R. Langenbucher, 1971, und im „Klassenbuch, ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland", herausgegeben von H. M. Enzensberger, R. Nitzsche, K. Roehler und W. Schafhausen, 1972.

Unterrichtsverfahren:

Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Texte, Referate über die geschichtlichen, politischen und wirtschaftlichen Hintergründe, Gruppenarbeit bei der Analyse einzelner Aspekte der Texte. Es würde der Fähigkeit zum selbständigen Lernen wenig dienen, wenn die Schüler mit den oben aufgeführten Fragen direkt konfrontiert würden; diese Fragen sollten vielmehr bei der gemeinsamen Textbetrachtung von den Schülern selbst herausgefunden werden.

Lernzielkontrolle:

Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Textanalysen.

2. Kurs

Lernziel:

Fähigkeit, mit Sprache und sprachlichen Formen in spielerischer Weise umzugehen.

Begründung:

Die Fähigkeit, mit Sprache und sprachlichen Formen zu spielen, ist für die meisten Schüler keineswegs selbstverständlich, sondern muß erst erworben werden. Das Lernziel dient der Förderung kreativen Verhaltens, es soll Freude am Entdecken, Entwerfen und Erfinden wecken, Phantasie und Möglichkeitssinn erweitern und das Gespür für sprachliche Wirkungen verfeinern.

Unterrichtsinhalte:

Obwohl in diesem Kurs die Aufgabenstellung sich in hohem Maße nach den Fähigkeiten der Schüler richten muß und auch stark von der Kreativität des Lehrers abhängig ist, seien als Anregung folgende Möglichkeiten skizziert:

1. Eine Situation oder ein Ereignis schildern oder ein Gespräch wiedergeben; die Konsonanten und Vokale des so gewonnenen Textes stufenweise durch andere ersetzen; herausfinden, bei welchem Grad der Veränderung die ursprünglich dargestellte Sache noch zu erkennen ist und ab wann der Text völlig unver-

ständlich wird; ausprobieren, durch welche Veränderung der Gegenstand des Textes am besten verdeutlicht wird und wann er die überzeugendste Interpretation erfährt. — Dasselbe Verfahren bei schon vorliegenden Texten, z.B. Gedichten, Nachrichten, Schlagertexten, anwenden.

2. Sammeln von sprachlichem Material, z.B. Substantive, Wortgruppen, kurze Sätze, aus einem bestimmten Bereich (Familienfest, beliebte Fernsehsendung, Tourismus, Pop-Szene, Werbung für ein Produkt); das Material verändern: Silben aus Wörtern streichen, Silben und Wörter vertauschen, Sätze abbrechen und miteinander verflechten usw.; das veränderte Material zu Texten mit kritischer Funktion zusammenfügen.
3. Mit den formalen Möglichkeiten der Erzählung experimentieren, also mit Perspektive, Erzählhaltung, Beziehung zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit, innerem Monolog, Rückblende usw.; dabei von einer vorgegebenen „Fabel" ausgehen und durch Variation der formalen Erzählfaktoren mehrere Fassungen einer Erzählung schreiben. — Als Anregung kann zuvor das Buch „Ungewisser Tatbestand, 16 Autoren variieren ein Thema", herausgegeben von Helmut Lamprecht, 1964, gelesen und interpretiert werden.
4. Erfinden eines neuen Vokabulars für einen bestimmten Bereich, z.B. Sport, Werbung, Wissenschaft, Arbeitswelt, Schule; die neuen Bezeichnungen für Personen, Dinge, Sachverhalte, Tätigkeiten und Eigenschaften sollen das Bezeichnete entweder genauer charakterisieren als die gebräuchlichen Terminologie und damit eine entlarvende Funktion erhalten, oder sie sollen das Bezeichnete so benennen, wie es sein sollte, und so eine normative Wirkung ausüben können. — Mit Hilfe des neuen Vokabulars Situationen und Konflikte schildern, Kurzgeschichten und Dialoge schreiben, Rollenspiele vorführen.

Unterrichtsverfahren:

Den Schülern sollte bei kreativen Übungen eine möglichst große Freiheit eingeräumt werden; jedoch kann auf eine genaue Aufgabenstellung nicht verzichtet werden, da sonst die Gefahr besteht, daß die Schüler sich plan- und ziellos verzetteln. Als günstig hat es sich erwiesen, wenn der Lehrer ebenfalls versucht, die gestellten Aufgaben zu lösen, und seine Ergebnisse mit den Schülern offen und kritisch diskutiert.

Lernzielkontrolle:

Eine Beurteilung der Ergebnisse nach dem Grad der Originalität und Stimmigkeit ist zwar möglich, wichtiger als die fertigen Produkte ist aber die kaum zu bewertende innere Erfahrung der Schüler beim produktiven Umgang mit Sprache und sprachlichen Formen.

In den Aufbaukursen sind auch folgende Themen und Aufgabenbereiche denkbar:

1. **Sprachbarrieren.** Interviews und Tests mit Kindergarten-, Grundschul- und Gastarbeiterkindern; Auswertung von Wortschatz und Syntax, Feststellen der Beziehung zwischen Sprache und Sozialschicht, Sprache und Entwicklungsstufe.
2. **Untersuchung der Kindersprache.** Auswertung von Tonbandaufzeichnungen; Voraussetzung: jüngere Geschwister unterschiedlichen Alters.
3. **Kritische Untersuchung von Kinderbüchern.** Beispiele: Helene Weilen: „Ein Tag ohne Mutti", Barbara Götz: „Der kleine Herr Pamfino", Aniele Gruszynska: „Katinka"; Dr. Gormander: „Als die Kinder die Macht ergriffen".
4. **Inszenierung eines Schauspiels.** Beispiel: Ludwig Tieck/Tankred Dorst: „Der gestiefelte Kater oder wie man das Spiel spielt"; für eine Schulaufführung ge-

eignet, da das Stück zur Not nur von Jungen oder Mädchen gespielt werden kann.

5. **Herausgabe einer Schulzeitung.** Gedacht als Konkurrenz oder Alternative zu einer schon bestehenden Schulzeitung.
6. **Literatur der DDR.** Erzählungen von Anna Seghers, Johannes Bobrowski, Franz Fühmann, Hermann Kant, Peter Hacks; Lyrik von Wolf Biermann, Günter Kunert, Volker Braun, Johannes Bobrowski, Peter Huchel; Hörspiele von Alfred Matusche, Wolfgang Kohlhaase.

Teil C: Ergänzungskurse

Es ist anzunehmen, daß in den Ergänzungskursen vor allem Defizite im schriftlichen Bereich ausgeglichen werden müssen, d.h. es sind das Protokoll, die schriftliche Textinterpretation und die schriftliche Erörterung einschließlich Gliederung systematisch zu üben. Da außerdem schwächere Schüler häufig auch bei der mündlichen Kommunikation im Unterricht sehr zurückhaltend sind und so ihre Fähigkeiten sehr zurückhaltend sind und so ihre Fähigkeiten nicht ausbilden können, ist es erforderlich einen genügenden Zeitraum für Gespräche, Diskussionen und Debatten anzusetzen.

