

Rahmen richt linien

**Sekundarstufe I
Deutsch**



Der Hessische Kultusminister



Herausgeber: Der Hessische Kultusminister, Luisenplatz 10,
6200 Wiesbaden, Telefon 3681

Rahmenrichtlinien gemäß der 34. Verordnung des Hessischen Kultusministers
über Rahmenpläne vom 5. Aug. 1980 (Amtsblatt 1980, S. 495)

Ausgabe: November 1980

Druck: Hans Meister KG, Kassel
über die Landesbeschaffungsstelle Hessen

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg, Hochstraße 31,
6000 Frankfurt am Main, Telefon 130 11

Bestellungen über den Buchhandel oder direkt an den Verlag erbeten.

Bestell-Nr. 50 136

UC59

Rahmen richt linien

**Sekundarstufe I
Deutsch**

Technische Universität Braunschweig
AUSGESCHIEDEN
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
und Literatur und ihre Didaktik

26.01.15
Jg



Der Hessische Kultusminister

Abkürzungen

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



Hinweis

Zum besseren Gebrauch der Rahmenschriften in der Praxis sind alle Lernziele, Fertigkeiten, Formweisen und auch einige Beispiele kurz alles das, was das
Der Lernende sammelt für spätere Zwecke und für einen künftigen Gebrauch.
Daher der Lehrer dafür zu sorgen hat, ihn zum *völligen Eigentümer der Kenntnisse* zu machen, die er ihm beibringt. Nichts aber ist unser, als was dem Verstand übergeben wird. . . .

Schiller, Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen (1800)

Abkürzungen

Das Lernende sammeln für spätere Zwecke und für einen künftigen Gebrauch. Darin der Lehrer dazu zu sorgen hat ihn zum vorliegenden Eigentümer der Kenntnisse zu machen, die er ihm beibringt. Nichts aber ist unser, als was dem Verstand übergeben wird.

Schiller: Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen (1800)

Nein-Gebühren	NS
Englisch	EN
Französisch	FR
Russisch	RU
Latein	L
Griechisch	GR
Gesellschaftslehre	GS
Sachunterricht	SU
- Aspekt Gesellschaftslehre -	
Politik/Arbeitslehre	PL
Mathematik	M
Physik	PH
Biologie	B
Chemie	CH
Sachunterricht	SU
- nat-wiss-tech. Aspekt -	
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	MU
Sport	SP
kath. Religion	KR
ev. Religion	ER

Hinweis

Zum besseren Gebrauch der Rahmenrichtlinien in der Praxis sind alle Lernziele, Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch einige Beispiele, kurz alles das, was das Gerüst der Rahmenrichtlinien bildet, im Fettdruck dargestellt.

Alle die Grundaussagen vertiefenden und begründenden Textteile sind in einer gesonderten Schrift ausgedruckt (Garamond-Schrift-Satz).

Ein gesondertes Inhaltsverzeichnis vor jedem Arbeitsbereich und ein Stichwortverzeichnis am Ende des Anhangs sollen die Rahmenrichtlinien leichter erschließen helfen.

II. Arbeitsbereich mündliche/schriftliche Kommunikation	25
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze und allgemeine Ziele	27
1.1 Allgemeine Zielvorstellungen	27
1.2 Grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit. Zum Zusammenhang von sozialer Interaktion, Ich-Entwicklung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten	28
Lernziele	29
1.3 Grundlegende kommunikative Fähigkeiten – vorwiegend im Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	30
1.4 Gewohnheitsmäßiger und institutionsmissierter Sprachgebrauch	32
Lernziele	33
1.5 Bestimmungsmerkmale von Kommunikationssituationen	34
1.5.1 Inhalts- und Beziehungsaspekt	34
1.5.2 Symmetrische und komplementäre (asymmetrische) Kommunikation	36
1.5.3 Kontextgebundene (kontextabhängige) und kontextfreie (kontextunabhängige) Kommunikation	36
1.6 Unterschiedliche Probleme mündlicher und schriftlicher Kommunikation	37
Lernziele mündliche Kommunikation	42
Lernziele schriftliche Kommunikation	46

Hinweis

Zum besseren Gebrauch der Ratmenrichtlinien in der Praxis sind alle Lemzeile, Farbigkeit, Farbigkeit und auch einige Beispiele, kurz alle, was das Gehalt der Ratmenrichtlinien bildet, im Fettdruck dargestellt.

Alle die Grundsätze verändernd und begründend Textteile sind in einer besonderen Schrift ausgedruckt (Satzform-Schrift-24x).

Ein besonderes Inhaltsverzeichnis vor jedem Arbeitsbereich und ein Stichwortverzeichnis am Ende des Anhangs sollen die Ratmenrichtlinien leichter erschließen helfen.

Inhaltsübersicht

	Seite
I. Einführung in die Konzeption und didaktische Grundsätze	13
– Orientierungsrahmen für die Differenzierung von Lernzielen und Intentionen auf den Jahrgangsstufen	21
– Übersicht über die Problembereiche und Themenschwerpunkte (Orientierungsmöglichkeit für Unterrichtsplanung)	22
– Überblick über die Gliederung der Arbeitsbereiche	24
II. Arbeitsbereich mündliche/schriftliche Kommunikation . . .	25
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze und allgemeine Ziele	27
1.1 Allgemeine Zielvorstellungen	27
1.2 Grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Interaktion, Ich-Entwicklung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten	28
Lernziele	29
1.3 Grundlegende kommunikative Fähigkeiten – vorwiegend im Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	30
1.4 Gewohnheitsmäßiger und institutionalisierter Sprachgebrauch	32
Lernziele	33
1.5 Bestimmungsmerkmale von Kommunikationssituationen	34
1.5.1 Inhalts- und Beziehungsaspekt	34
1.5.2 Symmetrische und komplementäre (asymmetrische) Kommunikation	36
1.5.3 Kontextgebundene (kontextabhängige) und kontextfreie (kontextunabhängige) Kommunikation	36
1.6 Unterschiedliche Probleme mündlicher und schriftlicher Kommunikation	37
Lernziele mündliche Kommunikation	42
Lernziele schriftliche Kommunikation	46

1.7	Funktionen mündlicher und schriftlicher Kommunikation	46
1.8	Verwendungssituationen im Unterricht	48
2.	Funktionen mündlicher Kommunikation/Allgemeine Lernziele	50
2.1	Spontane Interaktion	51
2.2	Information/Klärung von Sachverhalten	54
2.3	Einflußnahme	55
3.	Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation/ Fachliche Lernziele	58
	– Selbstentfaltung der Person durch Sprache	59
	– Kooperation	60
	– Ergreifen sozialer Initiativen	62
	Lernziele	64
4.	Funktionen schriftlicher Kommunikation/Allgemeine Lernziele	65
4.1	Ausdruck von eigenen Erfahrungen	66
4.2	Information/Klärung von Sachverhalten	67
4.3	Einflußnahme	68
4.4	Schreiben als Phantasietätigkeit	71
	Didaktische und methodische Hinweise zu Schreiben als Phantasietätigkeit	73
	Beispiele	78
5.	Fähigkeiten im Bereich der schriftlichen Kommunikation/ Fachliche Lernziele	81
	Jahrgangsstufen 5/6, 7/8, 9/10	
	– äußere Darbietung	
	– Rechtschreibung/Zeichensetzung	
	– Syntax	
	– Semantik	
	– stilistische Normen	
	– logische Textgestaltung	

III. Arbeitsbereich Umgang mit Texten	93
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze	95
1.1 Definition des Textbegriffs	95
1.2 Zur Unterscheidung von pragmatischer und ästhetischer Textrezeption	95
1.3 Informativer und argumentativer, die Erkenntnis und die Urteilsbildung fördernder, Umgang mit Texten.	96
Informationsentnahme aus Texten	97
1.4 Umgang mit Literatur (ästhetische Erziehung im Deutschunterricht)	102
1.4.1 Zu den Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung	104
1.4.2 Zur Eigenart und Funktion dichterischer Texte	106
1.4.3 Aufgaben und Probleme des Literaturunterrichts	109
2. Allgemeine und fachliche Lernziele	112
2.1 Schwerpunkte des Deutschunterrichts und allgemeine Lernziele	112
2.2 Instrumentelle Lernziele und Ansätze zur Textverarbeitung	113
2.2.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus Texten	114
2.2.2 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Strukturbeschreibung von Texten	114
2.2.3 Ansätze zur Textverarbeitung	116
– lesen	
– überprüfen	
–kritisch einschätzen	
3. Allgemeine und fachliche Lernziele, bezogen auf Jahrgangsstufen und Problembereiche	119
3.1 Übersicht über die Problembereiche der verschiedenen Jahrgangsstufen	121
3.2 Jahrgangsstufe 5/6	122
3.3 Jahrgangsstufe 7/8	126
3.4 Jahrgangsstufe 9/10	130

4.	Methodische Hinweise	135
5.	Literaturvorschläge für die Jahrgangsstufen	140
	– Jahrgangsstufe 5/6	142
	– Jahrgangsstufe 7/8	147
	– Jahrgangsstufe 9/10	152
	Kinder- und Jugendbücher (Auswahl)	157
IV.	Arbeitsbereich Reflexion über Sprache	169
1.	Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze	171
1.1	Zum Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen	171
1.2	Zentrale Fragestellungen des Arbeitsbereichs	174
1.3	Geltungsansprüche sprachlichen Handelns	174
2.	Reflexion auf die verschiedenen Aspekte sprachlichen Handelns/Allgemeine und fachliche Lernziele	178
2.1	Reflexion alltäglicher Sprachpraxis	178
	Sprachstrategien	180
2.2	Reflexion normativer Voraussetzungen des Sprachgebrauchs	181
2.2.1	Sprache als repräsentativ-symbolischer Ausdruck	181
2.2.2	Ideologiekritik als Sprachkritik	182
	Beispiele	186
2.2.3	Soziale Umwelt und Sprechen	186
2.2.4	Gesellschaftliche Rollen und Sprechen	188
2.3	Reflexion auf Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs	191
2.3.1	Formen öffentlichen Sprachgebrauchs	191
2.3.1.1	Zusammenstellung von Formen des Sprachgebrauchs, die dazu dienen können, der öffentlichen Diskussion Grenzen zu setzen	
2.3.1.2	Zusammenstellung von Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs	191
2.3.1.3	Reflexion auf Voraussetzung und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs	193
		194

	Lernziele	195
2.3.2	Unterrichtspraktische Hinweise	195
	– Dichtung	
	– Wissenschaft und Wissenschaftskritik	
	– Politik	
3.	Zum Problem der Sprachbeschreibung/Fachliche Lernziele . .	201
3.1	Sprache als Struktur im Unterricht (Grammatik)	203
3.1.1	Allgemeine Vorbemerkungen	203
3.1.2	Planungshinweise für den Grammatikunterricht	204
3.1.3	Planungsvorschlag für die Jahrgangsstufe 5/6	207
3.2	Sprechen als kommunikative Handlung (Sprechakttheorie) . .	210
V.	Zum Problem der Kompensatorischen Spracherziehung: Unterrichtspraktische Hinweise zum Ausgleich unter- schiedlicher Kommunikationsfähigkeit	216
	Prinzipien und praktische Hinweise	220
	Unterrichtseinheiten	223
VI.	Unterrichtsorganisation	224
1.	Allgemeine Prinzipien der Unterrichtsorganisation	224
2.	Formen der Unterrichtsorganisation	225
VII.	Lern- und Leistungskontrolle	231
1.	Konzeption	231
2.	Praktische Hinweise	234
VIII.	Qualifikationen Deutsch Sek. I	246
1.	Vorbemerkung	246
2.	Mündliche Kommunikation	248
3.	Schriftliche Kommunikation	249
4.	Umgang mit Texten	251
5.	Reflexion über Sprache	254
	Stichwortverzeichnis	257

207	Sichverzeichnisse
204	5. Reflexion über Sprache
201	4. Umgang mit Texten
200	3. Schriftliche Kommunikation
200	2. Mündliche Kommunikation
200	1. Vornahme
200	VIII. Qualifikation Deutsch Sek. I
200	5. Praktische Hinweise
200	4. Konzeption
200	VII. Lern- und Leistungskontrolle
200	2. Formen der Unterrichtsorganisation
200	1. Allgemeine Prinzipien der Unterrichtsorganisation
200	VI. Unterrichtsorganisation
200	Unterrichtseinheiten
200	Prinzipien und praktische Hinweise
200	Unterschiedlicher Kommunikationsfähigkeit
200	Unterrichtspraktische Hinweise zum Ausgleich unterschiedlicher Kommunikationsfähigkeit
200	V. Zum Problem der kompensatorischen Spracherziehung:
210	3.2. Sprachen als kommunikative Handlung (Sprachakttheorie)
207	3.2.3. Planungsansatz für die Jahrgangsstufe 5/6
204	3.2.2. Planungsansätze für den Grammatikunterricht
203	3.2.1. Allgemeine Vorgehensweisen
203	3.1. Sprache als Struktur im Unterricht (Grammatik)
201	3. Zum Problem der Sprachbeschreibung: Fachliche Lernziele
198	- Politik
198	- Wissenschaft und Wissenschaftstheorie
198	- Dichtung
198	2.2.2. Unterrichtspraktische Hinweise
198	Lernziele

I. Einführung in die Konzeption und didaktische Grundsätze

Entsprechend den Artikeln 55 und 56 der Hessischen Verfassung und des § 1 des Schulverwaltungsgesetzes bestimmt die Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien von 1978, daß schulische Erziehung den Schüler befähigen soll, „nach ethischen Grundsätzen auf der Grundlage der christlichen und humanistischen Tradition zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu achten. Die Erziehung soll den jungen Menschen mithin zur Mündigkeit im Sinne einer rationalen Lebensführung oder eines einsichtigen und verantwortlichen Handelns vorbereiten, Mündigkeit, die zugleich auf die geschichtlich-übergeschichtliche Welt bezogen ist und ihn zur Sozialfähigkeit führen soll.“ (S. 21 f.)

Solche Erziehung zu leisten ist in ganz besonderer Weise Ziel des Deutschunterrichts. Sein Gegenstand ist die **Sprache** und das **Sprachvermögen**, das vor allem anderen den Menschen konstituiert. Unterscheidet er sich doch darin von allen übrigen Lebewesen, daß er zur Sprache begabt ist, also die Möglichkeit hat, mit Worten Bezeichnungen vorzunehmen und mit Sätzen Beziehungen herzustellen, wodurch er sich seiner Welt- und Lebenserfahrung vergewissern, sie ordnen und mitteilen kann.

Insofern weist seine **Sprachlichkeit** den Menschen von Anfang an über sich selbst hinaus: Er steht nicht allein, sondern ist eingebunden in die Tradition, Kultur und Gemeinschaft anderer sprechender Menschen. In der Auseinandersetzung mit ihnen kann er Erkenntnisse gewinnen und sich seines Ichs innerhalb der ihn umgebenden sozialen Beziehungen bewußt werden.

Die planmäßige Förderung dieser Sprachlichkeit dient damit mehr als jede andere Aufgabe der Schule dem „Gesamtziel der Erziehung“, das nach der Allgemeinen Grundlegung „die soziale, politische, kulturelle und religiöse Verantwortung des eigenen Lebens mit der Mitverantwortung gegenüber dem mitmenschlich-gesellschaftlichen und kulturell-geschichtlichen Leben verbindet.“ (S. 7)

So verstanden ist die Förderung der Sprachfähigkeit im Deutschunterricht eine Hilfe im Spracherwerb, zum richtigen Gebrauch der Sprache und zur Sprachbeherrschung. Damit wird die Sprache Mittel und Ausdruck von Denken und Erkenntnis sowie zur Selbstdarstellung des Menschen. Gleichzeitig zielt die Sprache aber auch auf eine möglichst umfassende Kommunikationsfähigkeit, d. h. Verständigungs- und Verstehensfähigkeit ab, die mehr ist als nur ein Instrument der Mitteilung oder der Bedürfnisse des gesellschaftlichen Verkehrs, weil die Sprache nicht auf gesellschaftliche Reflexion und gesellschaftliches Handeln reduziert werden kann. Diese Kommunikationsfähigkeit ist also nicht eine Abrichtung oder Anpassung an die Gesellschaft. Es ist nicht Konformismus, sondern macht die Würde des menschlichen Selbstseins und Selbstverständnisses aus, wenn im Austausch mit den Mitmenschen, im Zusammenleben in

Gesellschaft und Staat durch die Kommunikation Einverständnis erzielt und gemeinsame Überzeugungen und Entscheidungen erworben werden.

Die Kommunikationsfähigkeit will den Schüler im Deutschunterricht in die Lage versetzen, sich mit seinen Mitmenschen, mit geschichtlichen Erfahrungen und Überlieferungen sowie seiner kulturellen und sozialen Umwelt auseinandersetzen, sich selbst zu verwirklichen und einen eigenen Beitrag zur Weiterentwicklung der menschlichen Gesellschaft und Kultur zu leisten. Sie konkretisiert sich in den „Allgemeinen Lernzielen“, die die Allgemeine Grundlegung aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates übernimmt: „Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung.“ Oder in kürzerer Formulierung: „Grundlegende Aufgabe aller Lernbemühungen . . . (ist es), den Lernenden zu mündigem Denken und Verhalten zu befähigen.“ (S. 7) Ein Sprachunterricht, der dieses Ziel verfolgt, bietet die Möglichkeit, die Kenntnis der Welt, in der wir leben, zu fördern. Ein solcher Sprachunterricht stellt hohe Anforderungen an das Verantwortungsbewußtsein des Lehrers, weil die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit einmal zwar die Möglichkeit der verantwortlichen Selbst- und Mitbestimmung in Denken, Reden und Handeln, zum anderen aber auch das Risiko von Verfälschung und Lüge, von Manipulation und Verführung einschließt. Es muß dem Lehrer und, von ihm ausgehend, in zunehmendem Maße auch dem Schüler klar sein, daß Förderung der Kommunikationsfähigkeit nur dann sinnvoll ist, wenn sie über die Erarbeitung bestimmter und notwendiger Fertigkeiten hinaus immer zugleich den allgemeinen menschlichen und kulturellen Erfahrungshorizont im Blickfeld hat. Hier vor allem gilt es, die entsprechenden Aussagen der Allgemeinen Grundlegung zu beachten, die deutlich machen, daß sich die Schule „nicht auf bestimmte Wissenschaftstheorien festlegen (kann). Der Unterricht wird vielmehr zu verdeutlichen haben, daß sich in verschiedenen Wissenschaftsschulen auch weltanschauliche Differenzen ausdrücken, verschiedene Ansätze auch verschiedenen Aspekten eines Problems entsprechen können und von verschiedenen Erkenntnisinteressen geleitet sind. Dadurch können Schüler zur Urteilsfindung befähigt werden und erkennen, welchen Beitrag Wissenschaftstheorien zur Lösung einer Fragestellung leisten können.“ (S. 9 f.)

Hierzu gehört auch, die Einsicht zu vermitteln, daß Begriffsbildungen im Zusammenhang der jeweiligen Theorieansätze zu sehen sind und dieselben Begriffe – sei es durch Umdeutung, durch Neuprägung und durch Tabuisierung – eine durchaus verschiedene Bedeutung erhalten können, z. B. wenn „Demokratie“ aus dem Kontext der politischen Aufklärung und Freiheit herausgenommen, bei den Worten Gewalt und Repression der Unterschied zwischen gerechtfertigter (legitimer) und ungerechtfertigter (illegitimer) Gewalt aufgegeben oder bei dem Wort Toleranz die institutionelle Grundlage der Toleranz den Intoleranten preisgegeben oder Toleranz mit Indifferenz (Gleichgültigkeit) verwechselt wird. Begriffe nicht abstrakt, sondern im konkreten Kontext zu erschließen, sie nicht zu

dogmatisieren, sondern als heuristische Instrumente gebrauchen zu lernen, ist Voraussetzung einer offenen Urteilsbildung. Hierbei werden die Schüler auch erfahren lernen, daß neben der Wissenschaftsorientierung ethische Werte, wie Art. 1 Abs. 1 GG und Art. 56 Abs. 4 HV sie anerkennen, unverzichtbar sind.

Während das Kind vor und außerhalb der Schule sprechen lernt und seine Sprachfähigkeit erweitert, indem es sich mit anderen verständigt und Sprache im alltäglichen Leben, in Spiel und Phantasie anwendet – ein Prozeß, bei dem der Familie und der nächsten Umwelt des Kindes eine überragende Bedeutung zukommen –, muß im **schulischen Sprachunterricht** das Lernen systematisch geplant werden. Dabei ist der Grundsatz zu beachten, daß die angestrebte Ausbildung einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit im oben beschriebenen Sinne nicht an beliebigen Inhalten erfolgen kann, sondern vor allem in der Auseinandersetzung mit solchen, die den Schülern zur Erhellung ihrer bisherigen und zum Erwerb solcher neuer Erfahrungen verhelfen, die ihr Denken und ihre Erkenntnis zu fördern und ihr Handeln positiv zu beeinflussen geeignet sind.

Hier steht dem Deutschunterricht mit der Überfülle vorhandener Texte ein unerschöpflicher Reichtum zur Verfügung. Unter ihnen nehmen die literarischen Werke der Vergangenheit und Gegenwart in Poesie und Prosa einen hervorragenden Rang ein. Sie halten den Lehrer an, nicht allein Wert zu legen auf die fachbezogene-informatorische, sondern auch auf die ästhetische Komponente der Unterrichtsgegenstände. Hier trifft wie kaum irgendwo sonst die Forderung der Allgemeinen Grundlegung zu, daß „schulisches Lernen nicht einseitig auszurichten (ist, sondern) die Gesamtheit der menschlichen Fähigkeiten im Auge behalten (muß) und Kreativität und Individualität nicht verkümmern . . . lassen (darf)“. (S. 14)

Darüber hinaus verlangt das Ziel der Kommunikationsfähigkeit, daß gerade bei der Behandlung von Texten historische und aktuelle Perspektiven verbunden werden. Es gilt, den besonderen Bestimmungen der Hessischen Verfassung über die historische Unterweisung (Artikel 56, Abs. 5) Rechnung zu tragen, die die Allgemeine Grundlegung folgendermaßen formuliert: „Aufgabe der Schule ist es . . ., geschichtliche Ereignisse zu überliefern, Kontinuität und Wandel in der geschichtlichen Entwicklung darzustellen, den Zeitsinn für die Vergangenheit zu wecken, die Schüler sensibel für historische und politische Realitäten werden zu lassen, sie in die Andersartigkeit früherer Epochen ebenso einzuführen wie menschliche Gemeinsamkeiten und vergleichbare Strukturen erkennen zu lassen und so ihre Fähigkeit zum Nachdenken zu fördern. Recht verstandene geschichtliche Unterweisung wird sich dabei nicht auf eine bloße Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beschränken, sondern zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhaltens vorstoßen, um die Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns darzustellen, dabei aber jede einseitige Geschichtsdarstellung vermeiden.“ (S. 23)

Damit wird deutlich, daß Kommunikationsfähigkeit als allgemeines Ziel des Deutschunterrichts im Sinne der Rahmenrichtlinien nicht auf die Mitteilungsfunk-

dogmatisieren, sondern als heuristische Instrumente gebrauchen zu lernen, ist Voraussetzung einer offenen Urteilsbildung. Hierbei werden die Schüler auch erfahren lernen, daß neben der Wissenschaftsorientierung ethische Werte, wie Art. 1 Abs. 1 GG und Art. 56 Abs. 4 HV sie anerkennen, unverzichtbar sind.