2.2. Unterrichtsempfehlungen Klasse 10

Vorbemerkungen

Die Klasse 10 hat einen besonderen Charakter. In den Klassen 5—9 sind Voraussetzungen geschaffen worden dadurch, daß alle für den Abschluß der Sekundarstufe I anvisierten Qualifikationen/Lernziele zu irgendeinem Zeitpunkt unterrichtsbestimmend gewesen und in das Blickfeld der Schüler gerückt worden sind. Um des Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten willen mußten aber die verschiedenen Teilaspekte sprachlicher Kommunikation zum Teil aus dem Ganzen herausgelöst und aus didaktisch-methodischen Gründen isoliert behandelt werden. In der Klasse 10 kann nun das Gesamt der Kommunikation mehr hervortreten in Annäherung an Unterrichtsprojekte, ohne daß die Teilziele ihre Konturen verlieren dürfen. Die Einheit von Zielen, Inhalten und Verfahren für die drei nicht zu trennenden Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts:

(I) mündliche und schriftliche Kommunikation,
(II) Umgang mit Texten und
(III) Reflexion über Sprache
kann in dieser Klasse besonders deutlich werden.

Aufbau der unterrichtlichen Empfehlungen für Klasse 10:
Teil A = Pflichtunterricht
Teil B = Aufbaukurse
Teil C = Ergänzungskurse

Teil A: Pflichtunterricht

Für den Pflichtunterricht werden drei Gruppen von Unterrichtsreihen angeboten, in denen je ein Aufgabenbereich des Deutschunterrichts (I mündliche und schrift-

liche Kommunikation, II Umgang mit Texten, III Reflexion über Sprache) den Schwerpunkt bildet.

Über die Folge der Unterrichtsreihen entscheidet die Jahresplanung des Lehrers und die unterrichtliche Situation. Die gebotenen Unterrichtsreihen sind als Beispiele gedacht. Es lassen sich zu den gleichen oder ähnlich konzipierten Lernzielen selbstverständlich sehr verschiedene Unterrichtsreihen entwerfen.

Lernbereich I. Mündliche und schriftliche Kommunikation (+ II und III)

Gegenüber den Vorschlägen für Klasse 9 wird hier anders strukturiert. Waren dort die Themen für Diskussion, Erörterung etc. eher Anlaß für den Unterricht als Inhalt, so gewinnen sie, ihre Behandlung und das Ergebnis ihrer Behandlung hier ein stärkeres Eigengewicht. Sie werden zu Unterrichtsinhalten.

Ein Teil der für die Klasse 9 genannten Inhalte gewinnt also in der Konzeption für die Klasse 10 den Charakter von Teilzielen oder Komponenten des Unterrichtsverfahrens.

1. Unterrichtsreihe

Lernziel:

Die Schüler sollen durch sach- und partnerbezogenes Diskutieren von Problemen in ihrer Erkenntnis der Wirklichkeit gefördert werden.

Begründung:

vgl. Klasse 9
Sowohl die Tätigkeit des Diskutierens als auch die Gegenstände der Diskussion wirken auf den Jugendlichen motivierend. Die Diskussionsrunde ist für ihn ein Forum, sie gibt ihm die Möglichkeit der Entfaltung eigener Gedanken, sie bietet ihm Widerstand, gegen den er sich mit besseren Argumenten behaupten kann oder dem er selbst nachgeben muß. Alters- und zeitgemäße Probleme befriedigen außerdem das Bedürfnis des Jugendlichen nach Information. Trotz der günstigen Motivation ist aber die Gefahr des Zerredens, des bloßen „Palaverns" nicht unerheblich. Es ist deshalb erforderlich, daß Lehrer **und Schüler** die Teilziele dieser Unterrichtsarbeit vor Augen haben.

Teilziele:

— Problembewußtsein stärken
— Material sammeln, auswählen und auswerten können
— Begriffliche Abgrenzungen als Voraussetzung schaffen können (vergl. „Definieren" Klasse 9)
— die Regeln der Diskussion beachten können (vergl. Klasse 9)
— den tatsächlichen Verlauf der Diskussion und ihr Ergebnis an den Anforderungen messen können
— Gruppenverhalten beobachten lernen
— die Regeln der Diskussionsleitung beachten können (vergl. Klasse 9)
— auf Kritik sachlich reagieren lernen
— bei der Kritik an dem Diskussionsleiter auf Sachlichkeit achten und die psychologischen Bedingungen beachten lernen

Unterrichtsinhalte:

für Schüler relevante Probleme

Unterrichtsverfahren:

Spontane Vorschläge, Annahme oder Ablehnung nach Mehrheitsinteresse.

Oder: Verfolg gesellschaftlicher Probleme in den **Medien,** Themenvorschläge und Themendiskussion, Wahl des Themas.

Oder: Erschließen eines fremden Problemkreises durch den Lehrer.
Danach in arbeitsteiligem Verfahren Sammeln, Sichten, Auswerten von Material aus den **Medien, Kurzreferate.**

Begriffliche Klärung der Eingangsvoraussetzungen, **Definitionsübung** (vergl. Klasse 9), dazu evtl. Besprechung des Abschnittes „Wort und Begriff", H. Weinrich (Lambert Schneider, Heidelberg, 1966, S. 25 ff) in Auszügen.
Diskussionsleitung zunächst durch den Lehrer, dann bei kleinen Teildiskussionen durch Schüler.

Konservieren der Diskussion durch Tonbandaufnahmen, Protokolle.
Kritik am Diskussionsverlauf, an der Leitung und am Gruppenverhalten.

Lernzielkontrolle:

1. Protokolle

2. Schriftliche Erörterungen zu dem behandelten Problemkreis

Eine ähnliche Unterrichtsreihe läßt sich für die „Debatte" entwerfen.

2. Unterrichtsreihe

Lernziel: (wie in Klasse 9)

Die Schüler sollen lernen, sich mit komplizierten Sachverhalten und Problemen auseinanderzusetzen, d.h., sie sollen entfalten, erklären, abwägen und beurteilen können; diese Erörterungen sollen sie im Blick auf einen Kommunikationspartner in eine sachliche und anschauliche Sprache fassen können.

Begründung (wie in Klasse 9)

Teilziele (schriftliche Erörterung):

— Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum erwerben
— Distanz zum eigenen Produkt gewinnen
— Überblickbehalten lernen
— Kritik üben können (Korrektur, Verbesserung)
— Übersichtlichkeit beachten können (Absatz, Zeile, Numerierung)
— auf Folgerichtigkeit im ganzen und einzelnen achten (Über-, Unterordnung)
— Bezugnehmen können auf vorher Gesagtes
— Unterscheiden können zwischen
  — These, Argument und Beispiel
  — zulässiger und nichtzulässiger Verallgemeinerung
— korrekte Wiedergabe fremder Gedanken
— beim Stocken eines Gedankenganges einen Neuansatz finden und begründen können

Unterrichtsinhalte: (wie in Klasse 9)

Unterrichtsverfahren: (wie in Klasse 9; vergl. auch Reihe 1)

Lernzielkontrolle: (wie in Klasse 9; vergl. auch die Vorbemerkungen zu den Klassen 9 und 10)

3. Unterrichtsreihe

Lernziel: (wie in Klasse 9)

Die Schüler sollen das Wesentliche eines Gespräches, einer Diskussion, eines Vortrags etc. erfassen und geordnet in einer sachlichen und genauen Sprache für bestimmte Leser als Verlaufs-, Ergebnis- oder Gedächtnisprotokoll niederschreiben können.