Während das Kind vor und außerhalb der Schule sprechen lernt und seine Sprachfähigkeit erweitert, indem es sich mit anderen verständigt und Sprache im alltäglichen Leben, in Spiel und Phantasie anwendet – ein Prozeß, bei dem der Familie und der nächsten Umwelt des Kindes eine überragende Bedeutung zukommen –, muß im **schulischen Sprachunterricht** das Lernen systematisch geplant werden. Dabei ist der Grundsatz zu beachten, daß die angestrebte Ausbildung einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit im oben beschriebenen Sinne nicht an beliebigen Inhalten erfolgen kann, sondern vor allem in der Auseinandersetzung mit solchen, die den Schülern zur Erhellung ihrer bisherigen und zum Erwerb solcher neuer Erfahrungen verhelfen, die ihr Denken und ihre Erkenntnis zu fördern und ihr Handeln positiv zu beeinflussen geeignet sind.

Hier steht dem Deutschunterricht mit der Überfülle vorhandener Texte ein unerschöpflicher Reichtum zur Verfügung. Unter ihnen nehmen die literarischen Werke der Vergangenheit und Gegenwart in Poesie und Prosa einen hervorragenden Rang ein. Sie halten den Lehrer an, nicht allein Wert zu legen auf die fachbezogene-informatorische, sondern auch auf die ästhetische Komponente der Unterrichtsgegenstände. Hier trifft wie kaum irgendwo sonst die Forderung der Allgemeinen Grundlegung zu, daß „schulisches Lernen nicht einseitig auszurichten (ist, sondern) die Gesamtheit der menschlichen Fähigkeiten im Auge behalten (muß) und Kreativität und Individualität nicht verkümmern . . . lassen (darf)“. (S. 14)

Darüber hinaus verlangt das Ziel der Kommunikationsfähigkeit, daß gerade bei der Behandlung von Texten historische und aktuelle Perspektiven verbunden werden. Es gilt, den besonderen Bestimmungen der Hessischen Verfassung über die historische Unterweisung (Artikel 56, Abs. 5) Rechnung zu tragen, die die Allgemeine Grundlegung folgendermaßen formuliert: „Aufgabe der Schule ist es . . ., geschichtliche Ereignisse zu überliefern, Kontinuität und Wandel in der geschichtlichen Entwicklung darzustellen, den Zeitsinn für die Vergangenheit zu wecken, die Schüler sensibel für historische und politische Realitäten werden zu lassen, sie in die Andersartigkeit früherer Epochen ebenso einzuführen wie menschliche Gemeinsamkeiten und vergleichbare Strukturen erkennen zu lassen und so ihre Fähigkeit zum Nachdenken zu fördern. Recht verstandene geschichtliche Unterweisung wird sich dabei nicht auf eine bloße Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beschränken, sondern zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhaltens vorstoßen, um die Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns darzustellen, dabei aber jede einseitige Geschichtsdarstellung vermeiden.“ (S. 23)

Damit wird deutlich, daß Kommunikationsfähigkeit als allgemeines Ziel des Deutschunterrichts im Sinne der Rahmenrichtlinien nicht auf die Mitteilungsfunk-

tion der Sprache verengt ist und nur instrumental oder funktional bestimmt werden darf, sondern der Tatsache Rechnung zu tragen hat, daß die Sprache zwar das wichtigste menschliche Instrument der Mitteilung und des gesellschaftlichen Verkehrs ist; zugleich ist sie aber immer auch Mittel und Ausdruck des Denkens und der Erkenntnis, die gedankliche Verallgemeinerung voraussetzt und Erfahrung konstituiert. Kriterien ihrer Beurteilung sind damit nicht nur Gesichtspunkte der konkreten Kommunikationssituation (Eigenart des Adressaten, Erfahrungen im bisherigen Kommunikationsverlauf, besondere äußere Bedingungen), sondern ebenso die allgemeinen Geltungsansprüche jeder Kommunikation wie Objektivität in Bezug auf einen Sachverhalt, Legitimität in Bezug auf Motive und Interessen des Sprechenden oder Schreibenden, Verständlichkeit in Bezug auf die Regeln des Sprachgebrauchs und Glaubhaftigkeit in Bezug auf die Persönlichkeit des Sprechenden oder Schreibenden sowie die Sinngehalte, deren Trägerin die Sprache ist.

Für die unterrichtspraktische Gestaltung des Deutschunterrichts sehen die Rahmenrichtlinien zunächst **drei Arbeitsbereiche** vor, die sich daraus ergeben, daß Sprechen und Schreiben, Hören und Lesen sich einmal beziehen können auf unmittelbar erfahrende Wirklichkeit, zum anderen aber auf Wirklichkeit, die in Form und Texten literarisch vermittelt ist. Es sind die Arbeitsbereiche

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

Diese Gliederung in drei Arbeitsbereichen stellt keine Trennung der Aufgaben des Deutschunterrichts dar. Es handelt sich vielmehr um Schwerpunkte, die gesetzt werden, damit die komplexen Aufgaben des Deutschunterrichts bei jeweils unterschiedlicher Hervorhebung bestimmter Gesichtspunkte besser erfüllt werden können: Liegt der Schwerpunkt im ersten Bereich auf der Entfaltung des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache, auf Erweiterung des Sprachschatzes und bewußter Sprachgestaltung, so dient der dritte Bereich vorwiegend der systematischen Beobachtung, Erklärung und Beschreibung der Möglichkeiten und Probleme der Sprache, des Sprechens und des Schreibens selbst und deckt den Gegenstandsbereich von Sprachlehre, Grammatik u. a. ab.

Schwerpunktaufgabe des zweiten Arbeitsbereiches ist es, die Schüler zu befähigen, Texte aller Art zu verstehen, in Bezug zu ihren Erfahrungen zu setzen, nach Inhalt und Form zu analysieren, zu interpretieren, zu beurteilen, einzuordnen und zu verarbeiten. Dabei bezeichnet der Begriff „Texte“ zunächst alle kommunikativen Beiträge, die lesbar oder hörbar und reproduzierbar sind, schließt also auch bildhafte und akustische Aufzeichnungen ein. Insofern muß der Deutschunterricht gerade auch die modernen Formen der medialen Textvermittlung mit ihrem ständig wachsenden Anteil an bildhaften und graphischen Darstellungen einbeziehen. Da die Medien in der modernen Industriegesellschaft einen prägenden erzieherischen Einfluß ausüben, kommt es darauf an, daß der

einzelne – Schüler wie Lehrer – sich den Mut bewahrt, sich des eigenen Urteils und der Kritik zu bedienen, um einer naiven Mediengläubigkeit und damit der Manipulierbarkeit zu entgehen. Der Deutschunterricht darf sich aber auf die mediale Textvermittlung nicht beschränken. Vielmehr muß er der Behandlung literarischer Texte gebührend Raum geben. Zur ästhetischen Urteilsbildung gehört es, daß die Schüler den Eigenwert literarischer, dichterischer und symbolischer Aussagen begreifen lernen, die unmittelbarer Ausdruck der individuellen Persönlichkeit des künstlerisch Schaffenden sind und daher nicht mit Meinungsäußerungen gleichgesetzt werden dürfen. Auf diese Weise wird die objektive Erkenntnis, in die die Schüler durch die Sprache eingeführt werden, ergänzt durch Teilhabe an wesentlichen Aussagen menschlicher Erfahrung, wie sie in Kunst und Geschichte sich ausgeprägt haben. Darüber hinaus sollen sie erkennen, daß die Beschäftigung mit literarischen Werken von Rang, sei es Prosa oder Poesie, sei es aus der Vergangenheit oder der Gegenwart, in besonderer Weise geeignet ist, den Horizont zu erweitern, das Urteilsvermögen zu bilden und zur Findung der eigenen Identität beizutragen.

Im Sinne der Grundaussagen der Allgemeinen Grundlegung in Abschnitt I, 7 über „Soziales Lernen“ knüpfen die Rahmenrichtlinien an die Lebenssituation der Schüler in den folgenden **Erfahrungsbereichen** an:

- Familie,
- Schule,
- außerfamiliäre Interessen
(Freizeit, öffentliches Leben, Berufsperspektiven).

Die Schüler sollen befähigt werden, die vielfältigen Anforderungen dieser ihrer Erfahrungsbereiche zu beurteilen, gedanklich und sprachlich zu bewältigen und so ihre persönlichen Möglichkeiten als zunehmend stärker verantwortliche Staatsbürger und Mitglieder der Gesellschaft zu entwickeln.

Dabei erfordert die Beschäftigung mit dem Erfahrungsbereich Familie außerordentliche Sorgfalt und Rücksichtnahme: Die Familie steht unter dem Schutz des Grundgesetzes. Die familiären Erfahrungen der Schüler sind immer sehr persönlicher Art. Sie beeinflussen ihre Sprache, ihr Selbst- und Weltverständnis und ihr Verhalten in hohem Maße. Gerade die Wertvorstellungen, die in der Familie lebendig sind, können dazu beitragen, die in der Gesellschaft herrschende Normenunsicherheit zu verringern. Wenn auch die Familie, wie Abs. 7 GG und Abs. 56 HV verdeutlichen, auf Ergänzung durch gesellschaftliche Einrichtungen zur Erziehung der Kinder angewiesen bleibt, so sind die Lebensbedingungen der Familie nach wie vor ausschlaggebend für den Bildungs- und Berufsweg des Schülers. Die in der Familie ausgebildeten Einstellungen und Fähigkeiten wirken sich auf das schulische Lernen aus. Der Deutschunterricht soll den Schülern dazu verhelfen, ihre Erfahrungen und die durch andere Personen, Institutionen und über Medien vermittelten Informationen, Vorstellungen, Urteile, ja Klischees zum Thema Familie zu verarbeiten. Dazu ist ein sehr behutsames Vorgehen des

Lehrers notwendig, das insbesondere auch Rücksicht auf Kinder aus unvollständigen Familien, Problemfamilien und Heimen nimmt. Dies gilt gleichermaßen für Kinder ausländischer Familien in ihrer besonderen kulturellen und sozialen Situation.

Der Unterricht muß deshalb so gestaltet werden, daß das Vertrauensverhältnis zwischen den Schülern und ihren Eltern nicht angetastet, sondern wenn möglich gestützt wird. Auf keinen Fall dürfen Angelegenheiten einzelner Familien der Schüler ein Thema des Unterrichts sein. Zur weiteren Verdeutlichung wird ausdrücklich auf den Abschnitt II, 4 der Allgemeinen Grundlegung hingewiesen, in dem das Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Erziehungsauftrag auf dem Hintergrund der einschlägigen Bestimmungen des Grundgesetzes und der Hessischen Verfassung eingehend behandelt wird. Jeder Lehrer muß sich dessen bewußt sein, „daß in der Schule staatlicher und elterlicher Erziehungsauftrag in einem aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen sind“. (S. 25)

Was den dritten Erfahrungsbereich angeht, so enthält er viele verschiedene Erfahrungsmomente, die hier deshalb zusammengefaßt werden, weil sie einem Erfahrungsraum angehören, der sich in seiner Vielfalt für die Heranwachsenden erst entwickelt und für den die Sozialisationsbemühungen von Familie und Schule letztlich bestimmt sind. Erst diese Zusammenfassung macht es möglich, die sich verändernde Bedeutung zu erkennen, die dieser Erfahrungsbereich insgesamt im Laufe des Lernprozesses für die Jugendlichen gewinnt. Während auf der Jahrgangsstufe 5/6 die Freizeiterfahrungen vorherrschen, nehmen die Erfahrungen im öffentlichen Leben und die Perspektiven für die Berufs- und Arbeitswelt später einen immer größeren Raum ein.

Für die Bestimmung der Unterrichtsinhalte gehen die Rahmenrichtlinien von dem **situativen Ansatz** der kommunikativen Anforderungen gegenwärtiger und zu erwartender Lebenssituationen der Schüler aus. Der geplante Lernprozeß des schulischen Deutschunterrichts wird damit auf Qualifikationen ausgerichtet, die den Schüler befähigen, seine gegenwärtige Situation zu verstehen und auszuhalten, die seine Erfahrungen erweitern und ihm Bereiche aufschließen, die ihm unmittelbar nicht zugänglich wären. Auf diese Weise soll er so weit gefördert werden, daß er auch seine künftigen Möglichkeiten und Lebenssituationen abschätzen und kritisch beurteilen lernt.

Damit wird der Verfassung Rechnung getragen:

„Aufgabe der Schule ist es, die in der Verfassung festgelegte Werteordnung den Schülern zu vermitteln, denn freiheitliche demokratische Haltung und Kritikfähigkeit erwachsen aus dem Engagement für die Grundwerte der Verfassung. Dabei hat der Lehrer auch die Bedeutung des Artikels 146 Abs. 1 HV herauszustellen; danach ist es „Pflicht eines jeden für den Bestand der Verfassung mit allen ihm zu Gebote stehenden Kräften einzutreten“. Im Zusammenhang damit muß allerdings auch das Recht zum Widerstand nach Artikel 20 Abs. 4 GG und Artikel 147 HV gesehen werden. Die Verpflichtung zum Eintreten für die freiheitliche demokratische Grundordnung darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß sie eine

Verpflichtung auf den politischen oder gesellschaftlichen status-quo bedeutet. Sie schließt nicht aus, die Verfassung zu effektuieren, zu entwickeln und fortzubilden.“ Die Allgemeine Grundlegung, der auch dieses Zitat entnommen ist (S. 18 f.), legt dies im einzelnen in Abschnitt II, 2 ausführlich dar. (S. 16–20).

Vor diesem Hintergrund wird endlich der Unterricht bestimmt durch **stufenspezifische Lernzielschwerpunkte**. Sie ergeben sich aus den zentralen Problemen der Jugendlichen der jeweiligen Altersstufe und stellen den Bezugspunkt dar, auf den hin Lerninhalte und Lernmethoden, allgemeine und fachliche Lernziele ausgewählt, festgelegt und geordnet werden. Damit folgen die Rahmenrichtlinien Deutsch dem Grundprinzip, das jede zeitgemäße Lehrplanarbeit für die Abteilung der konkreten Unterrichtsgestaltung von den Erziehungszielen über die allgemeinen und fachlichen Lernziele anwendet, wie es in der Allgemeinen Grundlegung in den Abschnitten I, 1–5 ausführlich beschrieben ist.

Für den Lehrer ist besonders wichtig, daß „die Ziele . . . in den Curricula ihre Akzentuierung und Bedeutung nicht vom Stoff her (erhalten), sondern von den Lernzielen im kognitiven Bereich (z. B. Wissen – Verstehen – Anwenden – Analyse – Synthese – Beurteilung) und den von der Schule in anderen Bereichen zu leistenden Bildungsaufgaben. Ein Curriculum beschränkt sich nicht darauf, die Bestimmungen von allgemeinen Lernzielen und fachlichen Lernzielen durch Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die nur erlernt werden; vielmehr werden die fachlichen Lernziele zu den allgemeinen Lernzielen in Beziehung gesetzt; sie müssen jeweils konkretisiert werden. Bei den Lernzielen müssen die Möglichkeiten individueller Varianten offen gelassen werden. Nur durch ständige Reform wird die Gefahr ausgeschlossen, die notwendig neu hinzukommenden oder wichtig werdenden Bildungsinhalte den alten nur hinzuzufügen und dadurch eine unerträgliche Stoffüberfülle zu bewirken.“ (S. 7 f.)

Als für den Deutschunterricht relevante stufenspezifische Lernzielschwerpunkte sehen die Rahmenrichtlinien vor:

Für die Jahrgangsstufe 5/6

- Aufbau personaler Identität gegenüber den neuen, Einzelleistungen betonenden Sozialisationsanforderungen in der Schule;
- Orientierungsfähigkeit in sozialen Bereichen, für die andere Beschreibungskriterien notwendig sind als für die Primärgruppe Familie;
- Entwicklung von Bewußtsein für die Verschiedenartigkeit der Erfahrungen (unterschiedliche Sozialerfahrungen und Erfahrungsmodi);
- Ausgleich unterschiedlicher Voraussetzungen zur sprachlichen Bewältigung von Sozialerfahrungen (Sprachbarrieren, Kompensatorik).

Für die Jahrgangsstufe 7/8:

- Identitätsfindung in der Pubertät (Wie läßt sich die Widersprüchlichkeit der Sozialerfahrungen in den verschiedenen Bereichen begreifen und wie kann der Jugendliche in ihnen zu personaler Identität gelangen?);
- Vermittlung der im Bewußtsein der Schüler getrennten Erfahrungsbereiche im Hinblick auf ihre gegenwärtige gesellschaftliche Position.

Für die Jahrgangsstufe 9/10:

- Einsicht in die Bedeutung, die der Abschluß der allgemeinen schulischen Sozialisation für die Mehrheit der Schüler hat; Vorbereitung der „speziellen beruflichen Sozialisation“;
- Antizipation (gedankliche Vorwegnahme) persönlicher Rechte und öffentlicher Anforderungen;
- Vermittlung der im Bewußtsein der Schüler getrennten Erfahrungsbereiche im Hinblick auf ihre zukünftige gesellschaftliche Position;
- Erkennen der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und der im Schüler selbst vorfindbaren Voraussetzungen und Möglichkeiten, die sein Verhalten, seine Leistungsfähigkeit und seine Berufsperspektive bestimmen. Erkennen der Möglichkeiten zur Überwindung von Fremdbestimmung.

Ob die Lernziele des Deutschunterrichts erreicht sind, sollen Lern- und Leistungskontrollen feststellen. Ein letztes konstitutives Merkmal der Unterrichtsplanung sind schließlich die **Qualifikationen**, die erreicht werden sollen. Ihnen ist ein eigenes Kapitel der Rahmenrichtlinien gewidmet, weil sie sich deutlich von den vielfältig beschriebenen Lernzielen unterscheiden: Geben Lernziele grundsätzlich die Richtung des angestrebten Lernprozesses an, so lassen sich erst aus Qualifikationsbeschreibungen Aufgaben entwickeln, mit denen der Lernerfolg und damit der Leistungsstand der Schüler festgestellt und überprüft werden kann.

Die in den Rahmenrichtlinien beschriebenen Qualifikationen sind so gefaßt, daß sie den einschlägigen Bestimmungen des § 2 Abs. 1 des Schulverwaltungsgesetzes entsprechen und die Forderungen des Abschnittes I, 9 „Leistungsfähigkeit und Lernzielkontrolle“ der Allgemeinen Grundlegung erfüllen. Wie dort verlangt, werden mit ihnen „schulische Leistungsanforderungen sachlich begründet“ und sind „dem Leistungsvermögen des Schülers angepaßt, pädagogisch vertretbar und einsichtig.“ (S. 14) Durch die Gliederung in Grundforderungen und erweiterte Anforderungen für die Realschulen und Gymnasien, werden sie den Belangen der verschiedenen Schulformen und Schulstufen gerecht. Je nach der Schwierigkeit des Stoffes, des Leistungsstandes und der Fähigkeit der Schüler, der Größe der Klasse sowie der Persönlichkeit und Ausbildung des Lehrers können Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule Lernziele aus diesen erweiterten Anforderungen erarbeiten.

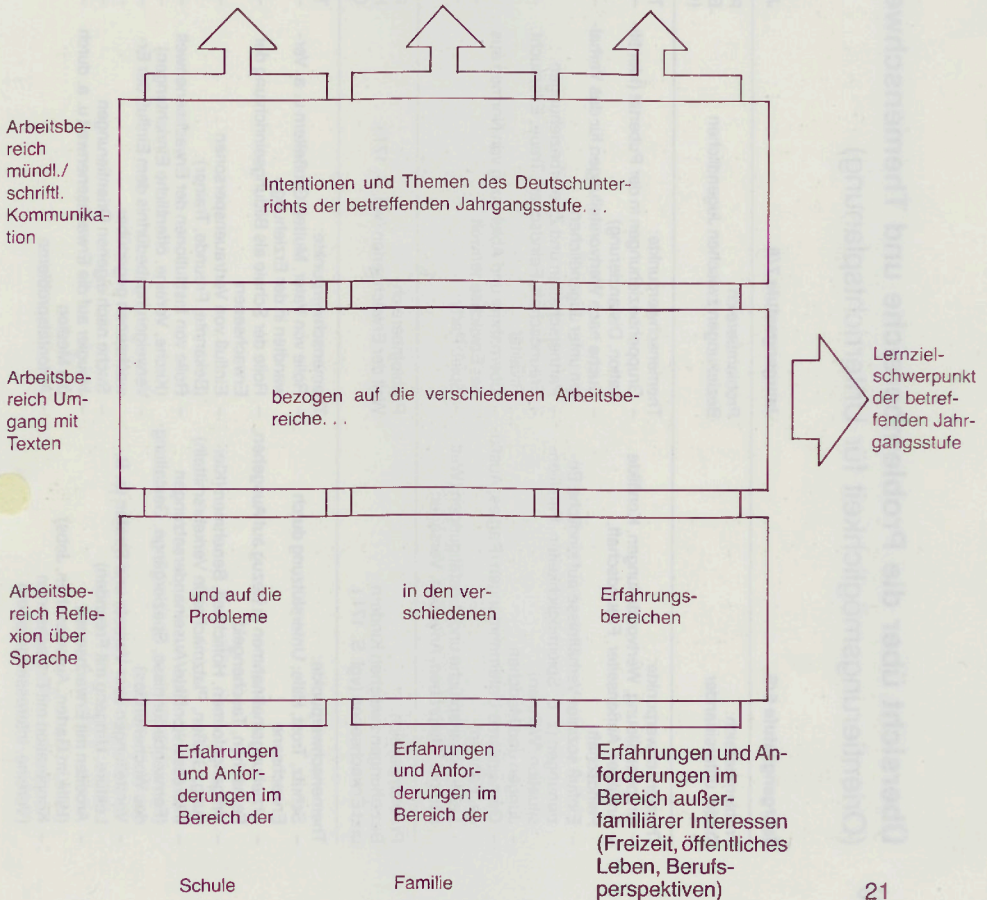
Verbindlich zu erarbeiten sind:

- die allgemeinen Lernziele,
- die fachlichen Lernziele.

Damit ist gewährleistet, daß nach den Rahmenrichtlinien Deutsch, die, wie es das Schulverwaltungsgesetz in § 2 Abs. 1 vorschreibt, prinzipiell schulstufenbezogen sind, in allen Schulformen sinnvoll und sachangemessen unterrichtet werden kann.