Begründung: (wie in Klasse 9)

Teilziel:

Beherrschen des Konjunktivs in der indirekten Rede (wie in Klasse 9)

Unterrichtsinhalte: (wie in Klasse 9)

Unterrichtsverfahren: (wie in Klasse 9)

Lernzielkontrolle:

Einen Lehrervortrag oder einen Rundfunkvortrag protokollieren. (Die Themen sollten im Zusammenhang mit der Unterrichtsarbeit stehen.)
Beurteilung von Protokollen (auch schriftlich, sobald die Schüler mit den Beurteilungskriterien vertraut sind).

4. Unterrichtsreihe

Lernziel:

Die Schüler sollen die Rede als einen Dialog mit den Zuhörern kennenlernen, sie sollen selbst eine gute Rede halten lernen.

Begründung:

In dieser Unterrichtsreihe wird eine Übung thematisch gemacht und fortgesetzt, die bereits in der Grundschule beginnt: das freie Sprechen vor einem größeren Gremium. Wenn der Schüler die rhetorischen Mittel für das Verfügen und Halten einer Rede kennenlernt und als erlernbar erfährt, kann er seine Denk- und Sprechhemmungen vor einem größeren Auditorium überwinden lernen.

Teilziele:

- sich in die Erwartungshaltung der Zuhörer hineinversetzen können: Formulierung von Fragen zu einer partnerbezogenen Erschließung des Themas
- Aufnahmeschwierigkeiten beim Zuhörer begegnen können
  - Kürze der Ausführungen
    klare Disposition (steigernd; mit dem Wichtigsten beginnend)
  - Parataxe verwenden
  - Zusammenfassungen geben
  - Pausen einlegen
- wenn nötig, den Appellcharakter der Rede verstärken können
  - Fragen-Antworten, rhetorische Fragen, Ausrufe
  - ironische Anspielungen

Unterrichtsinhalte:

Texte (Vorschläge):

Kurt Tucholsky:	Ratschläge für einen schlechten Redner
William Shakespeare:	Rede des Marcus Antonius aus „Julius Cäsar“
Theodor Heuss:	Rede zur Einweihung des Gedenksteins im ehemaligen Konzentrationslager Bergen-Belsen, November 1952
Adolf Hitler:	Rede zum Heldengedenktag 1943

(Diese Texte finden sich in „Modelle", Hg. von R. Geißler, Oldenbourg, 1972)
Aktuelle und mögliche aktuelle Redeanlässe:
z.B.: Ansprachen der Kandidaten für das Amt des Schülersprechers vor der Schülerversammlung

Unterrichtsverfahren:

Aufstellen eines Positiv- und Negativkatalogs (Merkmale guter und schlechter Reden).
Anwendung auf einen historischen Text, z.B. eine politische Rede.
Dazu: in arbeitsteiligem Verfahren Erarbeitung des gesellschaftspolitischen und biographischen Hintergrunds des Redners: **Kurzreferate.**
Kritik eines jeden Referats als einer „Rede".
Beschreibung des gewählten historischen Textes, d.h. Herausarbeiten der rhetorischen Mittel und des Kommunikationsgeflechts.
Transfer auf weitere Reden oder Auszüge von Reden: Gruppenarbeit.
Evtl. K. Tucholsky: „Ratschläge für einen schlechten Redner".
Verfertigen und probeweises Halten von Reden zu einem aktuellen oder möglichen aktuellen Anlaß.
Kritik dieser Reden.
Möglich: schriftliche Hausarbeit: Je eine Gruppe behandelt dasselbe Thema als schriftliche Erörterung bzw. als Rede.
Anhören eines Vortrags (in der Stadt, in den Medien), Vergleich Vortrag — Rede.

Lernzielkontrolle:

1. Analyse einer Rede
2. Verfassen einer Rede

5. Unterrichtsreihe

Lernziel:

Die Schüler sollen das Bewerbungsschreiben als Text der geschäftlichen Kommunikation kennenlernen, sie sollen selbst eine Bewerbung mit Lebenslauf schreiben können.

Begründung:

Einige Schüler werden schon sehr bald, d.h. nach Abschluß der Sekundarstufe I, Bewerbungen mit Lebenslauf schreiben müssen. Das werden sie nicht gern tun, verlangt doch eine Art der Kommunikation die Einhaltung zahlreicher, durch die Konvention gegebener äußerer Formen, die die Schüler in diesem Alter weitgehend ablehnen. Durch eine Analyse von Beispielen des geschäftlichen Schriftverkehrs kann die Einsicht vermittelt werden, daß ein Teil der Formen die Verständigung erleichtert.
Vielleicht werden die Schüler auch einiges Verständnis dafür aufbringen, daß es nicht sinnvoll ist, **zu viele** Konventionen zu vernachlässigen: Die Erwartungshaltung der Empfänger wird enttäuscht, die Chancen für den Bewerber verringern sich, die Bewerbung verfehlt also möglicherweise ihren Zweck.

Teilziele:

— Genauigkeit der Angaben beachten, keine falsche Bescheidenheit, keine Übertreibungen, Distanz
— die Erwartungshaltung des Empfängers mit einkalkulieren (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Handschrift, Sauberkeit, Anordnung des Schreibens, Papier, Rand)

— den geschäftlichen Kommunikationsvorgang beschleunigen helfen (Bezug, Aktenzeichen, Datum, eigene Anschrift, Zahl der Anlagen)

Unterrichtsinhalte:

Texte (Vorschläge): Stellenangebote und Stellengesuche aus Zeitungen und/-oder Zeitschriften
Biographische Notizen aus Büchern
Robert Walser: „Das Stellengesuch"
Bewerbungen mit Lebenslauf für mögliche Fälle

Unterrichtsverfahren:

Sammeln von Stellenangeboten und -gesuchen aus Zeitungen oder Zeitschriften.
An ausgewählten Beispielen Textbetrachtung unter den Aspekten
Werbung (Aufmachung, Sprache, Aufwand bei Arbeitnehmern und Stellensuchenden, Rückschlüsse auf Arbeitsmarkt und Wirtschaft)
Spezialisierung (Zahl und Namen der angebotenen Stellen)
notwendige Informationen
Interpretation von Robert Walsers: „Das Stellengesuch" (besondere Betrachtung der Qualitäten des „Antibewerbers")
Diskussion über das Thema „Die Rolle des Arbeitsuchenden im geschäftlichen Kommunikationsprozeß".
Ausgehend von eigenen Erfahrungen, Gespräch über die Erwartungshaltung des Empfängers (Rechtschreibung, Sauberkeit etc.).

Interview der Schulsekretärin: Auskunft über die Registrierung von Eingängen (Aktenzeichen etc.).
Zusammenstellen aller Gesichtspunkte für das Schreiben von Bewerbungen mit Lebenslauf.
Schriftliche Hausarbeit: Bewerbung und Lebenslauf für einen möglichen Fall.