Orientierungsrahmen für die Differenzierung von Lernzielen und Intentionen auf den verschiedenen Jahrgangsstufen

Allgemeine Ziele des Deutschunterrichts der betreffenden Jahrgangsstufe bezogen auf die Anforderungen in den verschiedenen Erfahrungsbereichen



Übersicht über die Problembereiche und Themenschwerpunkte (Orientierungsmöglichkeit für Unterrichtsplanung)

Jahrgangsstufe 5/6	Jahrgangsstufe 7/8	Jahrgangsstufe 9/10
Problembereich: Kinder untereinander	Problembereich: Beziehungen zwischen Jugendlichen	Problembereich: Erziehung u. zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. S. 17f.).
Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppenbildung, Wertvorstellungen, Konflikte - Anführer, Außenseiter, Freundschaft, Feindschaft - Einfluß sozialer Verhältnisse auf kindliche Beziehungen (z. B. Spielmöglichkeiten, Familiensituation, Wohnen) - Jungen und Mädchen - Gemeinsame Unternehmungen (Parties, Ausflüge, Fahrten) - Leistungsansprüche und -bestätigungen (Wettkämpfe, Mutproben, Angeben, Versagen) 	Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppenbeziehungen in der Pubertät (Identifikation, Distanzierung) - Suche nach Wertvorstellungen für das Verhalten unter Jugendlichen - Partnerschaften und Zweierbeziehungen - Freundschaft, Feindschaft, Treue, Eifersucht, Rivalität - Übernahme und Ablehnung von Normen aus der Erwachsenenwelt - Spiel, Party 	Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Erziehungsprobleme (früher, heute, in anderen Gesellschaften) - Vorstellungen von Beziehungen, in Familie, Ehe, Liebe (Rollenvorstellungen, Rollenveränderungen) - Sozialisationsfunktion von Medien (Kinder-/Jugendbücher, Fernsehen, Schlager, Illustrierte) - Kindersprache und Spracherwerb - Erziehung als wissenschaftlich-theoretisches Problem
Problembereich: Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. S. 17f.).	Problembereich: Welt der Erwachsenen (vgl. S. 17f.).	Problembereich: Heranwachsende in einer demokratischen Gesellschaft
Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Schutz, Trost, Hilfe, Unterstützung durch Erwachsene - Erziehungsmaßnahmen in Bezug auf Ausgehen, Fernsehen, Taschengeld - Umgangsformen, Höflichkeit, Benehmen (Kleidung, Grüßen, Platzmachen in Verkehrsmitteln) - Interessenkonflikte/Auseinandersetzungen (Fernsehbedürfnisse, Spaziergänge, Gestaltung des Wochenendes) - Vorstellungen über Verbote und Strafen (z. B. Lektüre, Umgang mit Freunden) - Arbeiten mit Erwachsenen (Hilfe im Garten, Autowaschen, Jobs) - Kooperation mit Erwachsenen (Vereine, Interessengruppen) 	Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Rolle von Vater, Mutter, Großeltern u. a. Verwandten in der Erziehung - Rolle der Schule als Bildungseinrichtung der Erwachsenen - Einfluß von Vertrauenspersonen (Bekannte, Freunde, Trainer) - Rolle von Institutionen der Erwachsenenwelt (Kirche, Vereine, öffentliche Einrichtungen) - Verweigerungsbedürfnis dem Einfluß der Erwachsenen gegenüber - Suche nach eigenen Orientierungen - Neugier auf die Erwachsenenwelt u. a. durch die Medien - Autoritätsprobleme 	Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Rollenvorstellungen im öffentlichen Leben (Schule, öffentliche Institutionen, Politik, Kultur) - Kommunikationsformen öffentlicher Institutionen (Sprache der Politik, des Rechts, der Wirtschaft) - Normvorstellungen für Verhalten, Konventionen, Verhalten im Verkehr - Mitbestimmung und Mitverantwortung - Massenmedien und Meinungsbildung - Rolle der Wissenschaft - Kunst und Politik - Herrschaft und Gewalt/Autorität - Soziale Utopie und Sozialkritik

Problembereich:
Umweltansprüche

Themenschwerpunkte:

- Anforderungen der Schule
- Anforderungen der Eltern in Bezug auf Schule und außerschulische Aktivitäten
- Allgemeine gesellschaftliche Anforderungen (Vorschriften, Verkehrsregeln, moralische Ansprüche, Konventionen)
- Anforderungen, die durch Medien vermittelt werden (Werbung in Bezug auf Kleidung, Aussehen, Verhalten)
- Reaktionen auf diese Anforderungen (Anpassung, Ausweichen, Kooperation)

Problembereich:
Arbeit und Freizeit

Themenschwerpunkte:

- Technik: Faszination und Gefahren, Umweltprobleme, Verkehr
- Berufsvorstellungen (Schüler, Lehrlinge, moderne Berufe)
- Schularbeit (schulische Anforderungen, „Lernen fürs Leben“)
- Kinderarbeit (früher u. heute, in anderen Gesellschaften)
- Freizeitangebote, Hobbies, Diskotheken)

Problembereich:
Berufs- und Arbeitswelt, Funktionen von Freizeit

Themenschwerpunkte:

- Berufsbilder, -erwartungen, -aussichten
- Ausbildung und soziale Schichtung
- Arbeitsplatzsituation
- Freizeitverhalten im Verhältnis zur Arbeit
- Interessenverbände
- Sprachprobleme (Fach- und Sondersprachen, Sprachbarrieren)

Problembereich:
Kind-eigene Umwelt

Themenschwerpunkte:

- Spielen (in Gruppen, mit Sachen, Aneignung u. Abgrenzung von Erwachsenenwelt)
- Sammeln, Tauschen, Besitzen (eigene Sachen, eigener Aktionsraum)
- Betreuen (z. B. Tiere)
- Basteln, Entdecken, Experimentieren
- Erfahren von Voraussetzungen und Grenzen des eigenen Handlungsraums (Verbote, Behinderungen)
- Vorstellungen, Phantasien, Wunschträume (spielerische Aufhebung der Grenzen der eigenen Umwelt, Abenteuerwelt)
- Angsterlebnisse und Träume, Faszinationen (Naturerscheinungen, Katastrophen)
- Lesen, Schmöckern
- Lustbetonter Umgang mit Sprachspielen (Rätsel, Grotteske, Gedichte)

Problembereich:
Entwicklung von Identität/Erprobung von Handlungsspielraum

Themenschwerpunkte:

- Orientierung an Leit- und Vorbildern (Stars, Helden, Erfinder, Entdecker, Künstler, Mutter u. Vater)
- Hobbies (Bauen, Experimentieren, Konstruieren, Musizieren, Malen)
- Wohnen
- Fahrten
- Erkunden der Umwelt (Stadt, Land)
- Erkunden der Natur

Problembereich:
Möglichkeiten und Bedingungen von Selbstverwirklichung

Themenschwerpunkte:

- Angebote der „Kulturindustrie“ (Idole, Leitbilder, Lebensentwürfe)
- Kulturelle Überlieferung (Tradition)
- Brauchtum (Weihnachten, Ostern)
- Mode
- Kunst zwischen Widerstand und Anpassung
- Unterhaltung/Information
- Umgang mit Medien
- „Kulturindustrie“ (Kunst, Kitsch und ihre Verwertung)
- Mitarbeit in sozialen Hilfsorganisationen/Dienst am Nächsten

Überblick über die Gliederung der Arbeitsbereiche

mündliche Kommunikation	schriftliche Kommunikation	Umgang mit Texten	Reflexion über Sprache
----------------------------	-------------------------------	----------------------	---------------------------

Schwerpunkte im Unterricht

Spontane Interaktion	Ausdruck von eigenen Erfahrungen	Informativer und argumentativer Umgang mit Texten	Reflexion alltäglicher Sprachpraxis
Ungezwungenes Sprachverhalten humorvolles, kritisches Reaktionsvermögen spontanes Aufeinandereingehen	ungezwungene Mitteilung von Wahrnehmungen, Gefühlen, Erlebnissen	Sachbezogene Verwendung von Texten, kritische Auseinandersetzung mit Texten	
	Schreiben als Phantasietätigkeit		Reflexion normativer Voraussetzungen des Sprachgebrauchs
	Fabulieren, Experimentieren, Erfinden		
Information/Klärung von Sachverhalten		Umgang mit Literatur (ästhetische Erziehung)	Reflexion auf Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs
sachgerechtes, adressatenbezogenes Berichten, Beschreiben; argumentative Problemlösung		Verstehen und Beschreiben des Kunstcharakters von Texten	
Einflußnahme			
Positionsklärung, Verteidigung			

Schwerpunkte für weitere Lernziendifferenzierungen

SELBSTENTFALTUNG DER PERSON DURCH SPRACHE	ÄUSSERE DARBIETUNG	LESEN	Kennzeichen situationsangemessenen und adressatenbezogenen Sprechens
KOOPERATION	RECHTSCHREIBUNG/ZEICHENSATZUNG	Informationsentnahme, Anregung des Vorstellungsvermögens	Regeln der Sprache als Struktur (GRAMMATIK)
ERGREIFEN SOZIALER INITIATIVEN	SYNTAX (SATZBAU)	ÜBERPRÜFEN	Sprache als repräsentativ-symbolischer Ausdruck
	SEMANTIK (Wortbedeutung, Wortwahl)	z. B. den Informationswert, die Absicht des Autors, die Funktion und die Wirkung sprachlicher Mittel.	Ideologiekritik als Sprachkritik
	STILISTISCHE NORMEN (konventionelle Stilmuster, z. B. Geschäftsbrief, Lebenslauf)	KRITISCH EINSCHÄTZEN	Soziale Umwelt und Sprechen
	LOGISCHE TEXTGESTALTUNG (Aufbau, Darstellungsweise)	z. B. die Rolle des Textes im privaten oder öffentlichen Leben, den geschichtlichen Hintergrund eines Textes	Gesellschaftliche Rollen und Sprechen
			sachgerechter, aufklärungsorientierter Sprachgebrauch

II. Arbeitsbereich mündliche/schriftliche Kommunikation

Inhaltsübersicht

	Seite
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze und allgemeine Ziele	27
1.1 Allgemeine Zielvorstellungen	27
1.2 Grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Interaktion, Ich-Entwicklung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten	28
Lernziele	29
1.3 Grundlegende kommunikative Fähigkeiten - vorwiegend im Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	30
1.4 Gewohnheitsmäßiger und institutionalisierter Sprachgebrauch	32
Lernziele	33
1.5 Bestimmungsmerkmale von Kommunikationssituationen	34
1.5.1 Inhalts- und Beziehungsaspekt	34
1.5.2 Symmetrische und komplementäre (asymmetrische) Kommunikation	36
1.5.3 Kontextgebundene (kontextabhängige) und kontextfreie (kontextunabhängige) Kommunikation	36
1.6 Unterschiedliche Probleme mündlicher und schriftlicher Kommunikation	37
Lernziele mündliche Kommunikation	42
Lernziele schriftliche Kommunikation	46
1.7 Funktionen mündlicher und schriftlicher Kommunikation	46
1.8 Verwendungssituationen im Unterricht	48
2. Funktionen mündlicher Kommunikation/Allgemeine Lernziele	50
2.1 Spontane Interaktion	51
2.2 Information/Klärung von Sachverhalten	54
2.3 Einflußnahme	55

3.	Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation/ Fachliche Lernziele	58
	– Selbstentfaltung der Person durch Sprache	59
	– Kooperation	60
	– Ergreifen sozialer Initiativen	62
	Lernziele	64
4.	Funktionen schriftlicher Kommunikation/Allgemeine Lern- ziele	65
4.1	Ausdruck von eigenen Erfahrungen	66
4.2	Information/Klärung von Sachverhalten	67
4.3	Einflußnahme	68
4.4	Schreiben als Phantasietätigkeit	71
	Didaktische und methodische Hinweise zu Schreiben als Phantasietätigkeit	73
	Beispiele	78
5.	Fähigkeiten im Bereich der schriftlichen Kommunikation/ Fachliche Lernziele	81
	Jahrgangsstufen 5/6, 7/8, 9/10	
	– äußere Darbietung	
	– Rechtschreibung/Zeichensetzung	
	– Syntax	
	– Semantik	
	– stilistische Normen	
	– logische Textgestaltung	

1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/ Didaktische Grundsätze und allgemeine Lernziele

1.1 Allgemeine Zielvorstellungen

Unter Kommunikation wird hier der Austausch von Informationen mit anderen Menschen durch die Sprache als Mittel der Verständigung und des Verstehens verstanden. Soweit die Kommunikation zum gemeinsamen Handeln mit und gegenüber anderen Menschen dient, wird der Begriff Interaktion verwendet.

„Förderung der Kommunikationsfähigkeit“ heißt in diesem Arbeitsbereich, daß Schüler ihre Fähigkeit zu sprachlichem Handeln und zum Verstehen in verschiedenen und möglichst vielfältigem Austausch von Informationen und Mitteilungen sowie in der sprachlichen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt (Kommunikationssituationen) erweitern und differenzieren lernen. Dabei sind Informationen Teil des kommunikativen Prozesses der Verarbeitung von Erfahrungen, Meinungen, Urteilen und Informationen anderer.

Sprachlernsituationen im Unterricht sollen die Wahrnehmungsfähigkeit des einzelnen anregen und verbessern; sie müssen Aufforderungscharakter enthalten zum Erfassen und Darstellen von Sachverhalten, zum Sprechen mit anderen, zum Einbringen eigener Bedürfnisse und Interessen und zum Lösen gemeinsamer Probleme. Das kann erreicht werden, wenn solche Kommunikationssituationen eine Beziehung zur Lebenswelt der Schüler haben (vgl. dazu: PROBLEMBEREICHE UND THEMENSCHWERPUNKTE, S. 22f.).

Ausgehend von vielfach noch unbewußten, wie selbstverständlich hingenommenen Erfahrungen, sollte im Unterricht versucht werden, über den Weg der methodischen Abstraktion (Vergleich der unterschiedlichen Erfahrungen in einer Lerngruppe; Rollenspiele als Lernspiele; Perspektivenwechsel; erfahrungsklärende Textangebote) solche Erfahrungen bewußt und befragbar zu machen. Erst dann ist es möglich:

- Einsicht zu gewinnen in die grundsätzlichen Voraussetzungen, die in jede Kommunikationssituation eingehen;
- einzelne Kommunikationssituationen angemessen einzuschätzen;
- in Kommunikationssituationen sprachlich angemessen zu reagieren;
- Kommunikationssituationen neu zu interpretieren und sie ggf. dadurch zu verändern;
- Kommunikationssituationen vorwegzunehmen, sie zu simulieren, von simulierten Situationen auszugehen.

mdl./schriftl.
Kommunikation

Aufforderungscharakter von Sprachlernsituationen

Beziehung zur realen Lebenswelt

Bewußtmachen von Erfahrungen

1.2 Grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Interaktion, Ich-Entwicklung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten.

Im folgenden wird keineswegs beabsichtigt, den Leser auf eine bestimmte Theorie der Identitätsfindung festzulegen. Deshalb sind andere soziologische Theorien als die hier berücksichtigten nicht ausgeschlossen. Hier wäre z. B. Krappmanns¹ Verständnis von Ich-Identität als einer Balance zwischen unterschiedlichen Erwartungen der am Kommunikationsprozeß Beteiligten zu nennen; desgleichen Wurzbacher, der den Prozeß der „Menschwerdung des Menschen“ begrifflich in „Sozialisation“, „Enkulturation“ und „Personalisation“ ausdifferenziert. Darüber hinaus bleibt es notwendig, im Interesse einer umfassenden Darstellung dieses Prozesses die soziologische durch eine (sozial-) anthropologische und (sozial-) philosophische Betrachtungsweise zu ergänzen.

Sprache und Identitätsfindung

Da das Individuum nicht für sich allein, sondern im Spannungsfeld Person-Umwelt aufwächst, bedarf es der Sprache, um sich seine Umwelt handelnd anzueignen, um „sich“ mitzuteilen und um sich seines Ichs innerhalb der es umgebenden sozialen Beziehungen bewußt zu werden. Voraussetzung für Selbst-Bewußtsein ist die Fähigkeit, auf sich selbst zu reagieren. Nur sprechend (oder im Sprachdenken) vermag das Individuum sich selbst beobachtend gegenüberzutreten. In der Sprache kann es die eigenen Erfahrungen bewußt machen und sie verarbeiten.

Personale und soziale Identität

(Ich-) Identität ist nicht ausschließlich gesellschaftlich bedingt. Sie konstituiert sich im Spannungsfeld zwischen personaler Identität (Kontinuität des Ich in der Folge wechselnder Situationen der Lebensgeschichte), die freie Entfaltung der Person ist, und sozialer Identität (Einheit der Person in den wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen), die sich auf die Erwartungen der Gesellschaft bezieht.

Der Aufbau der Ich-Identität ist also ein ständiger Lernprozeß, in dem das Individuum sich in seiner Eigenart frei entfaltet und sich Erfahrungen, Einsichten, Verhaltensweisen und Handlungsnormen der Umwelt aneignet, indem es sich mit ihnen auseinandersetzt und mehrfach zu krisenhaften Veränderungen seines Selbstverständnisses gezwungen wird. Identitätsfindung erfordert vor allem die Fähigkeit, derartige Krisen zu bewältigen, in den Ansprüchen der Umwelt nicht aufzugehen, sondern immer auch kritisch auf sie einzuwirken. Dadurch wird der einzelne in Stand gesetzt, die Spannung zwischen der ideellen Freiheit und der sozialen Gebundenheit selbstverantwortlich auszuhalten und zu bestehen.

¹ Vgl. L. Krappmann, Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1971.

Identitätsfindung ist abhängig von der Besonderheit des einzelnen und den sozialen und kulturellen Möglichkeiten, die das Individuum in seiner Umwelt und im Lauf seiner Lebensgeschichte erfährt. Die Erweiterung von Kommunikationsfähigkeit aber ist ohne den Aufbau von Identität nicht möglich: Die Identität, die ein Individuum aufrechtzuerhalten sucht und die in sozialen Prozessen, gemeinsam mit anderen (nicht gegen sie) gewonnen wird, ist in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen. In der Kommunikation strukturiert das Sich-in-den-andern-Hineinversetzen und das Vorwegnehmen seiner möglichen Handlungsweisen die eigene sprachliche Äußerung. Anders ausgedrückt: Jeder übernimmt bestimmte (Kommunikations-) Rollen² auf Grund der Einschätzung seines Gegenüber und weist diesem die entsprechende Rolle zu. Indem so sprachliche Rollen auf einem „Entwurf“ des anderen beruhen, kann dieser darauf reagieren. Kommunikation kann nur dann **allgemein** gelingen, wenn dieser Entwurf des möglichen Gegenüber auf allgemeine gesellschaftliche Erfahrungen zurückzuführen ist. D. h. Kommunikation gelingt nur auf Grund gesellschaftlich vermittelter **gemeinsamer** Erfahrungen, mit denen das Individuum umzugehen lernen muß. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit anderen über die wechselseitigen Erwartungen, die das Verhalten der Kommunikationspartner bestimmen. Die Diskussion darüber, wie die jeweilige Situation zu verstehen ist, kann zu veränderten Einstellungen bzw. Handlungsmöglichkeiten führen.

Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten heißt in diesem Zusammenhang, daß der einzelne lernen muß,

Lernziele

- seine Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen so darzustellen, daß diese sozial erfahrbar, d. h. allgemein verstehbar werden;
- seine Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen zu denen anderer in Beziehung zu setzen, d. h. die wechselseitigen Verhaltenserwartungen zu klären, sich auf Erwartungen anderer einzustellen oder sie begründet abzuwehren;
- seine Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen zu allgemeinen gesellschaftlichen Normen- und Rollenanforderungen in Beziehung zu setzen, d. h. diese auf ihren rational begründbaren Anspruch hin zu prüfen und sich ggf. begründet von ihnen zu distanzieren.

Diese Lernziele entsprechen auch der in der Allgemeinen Grundlegung (AGr) geforderten Sozialbezogenheit der Persönlichkeitsentwicklung. Soziales Lernen soll – gemäß Kap. 7, S. 12 der AGr – die Schüler zu

² Zum Begriff der Rolle vgl. REFLEXION ÜBER SPRACHE, GESELLSCHAFTLICHE ROLLEN UND SPRECHEN, S. 188 ff.

solidarischem Handeln veranlassen; sie zur „kritischen Prüfung“ . . . „der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“ sowie der „in ihnen bestehenden Abhängigkeiten“ befähigen; ihnen bewußt machen, daß „die Realisierung der eigenen Lebenschancen eng gebunden ist an die Realisierungschancen der anderen“.

1.3 Grundlegende kommunikative Fähigkeiten – vorwiegend im Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

Differenzierte Kommunikationsfähigkeit verwirklicht sich in instrumentellen und reflexiven Fähigkeiten, die auf den Seiten 58 ff. im einzelnen aufgeführt sind. Sie lassen sich im Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION am zweckmäßigsten auf die grundsätzlichen Erfordernisse beziehen, denen die Schüler sich in Kommunikationssituationen gegenüberübersehen können. Dies sind

- Selbstentfaltung der Person durch Sprache,
- Kooperation,
- Ergreifen sozialer Initiativen³.

Diese Fähigkeiten ermöglichen individuelles Lernen als soziales (Gruppen-) Lernen. Sie ermöglichen Formen spontaner Interaktion ebenso wie die sachbezogene gemeinsame Arbeit an einem gemeinsamen Problem und die selbstbewußte Auseinandersetzung mit Autoritäten. Zugleich kann der Erwerb dieser Fähigkeiten den Schülern dazu verhelfen, Lernprozesse selbständig voranzutreiben, ihre eigene Rolle und die der gesamten Lerngruppe zu reflektieren und sich als Subjekt des Lernens kritisch an Planung und Organisation des Unterrichts zu beteiligen.

Selbstentfaltung der Person durch Sprache

Für den einzelnen geht es in Kommunikationssituationen im Zusammenhang mit dem Problem der Identitätsfindung auch darum, **die eigene Person so zur Geltung zu bringen**, daß Selbstbehauptung gegenüber den wechselnden, mehr oder weniger belastenden Anforderungen der sozialen Umwelt möglich wird. Er muß seine Beziehungen zu anderen Menschen klären und in diesem Zusammenhang prüfen, inwieweit sein Selbstverständnis und seine Deutung der Situation sich unter gegebenen Bedingungen behaupten lassen. Das Erfordernis der Selbstbehauptung darf aber nicht nur als ein individuelles psychologisches Problem verstanden werden (Gelange ich zum Ausdruck meiner selbst? Kann ich meine persönlichen Interessen wahrnehmen und

³ Die Stichworte stellen Kürzel für Lernzielkomplexe dar, die differenziert entfaltet sind auf den folgenden Seiten und insbesondere auf S. 58 ff.

verteidigen? Kann ich zwanglose, konfliktfreie gesellschaftliche Beziehungen herstellen?). Es umfaßt auch die konsequente Wahrnehmung von **demokratischen** Interessen unter den Voraussetzungen einer öffentlichen Auseinandersetzung.

Andere Erfordernisse ergeben sich aus den Formen der Arbeitsorganisation in unserer Gesellschaft, die die rationale Koordination eines gemeinsamen Sachbezugs zur Voraussetzung haben. Die **kooperativen** Fähigkeiten, die dafür erworben werden müssen, dienen der Klärung gemeinsamer Absichten und Probleme, der Informationsvermittlung, der arbeitsteiligen und zweckorientierten Informationsverarbeitung und gemeinsamer Handlungsorientierung. Diese Fähigkeiten können erst dann wirksam werden, wenn Identitätsprobleme nicht mehr im Vordergrund stehen und wenn nicht unausgleichbare Interessensgegensätze die Situation beherrschen.

Die Entwicklung kooperativer Fähigkeiten im Deutschunterricht muß auch dazu beitragen, gegenüber einem bloß konkurrierenden, auf den Lehrer bezogenen Leistungsstreben ein zunehmend soziales Lernverhalten aufzubauen. Dabei sollte der Lehrer darauf achten, daß durch die Konzentration auf effektive und zweckgebundene Arbeits-/Kommunikationsformen nicht die Beziehung zu den realen und oft widersprüchlichen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler verlorengeht. Projektorientierte Verfahren (vgl. ZUM PROBLEM DER UNTERRICHTS-ORGANISATION IM DEUTSCHUNTERRICHT, PROJEKT, S. 225 f.), die die gemeinsame Klärung von Interessen in der Lerngruppe voraussetzen, bieten am ehesten Gelegenheit, selbstbewußtes kooperatives Lernverhalten zu entwickeln: Koordination von arbeitsteiligen Lernprozessen, kooperative Planung, wechselseitige Informationsvermittlung und -verarbeitung, gemeinsame Aktionen.

Ein drittes kommunikatives Erfordernis ergibt sich aus der Notwendigkeit, Kommunikation daraufhin zu überprüfen, ob sie den allgemeinen **Geltungsansprüchen**⁴ kommunikativen Handelns genügt. Diese Geltungsansprüche sind:

bezogen auf einen Sachverhalt: **Objektivität** (situationsangemessene und zutreffende Information);

bezogen auf Motive und Interessen des Sprechenden: **Legitimität** (situationsangemessene und vertretbare Intentionen);

bezogen auf die Regeln des Sprachgebrauchs: **Verständlichkeit**;

bezogen auf die Ich-Identität des Sprechenden: **Glaubhaftigkeit**.

⁴ Zum Begriff der Geltungsansprüche vgl. REFLEXION ÜBER SPRACHE, S. 174 ff.

Kooperation

mdl./schriftl.
Kommunikation

Ergreifen sozialer Initiativen

Eine solche Überprüfung ist nicht möglich ohne die Fähigkeit zur **sozialen Initiative** (Einflußnahme auf Gruppenprozesse)⁵; durch sie ist es dem einzelnen möglich,

- auf gestörte und verzerrte Kommunikationsformen aufmerksam zu machen;
- Einfluß zu nehmen auf die Kommunikationssituation, indem diese selbst zum Gegenstand des Gesprächs gemacht wird;
- die Voraussetzungen wiederherzustellen, unter denen die Kommunikationspartner sich gegenseitig wieder als verantwortliche Subjekte behandeln können.

Einflußnahme auf Gruppenprozesse orientiert sich an dem Anspruch, **komplementäre**, asymmetrische Kommunikationsformen nach Möglichkeit in **symmetrische**⁶ zu verwandeln: durch Wiederherstellung der Geltungsansprüche und durch den Versuch, Austauschbarkeit (Reversibilität) der Kommunikationsrollen zu erreichen.

Sicher ist es unrealistisch, derartige Ansprüche für alle Kommunikationssituationen im privaten und öffentlichen Bereich zu erheben. Dennoch ist es wichtig, Kommunikationsprobleme im Unterricht mit Hilfe der Geltungsansprüche zu thematisieren und zu analysieren.

1.4 Gewohnheitsmäßiger und institutionalisierter Sprachgebrauch

Es muß immer bedacht werden, daß Kommunikation nicht vorwiegend in einem freien Raum zwischen einzelnen Individuen stattfindet und daß diese nicht immer in voller Eigenverantwortlichkeit sprachlich handeln können.

Vielmehr ist es so

- daß es **gewohnheitsmäßiges** Sprachverhalten gibt, das ohne Bewußtsein seiner Voraussetzungen und Konsequenzen bleibt (Klischees, Redewendungen, Höflichkeitsfloskeln, umgangssprachlicher und wissenschaftlicher Jargon usw.). Es hat weitgehend Entlastungsfunktion für den bewußten Sprachgebrauch, wird aber da problematisch, wo es den Sprachgebrauch beherrscht (vgl. Ausführungen dazu in SPONTANE INTERAKTION, S. 51ff.);

Unterschiedliche Bedeutung nicht bewußten Sprachgebrauchs

⁵ Siehe hierzu AGr, Kap. 7, S. 12.

⁶ Vgl. BESTIMMUNGSMERKMALE VON KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN, S. 34.

- daß es **institutionalisierte** Sprachhandlungen gibt, die im Rahmen großer sozialer Institutionen festgelegt sind (Recht, Verwaltung, Vertragswesen, Versicherungswesen, Bildungswesen, Berufsgänge usw.).

Während im ersten Fall ein plötzlicher Konflikt den einzelnen zu bewußtem Sprachgebrauch veranlassen kann, besteht im zweiten Fall in der Regel nicht die Freiheit, sich genau festgelegten Erwartungen zu entziehen oder sie zur Diskussion zu stellen. Die bei verantwortlicher Kommunikation vorausgesetzte Berücksichtigung der Geltungsansprüche spielt in beiden Fällen eine erheblich geringere Rolle.

Zu beachten ist dies im Bereich **MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION** deshalb, weil Schüler schon jetzt, aber vor allem zukünftig mit solchen Institutionen ständig in Berührung kommen. Ihre Einwirkung

- formalisiert, verschärft oder verändert den konventionellen Sinn von Sprechhandlungen:

„Aufforderungen werden zu Anweisungen oder Anordnungen; Ratschläge zu Hinweisen oder Empfehlungen; Versprechen zu vertraglich geregelten Verpflichtungen; Versicherungen zu Beeidigungen; Erlaubnisse zu Genehmigungen; Fragen zu festformulierten Ausfragungen; Feststellungen zu Erklärungen oder Mitteilungen.“ (D. Wunderlich);

- regelt die zulässige/nicht zulässige Abfolge von Sprechhandlungen genau (Gerichtsordnung, Kultordnungen, Dienstwege usw.);
- läßt z. T. ganz neue Typen von Sprechhandlungen entstehen, die für die spezifischen Aufgaben der jeweiligen Institution gelten:

Ernennen, verurteilen, eröffnen, eheschließen, taufen, segnen, bescheiden usw.⁷

Schüler sollten mit solchen institutionalisierten Kommunikationssituationen vertraut gemacht werden,

- damit sie den Anforderungen, die im öffentlichen Leben an sie gestellt werden, nachkommen können (Lebenslauf, Geschäftsbrief, Formular, Vertragsformen usw.) und nicht auf Sozialchancen verzichten müssen (Beruf, Bildungswege, Soziale Sicherungen, Rechtsansprüche usw.);
- damit sie diese Anforderungen kritisch überprüfen lernen, und sei es nur, daß sie einschätzen lernen, ob und wann sie sich

Merkmale institutionalisierten Sprachgebrauchs

Lernziele

⁷ Vgl. zu den Ausführungen dieses Teils: D. Wunderlich, Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: D. Wunderlich (Hg.), Linguistische Pragmatik, Frankfurt. 1973, S. 37 ff.

unnötigen und historisch überholten Abhängigkeiten entziehen können und welche Folgen dies jeweils hat;

- damit sie den institutionalisierten Sprachgebrauch auch zur Einflußnahme auf Institutionen benutzen lernen.

1.5 Bestimmungsmerkmale von Kommunikationssituationen

Die Ergebnisse der Kommunikationswissenschaften ermöglichen es, Kommunikationssituationen genauer zu beschreiben, sie auf ihre bestimmenden Faktoren, ihre Voraussetzungen und Konsequenzen hin zu untersuchen. Da wesentliche Ziele im Bereich MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION nur erreicht werden können, wenn Lehrern und Schülern ein Instrumentarium zur Verfügung steht, mit dessen Hilfe sie genauere Einsichten in Kommunikationsprobleme gewinnen können, sei im folgenden auf die wichtigsten Bestimmungsmerkmale von Kommunikationssituationen hingewiesen. Dabei wird es im Unterricht keinswegs darauf ankommen, die kommunikationswissenschaftlichen Fachausdrücke zu verwenden und einzuführen, – wichtig ist vielmehr die Einsicht in die zugrundeliegenden Sachverhalte.

1.5.1 „Inhalts- und Beziehungsaspekt“⁸

Wenn Menschen miteinander sprechen, wird nicht nur über **Sachverhalte**, über **Inhalte** geredet, sondern es werden immer zugleich auch **Beziehungen** zwischen Personen hergestellt. Entscheidend ist darum häufig nicht, **was** gesagt wird, sondern **wie** etwas gesagt wird. Das **Wie** einer Aussage kann den eigentlichen Inhalt beeinflussen oder gar verändern (z. B. eine im Befehlston gesprochene Bitte).

Eine wesentliche Qualität der menschlichen Sprache ist, daß sie es ermöglicht, **mit** Sprache **über** Sprache zu sprechen. Dabei können prinzipiell alle Problem aufgegriffen und erörtert werden, die ein Gespräch – und damit Verständigung – beeinflussen, stören oder verhindern. Man spricht in diesem Zusammenhang von **Metakommunikation**. Die Fähigkeit zur Metakommunikation muß, wo die soziale Umgebung sie nicht wie von selbst vermittelt, eingeübt werden. Hierbei kann und muß der Deutschunterricht zumindest Hilfestellung leisten: erst dann ist die Bewußtmachung von Beziehungsproblemen möglich.

Mißverständnisse in der Kommunikation werden häufig dadurch verursacht, daß die Gesprächspartner glauben, sie streiten sich über Inhalte, wohingegen unbewusste Beziehungsprobleme eine Verständigung erschweren (unterdrückter Ärger, das Gefühl, ständig belehrt zu werden, Minderwertigkeitsgefühle, Rivalitäten u. v. a. m.). Die Klärung von „Sachfragen“ ist darum in vielen Fällen nicht möglich

⁸ Zu diesen wie den folgenden Begriffen vgl. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, Stuttgart 1972⁹ (1969).

ohne die Klärung von Beziehungsproblemen. Dies gilt auch für die Unterrichtssituation: Das Lernen von Inhalten kann verhindert werden durch ungeklärte Beziehungsprobleme der Schüler untereinander oder gegenüber dem Lehrer.

Die „Doppelbindung“ oder „Beziehungsfalle“ („Double-bind“)

Die schulischen Lernbehinderungen enthalten zahlreiche Widersprüche, aus denen im Unterricht sog. Beziehungsfallen hervorgehen können (Kooperation – Leistungskonkurrenz; Interesse an der Sache – Interesse an der Bewertung; Eigeninitiative der Schüler – Unterrichtsplanung des Lehrers; Spontaneität – Disziplin usw.).

Bei der Beziehungsfalle handelt es sich um eine paradoxe Kommunikationssituation, die richtiges Verhalten nicht zuläßt:

In einer Situation, in der die Kommunikationspartner (gewollt oder ungewollt) in einer engen Beziehung zueinander stehen (Familie, Partnerschaft, Freundschaft, Lerngruppe, Verein u. a.), „wird eine Mitteilung gegeben, die

- a) etwas aussagt,
- b) etwas über ihre eigene Aussage aussagt und
- c) so zusammengesetzt ist, daß diese beiden Aussagen einander negieren bzw. unvereinbar sind.“ (P. Watzlawick u. a., a.a.O., S. 196).

Welche Alternative der Adressat nun auch immer wählt, er verhält sich falsch. Außerdem ist die konkrete Situation so beschaffen, daß er sich der Mitteilung weder entziehen kann (er **muß** auf sie reagieren), noch daß er **über** sie sprechen kann (dies hätte allzu schwerwiegende Folgen für die Beziehung oder würde nicht verstanden).

Beispiele:

Die langwierig Leidende sagt zu der Freundin, mit der sie zusammenlebt, in trotzigem Ton: „Ich fühle mich alleine sehr wohl; Du kannst ruhig heute abend ausgehen!“ Die Mitteilung lautet: „Geh’ ruhig aus, ich kann auch ohne Dich auskommen!“, die zusätzliche Mitteilung: „Ich fühle mich vernachlässigt.“ Geht die Freundin abends aus, fühlt sich die Kranke vernachlässigt; geht sie nicht, fühlt die Kranke ein ihr lästiges Mitleid und zugleich, daß man ihren Beteuerungen nicht glaubt.

Im Unterricht ist eine Beziehungsfalle dann gegeben, wenn der Lehrer den Schülern partnerschaftlich gegenüberzutreten möchte und dies auch immer verbal äußert, gleichzeitig aber in seinem ganzen nichtsprachlichen Verhalten soziale Distanz und Ablehnung ausdrückt. Die Schüler spüren dies und reagieren mit Mißtrauen und Feindseligkeit, während er wiederum darauf mit Kränkung reagiert und mit dem Vorwurf, daß sie ,sein partnerschaftliches Verhalten zurückstoßen und enttäuschen“⁹.

Grundsätzlich lassen sich Beziehungsfallen im Unterricht nicht vermeiden; wo es möglich ist, sollten sie auf ihre Ursachen zurückgeführt werden.

⁹ Vgl. W. Boettcher, Kritische Kommunikationsfähigkeit, Bebenhausen 1974, S. 45.

1.5.2 Symmetrische und komplementäre (asymmetrische) Kommunikation

Symmetrische Kommunikation kann stattfinden zwischen Kommunikationspartnern, die sich als gleichberechtigt verstehen und von denen keiner den anderen physisch, psychisch oder sozial von sich abhängig macht. **Komplementäre** Kommunikation dagegen verweist einen der Gesprächspartner in die Rolle des Abhängigen oder gar Unterlegenen: im Hinblick auf sein Wissen und seine Fähigkeiten, seine berufliche Position, seinen sozialen Status, sein Lebensalter, seine physische Schwäche usw.

Die Wahl zwischen symmetrischer und komplementärer Kommunikation ist nicht in allen Fällen ins Belieben des einzelnen gestellt: Soziale Rollen, institutionalisierte Beziehungen und Hierarchien, gesellschaftliche Schranken, ungleiche „natürliche“ Voraussetzungen (Alter, Körperkraft) legen häufig im voraus die Regeln der Kommunikation fest. Komplementäre Kommunikation ist auch nicht grundsätzlich zu verurteilen: Zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, dem Fachmann und dem Laien, dem Lehrenden und dem Lernenden wird sie häufig nicht zu umgehen sein. Im Hinblick auf die Unterrichtssituation wäre es illusionär, ihre vollständige Aufhebung zu fordern oder so zu tun, als gäbe es sie nicht. Andererseits darf die Möglichkeit zur Auseinandersetzung über dieses Problem den Schülern nicht verweigert werden, und komplementäre Kommunikation darf nicht das Mittel sein, um Abhängigkeiten unbefragt zu erhalten oder herzustellen.

1.5.3 Kontextgebundene (kontextabhängige) und kontextfreie (kontextunabhängige) Kommunikation

Hierbei handelt es sich um eine Unterscheidung, die eine situationsspezifische und eine soziale Bedeutung hat:

Kontextgebundenes Sprechen/Schreiben setzt beim Adressaten die Kenntnis der Zusammenhänge, in die das Mitgeteilte gehört, den **Kontext**, weitgehend voraus. Diese Zusammenhänge werden also nicht mitgeliefert, nicht sprachlich ausgeführt. Der Zuhörer/Leser hat es, wenn er in die Zusammenhänge nicht eingeweiht ist, darum schwerer, das Mitgeteilte zu verstehen: Es wirkt für ihn oft zusammenhanglos und zufällig ausgewählt oder akzentuiert.

Kontextfreies Sprechen/Schreiben setzt dagegen die Fähigkeit voraus, sich genau in den Zuhörer/Leser hineinzusetzen und alle Zusammenhänge, die dieser wahrscheinlich nicht kennt, sprachlich auszuführen. Der Kontext wird jeweils (zumindest auf die Erwartung des Adressaten bezogen) mitgeliefert, **expliziert** (z. B. Raum, Zeit, Ort, Personenkonstellation; logische Bezüge; Bedeutungs differenzierung usw.).

Kontextgebundenes Sprechen herrscht häufig in der **mündlichen** Kommunikation vor, während die **schriftliche** Kommunikation der genaueren Explikation und damit **kontextfreien** Sprechens bedarf (vgl. **UNTERSCHIEDLICHE PROBLEME MÜNDLICHER UND SCHRIFTLICHER KOMMUNIKATION**, S. 37 ff.).

Ein einzelner Sprecher kann demnach **situationsspezifisch** unterschiedlich reagieren: Je nachdem, ob seinen Adressaten der Zusammenhang bekannt ist oder nicht, greift er zu kontextgebundenem oder kontextfreiem Sprechen.

Auf einer anderen Ebene liegt es, daß kontextgebundenes Sprechen auch als ein Merkmal der Sprache sozial benachteiligter Schichten aus spracharmem Milieu gilt. Zumindest scheint es deren Sprachgebrauch häufiger zu kennzeichnen als den der sog. Mittelschicht (vgl. ZUM PROBLEM DER KOMPENSATORIK, S. 216 ff.). Kontextgebundenes Sprechen verweist in diesem Zusammenhang nicht ohne weiteres auf mangelnde intellektuelle Fähigkeiten oder mangelnde Sprachfähigkeit, sondern auf das Leben in einer Umgebung, in der Kommunikation vielfach über andere als sprachliche Mittel stattfindet und wo die Lebenssituation vielfältige sprachliche Kommunikation erschwert.

1.6 Unterschiedliche Probleme mündlicher und schriftlicher Kommunikation

Der Arbeitsbereich MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION wird als **ein** Arbeitsbereich behandelt, weil wesentliche didaktische Aspekte beider Formen der Kommunikation gemeinsam sind. Bei beiden

- geht es vorwiegend um die Erweiterung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als Vorbereitung für die unmittelbaren kommunikativen Anforderungen von lebenspraktischen Situationen;
- wird Sprache als Instrument der Mitteilung, Darstellung und Einflußnahme gebraucht und auf ihre praktische Verwendbarkeit als Mittel sozialen Handelns hin überprüft;
- strukturieren syntaktische, semantische, pragmatische (und evtl. stilistische) Regeln, Übereinkünfte und Konventionen die Kommunikationsverläufe und müssen den Schülern bewußt gemacht werden.

Um einen sinnvollen Lernprozeß der Schüler zu ermöglichen, müssen jedoch die unterschiedlichen Voraussetzungen für Lernen in den beiden Bereichen gesehen und unterrichtsorganisatorisch berücksichtigt werden.

Mündliche Kommunikation

Zwar gelten sowohl für die geschriebene wie für die gesprochene Sprache syntaktische, semantische, pragmatische (und evtl. stilistische) Regeln und Übereinkünfte, die gesprochene Sprache unterliegt jedoch weit weni-

**Geringere
Normen-
strenge**

Mimik, Gestik, Intonation

ger strengen Normen. Verständlichkeit ist nicht vordringlich von der Einhaltung genauer sprachlicher Normen abhängig, da Sprache unterstützt oder häufig auch ersetzt wird durch **Mimik** und **Gestik** oder andere **außersprachliche** Mittel (Pausen, Schweigen). Zusätzlich ermöglicht es die **Intonation**, Bedeutung zu setzen oder zu verändern (z. B. werden Fragen nicht nur durch Zweiteilung des Verbs, sondern auch durch Anheben der Stimme am Ende des Satzes gekennzeichnet).

Kontextgebundenheit

Bei der mündlichen Kommunikation sind die Voraussetzungen und Begleitumstände der Äußerung meist allen Beteiligten bekannt; zumindest wird ihre Kenntnis im Gespräch vorausgesetzt, sie werden nicht mehr im einzelnen erläutert. Kontextgebundenes Sprechen (Sprechen in unvollständigen Sätzen; Aneinanderreihen von Hauptsätzen ohne genaue Explikation der logischen Abhängigkeiten; assoziatives Sprechen; Verzicht auf Details oder Überbetonung von Details usw.) ist darum in der mündlichen Kommunikation sehr häufig und reicht für die Verständigung in der entsprechenden Situation völlig aus. Man kann sogar sagen, daß in vielen Fällen eine ausführliche Darstellung sowieso bekannter Begleiterscheinungen Kommunikation erschweren oder gar unmöglich machen würde.

Beispiel:

Zwei Bekannte stehen nach der Arbeit vor der Gaststätte. Der eine sagt: „Wie wär's?“, der andere: „Hab's nötig!“ Beide gehen hinein.

Der Vorgang ließe sich im kontextfreien Sprechen auch folgendermaßen denken: Der eine sagt: „Hier ist eine Kneipe. Ich habe Lust auf ein Bier. Wie wäre es, wenn wir eines trinken? Die Gaststätte ist offen.“ – Der andere: „Ich habe einen scheußlichen Arbeitstag hinter mir, bin müde und zu nichts mehr zu gebrauchen. Ich habe ein Bier zur Entspannung nötig. Also laß uns hineingehen!“ – Die Verständigung wäre umständlicher, aber nicht besser verlaufen.

Direkte und wechselseitige Kommunikation

Als **direkte** Kommunikation ist mündliche Kommunikation ein **wechselseitiger** Verständigungsprozeß, der es im Gegensatz zur sog. „Ein-Bahn-Kommunikation“ den Gesprächspartnern erlaubt, unmittelbar nachzufragen, um Wiederholungen zu bitten, Einwände zu formulieren und sogar die Kommunikationsrollen zu tauschen (dies gilt selbstverständlich nicht für bestimmte öffentliche Redesituationen). Auch deshalb sind Kontextgebundenheit und freiere Handhabung der Normen wesentliche Kennzeichen der mündlichen im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation.

„Allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“

Zu bedenken ist ebenfalls, daß die gedankliche Planung beim Sprechen eine andere ist als beim Schreiben. Während des Sprechens kann man sich ständig korrigieren, Assoziationen und neuen Einfällen folgen und einer veränderten Situation gerecht zu werden versuchen.

Diese „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) wirkt sich auf die Satzstruktur aus: Parataxe herrscht vor; umfangreiche

Nebensatzzeinschübe (Hypotaxe) fehlen; Füllwörter, Floskeln, Wiederholungen (Redundanz) sind häufig; unvollständige oder sich beim Sprechen syntaktisch verändernde Sätze spiegeln den gedanklichen Prozeß.

Im Unterricht sollen diese Besonderheiten gesprochener Sprache berücksichtigt werden. In vielen Fällen behindert es die Spontaneität der Schüler, ihr Suchen nach Ausdruck und Klärung der Gedanken, wenn der Lehrer allzusehr normierend und korrigierend in Gesprächsverläufe eingreift. Das heißt selbstverständlich nicht, daß darauf verzichtet werden kann, Schüler dazu zu befähigen, sich – den Anforderungen der jeweiligen Gesprächssituation gemäß – genau, differenziert und in Zusammenhängen auszudrücken (vgl. FUNKTIONEN DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION UND KOMMUNIKATIVE FÄHIGKEITEN).

Didaktische
Folgerungen

mdl./schriftl.
Kommunikation

Zum Problem der „Hochsprache“

Der Begriff Hochsprache verweist auf zwei Probleme:

- (1) Das Problem einer allgemeinen Verkehrssprache in komplexen Gesellschaften (eigentlich: „Hochdeutsch“ im Gegensatz zu Dialekten);
- (2) Das Problem sprachlicher Normierung (Hochsprache als verbindende und auch von den Medien genutzte Sprache im Gegensatz zu Soziolekten¹⁰).

zu (1):

Die Notwendigkeit einer allgemeinen Verkehrssprache für die entwickelte Gesellschaft ist unbestritten. Es muß jedoch gesehen werden, daß solche verbindlich gewordenen Verkehrssprachen häufig ursprünglich selbst einmal Sondersprachen waren (in Deutschland die durch Luther popularisierte sächsische Kanzleisprache und später das Obersächsisch-Meißnische). Zudem kann eine solche allgemeine Verkehrssprache von großer Flexibilität sein: sie umschließt durchaus umgangssprachliche Elemente. Sie erfährt im allgemeinen ihre jeweilige historische Ausprägung seit der Neuzeit durch den durchschnittlichen Sprachgebrauch der gesellschaftlich führenden Schichten und in den Massenkommunikationsmitteln.

zu (2):

Sprachliche Normierung wird dann zum Problem, wenn Hochsprache nur einen Ausschnitt des tatsächlichen allgemeinen Sprachgebrauchs einer Gesellschaft darstellt (z. B. den Sprachgebrauch in bestimmten konventionell hochbewerteten Texten der Vergangenheit: u. a. bestimmte Werke der Dichtung), aber in den gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen verbindlich und zum Mittel der Auslese gemacht wird. Da eine solche „gehobene Umgangssprache“ **den Anforderungen an einen differenzierten, reichhaltigen und situativ präzisen Sprachgebrauch durchaus**

¹⁰ Zum Begriff des Soziolekts vgl. S. 216.

nicht immer genügt, läßt sich ihre Qualität als Normierungsinstanz auch nicht rechtfertigen.