Lernzielkontrolle:

Korrektur und Verbesserung ausgewählter Hausarbeiten (auch schriftlich möglich).
Ähnliche Unterrichtsreihen sind auch für die Beschwerde oder den Leserbrief denkbar.

Lernbereich II. Umgang mit Texten (+ III und I)

1. Unterrichtsreihe

Lernziele:

Die Schüler sollen am Beispiel von Kurzgeschichten erkennen, daß die Literatur die jeweilige Wirklichkeit transzendieren und kritisieren will; sie sollen erfassen, auf welche Weise das geschieht, d.h. interpretieren.

Begründung:

Kürze, Offenheit, das Bewußtmachen scheinbar unwichtiger Situationen des Alltags und ihre Symbolhaftigkeit machen die Kurzgeschichte auch für eine Behandlung auf Klasse 10 besonders geeignet. Im Gegensatz zu Klasse 9 wird aber von den Schülern eine größere Selbständigkeit bei der Textarbeit zu erwarten sein. Außerdem sollten andere Auswahlkriterien gelten. Man sollte Geschichten jüngerer und älterer Autoren aus der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg auswählen, die sich deutlich unterscheiden durch eine verschiedenartige Verwirklichung der künstlerischen Intention in der Form.

Teilziele:

— erkennen, daß im Werk der individuelle Kode des Autors stärker durchschlägt als literarische Kode (Gattung)
— erkennen, daß neue oder gewandelte literarische Formen einem veränderten Bewußtsein gesellschaftlicher bzw. individueller Probleme entsprechen (vergl. Klasse 9)
— erkennen, daß im historischen Prozeß literarische Kodes von gesellschaftskonformen Literaturformen adaptiert werden (Trivialliteratur)
(Das Ziel ist wohl nicht mit jeder Klasse zu erreichen)
— auf Darstellungsmittel achten lernen: Dialog, innerer Monolog (stream of consciousness); Erzählzeit und erzählte Zeit, Erzählerperspektive; Satzbau (Parataxe, Hypotaxe, Ellipse); Verweisungen (Pronomina); Stilebenen; Gestaltung des Anfangs, des Schlusses und des Titels

Unterrichtsinhalten:

Kurzgeschichten: z.B. von Langgässer, Brecht, Seghers, Aichinger, Böll, Kaschnitz, Kreuder, Lenz, Köppen, Bickel, Grass
kurze Geschichten aus Zeitungen oder Zeitschriften

Unterrichtsverfahren:

Auswahl der Kurzgeschichten durch Kooperation mit den Schülern (vergl. einleitende Bemerkungen zu den Klassenstufen 9 und 10).
Im Unterricht gemeinsam und nach häuslicher Vorbereitung durch Gruppen werden die ausgewählten Kurzgeschichten interpretiert, zunächst werkimmanent, dann textübergreifend durch Einbeziehung der Biographie und des zeitgeschichtlichen Hintergrunds der einzelnen Autoren.
Vergleich von Kurzgeschichten im Unterricht: Herausarbeiten des besonderen Charakters des einzelnen Textes im Vergleich zu den abstrakten Gattungsbestimmungen.
Durch Vergleiche der Geschichten untereinander und durch Vergleich mit der Novelle („Die Judenbuche") wird die Historizität von Gattungen erarbeitet.
Im arbeitsteiligem Verfahren Auffinden von kurzen, zum Vergleich geeigneten (mehr oder weniger anspruchsvollen) Geschichten in den Medien.
Diskussionen über Probleme, die durch die Kurzgeschichten bewußt gemacht worden sind.

Lernzielkontrolle:

Interpretation, erleichtert durch Hilfsfragen
Beispiele:
E. Langgässer, „Saisonbeginn"
H. Böll, „Die ungezählte Geliebte"
Protokolle

2. Unterrichtsreihe

Lernziele:

Die Analyse von lyrischen Gedichten soll dem Schüler helfen, Alternativen zu verfestigten Erfahrungs-, Denk- und Sprechgewohnheiten kennenlernen; außerdem soll er Vergnügen an lyrischen Kunstprodukten haben.

Begründung:

Lyrische Gedichte sperren sich gegen schnelles Lesen. Ihr Bezug zur Wirklichkeit läßt sich nur schwer entdecken. Viele Schüler der Klasse 10 werden deswegen nur wenig Neigung zeigen, Gedichte zu lesen und zu interpretieren. Trotzdem sollte

man ihnen lyrische Texte nicht vorenthalten. Einige von ihnen können gerade durch die **lyrische** Aussage über die jeweilige Wirklichkeit des Menschen angesprochen werden und gewinnen vielleicht Freude am zweckfreien Dekodieren. Bei den meisten Schülern aber wird man, wenn auch nur ansatzweise, erreichen können, daß die Lyrik für sie kein hermetischer Bereich bleibt.
Bei der Planung muß der Lehrer dem Unterrichtsverfahren besondere Aufmerksamkeit widmen.

Teilziele:

— analytische Begriffe anwenden: Vers, Rhythmus, Reim, Alliteration, Gliederung (Strophe, Zeilenblock, Zeile, Zäsur); Bild, Methapher, Vergleich, Chiffre, Lautsymbolik; Assoziationsketten; Stellenwert von Wörtern und Wortgruppen
— Erfassen der Sinn- bzw. Darstellungsebenen und der Sinnmitte
— Texterschließung durch Wechselspiel zwischen Detailuntersuchung und Konzentration auf das Ganze des Gedichts erreichen
— die Funktion lyrischer Formen in Gebrauchstexten — Werbung — erkennen können
— zum Produzieren von Schlagertexten angeregt werden

Unterrichtsinhalte:

Gedichte

Vorschläge: motivverwandte ältere Gedichte
intentionsverwandte Gedichte aus der Zeit nach 1945 (Brecht, Eich, Kaschnitz, Huchel, Celan, Bobrowski, Schnurre u.a.)
Werbetexte
Schlager- und Beattexte
selbstproduzierte Texte

Unterrichtsverfahren:

Auswahl der Gedichte: keine einzelnen Gedichte in den Unterricht einstreuen; in der 10. Klasse sollten Textgruppen angeboten werden.
Mitbeteiligung der Schüler bei der Auswahl: Die Schüler sollten nicht zur Behandlung bestimmter Gedichte gezwungen werden. Mögliche Wege:

Vorwahl durch Schüler oder Schülergruppen, die sich freiwillig melden, in häuslicher Arbeit.

Es empfielt sich, Schülern Anthologien oder Gedichtbände auszuleihen. Zufällig beim Blättern aufgefaßte Titel und Formulierungen in den Gedichten können die erste Kommunikation mit lyrischen Texten einleiten.