In der Hochsprache lassen sich unterscheiden:

1. Die Umgangssprache

Sie ist die Sprache, in der Angehörige einer Sprachgemeinschaft sprechen. Sie wird naturwüchsig als Muttersprache gelernt. In ihr lernt das Kind sprechen. Die Grenzen zwischen Umgangssprache und echter Mundart (Dialekt), die vom Hochdeutsch abweicht, sind fließend und die Abgrenzung daher schwierig.

2. Die Bildungssprache oder allgemeine Verkehrssprache

In ihr verständigt sich das Publikum über Angelegenheiten des allgemeinen Interesses. Sie ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien (Tages- und Wochenzeitungen, Zeitschriften, Fernsehen und Rundfunk) benutzt wird und einen differenzierten Wortschatz hat (von der Bildzeitung bis zu kulturellen Zeitschriften). Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks, vor allem in den Werken der Literatur und der Dichtung. Sie steht, worauf besonders J. Habermas¹¹ hinweist, grundsätzlich für alle offen, die „sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“.

3. Die Fachsprache

die man durch Aneignung spezieller Kenntnisse erwirbt und die für spezifische Lebensbereiche (Handwerk, Industrie, Landwirtschaft) eine große Präzision sprachlichen Ausdrucks enthält. In die Umgangssprache ist viel Fachwissen eingegangen. In der Gegenwart hat sich die Fachsprache zur Sprache der organisatorischen Schematik entwickelt, die das Korrelat einer massenhaft gewordenen, technisch-industriellen und einer mathematisch-steuerbaren Welt ist. Mit dieser manipulativen Sprache sind die Sprache der Verwaltung, der Gebrauchsanleitungen und der Verfahrenstechnik eine gewisse Verbindung eingegangen. Die Fachsprache ist für das Herrschaftswissen zwar unentbehrlich, führt aber zur Verarmung der Sprache und des Sprechens infolge des theoriebedingten Abstraktions- und Komplikationsprozesses.

4. Die Wissenschaftssprache

ist eine besondere Fachsprache, die sich durch den hohen Grad normativen Ausdrucks und durch Sachlichkeit auszeichnet und in einen theoretischen Zusammenhang eingebettet ist. Begriffe der Wissenschaftssprache können in den umgangssprachlichen Gebrauch übernommen werden, so daß Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden können (vgl. Habermas, aaO. S. 330 ff.).

Die Wissenschaftssprache kann zur fachspezifischen Absonderung oder zu undurchsichtigen Sprechweisen führen, wie vor allem die Sozialwissenschaften, die Pädagogik und die Linguistik zeigen.

¹¹ J. Habermas, Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache in: Merkur, Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 1978, S. 327 ff.

Anmerkung:

Den vorstehenden Sprachbegriffen ist gemeinsam, daß sie natürliche Sprachen zum Gegenstand haben. Im Gegensatz dazu sind die formalisierten Sprachen oder Kunstsprachen ein System von Zeichen verschiedener Art, die nicht menschlich artikulierte, akustisch wahrnehmbare Zeichen wie Wörter sind, aber immer Informationen enthalten und auf etwas von ihnen selbst Verschiedenes (Objekte, Beziehungen) verweisen.

Man kann unterscheiden: Konventionelle Zeichen wie Lichtsignale im Straßenverkehr; indizierende Zeichen z. B. Wegweiser, Armhaltung eines Verkehrspolizisten; ikonische Zeichen wie Bilderschriften alter Kulturvölker (Tiere, Häuser, Gebrauchsgegenstände); symbolische Zeichen wie Sonne als Symbol des Lebens, Kreuz als Zeichen des Glaubens.

Formalisierter Sprachen bedient sich vor allem die formale Logik, die Mathematik und die theoretische Physik.

Auf die allgemeine Lehre von Zeichen, Semantologie oder Semasiologie, kann in den Rahmenrichtlinien nicht eingegangen werden.

Der Lehrer wird den Schülern immer erneut zu zeigen haben, daß wir mit mehreren Sprachen leben müssen; er wird sie daher mit vielfältigen Kommunikationssituationen vertraut machen.

Im Bereich der mündlichen Kommunikation müssen jene Faktoren besonders beachtet werden, die den **Beziehungsaspekt** von Kommunikation betreffen. Gerade hier, wo es um das Gespräch der Schüler untereinander und mit dem Lehrer, um persönliche Mitteilung, sachliche Auseinandersetzung, um wechselseitige Einflußnahme und Überzeugung und schließliche Urteilsfindung geht, spielen sehr häufig Einwirkungen eine Rolle, deren Bedeutung man sich meist nicht genügend bewußt macht. Dies sind etwa: Außenseiterprobleme; Rivalitäten, Freundschaften, Feindschaften; soziale Hierarchien; Minderwertigkeitsgefühle, Konkurrenzverhalten, Ängste u. v. a. m. Solche Faktoren können die Kommunikation über Inhalte positiv oder negativ beeinflussen. Sie spielen auch eine bedeutsame Rolle bei der Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern: Angst, das Gefühl ständigen Versagens, Unterlegenheitsgefühle – auf der anderen Seite Vertrauen, Zuneigung, das Gefühl der Bestätigung – erschweren oder ermöglichen Kommunikation und damit immer zugleich auch Lernen.

**Beziehungs-
aspekt**

Die beschriebenen Faktoren gehören in den Bereich der Sozialpsychologie (oder Gruppendynamik). Der Lehrer, der in der Mehrzahl der Fälle für die Wahrnehmung solcher Probleme nicht ausgebildet wurde, kann nur versuchen, sie sich bewußt zu machen, Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln und sie von Zeit zu Zeit zum Gegenstand von Gesprächen mit der Lerngruppe zu machen. Dabei gilt es, größte Behutsamkeit zu entwickeln; es geht weniger um die schnelle (selten erreichbare) Lösung solcher Beziehungsprobleme als um die Möglichkeit, durch gemeinsame Problemlöseversuche eine Basis des Vertrauens und der Gesprächsbereitschaft in der Lerngruppe zu schaffen. Für die Schüler ist es wichtig zu wissen, daß sie ihre Ängste, Wünsche und Vorstellungen

gen im Bezug auf das Lehrer- und Gruppenverhältnis artikulieren und damit der gemeinsamen kritischen Reflexion zugänglich machen können.

Lernziele

Erst dann können Schüler lernen:

- ihre eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen im privaten und öffentlichen Zusammenhang zu artikulieren;
- die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen anderer bewußt wahrzunehmen und ins Verhältnis zu den eigenen zu setzen;
- Sachprobleme in der gemeinsamen Auseinandersetzung (durch wechselseitigen Meinungs-austausch, wechselseitige Information und Argumentation) zu klären und zu realer Urteilsbildung zu gelangen;
- Beziehungsprobleme selbst zu Sachproblemen und damit der gemeinsamen Reflexion zugänglich zu machen;
- sprachliche Mittel der Überzeugung anzuwenden, wo begründete Interessen die Entscheidung für eine als sinnvoll erkannte Sache fordern.

Schriftliche Kommunikation

Stärkere Normgebundenheit

Schriftliche Kommunikation unterliegt syntaktisch, semantisch, pragmatisch und stilistisch einem sehr viel strengeren Normensystem als die mündliche Kommunikation. Dies ist z. T. darin begründet, daß Mimik, Gestik, Intonation und andere nicht-sprachliche Mittel nicht zur Unterstützung oder Ergänzung herangezogen werden können und der situative Zusammenhang für den Adressaten häufig erst hergestellt werden muß. Zudem liegt es im Wesen der Schriftsprache, daß sie konservierende Funktion hat und Wandlungen darum sehr viel langsamer vollzieht als die gesprochene Sprache.

„Ein-Bahn-Kommunikation“

Schriftliche Kommunikation ist vorwiegend „Ein-Bahn-Kommunikation“: Rückfragen und die spontane Auseinandersetzung über das Gemeinte sind nicht möglich. Deshalb ist eine genauere sprachliche Darstellung, die unmißverständliche Erläuterung des jeweiligen Zusammenhanges (Kontextes) notwendig. Das stellt Anforderungen an die syntaktische Genauigkeit (Exaktheit der logischen Bezüge, der Unter- und Nebenordnungen), an die semantische Differenzierungsfähigkeit („Treffsicherheit“ und Vielfalt der Ausdrücke/Begriffe), an die pragmatische Flexibilität (Wahl der auf den Adressaten bezogenen Sprachebene, Verständlichkeitsgrad, den Intentionen entsprechende überzeugende Formulierung) und an die graphische Genauigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, graphische Gliederung).

Es ist zu berücksichtigen, (besonders im Hinblick auf die Jahrgangsstufe 5/6), daß Schüler beim Erlernen der Fähigkeit zu differenzierter schriftsprachlicher Kommunikation zwei Abstraktionsleistungen auf einmal vollziehen müssen:

- Sie müssen ihre gedanklichen Vorstellungen in sprachliche Bedeutungen (Symbole) umsetzen;
- Sie müssen diese Bedeutungen in schriftsprachliche Zeichen (Symbole der Symbole), d. h. in graphische Entsprechungen der Lautgestalt von Sprache umsetzen.

Zwar sollten die Hauptschwierigkeiten dieser doppelten Lernleistung schon am Ende der Primarstufe überwunden sein, dennoch erklärt dies die größeren Schwierigkeiten, die auch Schüler der S I im Bereich SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION im Vergleich zum Bereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION haben. Hinzu kommt, daß nicht alle Schüler die gleichen Chancen hatten, Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zu kontextfreiem Sprechen einzuüben. Beide Aspekte: einerseits der grundsätzlich höhere Schwierigkeitsgrad der schriftlichen Kommunikation, andererseits der besondere zusätzliche Schwierigkeitsgrad für Kinder aus einem spracharmen Milieu müssen im Unterricht vom Lehrer berücksichtigt werden.

Normprobleme der Schriftsprache werden didaktisch bedeutsam unter folgenden Aspekten:

Normprobleme

- (1) Rechtschreibung
- (2) Sprachrichtigkeitsnormen (grammatische Richtigkeit)
- (3) Stilistische Normen

(1) Rechtschreibung

Rechtschreibung und Zeichensetzung sind wesentliche Hilfsmittel zur Erleichterung der Kommunikation. Sie haben zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch offiziell eine entsprechende Bedeutung für die Verständigung innerhalb der modernen Industriegesellschaft in Deutschland erlangt¹² – wobei über die notwendige Vereinheitlichung hinaus allerdings bis heute nichts geschehen ist, was dem dringenden Bedürfnis nach einer vernünfti-

¹² Eine einheitliche Regelung der Schreibweise wurde erst 1901 auf der staatlichen Rechtschreibkonferenz in Berlin beschlossen, und zwar auf der Grundlage des von Konrad Duden im Bibliographischen Institut in Leipzig vorgelegten ‚Vollständigen orthographischen Wörterbuchs‘ (1880). Die im ‚Duden‘ niedergelegten ‚Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis‘ wurden im Deutschen Reich 1902 durch Bundesratsbeschluß für alle Länder verbindlich. Diese Verbindlichkeit des (Rechtschreib-)Dudens wurde in der Bundesrepublik Deutschland erneut durch die Kultusministerkonferenz 1955 beschlossen.

gen Systematisierung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung gerecht geworden wäre.

Um den beruflichen und institutionellen Anforderungen in unserer Gesellschaft zu genügen, müssen die Schüler am Ende der Sekundarstufe I mit den Regeln der Rechtschreibung und der Zeichensetzung vertraut sein (vgl. die nach Jahrgangsstufen unterschiedenen Schwerpunkte auf den Seiten 81ff.). Für den Deutschunterricht ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

- Gerade wegen ihrer mangelnden Systematik kann Rechtschreibung nicht wie nebenbei angeeignet, sondern sie muß **geübt** werden. Solche Rechtschreibübungen sollten im Unterricht jedoch auf bestimmte Schwerpunkte bezogen und methodisch abwechslungsreich geplant werden.
- Da die Rechtschreibleistung weder mit Kommunikationsfähigkeit noch mit Intelligenz gleichzusetzen ist, sollte sie bei der Beurteilung der **Gesamtleistung** eines Schülers keine ausschließlich entscheidende Rolle spielen (vgl. dazu die Verordnung über schriftliche Arbeiten vom 3. 7. 78, § 19,2, ABl. d. HKM, S. 328).

Methodische Hinweise für abwechslungsreiches Üben finden sich in allen neueren Sprachbüchern. Die Benutzung von Rechtschreibprogrammen ist nur da zu empfehlen, wo diese auf einem sinnvollen Grundwortschatz aufbauen (z. B.: H. Balhorn/B. Harries, Zum leidigen Thema ‚Rechtschreibung‘. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 12/1972). Lernziele im einzelnen zur Rechtschreibung: siehe S. 81ff.

(2) und (3) Sprachrichtigkeitsnormen und stilistische Normen

Es ist zunächst zu unterscheiden zwischen Sprachrichtigkeitsnormen und stilistischen Normen. Sprachrichtigkeitsnormen sind im allgemeinen zusammengefaßt in der Grammatik einer Sprache. Da Normen grundsätzlich die **Erwartbarkeit** von Handlungen regeln, sind sie Voraussetzung für jede Art sozialer Interaktion. Die Erwartbarkeit **sprachlicher** Handlungen wird auch durch Sprachrichtigkeitsnormen geregelt: ohne ihr Vorhandensein wäre menschliche Kommunikation nicht möglich.

Sprachrichtigkeitsnormen

Im allgemeinen beherrscht ein Kind im Alter von vier Jahren seine Muttersprache, es hat die Sprachrichtigkeitsnormen im Prozeß des Spracherwerbs gelernt: es spricht „richtig“. Abweichungen und Fehler sind damit nicht ausgeschlossen; sie sollten vor allem im Bereich **SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION** zum Gegenstand der Reflexion, der Korrektur und der berichtigenden Übung gemacht werden (vgl.

ZUM PROBLEM DER SPRACHBESCHREIBUNG, SPRACHE ALS STRUKTUR, S. 203ff.). Dabei gilt es freilich zu bedenken, daß auch Sprachrichtigkeitsnormen (grammatische Regeln) historisch wandelbar sind, und deshalb ist es nicht sinnvoll, von Schülern eine Art der Sprachverwendung zu verlangen, die in als vorbildlich geltenden älteren Texten der Schriftsprache üblich ist. Fällt die Einigung über das, was grammatisch richtig ist, im allgemeinen leicht, so ist dies anders im Bereich stilistischer Normen. Hierbei handelt es sich meist auch nicht um Normen, die Interaktion überhaupt erst ermöglichen oder erleichtern, sondern um solche, die auf bestimmten **Wertentscheidungen** beruhen. Bestimmte sprachliche Eigentümlichkeiten werden anderen vorgezogen: man redet auch von „gewählter Sprache“, die damit abgesetzt wird vom üblichen oder gemeinen Sprachgebrauch. Vorbild hierfür ist im deutschen Sprachraum meist eine bestimmte Dichtersprache, die ausgewählten Texten entnommen ist. Stilistische Normen sind damit zugleich auch immer ästhetische, gelegentlich sogar moralische Normen („Der Ausdruck ist nicht gut!“ verweist auf beide Aspekte). Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, sprachliche Originalität werden aber durch konventionelle Stilmormen häufig eher verhindert als gefördert. Damit ist nichts gegen Stil schlechthin gesagt, wo er die besondere und einheitliche Qualität einer unter verschiedenen Möglichkeiten gewählten Redeweise darstellt.

**Stilistische
Normen**

Der Lehrer sollte im Unterricht darauf achten, daß er nicht einen bestimmten „gewählten“ Sprachgebrauch zum generellen Maßstab der Beurteilung macht (dies gilt im übrigen auch für die mündliche Kommunikation). Stilistische Korrekturen sollten nur dann stattfinden, wenn sie begründet werden können: Sei es, daß die notwendige Beibehaltung einer bestimmten Sprachebene, sei es, daß der besondere situative Kontext sie fordert. Die Schüler sollten auf sprachliche Alternativen hingewiesen werden und deren Verwendbarkeit in verschiedenen Zusammenhängen überprüfen.

In diesen Zusammenhang gehört auch das Problem der traditionellen Darstellungsformen. Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Nacherzählung usw. sollen nicht als Muster um ihrer selbst willen und in strikter formaler Sonderung geübt werden; sie müssen auf ihre Funktion im kommunikativen Zusammenhang hin überprüft werden. Es kommt auf die jeweilige Verwendungssituation an – und dabei sowohl auf die Intention des Schreibenden wie auch auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Adressaten. Jede der genannten Darstellungsformen kann in einem bestimmten Zusammenhang funktional sein; die Kriterien für ihre Beurteilung müssen aber aus diesem Verwendungszusammenhang gewonnen werden und dürfen sich nicht als abstrakte Normen verselbständigen.

**traditionelle
Darstel-
lungsformen**

Lernziele

Im Bereich **SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION** sollen Schüler lernen:

- den höheren Normanforderungen der geschriebenen Sprache zu entsprechen (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Genauigkeit von Syntax und Semantik);
- Kommunikationssituationen daraufhin zu überprüfen, ob besonderen Normanforderungen (Stilebene, Ausführlichkeit, konventionelle Darstellungsform, graphische Anordnung) entsprechen werden muß, und die Gründe dafür zu reflektieren;
- kontextfrei (kontextunabhängig) zu schreiben, d. h. eine Mitteilung jeweils in ihrem Zusammenhang darzustellen und ggf. dem Adressaten genauer zu erläutern;
- unterschiedliche sprachliche Mittel entsprechend der Funktion einer Mitteilung (vgl. S. 50 u. 65) auszuwählen und zu verwenden;
- die Funktion verschiedenartiger Darstellungsformen zu unterscheiden und diese den eigenen Intentionen und den Bedürfnissen und Interessen des Adressaten gemäß wirkungsvoll zu verwenden.

1.7 Funktionen schriftlicher und mündlicher Kommunikation

Sprachverwendung im Bereich **MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION** orientiert sich an der jeweiligen Funktion der Äußerung im Verwendungszusammenhang. Dabei sollen die Schüler lernen, folgende Bedingungen zu beachten:

- situative und soziale Voraussetzungen der Kommunikationssituation;
- Intentionen des Sprechenden/Schreibenden;
- Adressatenbezug;
- das Verhältnis der sprachlichen Mittel zu den Intentionen (Zweck-/Mittelrelation).

Funktionen der Sprachverwendung sind im Bereich **MÜNDLICHE KOMMUNIKATION**:

1. Spontane Interaktion
2. Information/Klärung von Sachverhalten
3. Einflußnahme
(vgl. S. 50ff.)

Funktionen der Sprachverwendung sind im Bereich SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION:

1. Ausdruck von eigenen Erfahrungen (Erlebnissen, Wahrnehmungen, Gefühlen)
2. Information/Klärung von Sachverhalten
3. Einflußnahme
4. Schreiben als Phantasietätigkeit
(vgl. S. 65ff.)

Unterschiede der Funktionen in den beiden Bereichen erklären sich daraus, daß der „Ausdruck von eigenen Erfahrungen“ in der mündlichen Kommunikation kaum je isoliert erfolgt, sondern immer in der Interaktion mit anderen und im Rahmen der übrigen Funktionen. Ähnlich verhält es sich mit „Phantasietätigkeit“: als eigene Funktion läßt sie sich nur im Zusammenhang mit der schriftlichen Produktion begründen; in der mündlichen Kommunikation nimmt sie die Form „Spontaner Interaktion“ an.

Die getroffenen Unterscheidungen orientieren sich zwar an den in der Sprachwissenschaft vielfach vorzufindenden Funktionen des sprachlichen Zeichens, sie sind ihnen jedoch nicht gleichzusetzen, da sie aus didaktischen Gründen erfolgen. Sie dienen **unterrichtspraktischen** Zielsetzungen, nicht einer Theorie von Sprache.

So unterscheidet etwa K. Bühler¹³ drei Funktionen des Sprachzeichens:

- die Darstellungsfunktion (Symbol);
- die Ausdrucksfunktion (Symptom);
- die Appellfunktion (Signal).

Von anderen Sprach- und Literaturwissenschaftlern wurden diese Funktionen erweitert. Hier sei nur auf die Erweiterung um die ästhetische Funktion verwiesen (u. a. J. Mukarovsky)¹⁴.

Im didaktischen Zusammenhang dieses Aufgabenbereichs soll es aber nicht so sehr um die Funktion des Sprachzeichens oder der Sprache an sich gehen, sondern auch darum zu lernen, in konkreten, lebenspraktischen Verwendungssituationen sprachliche Mittel bestimmten, häufig auftretenden Sprachverwendungsweisen zuzuordnen und sie funktional zu gebrauchen. Dementsprechend sind die genannten Funktionen zweckmäßig an den Anforderungen praktischer Sprachverwendung in schulischen und Lebenssituationen orientiert. Obwohl sie in der Realität kaum getrennt vorkommen, läßt sich die hier vorgenommene Differenzierung dadurch begründen, daß sie dem Sprechenden/Schreibenden zu einer genaueren Klärung und Akzentuierung der eigenen Absichten

¹³ Vgl. K. Bühler, Sprachtheorie, Jena 1934, S. 28.

¹⁴ J. Mukarovsky, Kapitel aus der Poetik, Frankfurt/M. 1967, und Kapitel aus der Ästhetik, Frankfurt/M. 1970

und damit zu einer reflektierteren Verwendung der diesen Funktionen entsprechenden sprachlichen Mitteln verhilft.

Im Unterricht selbst ergibt sich für den Lehrer aus dieser Einteilung der Vorteil, daß er die Aktivierung von Kommunikationsfähigkeit jeweils gezielt anstreben und das Unterrichtsangebot besser organisieren kann.

1.8 Verwendungssituationen im Unterricht

Anlässe für mündliche Kommunikation

Anlässe für mündliche Kommunikation im Sinne realer Verwendungssituationen ergeben sich im Unterricht sehr viel selbstverständlicher als im Bereich schriftlicher Kommunikation. Fast alle Unterrichtsthemen (vgl. PROBLEMBEREICHE UND THEMENSTICHWORTE, S. 22f.) enthalten Gelegenheit zum Erzählen, Berichten, Beschreiben. Komplexe und problemhaltige Unterrichtsinhalte fordern zur Auseinandersetzung, zum Informieren, Überzeugen, Argumentieren zur Meinungs- und Urteilsbildung heraus. Konflikte in der Lerngruppe und zwischen Lehrer und Schülern sollen nicht unterdrückt, sondern nach Möglichkeit ausgetragen werden. Verschiedene Sozialerfahrungen, Verhaltensweisen, Wert- und Normvorstellungen können in diesem Zusammenhang der gegenseitigen Einsicht, dem gegenseitigen Verständnis zugänglich gemacht werden. Dabei ist zu beachten, daß emotionale Formen der Auseinandersetzung nicht immer zurückgedrängt werden dürfen: sie können eine wichtige klärende Funktion haben, sollten aber nicht daran hindern, grundsätzlich ein rationales Problemlöseverhalten anzustreben.

Neben diesen spontaneren Interaktionsweisen müssen in einer Lerngruppe auch regelgebundene Formen des Gesprächs, wie Diskussion und Debatte eingeübt werden. Hierbei ist wichtig, Schülern den Sinn von Gesprächsregelungen einsichtig zu machen (Genau-Zuhören; Ausreden-lassen; Reihenfolge der Gesprächsmeldungen einhalten; auf die Gesprächspartner Bezug nehmen; Zusatzfragen/Geschäftsordnungsfragen/Geschäftsordnungsanträge stellen usw.). Sie sollten spielerisch erprobt und systematisch eingeübt werden. Tonbandprotokolle von Gesprächsphasen und deren gemeinsame Auswertung können hier eine wichtige Unterrichtshilfe sein. Das Kommunikationsverhalten des Lehrers darf dabei von einer kritischen Betrachtung nicht ausgenommen werden.

Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit im beschriebenen Sinn wird behindert durch:

- zu große Lerngruppen;
- vorwiegend lehrerzentrierten Unterricht;

- ständig unterdrückte Konflikte in der Lerngruppe;
- die ständige Erzeugung von Angst (Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten).

Grundsätzlich ergeben sich auch Anlässe zur schriftlichen Kommunikation aus realen Bedürfnissen und Erfordernissen. Der Verwendungszusammenhang kann demnach ebenfalls als **Realsituation** gekennzeichnet werden. Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob jemand seinen sozialen Handlungsspielraum und seine Erkenntnisfähigkeit mittels des Schreibens real erweitert oder ob er konventionellen oder institutionalisierten Anforderungen genügt, um in der gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt handlungsfähig zu bleiben. Beide Möglichkeiten wird die Schule im Lernprozeß vorwegnehmen müssen.

**Anlässe
schriftlicher
Kommunikation**

Im Unterricht sind Schreibenanlässe, die reales soziales Handeln erfordern und in denen der Schreibende die Erweiterung von Handlungsspielraum auch außerhalb der Unterrichtssituation anstrebt, nicht allzu häufig. Hier lassen sich folgende Verwendungssituationen unterscheiden:

- a) Der Lernprozeß selbst als **kooperativer Arbeitsprozeß** einer Gruppe erfordert die Herstellung von Texten in dem allen gemeinsamen Interesse des Weiterlernens: Unterricht, d. h. Lernen wird damit zur „Realsituation“.
- b) Unmittelbare **Realsituationen**: Sie stellen die seltene Möglichkeit zu konkretem sozialen Handeln dar. Sie können sich plötzlich im Schulalltag ergeben; sie können auch im Zusammenhang mit einer Unterrichtseinheit, die Projektcharakter hat, auftreten (Plakate, Leserbriefe, Briefe an öffentliche Institutionen, Berichte, Anfragen, Flugblätter, Interviews, Reportagen usw.);
- c) **inhaltlich-thematisch** gebundene **Unterrichtseinheiten** enthalten vielfältige Schreibenanlässe. Diese sollten sich - selbst wenn sie vom Lehrer initiiert werden - auf mögliche Realsituationen beziehen; der Realitätscharakter wird dabei jedoch weitgehend nur simuliert sein (Probearbeiten).

2. Funktionen mündlicher Kommunikation/Allgemeine Lernziele

2.1 Spontane Interaktion

Unterhaltung, Spiel, kreatives Verhalten, zweckfreie Organisation sozialer Beziehungen

Ziel: Aufmerksamkeit für die Möglichkeiten spontanen Verhaltens und für situationspezifische Eigentümlichkeiten (Situationskomik, atmosphärische Details, Absurditäten)

2.2 Information/Klärung von Sachverhalten

Vermittlung von Sachverhalten

Problemlösung

Ziel: Zweckmäßige Darstellung und Erläuterung

Organisation gemeinsamen Sachbezugs (Kooperation)

2.3 Einflußnahme

Argumentation, Diskussion, Debatte

Ziel: Überzeugung, Positionsklärung, Verteidigung, Fähigkeit zur kontrollierten Konfliktaustragung (s. AGr, Kap. 6, S. 11)

2.1 Spontane Interaktion

Mit dieser Funktion ist ein Grundbedürfnis menschlicher Kommunikation angesprochen: die angstfreie Mitteilung und die ungezwungene Kooperation, der soziale Bezug oder das wechselseitige Erlebnis.

Als wesentliche Bedingung angstfreien Verhaltens muß hierbei gelten, daß der Sprecher über seine Äußerungen und sein Verhalten nicht ernsthaft Rechenschaft ablegen muß. Vielmehr bestimmen eher spielerische Momente das Verhalten der Gesprächspartner zueinander und den Umgang mit Sachverhalten (Improvisation, Probehandeln durch Rollenwechsel, Humor, Ironie).

Die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse, Empfindungen und Meinungen ohne wesentliche thematische, situativ oder sozial bedingte Einschränkungen wechselseitig zu äußern, ist am ehesten in informellen Gruppen gegeben (Gleichaltrige, Gleichgesinnte, Freunde u. a.).

Im besonderen Fall kann es zu freierer Kommunikation kommen, wenn Kontrollinstanzen (autoritäre Personen, institutionelle Zwänge) wegfallen, Spannungen sich auflösen (z. B. bei geglückter Konfliktbewältigung) oder wenn gemeinsame Erfahrungen und Einstellungen spontan bewußt werden (z. B. bei Solidarisierungen).

Oft ist dieses elementare Mitteilungsbedürfnis mit dem Wunsch verbunden, die geselligen Möglichkeiten des Beieinanderseins zum eigenen Vergnügen zu nutzen, sie zu intensivieren und spielerisch zu gestalten. So verstanden organisieren die gängigen Geselligkeits- und Spielformen den zwanglosen Umgang vieler einzelner miteinander. Die Unterordnung unter Regeln wird hierbei nicht als Zwang empfunden, sondern als notwendige Voraussetzung für die konfliktfreie Entwicklung sozialer Beziehungen, für das konfliktfreie Erproben neuer sozialer Verhaltensweisen und für die Übernahme von Wunschrollen.

Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, darf jedoch nicht zum Selbstzweck stilisiert werden. Bei der Betrachtung der vorherrschenden Funktionen freierer Kommunikation in unserer Gesellschaft wird der ambivalente Charakter dieses Bedürfnisses sichtbar. Denn als einseitige oder naive Bedürfnisbefriedigung kann „freie“ Kommunikation auch widersinnig werden:

- Die Bedürfnisbefriedigung einiger führt zur Isolierung, Einschüchterung und Frustration anderer (Klatsch, Monologisieren, Sprechen als feindliche Ersatzhandlung);
- das unkontrollierte Mitteilungsbedürfnis einzelner stört befriedigend verlaufende Arbeitsprozesse oder hebt, falls alle ihm nachgeben, Verständigungsmöglichkeiten auf;
- Geselligkeits- und Spielformen nehmen Ritualcharakter an und dienen der strengen evtl. feindlichen Abgrenzung einer Gruppe nach außen und innen (Zwangsalternative: Bedingungsloses Mitmachen oder Ausgeschlossenwerden bei Spiel und Geselligkeit);

- 08-0-18
- „freie“ Kommunikation ist Scheinfreiheit, wenn die Aufhebung von Abhängigkeitsverhältnissen zeitweise in Form einer besonderen Veranstaltung geschieht, die der Verschleierung und Stabilisierung sonst bestehender Unfreiheit dient (z. B. falsche Kumpanei, sog. freie Aussprache in Illustrierten, „Betriebsfamilie“, organisierte „Stimmung“).

Spontanes Verhalten beruht u. a. auf der Fähigkeit des einzelnen, sich gegenüber verschiedenartigen Abhängigkeiten zu behaupten. Es ist deshalb langfristig angewiesen auf die Entwicklung von Selbstbewußtsein, das die Perspektiven der individuellen Erfahrung durchzuhalten vermag¹⁵. Dazu gehört die Sensibilisierung für die psychische und soziale Struktur verschiedenster Situationen und Beziehungen und für deren Ausdeutungsmöglichkeiten.

Als Augenblicksreaktion setzt das spontane Verhalten sich häufig dem Risiko von Mißgriffen und persönlicher Bloßstellung aus, – was wiederum auf Selbstbewußtsein als notwendige Voraussetzung verweist.

Spontanes Verhalten und bewußtes Verhalten sind keine einander ausschließenden Gegensätze. Spontanes Verhalten ist langfristig sogar auf die Ausbildung eines kritischen Bewußtseins angewiesen. Dies zeigt sich schon darin, daß es auf der besonderen Fähigkeit beruht, festgefahrene Erwartenshaltungen in bestimmten Situationen zu durchbrechen, um neue Perspektiven aufzuzeigen.

Unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung von Kommunikationsfähigkeit lassen sich folgende Aspekte spontaner Interaktion unterscheiden:

- Sie ist konstituierender Bestandteil von Unterhaltung, Spiel und Geselligkeit und vermag in diesem Sinne auch gemeinsame **angestrengte** Arbeit von falschem Ernst zu befreien.
- Sie ermöglicht, mit fremden (evtl. bisher unnahbaren) Personen Beziehungen aufzunehmen, Gemeinsamkeiten zu entdecken, grundsätzlich Sympathien zu äußern usw.
- Sie ermöglicht den Aufbau von Ich-Identität, die im Spannungsfeld zwischen persönlicher und sozialer Identität nur glücken kann, wenn beide Momente auch unter freieren Kommunikationsbedingungen erfahrbar sind. In diesem Sinne ermöglicht sie z. B. dem einzelnen, nicht annehmbare Rollenzuweisungen abzuwehren.
- Sie setzt Assoziationen, vielfältige Ideen und Momenteinfälle frei und ist Voraussetzung für Kreativität im Hinblick auf die kooperative Aneignung, Diskussion und Darstellung von Sachverhalten (vgl. SCHREIBEN ALS PHANTASIEFÄHIGKEIT, S. 71ff.). Im Rahmen von Rollen- und Imitationsspielen sichert sie das Maß an sinnlicher Konkretheit (Details, situationsspezifische und individuelle Genauigkeit), welche die Darstellung von Verhaltensweisen einsehbar und glaubhaft macht.

¹⁵ Zum Begriff der Ich-Identität vgl. MÜNDLICHE KOMMUNIKATION, S. 28f.

- Sie ermöglicht, daß festgefahrene und ritualisierte Gruppenbeziehungen, daß versteckte Konflikte, störende Verhaltensweisen und Enttäuschungen einzelner offen zur Sprache kommen ; sie ermöglicht die Befreiung aus situativer Befangenheit und den Aufbau positiver Beziehungen. Oft geht hierbei die spontane soziale Initiative eines einzelnen auf die Gruppe über.
- Spontane Interaktionen können schlagartig die Spannung zwischen zwanghaftem Verhalten und dem Bedürfnis nach selbstbestimmtem Verhalten aufdecken. Dies schärft die Wahrnehmung von individuellen und situationsspezifischen Eigentümlichkeiten bei Kommunikationsprozessen. Zugleich kann sich im Rahmen spontaner Gruppenaktionen Sinn für Komik, Absurdität und Humor ausbilden. Dies wiederum eröffnet Möglichkeiten der Abwehr von starrem Rollenverhalten mit den Waffen des Witzes, des Imitierens, Karrierens usw.

Spontanes Handeln als kritisches und kreatives Sozialverhalten ist besonders abhängig von den allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten für die mündliche Kommunikation (vgl. S. 58ff.). Einige dieser kommunikativen Fähigkeiten sind allerdings nur als spontane Interaktion einbringbar (als unmittelbar menschliche Geste) wie z. B. die Fähigkeit, Fehler und Irrtümer einzugestehen, die Fähigkeit zu beschwichtigen, zu trösten und zu helfen. Da spontanes Verhalten nicht lehrbar ist, geschweige vorgeschrieben oder auf Abruf verlangt werden kann, aber an die allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten gebunden bleibt, muß der Lehrer durch die Unterrichtsorganisation und durch sein Verhalten ermöglichen, daß sich die spontane Interaktion in der mündlichen Kommunikation entwickeln kann:

Freiere Kommunikationsphasen müssen zugelassen werden, u. U. im Zusammenhang mit zweckgerichteter Kommunikation organisiert werden, wenn sich dadurch pädagogische Möglichkeiten ergeben (Konfliktlösung, Freisetzen von Phantasie, Umstrukturierung von Beziehungen).

Darüberhinaus muß spontanes Verhalten als u. U. riskantes Probehandeln toleriert werden. Der Schüler sollte nicht allzusehnell der Kritik ausgesetzt werden, damit er Selbstbewußtsein entwickeln kann. Störendes Verhalten (für das Empfinden der Mitschüler oder des Lehrers) müßte dann im Hinblick auf die bestehende Kommunikationssituation bzw. die Lehr- und Lernbedingungen der Schule reflektiert werden (Aufarbeiten im Gespräch), ohne daß eine eventuelle Kritik auf den Schüler einschüchternd wirkt.

Aus der Vielzahl von Spielen (Gesellschafts-, Stegreif-, Lernspielen), von Unterhaltungs- und Geselligkeitsformen müssen solche in den Deutschunterricht einbezogen werden, die in ihren Regeln die kommunikativen Fähigkeiten der Selbstentfaltung der Person durch Sprache, der Kooperation und des Ergreifens sozialer Initiativen als spielerische Tätigkeit organisieren. Gegenüber dem eventuellen Wiederholungsbedürfnis der Schüler nach immer gleichen Spielen gilt es, die Spiele zu variieren oder zu erweitern.

- Die Fähigkeit zu spontaner Interaktion entwickelt sich in Abhängigkeit von den sozialen Lebensbedingungen verschieden. Sie kann einerseits stark verbal bestimmt sein und sich andererseits in unmittelbarer Handlung ausdrücken (Gestik, Mimik, Körperkontakte). Da im Unterricht in der Regel die verbale Interaktion vorherrscht, muß der Lehrer grundsätzlich darauf achten, daß auch nicht-sprachliche Spontaneität akzeptiert wird.

2.2 Information/Klärung von Sachverhalten

Im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation muß man bei der mündlichen davon ausgehen, daß ein Informationsbedürfnis unmittelbar artikuliert und an einen möglichen Informanten herangetragen wird bzw. ein Auftrag zu informieren ergangen ist. In jedem Fall sind diejenigen, die informiert sein wollen, anwesend und können durch Rückfragen und Einwände in die Informationsübermittlung eingreifen. Der Informant kann ebenfalls durch Rückfragen Gründe für das Informationsbedürfnis und den Verwendungszweck der Information ermitteln.

Befriedigende Auskunft ist nur dann zu erwarten, wenn der Fragende sein Informationsbedürfnis deutlich genug artikuliert und wenn er die Informationsmöglichkeiten richtig eingeschätzt hat. Die Fähigkeit, sich hinreichend zu informieren, setzt Kenntnisse von der Funktion und Wirkung sozialer Rollen und gesellschaftlicher Institutionen voraus. Der Befragte auf der anderen Seite muß in der Lage sein, ggf. seine Inkompetenz (mangelnde Zuständigkeit) zu erklären und angemessene Informationsmöglichkeiten zu benennen. Die Dialogpositionen Fragender – Antwortender dürfen also nicht festgelegt, sondern sie müssen austauschbar sein.

In der mündlichen Kommunikation wird in der Regel auf ein gezieltes Informationsbedürfnis **geantwortet**. Auf der Seite des Informanten setzt das die Fähigkeit voraus, verständlich über Gegenstände, Vorgänge und Sachverhalte Auskunft geben zu können, auf Rückfragen einzugehen und die Verständigungsmöglichkeiten des Adressaten zu berücksichtigen. Folgende Darstellungsmöglichkeiten bieten sich an:

- spontane, anschauliche, gestische, erzählende Darstellung;
- unpersönliche, fachsprachliche, definierende, streng gliedernde, berichtende Darstellung;
- eine Darstellung, die sich besonderer Hilfsmittel bedient (Dokumente, Skizzen, Tabellen, Statistiken, Anschauungsmaterial).

Dies schließt die Fähigkeit ein, durch Auswahl und/oder Akzentuierung von Informationselementen den besonderen Interessen des Fragenden gerecht zu werden. Diese Auswahl oder Akzentuierung darf nicht als unzuverlässige, unsachgerechte Information oder absichtliche Manipulation erfolgen. Der Informant ist aufgefordert mittels der Information die von dem Fragenden erwartete Beziehung zu dem Gegenstand, Vorgang oder Sachverhalt, der ihn interessiert,

herzustellen. Dabei ist seine Meinung, sein Urteil oder seine persönliche Wertung nur dann von Bedeutung, wenn diese ausdrücklich erfragt werden und erkennbarer Bestandteil der Information werden sollen.

Informationen über komplexere Sachverhalte erfordern eine Strukturierung, bei der Detail und Ganzes, Wichtiges und Unwichtiges, Bedingungen und Erscheinung unterschieden und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Fragen an den Informanten bestimmen, ob die Darstellung eher beschreibend oder berichtend ist, welche Aspekte in der Klärung eines Sachverhalts überwiegen und ob ggf. eine Korrektur der Darstellungsweise angebracht ist.

Die Übermittlung von einfachen Sachverhalten und Tatbeständen (Abfahrtszeiten, Wegbeschreibung usw.) beruht auf einer Dialogbeziehung, in der die Rolle des Fragenden und die des Antwortenden innerhalb einer gegebenen Situation weitgehend festliegen. Die Klärung von komplexen Sachverhalten beansprucht in höherem Maß kooperative Fähigkeiten, da Rückfragen, Einwände und Problematisierungen die Darstellung mitbestimmen und die Betrachtung des Sachverhalts für den Informanten selbst verändern können. Bei den **Arbeitsformen**, die sich dafür anbieten (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit) kann jeder Beteiligte Fragender und Antwortender sein.

Für Lernprozesse in der Schule ist es besonders wichtig, daß Schüler die Tätigkeiten „Informieren“ und „Information-Einholen“ als **austauschbar** und **komplementär** erfahren. Dies vor allem deshalb, weil das Recht und die Chance, Fragen zu stellen, in vielen Lebensbereichen ungleich verteilt sind. So sind es in der Regel nicht das Kind, sondern der Erwachsene, nicht der Schüler, sondern der Lehrer, die Rechenschaft verlangen, Auskunft fordern und über den Wert von Antworten entscheiden können. In diesem Zusammenhang sollten durchaus Formen der Informationsverweigerung beobachtet und auf ihre Gründe und Konsequenzen hin reflektiert werden.

2.3 Einflußnahme

Jedes kommunikative Verhalten beeinflusst grundsätzlich die Voraussetzungen, unter denen die weitere Kommunikation stattfindet. In diesem Sinne ist jede Sprechhandlung als Einflußnahme zu begreifen, auch dann, wenn sie nicht als solche verstanden wird und keine direkten Folgen hat. Sehr häufig ist die mit einer Äußerung verbundene Absicht dem Sprecher selbst nicht voll bewußt und auch dem Adressaten nicht voll verständlich. Sie muß dann evtl. über Rückfragen deutlich gemacht werden.

Beispiel:

A.: Das Wetter hat sich sehr verschlechtert!

B.: Du meinst, ich sollte einen Schirm nehmen?

In diesem Sinn ist Einflußnahme auch in den bisher beschriebenen Funktionen mündlicher Kommunikation enthalten.

Hier sollen nur solche Formen der Einflußnahme berücksichtigt werden, die auf eine bewußte Absicht des Sprechers zurückzuführen sind und die von dem Adressaten auch entsprechend verstanden werden können.

Werden zentrale Entscheidungsfragen angesprochen, so wird die Einflußnahme durch rhetorische Mittel und Redestrategien gestützt. Dazu gehört, daß sich der Sprecher darüber klar wird,

- in welcher sozialen Situation er sich befindet (Ist er vom Adressaten abhängig? Befinden sich die Partner in einer gleichwertigen Position?);
- wie die Kommunikationssituation einzuschätzen ist (Sind Zuhörer anwesend? Kann er auf Unterstützung rechnen? u. a.);
- wie die Adressaten einzuschätzen sind;
- in welcher Rolle der Adressat/die Adressaten ihn sehen sollen;
- zu welchen Handlungen, Verhaltens- und Denkweisen er den Adressaten/die Adressaten direkt oder indirekt veranlassen will.

Von der Beantwortung dieser Fragen hängt es ab, welche **Strategien** sich unter den erkannten Bedingungen als zweckmäßig erweisen:

- ob er argumentativ vorgehen soll (logische Beweisführung, Vorwegnahme kritischer Einwände, Darlegung eigener Voraussetzungen, Verdeutlichung der eigenen Absichten);
- ob er seinen Argumenten mit appellativen und persuasiven¹⁶ Mitteln besonderes Gewicht verleihen soll (emotionaler Appell, Beschwörung von Gemeinsamkeiten, Vergrößerung, Karikatur, Anruf von Autoritäten, gefühlvolle Redewendungen usw.);
- ob er um Verständnis und Hilfe werben soll (eigene Schwierigkeiten eingestehen, sich entschuldigen, Zugeständnisse machen, klagen, wünschen, bitten);
- ob er eine eventuelle Machtposition ausspielen soll (befehlen, zurechtweisen, anordnen);
- ob er eine überlegene oder herausfordernde Haltung einnehmen soll (anklagen, protestieren, entlarven, fordern, drohen).

Die Entscheidung für die eine oder andere Strategie ist abhängig von der Analyse der Kommunikationsbedingungen. Diese Analyse ist – im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation – niemals abgeschlossen, sondern sie wird ständig Veränderungen der Kommunikationssituation neu verarbeiten müssen – und dies geht wiederum in Rhetorik und Redestrategien ein. Deshalb ist die Verfügung über eine größere Vielfalt rhetorischer Mittel erforderlich. Außerdem können auch die anderen Funktionen der mündlichen Kommunikation einbezogen werden und in bestimmten Phasen sogar vorherrschen (Information, spontane Interaktion). Die Fähigkeit zur Einflußnahme wird demnach davon abhängen, inwieweit auch die anderen Funktionen der Kommunikation und die ihnen entsprechenden kommunikativen Fähigkeiten beherrscht werden.

¹⁶ Mittel der Aufforderung und Überredung

Für den Bereich der mündlichen Kommunikation realisiert sich Einflußnahme immer auch als Fähigkeit, Einflußnahme in Frage zu stellen bzw. zu verhindern (unter Beachtung der in der AGR, Kap. 8, S. 12 ff. formulierten Grundsätze).

In den bisher beschriebenen Formen der Einflußnahme ging es darum, die eigenen Interessen möglichst wirkungsvoll zu vertreten. Dabei wurden wichtige Formen der Einflußnahme nicht berücksichtigt: nämlich diejenigen, durch die anderen **geholfen** wird, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und ihre Interessen wahrzunehmen (Anerkennung, Beratung, Lob, Hilfe). Hier geht es um soziale Initiativen, bei denen es besonders wichtig ist, sich auf emotionale Beziehungen einzulassen und sie zu entwickeln (Einfühlung, Ermutigung).

Wo Kommunikation **öffentlich** organisiert ist (öffentliche Diskussion, Podiumsdiskussion, Debatte, Wahlversammlung usw.), erweitert sich die Sprecher-Adressatenbeziehung um den Aspekt der **Publizität**, d. h. Einflußnahme erfolgt nach mehreren Richtungen (z. B. Diskussionspartner/Publikum/Presse); sie bietet sich einer allgemeinen Kontrolle an, und die Äußerungen ordnen sich einer bestimmten überprüfbaren Position zu.

In dieser Situation wird der Sprecher (werden die Sprecher einer Gruppe/einer Partei) sich darüber klarwerden müssen,

- welche Position er öffentlich vertreten will;
- in welcher Rolle er/seine Gruppe diese Position am besten vertreten kann;
- welcher Position die verschiedenen Gesprächspartner zuzuordnen sind;
- zu welchen Positionsänderungen (Entscheidungen, Lösungen) er direkt oder indirekt veranlassen will;
- welcher Grad an Öffentlichkeit gegeben ist bzw. sich erreichen läßt.

Einflußnahme in diesem Zusammenhang umfaßt selbstverständlich auch alle Bemühungen, die der Stabilisierung bestehender Verhältnisse, der Verhinderung von Positionswechsel und der Unterstützung bereits getroffener Entscheidungen dienen (vgl. REFLEXION ÜBER SPRACHE, S. 181 ff.).

3. Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation/Fachliche Lernziele¹⁷

Selbstentfaltung der Person durch Sprache

(Selbstbestimmung, Selbstfindung, Selbstbehauptung)

Fähigkeiten, die notwendig sind, um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, die Persönlichkeit zu entfalten, den Grundkonsens zu stärken, sich aber auch in der Auseinandersetzung mit anderen zu behaupten (Konsens- und Konfliktfähigkeit);

Kooperation

Im Sinne der „Allgemeinen Grundlegung“, Kap. 7, S. 12: Fähigkeiten, die notwendig sind, zum gegenseitigen Verständnis und Verstehen und zur organisatorischen und inhaltlichen Lösung von Sachproblemen beizutragen;

Ergreifen sozialer Initiativen

(solidarisches Handeln in Gruppen)

Fähigkeiten, die notwendig sind, um selbstsüchtiges Verhalten durch Toleranz einzuschränken und gegenseitige Rücksichtnahme zu fördern sowie Gemeinsinn (Art. 55 HV) in der Kommunikation zu entwickeln und staatsbürgerliches Handeln im Sinne des Gemeinwohls zu stärken.

¹⁷ Die genannten Fähigkeiten gelten für alle Schulformen; vgl. auch „Qualifikationen“, S. 246 ff.

Selbstentfaltung der Person durch Sprache

Elementare Fähigkeiten

Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Empfindungen spontan zum Ausdruck zu bringen

Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse, Erfahrungen und Meinungen so zu artikulieren, daß sie verstanden werden können

Fähigkeit, durch gestische Mittel und durch die Vortragsweise die Aufmerksamkeit der anderen zu gewinnen (Mimik, Intonation u. a.)

Fähigkeit, sich mit rhetorischen Mitteln gegen Angriffe zu verteidigen (sachliche Erwiderung, Ironie, Inversion)

Fähigkeit, Partei zu ergreifen und sich mit anderen zu solidarisieren

entwickelte Fähigkeiten

Fähigkeiten, für die eigene Überzeugung zweckmäßige Argumentationsstrategien zu wählen, z. B.:

logisch-deduktiv (im allgemeinen gilt. . .)

induktiv (diese Erfahrungen bringen mich zu der Ansicht. . .)

kompromißorientiert (alles hat seine Vor- und Nachteile. . .)

disjunktiv (nicht so, sondern so. . .)

dialektisch (aus diesem Widerspruch ergibt sich. . .)

Situationsbezogene Fragestellungen

Kann ich in dieser Situation meine Gefühle (Angst, Zorn, Mitleid, Begeisterung) offen zum Ausdruck bringen?

Drücke ich mich eindeutig aus?

Kann ich mich ohne große Umstände mitteilen, oder muß ich alles in Worte fassen?

Muß ich mich auf besonders schwierige Kommunikationsbedingungen einstellen?

Sind meine gestischen Ausdrucksmittel geeignet, die Wirkung meiner Aussage zu steigern?

Soll ich es zum Konflikt kommen lassen?

Lohnt es sich, den Konflikt auszutragen?

Ist ein Kompromiß vertretbar?

Lassen sich meine Auffassungen und Interessen mit denen anderer verbinden?

Soll ich mich für bestimmte Ansichten offen engagieren?

situationsbezogene Fragestellungen

Muß ich mich auf besondere Vorurteile und Denkgewohnheiten meiner Gesprächspartner einstellen?

Gibt es Gemeinsamkeiten, auf die ich mich beziehen kann?

Fähigkeit, verschiedene Formen der Mitteilung gezielt zu verwenden (verbal/nicht verbal – abstrakt/erfahrungsbezogen – direkt/indirekt – affektiv/affektfrei)

Fähigkeit, zur Durchsetzung bestimmter Vorstellungen rhetorische Mittel einzusetzen, die der Rede besondere Anschaulichkeit, Eindringlichkeit, Spannung und formale Überzeugungskraft verleihen (Vergleich, Pointierung, Wiederholung, Polarisierung, Steigerung, Übertreibung u. a.)

Fähigkeit, gegnerische Argumente zu entkräften (Relativierung, Kritik der Voraussetzungen, Motiv- und Interessenkritik, Kritik an unzulässigen Schlußfolgerungen, Entlarvung rhetorischer Tricks)

Fähigkeit zur gezielten Herausforderung

Fähigkeit, die eigentliche Redeabsicht ganz oder teilweise zu verbergen

Kooperation

elementare Fähigkeiten

Fähigkeit, sich mit anderen auf eine gemeinsame Sache zu konzentrieren und kontinuierliche Kommunikationsbereitschaft zu zeigen (zuhören können, Vorschläge machen u. a.)

Fähigkeit zur bewußten Übernahme von Rollen, zum Rollenwechsel und

Muß ich mich einer besonderen Ausdrucksweise bedienen, um die nötige Aufmerksamkeit zu finden?

Erfordert die Situation „Redekunst“?

Wo muß meine Kritik ansetzen? Geht der Gegner von richtigen Voraussetzungen aus? Ist sein Gedankengang logisch? Sind seine Argumente stichhaltig? Lassen sich seine Erfahrungen ohne weiteres verallgemeinern? Sind seine Begriffe eindeutig? Zeigt er typische Vorurteile? Stellt er überhaupt die Fragen, auf die es ankommt? Vertritt er berechnete Interessen? Gibt er seine wahren Motive zu erkennen? Auf welchen rhetorischen Mitteln beruht die Wirkung seiner Rede?

Wie kann ich die anderen dazu herausfordern, sich mit diesem Problem zu beschäftigen?

Kann ich es mir erlauben, meine Meinung offen zu vertreten? Kann ich ganz deutlich werden? Muß ich diplomatisch vorgehen?

Sage ich mehr als ich will?

situationsbezogene Fragestellungen

Welche Aufgabe übernehme ich? Wie ist diese Aufgabe zu verstehen? Wie

zur zwanglosen Ausübung entsprechender Funktionen

Fähigkeit, einen Sachverhalt übersichtlich darzustellen

Fähigkeit, Fehler und Irrtümer einzusehen und Schwierigkeiten anderer bewußt zu machen

Fähigkeit, sich über die Meinungen und Absichten anderer Gewißheit zu verschaffen (nachfragen, Einwände machen, Formulierungshilfen geben, mit eigenen Worten wiederholen u. a.)

Fähigkeit, eine Information, eine Meinungsäußerung in Frage zu stellen und auf ihre Verwendbarkeit hin zu überprüfen

Fähigkeit, einen Gedanken mit anderen weiterzuentwickeln

entwickelte Fähigkeiten

Fähigkeit, für die Einleitung und Fortführung gemeinsamer Arbeitsprozesse zu motivieren, z. B. durch

Darstellung der problematischen Situation

Ermittlung und Darstellung gemeinsamer Interessen

Bewußtmachen und Veranschaulichen gemeinsamer Probleme

Entwicklung von Lösungsperspektiven

Fähigkeit, zur Verbesserung der äußeren Kommunikationsbedingungen beizutragen

Fähigkeit, zur zweckmäßigen Organisation von Kommunikationsprozessen beizutragen

will ich sie nicht verstehen? Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für mich?

Was wollen die anderen von mir erfahren? Worauf kommt es an?

Woran liegt es, daß wir nicht weiterkommen?

Was meinen die anderen?

Verhält es sich wirklich so? Warum ist das so? Wie kommt es zu dieser Ansicht? Entspricht diese Meinung, diese Absicht dem gemeinsamen Stand der Diskussion?

Welche Konsequenzen hat diese Überlegung? Welche Widersprüche sind erkennbar? Welcher Gesichtspunkt ist noch nicht genügend berücksichtigt? Welche Voraussetzungen sind noch nicht geklärt?

situationsbezogene Fragestellungen

Was liegt hier vor?

Was geht uns das an? Wie denken wir darüber?

Welches Problem wird erkennbar?

Wo liegen die Ursachen des Problems? Welche Maßnahmen wären denkbar?

Lassen die räumlichen Verhältnisse sich verändern? Ist die Sitzordnung vorteilhaft?

Welche Rollen müssen übernommen werden? Läßt die Arbeit sich aufteilen? Welche Arbeitsschritte bieten sich an?

Fähigkeit, zur Versachlichung und zur inhaltlichen Konzentration von Kommunikationsprozessen beizutragen

Einschränkung von Selbstdarstellungsinteressen

Auflösung kommunikationshemmender Spannungen

Beseitigung von Mißverständnissen und sachlichen bzw. begrifflichen Unklarheiten

Kritik an Kommunikationsabläufen

Formulierung von Zwischenergebnissen

Formulierung gemeinsamer Probleme (Prioritäten)

Einschränkung thema- und problemfremder Argumentation

Verarbeitung unterschiedlicher/gegenständlicher Beiträge

Nachweis von Argumentationsschwächen

Wie sollen Informationen weitergegeben werden? Wie sollen Konflikte geregelt werden? Wie sollen Entscheidungen herbeigeführt werden?

Was wollen wir erreichen? Um welches Problem geht es? Was haben wir bis jetzt erreicht? Welche Ergebnisse liegen vor? Wie sind wir dazu gekommen?

Welche Fragen sind vorrangig? Worauf kommt es jetzt vor allem an? Welche Schwierigkeiten stehen einer Lösung im Wege?

Haben wir genügend Informationen? Welche Informationen brauchen wir? Sind die zentralen Begriffe inhaltlich geklärt?

Gibt es einen Minimalkonsens? Sind alle Meinungen gehört worden? Gibt es abweichende Meinungen? In welchen Fragen sind (Teil)Entscheidungen möglich? (Es wäre schon viel gewonnen, wenn . . .)

Ergreifen sozialer Initiativen

elementare Fähigkeiten

Fähigkeit, die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen und zu den eigenen ins Verhältnis zu setzen (Aufmerksamkeit für mögliche Konflikte)

Fähigkeit, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen

Fähigkeit, anderen die Verarbeitung von Konflikten zu erleichtern (beruhigen, trösten, helfen)

situationsbezogene Fragestellungen

Könnten andere sich durch mich eingeschränkt oder bedroht fühlen? Fühle ich mich durch andere eingeschränkt oder bedroht?

Welchen Eindruck müssen die anderen jetzt von mir haben?

Brauchen die anderen meine Hilfe? In welcher Form kann ich am besten Hilfe anbieten?

Fähigkeit, den anderen zu ermutigen, Gefühle zu äußern, sich selbst darzustellen und ein eigenes Urteil zu bilden. Fähigkeit, die Selbstverwirklichung des anderen zu fördern und zu ertragen (Toleranz)¹⁸

entwickelte Fähigkeiten

Fähigkeit, indirekte Mitteilungen wahrzunehmen, die mit einer Aussage verbunden sind (Ironie, understatement, Andeutungen, Informationen „zwischen den Zeilen“)

Fähigkeit, verdeckte soziale Beziehungen zu erkennen, die über sprachliche und gestische Kommunikation zum Ausdruck kommen (Spannungen, Konflikte, Kontaktwünsche, Unterordnung, sozialer Druck, Ängste)

Fähigkeit, Interaktionszusammenhänge (wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens, verzerrte Kommunikation) zu kennzeichnen (verstärkend, ablehnend)

Fähigkeit, zwanghafte und feindselige Kommunikationsverhältnisse zu entspannen (Spontaneität, feedback, Demonstration alternativer Verhaltensmöglichkeiten)

Fähigkeit, auf einer zureichenden Rechtfertigung von Rangunterschieden und Vorrechten zu bestehen

situationsbezogene Fragestellungen

Was soll das eigentlich heißen? Soll ich auf die indirekte Mitteilung eingehen?

Worum geht es hier eigentlich? Werden Beziehungsprobleme als Sachprobleme ausgetragen? (Rationalisierung)

Werden inhaltliche Auseinandersetzungen als Beziehungsprobleme behandelt? (Psychologisierung)

Gibt es Widersprüche zwischen dem, was einer sagt, und der Art, wie er sich verhält? (Beziehungsfalle?)

Fördern oder behindern wir unsere Denk- und Handlungsfähigkeit? Gibt es bei uns Sündenböcke?

Muß die unerträgliche Situation eigentlich hingenommen werden?

Was hindert uns daran, die Rollen zu vertauschen?

¹⁸ Vgl. AGr, Kap. 6, S. 9

Lernziele:

Im Zusammenhang mit mündlicher Kommunikation sollten die Schüler folgende allgemeine Einsichten erwerben:

- daß es äußere Faktoren gibt, die die Kommunikationsmöglichkeiten einschränken bzw. erweitern können (Räumlichkeit, Sitzordnung, Akustik u. a.) und daß man sich – wo sich derartige Faktoren nicht verändern lassen – im eigenen Verhalten darauf einstellen muß;
- daß soziale Bedingungen die Kommunikationsbereitschaft und die Kommunikationsfähigkeit beeinflussen (Gruppengröße, Autoritätsverhältnisse, Organisationsformen) und daß es Möglichkeiten gibt, diese Bedingungen zu verändern;
- daß öffentliche Handlungszusammenhänge andere Anforderungen an die Kommunikation stellen als private (Zurücknahme spontaner Verhaltensweisen, Notwendigkeit repräsentativen Handelns, Notwendigkeit, das eigene Verhalten stärker abzusichern, konsequentes Rollenverhalten);
- daß zur Verständigung eine ausführliche Versprachlichung nicht immer notwendig ist; daß es gestische Formen der Verdeutlichung gibt, die wirkungsvoller sein können als sprachliche;
- daß in der Kommunikation das Interesse für die eigenen Bedürfnisse und Absichten oft erst hergestellt werden muß und daß es wichtig ist, Techniken zu erwerben, mit denen diese Bedürfnisse und Absichten ins Spiel gebracht und behauptet werden können;
- daß es notwendig sein kann, kollektiven Verhaltenserwartungen Widerstand zu leisten;
- daß es wichtig ist, die Äußerungen anderer genau zu verstehen und daß die Verständigungsmöglichkeiten durch das eigene Verhalten verbessert werden können;
- daß es direkte und indirekte Mitteilungen gibt;
- daß indirekte Mitteilungen etwas über die Beziehungen der Kommunikationspartner untereinander aussagen können und oftmals nur unbewußt wahrgenommen werden;
- daß die Kommunikationspartner bestimmten Verhaltenserwartungen entsprechen, die ihnen oftmals nicht bewußt sind (Rollen);
- daß problematisches Verhalten oft erst durch das Verhalten der anderen hervorgerufen wird und u. U. durch die Diskussion des sozialen Zusammenhangs zu verändern ist, in dem es auftritt.

Hinweise: – Zur Lern- und Leistungskontrolle: siehe S. 231ff.
– Qualifikationen: siehe S. 246ff.

4. Funktionen schriftlicher Kommunikation/ Allgemeine Lernziele

4.1 Ausdruck von eigenen Erfahrungen

Erzählen, Mitteilen

Ziel: Selbstwahrnehmung, ungezwungene Selbstdarstellung

4.2 Information/Klärung von Sachverhalten

Vermittlung von Sachverhalten

Problemlösung

Ziel: Zweckmäßige Darstellung und Erläuterung
Klärung gemeinsamen Sachbezugs (Organisation und Kooperation)

4.3 Einflußnahme

Argumentation, Aufrufe, Anträge, Werbung, Kritik

Ziel: Überzeugung, Positionsklärung, Verteidigung
Fähigkeit zur kontrollierten Konfliktaustragung¹⁹

4.4 Schreiben als Phantasietätigkeit

Kreative Verarbeitung von Sprache und Wirklichkeit (Fabulieren, Erfinden, Experimentieren)

Ziel: Schärfung der Wahrnehmung
Kritische Distanz zur Wirklichkeit
Entwicklung sozialer Phantasie
Einflußnahme auf die Vorstellungswelt
des Lesers

¹⁹ Vgl. AGr, Kap. 6, S. 11

4.1 Ausdruck von eigenen Erfahrungen

Die schriftliche Kommunikation dient hier vor allem der ungezwungenen Selbstdarstellung des Schülers. Es wird ein Ziel angestrebt, das zwar Teil eines jeden Lernprozesses ist, das aber nicht den üblichen schulischen Qualifikationsanforderungen und Lernkontrollen unterliegen kann. Die Schüler sollen „das Gefühl haben, daß es der Rede wert ist, was und wie sie sind“ (K. Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers, Köln 1972, S. 51).

Viele Schüler kommen aus sozialen Verhältnissen, die es ihnen erschweren, genügend Ich-Bewußtsein zu entwickeln, das ihnen zur Selbstbejahung, zur Freude an sich selbst wie zur Erkenntnis ihrer Probleme, Bedürfnisse und Ängste verhilft. Damit fehlt ihnen zugleich die wesentliche Voraussetzung dafür, als selbst-bewußtes **Subjekt** soziale Beziehungen einzugehen.

Der Deutschunterricht kann hier nur wenig Hilfe bieten, zumal solche ungezwungene Selbstdarstellung nur in einer Unterrichtssituation, die angstfreie Kommunikation ermöglicht, zu erwarten ist. Dennoch sollten die Schüler ermutigt werden, „sich zur Sprache zu bringen“, d. h. sich artikulieren zu lernen.

Der „Ausdruck eigener Erfahrungen“ ist zwar nicht ohne weiteres zu planen oder gar zu erzwingen, wo sich aber im Rahmen bestimmter Unterrichtseinheiten Anlässe dafür bieten, sollten sie unbedingt aufgegriffen werden.

Der Lehrer sollte in diesen Bereich schriftlicher Kommunikation nicht bewertend eingreifen. Allerdings können die Ergebnisse solcher ungezwungenen Selbstdarstellung zum Gegenstand des Lernens für die Lerngruppe gemacht werden, falls über die Verallgemeinerung von scheinbar nur individuellen Erfahrungen neue Einsichten vermittelt werden können. Es lassen sich aber auch Unterrichtssituationen denken, in denen der Ausdruck von eigenen Erfahrungen nur der individuellen Klärung dient und niemandem als dem Lehrer (als Vertrauensperson) zugänglich ist.

Der Schüler ist im Bereich dieser Funktion schriftlicher Kommunikation unabhängiger von Normen; grundsätzlich kann der Schreibende hier

- ungezwungener (d. h. auch ohne den Zwang zur Originalität) seinen eigenen Einfällen, Ideen, Meinungen nachgehen; es kommt deshalb weniger auf syntaktische, semantische, stilistische „Richtigkeit“ an;
- wechselnd bestimmte Darstellungsweisen verwenden: erzählend, schildernd, assoziierend; wesentlich ist dabei der freie Umgang mit entsprechenden Darstellungsmustern;
- seine Absicht weniger zweckgebunden als bei anderen Formen schriftlicher Kommunikation verfolgen; er ist weniger auf bestimmte Adressaten fixiert.

4.2 Information/Klärung von Sachverhalten

Informationen sind Teil eines kommunikativen Prozesses der Verarbeitung von Erfahrungen, Meinungen, Urteilen und Informationen anderer.

Informatives Schreiben bezieht sich auf ein reales oder vermutetes Informationsbedürfnis von anderen und hat zum Ziel, möglichst sachgerecht über Gegenstände, Sachverhalte und Vorgänge zu unterrichten. „Sachgerecht“ heißt hier, daß die Absicht des Schreibenden vorwiegend darin besteht, einem Leser über einen Sachverhalt möglichst zuverlässige Informationen zu geben; d. h. der Informant **erhebt den Anspruch**, eine von ihm weitgehend unabhängige Wirklichkeit (Gegenstände, Sachverhalte, Vorgänge) wiederzugeben und auf persönliche Wertung möglichst zu verzichten. Dieser Anspruch muß sich allerdings jederzeit der Überprüfung durch die am Informationsprozeß Beteiligten stellen.

Um zweckmäßig informieren zu können, ist es häufig notwendig, sich zuvor mit dem entsprechenden Sachverhalt auseinanderzusetzen und ihn zu klären. **Die Klärung von Sachverhalten** kann der bloßen Selbstvergewisserung dienen, bleibt aber im allgemeinen nicht Selbstzweck, sondern ist der Absicht untergeordnet, sich anderen informierend bzw. Einfluß nehmend mitzuteilen.

Die Klärung von Sachverhalten und die Information lassen sich daher nicht trennen von **Meinungs- und Urteilsbildung**. Einerseits treten Informationen als Argumente auf (z. B. Darstellung eines bestimmten Falles), andererseits erscheinen Urteile in der Gestalt von Informationen (Darstellung eines erfolgreichen Verlaufs). Schon in der Entscheidung, eine Information weiterzugeben, liegt ein Urteil über deren Bedeutsamkeit in einem bestimmten Zusammenhang. Im allgemeinen gilt zwar: Je begründeter ein Urteil, desto stärker nähert es sich der Information. Als „begründet“ kann ein Urteil jemandem aber auch dann erscheinen, wenn es seinem Selbstverständnis und seinen eigenen Vorstellungen entgegenkommt. Streng genommen ist jede „sachliche“ Information einseitig, und das Verlangen nach Objektivität läuft auf die Forderung hinaus, eine Sache aus der Perspektive derer darzustellen, deren Interessenrichtung gerade die maßgebende ist (Ein Polizist, der einen Verkehrsunfall protokolliert, ist z. B. nicht interessiert an den Wohnverhältnissen des Verkehrssünderers).

Dies muß im Unterricht bedacht werden. In Kommunikationssituationen, in denen schriftliche Informationsübermittlung ein besonderes Gewicht erhält, sollten deshalb alle Beteiligten (der Lerngruppe/einer Teilgruppe) sich in einer Vorklärung unterschiedliche Interessen bewußt machen und versuchen, die für alle weiterführende Frage- oder Interessenrichtung einzugrenzen. Dann bleibt die Informationsübermittlung ein Prozeß, in dem es ständig möglich ist, die Sachangemessenheit der Information von gemeinsamen Voraussetzungen her zu überprüfen – und in dem vor allem die Kriterien für die Bewertung ihrer Qualität (Beurteilungsmaßstäbe) allen durchsichtig sind. So kann auch verhindert werden, daß einige wenige einen Sachanspruch durchsetzen, der u. U. der gemeinsam ausdiskutierten Fragestellung und dem Lerninteresse der Gruppe widerspricht.

Zudem müssen auch sie sich dann dem Anspruch stellen, die Kriterien für die geforderte „Sachlichkeit“ offenzulegen.

Eine „sachgerechte“ Information kann sich an verschiedenen Interessen- oder Fragerichtungen (des/der Adressaten) orientieren:

a) Wenn sich das Interesse darauf richtet, an einem Gegenstand, Sachverhalt oder Vorgang das Allgemeine (Typische), Andauernde oder Wiederholbare hervorzuheben („Wie verläuft der Spazierweg?“), so erfordert dies die **sprachlichen Mittel des Beschreibens**:

- Genauigkeit der Details im Hinblick auf die **Funktion** des zu Beschreibenden oder der Beschreibung;
- eine Abfolge in der Darstellung, die Detail und Ganzes im Hinblick auf diese **Funktion** zueinander in Beziehung setzt;
- eine Wortwahl, die der Vergegenwärtigung und/oder Versinnlichung des Dargestellten dient.

Beispiele:

Gegenstandsbeschreibungen in bezug auf berufliche, gerichtliche, wissenschaftliche Tatbestände u. a. m.