Der Vortrag von Gedichten sollte von den Schülern nicht unbedingt verlangt werden. In Gruppenarbeit hergestellte Tonbandaufnahmen können die Klasse im nachgestaltenden Lesen fördern.
Bei der Interpretation — **besonders** von Gedichten — sollte bei aller Genauigkeit der Textarbeit die Multivalenz der Kunstprodukte nicht unbeachtet bleiben, d.h., der Lehrer soll der individuellen Dekodierung Raum geben.
Durch die Analyse geeigneter Werbetexte kann die Funktion der dichterischen Mittel in diesem Sprachbereich erarbeitet werden (Überraschen, Assoziationen wecken, Einprägen).
Die Untersuchung von Schlager- und Beattexten kann die z.T. andersgerichtete Intention des Textes im Vergleich zum lyrischen Dichter herausarbeiten. Die Einheit von Text und Musik könnte ein Thema für ein Referat sein (Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer).
Das Verfassen von Beat- und Schlagertexten kann die Kreativität der Schüler fördern. Eine starke Motivation für eine solche Arbeit ist die Existenz einer Schüler-Band.

Lernzielkontrolle:

Protokolle

Mündliche und schriftliche Interpretationsversuche, erleichtert durch Hilfsfragen.

3. Unterrichtsreihe

Lernziele:

In der Auseinandersetzung mit der fiktionalen Wirklichkeit ausgewählter Bühnenstücke und Hörspiele sollen die Schüler die Antwort der Autoren auf die Bedrohung des einzelnen durch unpersönliche Mächte (Staat, Gesellschaft; Schicksal) auffinden können;
sie sollen die Bedeutung des dialogischen und monologischen Sprechens im Spiel für die Verhaltensänderung und Selbstdarstellung der handelnden Personen erkennen können; sie sollen die Wirkung des Theaterstücks bzw. des Hörspiels auf den Zuschauer bzw. Hörer (Leser) einschätzen lernen,
sie sollen die Darstellungsmöglichkeiten des Bühnenstücks und des Hörspiels unterscheiden lernen.

Begründung:

Die Behandlung eines Theaterstücks vor und nach seiner Aufführung bzw. eines Hörspiels vor und nach seiner Sendung bietet sich für den Deutschunterricht an. Sie ist ein Teil der von der Schule zu leistenden kritischen Auseinandersetzung mit dem kulturellen Schaffen der Zeit. Nun werden aber in seltenen Fällen von Bühne und Fernsehen die Stücke und vom Funk die Hörspiele angeboten, die der Lehrer aus didaktischen Überlegungen nicht zuletzt auch deswegen besprechen möchte, weil preisgünstige Texte zu erwerben sind. Kann man eine Besprechung der Texte ohne ihre Realisation auf der Schau- oder Hörbühne rechtfertigen? Man kann sie vertreten, wenn die Schüler dazu angeleitet werden, sich die sinnliche Vergegenwärtigung vorzustellen, sie zu beschreiben und zu erproben (Kreativitätsübungen).

Teilziele:

— eine Szene einrichten und anspielen lernen (Einheit oder gewollter Widerspruch von Sprache, Gestik und Mimik; Schaffung des Raumes; Gruppierung und Bewegung im Raum)
— eine Hörszene einrichten können (Auswahl typischer und kontrastreicher Stimmen; Gestalten der Lautgebärde; Einsatz von Geräuschen zur Herstellung der Situation, dabei Ausnutzen der hörerpsychologischen Vorprägung)

Unterrichtsinhalte:

Stücke	Hauptmann:	Der Biberpelz
	Brecht:	Die Gewehre der Frau Carrar (zum Vergleich Schnurre: Toter Soldat, Gehenkter Partisan)
	Zuckmayer:	Der Hauptmann von Köpenick
	Ibsen:	Ein Volksfeind
	Gogol:	Der Revisor
	Kaiser:	Die Bürger von Calais
Hörspiele	Eich:	Träume
		Die Mädchen von Viterbo
	Weyrauch:	Die japanischen Fischer (zum Vergleich Gedichte von Nelly Sachs oder Kaschnitz: Hiroshima)

Die Parabelstücke werden hier nicht erwähnt.

Unterrichtsverfahren:

Informationen über die gesellschaftlichen und politischen Ereignisse zur Entstehungszeit der Texte und über das Leben der Autoren in Kurzreferaten.
Lesen des ganzen Textes in häuslicher Vorbereitung.
Interpretation im Hinblick auf eine mögliche Aufführung oder Sendung.
Häufiges Dialoglesen im Unterricht.
In freiwilliger Arbeit Herstellen einer Tonbandaufnahme.
Kritik der Bandaufnahme im Unterricht.
Beim Theaterstück außerdem Inszenierungsentwürfe (Gruppenarbeit), evtl. Anspielen ausgesuchter Szenen.
Konnte das Bühnenstück gesehen, das Hörspiel gehört werden, dann stehen die Analyse und die Kritik des Gesehenen bzw. des Gehörten im Vordergrund.
Vergleiche mit Lyrik gleicher Thematik können den Unterschied der literarischen Gattungen herausarbeiten helfen.

Lernzielkontrolle:

Protokolle
Mündliche oder schriftliche Interpretation kleiner Ausschnitte
Rezensionen

4. Unterrichtsreihe

Lernziele:

Die Schüler sollen durch die Beschäftigung mit Parabeln und Parabelstücken Zugang zur Daseinsproblematik des Menschen, besonders des modernen Menschen gewinnen, sie sollen Parabeltexte interpretieren können.

Begründung:

Die Parabel und das Parabelstück sind beliebte Literaturformen des 20. Jahrhunderts. Mit ihrer Hilfe versuchen viele Schriftsteller, Wirklichkeit zu erfassen. Wegen dieser in ihnen versuchten Daseinserhellung sind sie für eine Behandlung in Klasse 10 gut geeignet.

Teilziele:

— den Vergleichscharakter der Parabel herausarbeiten können
— ihren Erzählcharakter im Gegensatz zum Zeigecharakter des Gleichnisses erkennen
— den Tatcharakter der Lehrparabeln erfassen
— die Offenheit moderner Parabeln (Fragen ohne Antworten) verstehen können

Unterrichtsinhalte:

Parabeln	aus der Bibel von Lessing, Claudius, Kafka, Buber
Parabelstücke	Brecht: Der gute Mensch von Sezuan Lenz: Die Augenbinde

Unterrichtsverfahren:

Da die Parabeltexte einer Aufschlüsselung, ja Enträtselung bedürfen, kann an selbständige Schülerarbeit in dieser Klasse kaum gedacht werden. Reizvoll sind Vergleiche, z.B. „Der verlorene Sohn" aus der Bibel und „Heimkehr" von Kafka. (Zum Parabelspiel vergl. 3. Unterrichtsreihe)

Lernzielkontrolle:

Protokolle
Wiedergabe der Stundenergebnisse nach Notizen

Lernbereich III. Reflexion über Sprache (+ II und I)

1. Unterrichtsreihe

Lernziele:

Die Schüler sollen durch die Untersuchung verschiedener Zeitungstexte zu einem Thema erkennen, daß in der Pluralität der Information über politische Vorgänge und Entwicklungen und in der Pluralität ihrer Deutungen eine Chance für den einzelnen liegt, sich eine sachgerechte, eigene Meinung zu bilden;
— sie sollen einen Text beschreiben können.

Begründung:

Die Reihe baut auf der Unterrichtsarbeit mit der Zeitung in früheren Klassen auf. Jetzt geht es vor allem um die Herausarbeitung der Intentionen politischer Texte durch Einzelanalyse, Vergleich und Transfer.

Teilziele:

— Informieren, Interpretieren, Appellieren als drei Absichten der Publizistik erkennen
— ihre Verwirklichung in verschiedenen Texttypen (Nachricht, Kommentar, Leitartikel, Interview) herausarbeiten und die Sprachanalyse auffinden können:
  Nominal-, Prädikatsformen
  Stilebenen
  ideologisch festgelegte Formulierungen
  Mittel der Kontaktaufnahme (Funktionssprache)
  rhetorische Mittel (Wortspiel, Chiasmus, Alliteration, bildliche Ausdrucksweise, Metapher, Wiederholung; Zitieren (des Gegners); Übertreibung, Protest, Widerspruch, Provokation
— auf den Adressaten schließen können;

Unterrichtsinhalte:

Artikel verschiedener Tages- und Wochenzeitungen zu einem Thema. Mehrere Verlage bieten Arbeitsmaterialien an (Anschaffung für die Schülerhilfsbücherei empfohlen).

Unterrichtsverfahren:

Einordnung des politischen Ereignisses, dessen Behandlung in den Medien Thema des Unterrichts ist, in den politischen Zusammenhang, Faktenwissen — Kurzreferate. (Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht)
Definitionen des Begriffs „Kommentar" aus verschiedenen Lexika zusammenstellen.
Zuerst sollte der „Kommentar" einer als unparteilich geltenden Zeitung gewählt werden, dessen Aufbau, Gliederung und Sprache zu untersuchen sind. Erarbeitung von Leitfragen für die Beschreibung publizistischer Texte.
Erarbeitung eines zweiten Textes und Vergleich mit dem ersten in gemeinsamer Arbeit, bei weiteren Texten arbeitsteiliges Verfahren.
Diskussion über die Pressefreiheit — Chancen, Grenzen, Bedrohung — (Zusammenarbeit mit dem Geschichtslehrer).
Vergleich der Nachrichtensendungen verschiedener Rundfunk- und Fernsehanstalten. Untersuchen des Anteils der politischen Sendungen in den verschiedenen Programmen.

Lernzielkontrolle:

mündliche und/oder schriftliche Textbeschreibung
Protokolle

2. Unterrichtsreihe

Lernziel:

Die Schüler sollen erkennen, daß der Manipulation des Konsumenten durch Aufklärung entgegengewirkt werden kann.

Begründung:

(Wie in Klasse 9.) Außerdem geht es hier um den kritischen Umgang mit Texten.

Teilziele:

— die Mittel der gegen die Manipulation gerichteten Texte herausarbeiten können: detaillierte Schilderung von Beispielen gelungener Werbung
Beschreibung der wissenschaftlichen Analysen (Psychologie, Soziologie)
— Darstellung der Entstehung eines „Werbespots"
— Verfremdungseffekte erkennen:
Montage, gehäufter Verwendung von Werbegags, Fiktion eines total durch die Werbung bestimmten Lebens, Satire
— Beschreibung der intensiven Schulung des Verkaufspersonals
— einschätzen lernen, ob die Texte die beabsichtigte Wirkung erzielen können

Unterrichtsinhalte:

Texte (Vorschläge), z.B. Auszüge aus Wolfgang Menge:
Der verkaufte Käufer (Deutscher Bücherbund, Stuttgart, 1971)
Auszüge aus Alfred Behrens:

Gesellschaftsausweis/Social Science Fiction (edition suhrkamp Nr. 458)
Alfred Behrens: Nur selbst sterben ist schöner/Social Science Fiction — Hörspiel (Westdeutscher Rundfunk)

Unterrichtsverfahren:

Wenn die Analyse von Werbetexten in den vorausgegangenen Klassen intensiv betrieben worden ist, empfiehlt es sich, sofort mit der Behandlung der aufklärenden Texte zu beginnen.
Referate, Rundgespräche und Diskussionen bieten sich als Unterrichtsformen an.

Lernzielkontrollen:

Mündliche und/oder schriftliche Werbetext-Analysen

3. Unterrichtsreihe

Lernziel:

Durch die Beschäftigung mit dem neuen Hörspiel soll den Schülern bewußt werden, daß unsere Sprache standardisiert ist, daß Signale und Formen vorherrschen.

Begründung:

Die Auseinandersetzung mit Texten der neuen Poesie soll die Schüler nicht nur mit diesen literarischen Versuchen bekannt machen,
sie soll auch ihre linguistischen Kenntnisse festigen und erweitern.
ihnen Einsicht in die Sprachveränderungen der Gegenwart geben
und ihre Kreativität anregen.

Teilziele:

— den Material- und Systemcharakter der Sprache erkennen auf der Ebene der Laute (Phoneme), der Wörter (Morpheme, Lexeme) und der Sätze (grammatische und semantische Struktur)

— die Mittel erkennen, derer sich die neue Poesie bedient, um „das Weniger- und Ärmerwerden an Sprachvermögen" (Franz Mon) bewußt zu werden. „Gesprochenes wird . . . . rekapituliert, notiert, permutiert, collagiert, alliteriert, seziert und nach verschiedenen Mustern wieder zusammengesetzt — oder im ‚Rohzustand' umgeschnitten — vermittelt" (Klaus Schöning)

— erkennen, daß der Empfänger zum Mitspieler und Mitproduzenten werden soll

— zur Produktion von Texten angeregt werden

Unterrichtsinhalte:

Gedichte, z.B. Christian Morgenstern: Galgenlieder
Eugen Gomriger: Worte sind Schatten
neues Hörspiel, z.B. Franz Mon: das gras wies wächst (Auszüge)
Produktionen der Schüler
Sprachkritik in den Medien (Glosse, Leserbrief)

Unterrichtsverfahren:

Die Betrachtung von Unsinngedichten kann die Schüler nach den Elementen der Sprache fragen lassen. Durch Segmentieren wird das Sprachmaterial aus einem gegebenen Kontext herausgelöst und nach Strukturen geordnet. (Anregung durch Franz Thiel: Reflexion über Sprache, Diesterweg, 1972)

Die Verarbeitung von verschiedenartigem Wortmaterial im Hörspiel wird untersucht. Teile des Hörspiels werden akustisch gestaltet.

Herstellen von Texten nach dem Vorbild der konkreten Poesie.

Sammeln und selbständiges Auswerten von Beispielen andersartiger Sprachkritik (Glosse, Leserbrief) in den Medien.

Lernzielkontrolle:

Protokolle

Teil B: Aufbaukurse (ganzjährig)

Für die Planung der Aufbaukurse werden zwei Unterrichtsprojekte vorgestellt. Es folgen weitere Lernziel- bzw. Themenvorschläge.

1. Projekt

Lernziele:

Die Schüler sollen Texte in verschiedenen Funktionen unterscheiden lernen.

Die Texte sollen aus **einem** gesellschaftlichen Umfeld ausgewählt werden, durch sie sollen die Schüler Zugang zu einem aktuellen Problem gewinnen.

Vorschlag: Strafen als soziales Problem

Begründung:

Die Schüler haben zu verschiedenen Zeiten verschiedenartige Texte in unterschiedlicher Funktion kennengelernt. Es ist sinnvoll, zum Abschluß der Sekundar-

stufe I dieses Wissen bei der Behandlung eines Themenkreises zu aktivieren und konzentrieren.

Die inhaltlich gerichtete Zielangabe steht gleichberechtigt neben der formal bestimmten, soll doch durch die Erkenntnis der Funktion der Texte der Blick für die zahlreichen Aspekte des Kommunikationsgegenstandes geschärft werden.

1. **Teilziel:**

— erkennen, daß die Sprache der Gesetze eine Fachsprache von hohem Abstraktionsgrad sein muß, weil diese Gesetze in einem komplizierten gesellschaftlichen Gefüge für alle Fälle anwendbar sein müssen.

(Fachausdrücke, Begriffe, Nominalstil, Verweise auf andere Paragraphen etc.)

Unterrichtsinhalt:

Ausgewählte Paragraphen aus dem Strafgesetzbuch.

Unterrichtsverfahren:

Referat über die richterlichen Instanzen in der BRD.

Im Gesichtsunterricht (Zusammenarbeit) erneute Behandlung der Frage der Gewaltenteilung.

Auslegung der §§ des StGB

2. **Teilziel:**

— Anklage, Verteidigung, Urteil und Urteilsbegründung als rollengebundendes Sprechen erkennen, die Bedeutung der Situation (Raum, Prozedur) für rollenungewohnte Personen (Angeklagte, Zeugen) erfassen

Unterrichtsinhalt:

Verhandlungsverlauf einer gemeinsam besuchten Gerichtsverhandlung.

Schrifliche und/oder mündliche Aufgaben in arbeitsteiligem Verfahren:

Beobachtung der verschiedenen Parteien, ihres Verhaltens, ihrer Sprache
Beschreibung des Raumes
Reportage über die Verhandlung

Gemeinsames Unterrichtsgespräch, um das 2. Teilziel zu erreichen.

3. **Teilziel**

— erkennen, daß alle Beteiligten sich selbst, ihre Individualität, ihre persönliche Geschichte, d.h. ihr „Vorwissen", in die Rolle einbringen.

Unterrichtsinhalt:

Der Film „Die Geschworenen" (Bildstelle)

Unterrichtsverfahren:

Gemeinsames Anschauen des Films.

Unterrichtsgespräche: Charakterisierung der Personen (Aussehen, Gestik, Mimik, Sprache) Untersuchung der Bild/Ton-Sprache durch Isolieren der beiden Kodes Diskussion über die Schwierigkeit und Fragwürdigkeit der Wahrheitsfindung.

4 . **Teilziel**

— Not und Verzweifelung Gefangener aus ihren Äußerungen erfahren,
Appell und Anklage heraushören/lesen
nach in den Texten enthaltenen Informationen weiterfragen lernen

Unterrichtsinhalt:

Äußerungen Strafgefangener
z.B. „Anklage erhoben"
Lyrik und Graphiken von Strafgefangenen
hg. von Brigitte Wolf (Burckhardthaus-Verlag, Gelnhausen und Berlin, 1972)

Unterrichtsverfahren:

Auswahl möglichst gegensätzlicher Gedichte durch eine Schülergruppe.

Vortrag und Interpretation vor der Klasse durch einzelne Schüler.

Gemeinsame Interpretation eines oder mehrerer Texte.

Unterrichtsgespräch mit den oben genannten Zielen.

Unterrichtsinhalt:

Selbstdarstellung Strafgefangener
z.B. „Kassel — Gefangene filmen"

Dokumentarfilm, 1971, 35 Minuten
(Audio-visuelle Arbeitsmittel für die politische Bildung)

5. **Teilziel**

— Zugang zur öffentlichen Diskussion der Themen
„Jugendkriminalität und ihre Ursache"
„Resozialisierung durch Strafe und nach Verbüßung der Strafe"
gewinnen

Unterrichtsinhalt:

Beiträge der Medien

Unterrichtsverfahren:

Referate über Zeitungsberichte, Rundfunk- und Fernsehsendungen.

Kontaktaufnahme zu einer Jugendstrafanstalt: **Brief** mit der Bitte um Information.
Kontaktaufnahme zum Arbeitsamt: durch Schüler **mündlich oder schriftlich** vorgetragene Bitte um Auskunft über soziale Berufe.

6. **Teilziel**

— Einsicht in die Auseinandersetzung **Dürrenmatts** mit dem Problem Verbrecher — Nichtverbrecher: Prinzipiell kann aus jedem Menschen ein Verbrecher werden; Zufälle entscheiden über den Werdegang des Menschen.

Unterrichtsinhalt:

„Der Richter und sein Henker" von Dürrenmatt

Unterrichtsverfahren:

Häusliche Lektüre des ganzen Werkes.
Erschließung des Textes unter folgenden Gesichtspunkten (auch als Hausaufgaben):

der verschachtelte Handlungsablauf
die Überschrift
die kriminelle Tat
die Wette
Vergleich der Hauptpersonen

Vergleich mit einem durchschnittlichen Kriminalroman und/oder der „Judenbuche" Abschlußdiskussion zur Erreichung des 6. Teilziels.

7. **Teilziel**

— erkennen, wie es **Andres** gelingt, dem Leser die Unmenschlichkeit der lebenslangen Haft erfahrbar zu machen.

auf die Ambivalenz des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufmerksam werden

Unterrichtsinhalt:

„Das Trockendock" von Stefan Andres

Unterrichtsverfahren:

Vorlesen des Textes durch den Lehrer oder — vorbereitet — durch einen Schüler. Interpretation unter folgenden Gesichtspunkten:

Verhalten des Gefangenen, der Menge, des Ingenieurs Grognard beim Stapellauf. Spannungskurven (Retardation) und Spannungsmittel

Äußerer und innerer Schauplatz

Diskussion über das Thema: Diskrepanz zwischen wissenschaftlich/technischem Fortschritt und der moralischen Entwicklung einer Gesellschaft.

Lernzielkontrollen:

Sie ergeben sich aus der Unterrichtsarbeit. Am Ende der Unterrichtsreihe könnte eine Erörterung geschrieben werden.

Z.B. Vorlage eines Berichts über einen Rechtsfall aus der Zeitung

Frage: Welche Schwierigkeiten haben Richter und Geschworene bei der Urteilsfindung?

2. Projekt

Lernziele:

Die Schüler sollten literarische Texte als wichtige Faktoren in öffentlichen Kommunikationsprozessen kennenlernen. Die Texte sollen ein und dasselbe Problem aus gegenwärtiger und historischer Sicht behandeln.

Begründung:

Im Aufbaukurs der Klasse 10 kann man es wagen, die Schüler an das Problem „Literatur und gesellschaftliche Wirklichkeit" heranzuführen.

1. Teilziel:

— durch die Beschäftigung mit Sachtexten und gedanklichen Texten Einblick gewinnen in die mit den Begriffen Arbeit, Arbeitsteilung, Beruf, Job bezeichnete Wirklichkeit

Unterrichtsinhalte:

Lexikonartikel (z.B. dtv)
Texte von Karl Marx

Heinrich Rosensträter
(Hinführung zur Berufs- und Wirtschaftwelt, Schwann, Düsseldorf, 1969)

Unterrichtsverfahren:

Erschließung der Texte, dabei Begriffserläuterung und Textbeschreibung.
Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht: Die menschliche Arbeit in verschiedenen historischen Epochen.
Evtl. Referat über die Anfänge der Gewerkschaftsbewegung.

2. **Teilziel:**

— Gerhart Hauptmanns soziales Schauspiel „Die Weber" verstehen und deuten lernen:
Not der Weber als Symbol für die soziale Frage.
Klage, Anklage, Mitleid
Kollektiv, Typen, das „Webergesicht"
Fehlen der dramatischen Dialog-Handlung
Theaterwirksamkeit, Regieanweisungen
episierende Züge; leitmotivische Verwendung des Liedes „Das Blutgericht"
Tragische Ironie des Schlusses
Sprache (Dialekt; Sprache des alten Hilse) etc.

Unterrichtsinhalt:

Hauptmann: „Die Weber"

Unterrichtsverfahren:

Arbeitsteilige Aufgaben, Gruppenarbeit, kleine schriftliche Interpretationsaufgaben.
Schwierigkeiten dürfte das Lesen des Dialekts mit sich bringen.
Schülergruppen könnten einzelne Szenen üben und auf Band sprechen.

3. **Teilziel:**

— Einblick in die Rezeptionsgeschichte des Schauspiels gewinnen
wiederholte Verbote von Aufführungen durch die Polizei
Widerruf durch die Gerichte
Aufkündigung der kaiserlichen Loge
Verdächtigung als Tendenzstück
Wirkungen der ersten Aufführungen

Unterrichtsinhalte:

Stimmen der zeitgenössichen Presse
Äußerungen Fontanes
(Hans Schwab-Felisch: Gerhart Hauptmann, Die Weber, Dichtung und Wirklichkeit, Ullstein Buch, DW 1)

Unterrichtsverfahren:

Gemeinsame Analysen der Texte und Vergleiche

4. **Teilziel:**

— einen motivgleichen lyrischen Text mit dem dramatischen Text vergleichen lernen

Unterrichtsinhalt:

Heinrich Heine: „Die schlesischen Weber"

Unterrichtsverfahren:

Gemeinsame Interpretation und Erreichen des Ziels im Unterrichtsgespräch, selbständiger Vergleich des Gedichts mit dem Lied „Das Blutgericht" oder mit einem anderen Webergedicht.

5. **Teilziel:**

— die Arbeit als soziales Problem unserer Tage kennenlernen aus Texten, die sich der Zuordnung zu den herkömmlichen literarischen Gattungen entziehen:
Monotonie, Reduktion der Arbeit auf Handgriffe

Anonymität des Arbeitsbetriebs
Anklage durch dokumentarische Darstellung
Abgrenzung zur fiktionalen Literatur

Unterrichtsinhalte:

Maschine, Zeichentrickfilm, 1966, 10 Minuten
Am Schaltpult, Psychologische Arbeitsplatzstudie, Filmdauer 14 Minuten (Audio-visuelle Arbeitsmittel für die politische Bildung, WI-Druck GmbH., Düsseldorf-Heerdt)
Günter Wallraff: Industriereportagen
Klas Ewert Everwyn: Beschreibung eines Betriebsunfalls
Regina Korn: Weihnachtszeit bei Findus
Jürgen Becker: Stellenangebote. Man muß sie täglich lesen (aus: **Umgebungen)**
Heinrich Böll: Es wird etwas geschehen
H. M. Enzensberger: An alle Fernsprechteilnehmer

Unterrichtsverfahren:

Die Inhalte erlauben verschiedene Interpretationsansätze und bieten reiche Anregungen für Diskussionen.

Lernzielkontrolle:

Eine schriftliche Erörterung

Weitere (Lernziel) Themen-Vorschläge:

Durch das Lesen epischer Texte (Novellen, Romane) sollen die Schüler ihre Welterfahrung erweitern.

Durch die Beschäftigung mit humoristischen, satirischen und grotesken Texten aller Art sollen die Schüler ihren Blick schärfen für gesellschaftliche und individuelle Mängel.

Die Schüler sollen Hörspiele interpretieren, das Medium Hörfunk analysieren, ein eigenes Hörspiel schreiben und auf Tonband sprechen lernen.
Die Schüler sollen die Darstellungsmittel der Massenkommunikationsmittel erkennen und vergleichen lernen.

Teil C: Ergänzungskurse

Die Ergänzungskurse lassen sich auf zweierlei Weise konzipieren.

a) Es werden im vorhinein keine Übungsreihen geplant, sondern der Lehrer findet, in dauerndem Kontakt mit den Lehrern des Pflichtunterrichts, in einem ständigen Prozeß die Lernschäden und Kenntnisdefizite der einzelnen Schüler auf und versucht sie zu beheben, indem er dieselben Themen wie der Pflichtunterricht behandelt.

Vorteil des Verfahrens:

Die Lernzielkontrollen im Pflichtunterricht können kurzfristig besser ausfallen.

Nachteile des Verfahrens:

Es ist zunächst — solange sich keine Erfolge einstellen — nicht einfach, die Schüler in zwei weiteren Deutschstunden für dieselben Aufgaben zu motivieren.

Die Teilnehmer aus den Ergänzungskursen kommen aus dem Pflichtunterricht verschiedener Lehrer. Es ist unwahrscheinlich, daß diese Lehrer zur gleichen Zeit die gleichen Lerninhalte behandeln.

Der **dauernde** Kontakt mit den Lehrern des Pflichtunterrichts ist in der Praxis nur schwer durchzuhalten.

b) Die Lehrer informieren sich zu Beginn des Schuljahres in Gesprächen mit den Deutschlehrern der ehemaligen Klassen 9 und durch eine Untersuchung der Klassenarbeiten (Art und Ausfall) über die am häufigsten feststellbaren Leistungsausfälle seiner Schüler. Indem er sich gleichzeitig an den Lernzielanforderungen der Klasse 10 orientiert, setzt er im Rahmen des Ergänzungskurses Übungsreihen an, z.B.:

1. Übungen zum adressatenbezogenen Schreiben: Inhaltswiedergabe, Referat, Protokoll, Erörterung etc.
2. Übungen zur mündlichen Kommunikation: Referat, Rede, Diskussion, Debatte etc.
3. Übungen zur Erschließung einzelner Themen: Sammeln, Auswählen, Exzerpieren, Gliedern, Stellungnehmen; Benutzen von Nachschlagwerken etc.
4. Übungen zur mündlichen und schriftlichen Textbeschreibung und Interpretation

Vorteile des Verfahrens:

Die Schüler sind durch neue Inhalte leichter zu motivieren.

Der Lehrer ist in seiner Planung und Arbeit in geringerem Maße abhängig von den Kollegen des Pflichtunterrichts.

Nachteil des Verfahrens:

Verbesserte Lernerfolge zeigen sich im Pflichtunterricht vielleicht erst nach einiger Zeit.

1) Hugo Friedrichs, zitiert bei U. Klein

2) Ulrich Klein, „Lyrik nach 1945", Ehrenwirth Verlag, München 1972