Vorgangsbeschreibungen als Arbeits-, Betriebs-, Gebrauchs-, Unfallbeschreibungen u. a. m.

b) Wenn sich das Interesse darauf richtet, an einem Gegenstand, Sachverhalt oder Vorgang das Einmalige, Nicht-Andauernde bzw. nicht beliebig Wiederholbare hervorzuheben („Wie ist der Spaziergang verlaufen?“), so erfordert dies die **sprachlichen Mittel des Berichtens**:

- Genauigkeit der Details im Hinblick auf das, was besonders **hervorgehoben** und **gewichtet** werden soll;
- eine Abfolge in der Darstellung, die **Prozesse** (zeitliche Abfolgen) strukturiert;
- eine Wortwahl, die der **Aktualisierung, Dynamisierung** und Versinnlichung des Dargestellten dient.

Beispiele:

Nachricht, Referat, Protokoll, Textzusammenfassung (Inhaltsangabe), zweckbestimmter Schriftverkehr (Lebenslauf, Geschäfts-, Bewerbungsbrief) u. a. m.

Immer muß darauf geachtet werden, daß das **Vorwissen** des/der Adressaten und sein **inhaltliches** Informationsinteresse berücksichtigt werden.

4.3 Einflußnahme

Bei der schriftlichen Kommunikation mit dem Ziel, auf andere einzuwirken, sind folgende Fragestellungen wichtig:

im Hinblick auf den **Adressaten**:

Wie schätze ich meine Adressaten ein?

In welcher Rolle spreche ich sie an?

- Welche Rolle will ich ihnen zuweisen?
- (zu welchen Handlungen und Verhaltensweisen will ich sie veranlassen?)
- Welche Erwartungen haben sie?
- Welchen will ich entsprechen?
- Welche will ich ihnen nahelegen?

im Hinblick auf den **Schreibenden**:

- Wie erscheine ich (vermutlich) dem Adressaten?
- In welcher Rolle will ich mich darstellen?

im Hinblick auf die **Sache**:

- Wie soll dem Adressaten die Sache erscheinen?
- Auf welche Probleme will ich das Interesse lenken?

im Hinblick auf die **Situation**:

- Welche Bedingungen finde ich vor?
- Welche äußeren (vor allem gesellschaftlichen) Einflußfaktoren muß ich berücksichtigen (Vorurteile, Verständigungsschwierigkeiten, besondere psychische Belastungen, Konflikte u. a. m.)?

Von der Beantwortung solcher Fragen hängt nicht nur ab, welche **rhetorischen Mittel** der Schreibende im einzelnen verwendet, sondern vor allem, innerhalb welcher **Strategien** er sie einsetzt:

- ob er eher **argumentativ** vorgeht (logische Beweisführung, Vorwegnahme kritischer Einwände, Darlegung eigener Voraussetzungen, Verdeutlichung der eigenen Absichten);
- ob er seinen Argumenten mit **appellativen** und **persuasiven** Mitteln besonderes Gewicht verleiht (Vergrößerung, Karikatur, emotionaler Appell);
- ob er auf Argumente weitgehend verzichtet, um die erforderliche Überzeugungsbereitschaft des Lesers/der Leser herzustellen oder kurzfristig für notwendige Entscheidungen zu motivieren;
- ob er sich defensiv verhält und um Verständnis und Hilfe wirbt (entschuldigen, eigene Schwierigkeiten eingestehen, Zugeständnisse machen, klagen, wünschen, bitten);
- ob er eine eher überlegene bzw. herausfordernde Haltung einnimmt (anklagen, protestieren, entlarven, fordern, drohen).

Die Wahl derartiger Strategien sollte sich vorwiegend an den Erfordernissen der jeweiligen Situation und nicht nur an abstrakten Wertvorstellungen orientieren. Es ist richtig, daß diese Formen sich von der Bindung an legitimierbare Absichten lösen und dazu führen können, daß der Adressat zum Objekt von Manipulation gemacht wird. Diese Einsicht darf aber nicht dazu verleiten, die realen Möglichkeiten zur Argumentation zu überschätzen und auf eine rhetorisch wirksame Vertretung vernünftiger Überlegungen prinzipiell zu verzichten. Die Gefahren der persuasiven²⁰ Schreibweise lassen sich nicht dadurch aufheben, daß man ihre

²⁰ Mittel der Aufforderung und Überredung.

praktischen Vorteile mißachtet, sondern dadurch, daß man – gegenüber den rhetorischen Mitteln, mit denen der Schreibende ausgestattet werden muß – die Kritikfähigkeit derer schärft, die mit solchen Mitteln beeinflußt werden.

Deshalb werden im folgenden die appellativen und persuasiven Mittel der Einflußnahme ausführlicher dargestellt. Sie lassen sich auch als Kriterien bei der **Analyse** von Texten benutzen.

Appellative und persuasive Mittel, die die Argumentation stützen oder sogar ersetzen können, können die Konsensbereitschaft der Adressaten beeinflussen, die Souveränität bzw. die Vertrauenswürdigkeit des Autors betonen, seinen Aussagen eine besondere Eindringlichkeit verleihen, besondere Aufmerksamkeit garantieren und zur Verunsicherung von Andersdenkenden beitragen. Die folgende Übersicht faßt sie unter diesen Gesichtspunkten zusammen:

Werben um Konsens

Direkte Identifikation mit dem Adressaten (Es wird unterstellt, der Adressat sei mit dem Autor von vornherein einer Meinung: „Lassen **wir** uns doch nichts vormachen . . .!“)

Anspielung auf Gemeinsamkeiten (Wertvorstellungen, Bildungsgüter, Lebenserfahrungen), Verwendung von konsensstiftenden Signalwörtern

Betonung unbestreitbarer Erfahrungen und Kenntnisse („Es ist allgemein bekannt, daß . . .“)

Berufung auf Autoritäten („Auch Kant hat immer wieder betont . . .“)

Hinweis auf Dinge, die sich von selbst verstehen. Erinnerung an gesellschaftliche Normen und Tabus („Kein vernünftiger Mensch wird annehmen, daß . . .“, „Wir wollen uns doch nicht vorwerfen lassen, daß . . .“)

Witzige Ausdrucksweise (Herstellung einer Bereitschaft zur Entspannung von Konflikten)

Betonte Souveränität

Zitat gegnerischer Aussagen zur Stützung der eigenen Meinung
Vorwegnahme zu erwartender Einwände

Betonte Zustimmung zu bestimmten Urteilen des Gegners (Konzession)

Understatement (Ausdruck von Distanziertheit und Gelassenheit)

Selbstironie (Nachweis einer Souveränität, die es erlaubt, die eigene Meinung zu relativieren)

Eindringliche Darstellung (rhetorische Affirmation)

Inhaltliche Wiederholung (ständig erneuerte Hinweise auf ein und denselben Sachverhalt)

Formale Wiederholung: parallele Satzstrukturen (Anapher, Epipher), Wiederholung von Sätzen

- Übertreibung (Hyperbel)
- syntaktische Verkürzung (Ellipse)
- Satzbruch (Anakoluth)
- Ausdruckssteigerung, gedankliche Steigerung (Klimax)
- Betonung von Gegensätzen (Antithetik)
- Hinweis auf Analogien, die geeignet sind, einen bestimmten Eindruck zu verstärken
- Rhetorische Fragen, die einer bestimmten Ansicht besonderen Nachdruck verleihen, indem sie suggestiv die Bestätigung durch den Adressaten herausfordern

Steigerung von Aufmerksamkeit und Interesse

- Veranschaulichung durch die Darstellung von Einzelheiten, durch Beispiele, Vergleiche, Schilderungen, Erzählungen
- Pointierung von Sachverhalten durch Hervorhebung von witzigen, paradoxen Beziehungen
- Indirekte, hinhaltende Ausdrucksweise: Umschreibung, Andeutung, Wortspiel, Metaphorik, Verzögerung von Problemlösungen
- Unmittelbarkeit: persönliche Anrede, Ausruf, affektive Ausdrucksweise

Verunsicherung des Andersdenkenden

- Ironie: kleidet Ablehnung in scheinbare Zustimmung. Der Adressat muß die Umwertung selbst vollziehen.
- Spott: hebt Schwächen des anderen hervor, um ihn lächerlich zu machen und sein soziales Ansehen zu gefährden.
- Drohung, Warnung vor möglichen Folgen
- Relativierung der gegnerischen Ansichten, Bestreiten von Originalität („der Gedanke ist nicht neu“)

4.4 Schreiben als Phantasietätigkeit

Schreiben in diesem Sinne ist eine Tätigkeit, die sich den organisatorischen Notwendigkeiten zweckgerichteter Kommunikation entziehen kann.

Kommunikation ist damit nicht mehr unmittelbar handlungsbezogen und bedient sich der Sprache nicht mehr direkt als Verständigungsmittel über Wirklichkeit. Indem sie entbunden wird von den Schreibanlässen und -notwendigkeiten des täglichen Lebens (berichten, beschreiben, appellieren in zwingenden Handlungszusammenhängen), werden die produktiven Möglichkeiten der Sprachverwendung sichtbar:

- im Bereich der **Vorstellung** Wirklichkeit als sinnlich erfahrbare zu verdichten, zurechtzurücken, partiell aufzuheben, Bestandteile zu isolieren und die Wirklichkeit den Bedürfnissen nach Selbstbestätigung, selbstbestimmter Aktivität, nach Freiheit und Glück anzupassen.

Deshalb orientiert sich Schreiben als Phantasietätigkeit auch nicht vorrangig an den bisher genannten Funktionen, ist jedoch auch nicht völlig unabhängig von ihnen. So wird in den Produktionen der Phantasietätigkeit auch informiert, werden Sachverhalte geklärt, werden Impulse für Aktivitäten gesetzt (Einflußnahme) und kommen vor allem eigene Erfahrungen zum Ausdruck – nur daß dies auf der Ebene von **Vorstellungen** geschieht und an die bloße Vorstellungskraft von Subjekten gebunden bleibt.

Die Fähigkeit zum Schreiben als Phantasietätigkeit schließt also selbstverständlich die praktischen Voraussetzungen des Schreibens mit ein, ja setzt teilweise ihre besondere Beherrschung voraus: z. B. um von Sprachkonventionen, -mustern und -normen abweichen zu können. Insbesondere erfordert die Darstellung von Irrealität die Fähigkeit zur logischen Textkonstitution (vgl. die Seiten 81ff.).

Im Hinblick auf die verschiedenen Funktionen des Schreibens ist Phantasietätigkeit am ehesten als eine Form der Einflußnahme auf die Vorstellungswelt des Lesers aufzufassen. Ausmaß und Art und Weise dieser Einflußnahme sind abhängig von der Vorstellungsfähigkeit des Lesers, die er aufgrund seiner Lebensbedingungen erworben hat, und vom Grad des kritischen Bewußtseins, mit dem er seine Affekte kontrolliert. Dies gilt gerade dort, wo Phantasietätigkeit sich sehr direkt und kritisch auf Wirklichkeit bezieht und moralisch bzw. politisch Stellung nimmt.

Einen Text bewußt auch im Hinblick auf die Vorstellungsfähigkeit bestimmter Leser zu schreiben, wird Schülern der Sekundarstufe I Schwierigkeiten bereiten. Es kommt zunächst eher darauf an, daß sie lernen, ihr **eigenes** Vorstellungsvermögen uneingeschränkt zu entwickeln.

Allerdings ist es sinnvoll, wenn die Schüler mit zunehmendem Alter die Wirkungsweisen eigener und fremder fiktionaler Texte reflektieren: sie erkennen dann z. B., daß das Vergnügen an fiktionalen Texten darin liegt, daß der Leser sich in den ihm vermittelten Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wünschen und Hoffnungen in veränderter Form wiedererkennt.

Die prinzipielle Möglichkeit, über nicht unmittelbar handlungsbezogenes Schreiben Wirklichkeit verändert darzustellen und Gegenwirklichkeiten zu entwerfen, macht Phantasietätigkeit ambivalent, was ihren gesellschaftlichen und individuellen Wert betrifft:

So enthält sie einerseits die Möglichkeit zu selbstgefälligem Spiel und Flucht aus der Wirklichkeit (meist mit Hilfe von Mustern der Unterhaltungsindustrie), andererseits kann sie die Wahrnehmung schärfen, das Bewußtsein erweitern und zur Entwicklung sozialer Phantasie (vgl. „Ansatzpunkte für Aufgabenstellungen und deren jeweilige Funktion“, S. 77ff.) beitragen.

Bei der Entwicklung der Persönlichkeit, bei der Ausbildung von Ich-Identität spielt Phantasietätigkeit eine wichtige Rolle.

Im Phantasiebereich geht es nicht so sehr um das sachliche Resultat bzw. Ziel eines Kommunikationsprozesses, sondern um die Entfaltung der inneren Vorstellungen und Gefühle. Phantasie gewährt damit Kindern und Heranwachsenden einen Freiraum, in dem ihre Wünsche erfüllt und ihre Gefühle akzeptiert werden. Eine solche Phantasietätigkeit ermöglicht ihnen innere, für sie durchaus reale Erfolgserlebnisse, die als positive Selbsterfahrung für sie wichtig sind.

Darüber hinaus gehen von produktiver Phantasietätigkeit Lern- und Aktivitätspulse aus, die den einzelnen zu immer weitergreifenden Entdeckungen und zur intensiven subjektiven Verarbeitung von Umwelt anregen.

Phantasietätigkeit als ein Mittel zur individuellen Selbstverwirklichung darf nicht dazu führen, daß die Schüler sich im Prozeß der schöpferischen Tätigkeit auf Dauer auf sich zurückziehen und eine egozentrische Position einnehmen. Sie müssen im Gegenteil zunehmend lernen, sich dem anderen gegenüber offen zu halten und da Anteil zu nehmen, wo Möglichkeiten der Selbstverwirklichung für andere bestehen.

Anmerkung: Wegen der besonderen Schwierigkeiten, die Funktion „Schreiben als Phantasietätigkeit“ unterrichtspraktisch umzusetzen, werden hierfür ausführliche didaktische und methodische Hinweise gegeben.

Didaktische und methodische Hinweise zu „Schreiben als Phantasietätigkeit“

a) Phantasietätigkeit und die Bedürfnisse von Kindern und Heranwachsenden

Die Gegenüberstellung von Phantasietätigkeit als Flucht aus der Wirklichkeit und als bewußte Verarbeitung von Wirklichkeit sollte nicht als Entweder – Oder gesehen werden. Dies besonders nicht, wenn es Kinder und Heranwachsende betrifft, da zu deren berechtigten Bedürfnissen gehört:

- sich überall da, wo bestimmte Gegebenheiten in der Realität ihren Wünschen und Vorstellungen entgegenstehen, das Nichtvorhandene und Nicht-mögliche im Hier und Jetzt der Phantasie auszumalen. Als lustvolles Sich-Erfüllen von eigenen Wünschen kann es dem Abbau von Spannungen und Ängsten dienen. Auf jeden Fall ist hierbei das Moment der Ersatzbefriedigung zugleich als Moment der Entfaltung von Sinnestätigkeiten aufzufassen;
- durch Phantasietätigkeit sich selbst zu bestätigen und darzustellen, ohne dabei mit Kriterien der Erwachsenenkultur (Sinn, Wahrheit, Originalität, formale Gestaltung usw.) gemessen zu werden, – was meist als Beeinträchtigung empfunden wird. Auch wenn die Identitätsangebote der Unterhaltungsindustrie bzw. der Massenmedien häufig unbesehen übernommen werden, ist das Motiv dazu doch immer Identitätssuche und der Wunsch zur Selbst-darstellung. Zu berücksichtigen ist zudem, daß von vielen Kindern die Selbst-darstellung unter

- den gegebenen Sozialisationsbedingungen (z. B. zu große Lerngruppen, häufiger Leistungsvergleich) nur dadurch zu bewerkstelligen ist, daß sie in besonderer Weise die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken (z. B. durch erzwungene Originalität, Effekthascherei, zwanghafte Tabuverletzung und Rückzug in infantiles Verhalten);
- genügend Zeit und Raum zu haben, um sich mit den eigenen (begrenzten) sinnlichen Erfahrungs- und Vorstellungsmöglichkeiten all die Wirklichkeitsbereiche der Erwachsenenwelt anzueignen²¹, von denen sie nur begriffsorientierte Informationen erhalten (etwa sog. Sachwissen). Sie werden damit in der Realität bzw. über Massenmedien konfrontiert, ohne daß sie sich an entsprechenden eigenen Erfahrungen orientieren oder sie kritisch verarbeiten könnten (z. B. Krieg, Verbrechen, Macht, Reichtum . . .).

Die konkret sinnliche kindliche Aneignung von Wirklichkeit, die als Spiel im weitesten Sinn gekennzeichnet werden kann, ist als adäquate Tätigkeitsform der Heranwachsenden zu verstehen, sich Leben und Umwelt anzueignen. Über die verschiedensten Formen der Vergegenständlichung (Spiel mit Gegenständen, Rollenspiel, Malen, Basteln, Schreiben usw.) werden zugleich individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt.

Da die Wirklichkeitserfahrung des einzelnen und auch das Lernen in und außerhalb der Schule immer stärker ohne den Bezug zur Praxis auskommen müssen (für viele Lebensbereiche also nur vermittelt möglich sind) kann dem Bedürfnis nach selbstbestimmtem „Lernen“ als schöpferischem Auswerten von Informationen und Eindrücken gar nicht genug Rechnung getragen werden.

Schreiben als Phantasietätigkeit wird noch immer weitgehend der Erwachsenen-Kultur zugerechnet (Dichtung, Dichter, Welt der Literatur). Kinder und Heranwachsende werden fast nur als Rezipienten von Kinder- und Jugendbüchern ernst genommen. Der möglichen Produktivität der Schüler in diesem Bereich wird auch im Deutschunterricht nach der Grundschule kaum mehr Aufmerksamkeit geschenkt – etwa im Vergleich zum Ausmaß formaler oder zweckgerichteter Sprachübungen.

Allerdings werden häufiger sog. „Phantasieaufsätze“ geschrieben, durch die zwar Phantasie ausgelöst und einem Bedürfnis der Kinder entsprochen wird, die aber auch problematisch sind: Bei diesen Texten bleibt das wesentliche Moment gezielter und bewußter Wirklichkeitswahrnehmung und -verarbeitung meist ausgeblendet. Im Mittelpunkt steht oft die reine Sprach- und Einfallsoriginalität –

²¹ Unter den Begriffen „Aneignung“, „aneignen“ faßt ein großer Teil der Entwicklungspsychologie den Prozeß der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit: in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit „eignet“ der Mensch sich diese an, verarbeitet er sie. Damit ist der Prozeß der Erkenntnis gesellschaftlicher Realität zugleich als Prozeß der Erkenntnis des eigenen Selbst begriffen. – Die kindliche Spieltätigkeit wird in diesem Zusammenhang als adäquate Form der Aneignung von Wirklichkeit dargestellt.

verbunden mit Geschmackserwägungen und der Frage nach der reinen Unterhaltungsqualität.

b) Phantasietätigkeit und widersprüchliche Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen

Für eine unterrichtspraktische Konzeption von „Schreiben als Phantasietätigkeit“ müssen teils in sich widersprüchliche Voraussetzungen bedacht werden:

- Trotz der mit bestimmten Bedürfnissen der Kinder (s. o.) verbundenen Gefahr der Ersatzbefriedigung und der vorschnellen und klischeehaften Identifikation mit falschen Leitbildern, muß diesen Rechnung getragen werden, um Ansätze zur Identitätsfindung nicht zu zerstören. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse darf sich jedoch nicht verselbständigen und damit einziges Ziel sein, da es sonst nicht gelingt, zu sinnvoller Entfaltung und Anwendung von Phantasie zu erziehen – zu Phantasie als Antriebskraft für veränderte Wahrnehmung und als Mittel sinnlicher Erkenntnis.
- Die Schüler sind nicht daran gewöhnt, den beschriebenen Bedürfnissen durch **selbstverfaßte** Texte zu entsprechen. Sie entfalten sie beim Spielen, Entdecken, Erkunden, – oder sie geben sich den von der Unterhaltungsindustrie unterstützten Wunschträumen hin, die sie nicht verarbeiten können.

c) Phantasietätigkeit und didaktisch-methodische Konsequenzen

(1) Es müssen Anlässe zum Schreiben aufgegriffen bzw. geschaffen werden, die Schülern die Möglichkeit geben, ihren Wunschvorstellungen von sich und der Wirklichkeit nachzugehen.

Hier geht es um die kompensatorische Funktion von Phantasietätigkeit aufgrund der bedrängenden Ansprüche der Erwachsenenwelt und der zumeist realen Ohnmacht von Kindern gegenüber ihrer Umwelt und zugleich um die Entfaltung von Sinnestätigkeit aufgrund individueller psychischer Bedürfnisse.

Schreibanlässe sollten andererseits Impulse dafür setzen, bestehende Wirklichkeit schärfer wahrzunehmen, um ggf. falsche und unzugängliche Einstellungen ihr gegenüber zu revidieren bzw. neue Einstellungen zu entwickeln und damit Möglichkeiten eines individuell und gesellschaftlich veränderten Lebenszusammenhangs ins Blickfeld zu bekommen.

Hier geht es um die befreiende (emanzipatorische) Funktion von Phantasietätigkeit.

Dies macht erforderlich, das Gleichgewicht zu halten zwischen Aufgabenstellungen, die – ohne lehrende Absicht - Phantasie freisetzen sollen und zwischen solchen, die – in lehrender Absicht – auffordern, Phantasie kritisch zu verwenden.

(2) Die vom Lehrer gestellten Aufgaben müssen realitätsbezogen bleiben, d. h. sie müssen Anhaltspunkte enthalten, an denen die Schüler mit ihrer eigenen

Erfahrung **anknüpfen** können. Das kann ihnen einerseits helfen, mit evtl. ungewohnten Aufgabenstellungen etwas anzufangen, und verhindert andererseits, daß sie dazu verführt werden, völlig beliebig und unverbindlich zu phantasieren.

Die Themen sollten auch so ausgewählt werden, daß den Schülern beim Erfinden und Fabulieren bestimmte Sachverhalte und Probleme der Wirklichkeit bewußt werden (Formen des Probehandelns).

Aus psychologischen Gründen sollten im Bereich der Phantasietätigkeit Aufgabenstellungen vermieden werden, die den Charakter von Voreinstellungstests haben. Sie bergen die Gefahr in sich, daß Schüler sich später bei der Auswertung in der Lerngruppe sozusagen gesellschaftskritisch von sich, d. h. ihrem Produkt distanzieren müssen: Wenn sie z. B. erkennen, daß sie unkritisch Klischees und falschen Leitbildern aufgesessen sind. (Beispiele für Aufgabenstellungen, die aus den genannten Gründen verfehlt sind: „Die Schule ist abgeschafft“ – „Ich begegne einem Marsmenschen“ – „Wenn ich Millionär wäre“ u. ä.).

(3) Da nicht vorausgesetzt werden kann, daß das natürliche Neugierverhalten von Kindern (vgl. das Auseinandernehmen und Verändern von Gegenständen, Erkundungsspiele u. ä.) sich ohne weiteres auf die symbolische Handlungsebene des Schreibens überträgt, muß die Aufgabenstellung in der Regel die Perspektive oder Methode mitliefern, mit der die Phantasie tätig werden kann. Dementsprechend müssen die Schüler in anschaulicher Weise auf möglichst viele, noch unerkannte Aspekte der Wirklichkeit hingelenkt werden (soziale Beziehungen, Konventionen, Normen, Konflikte, technische und naturwissenschaftliche Sachverhalte, Ereignisabläufe, Interpretationsmuster, sprachliche Erscheinungen). Dabei kann z. B. eine ungewöhnliche Perspektive oder eine mögliche (u. U. konstruierte) Grenzsituation vorgegeben werden (Anregungen hierzu geben viele neuere Kinderbücher, z. B. G. Herburger, Birne kann alles).

Erst wenn Phantasietätigkeit nicht von der Wirklichkeit weg bzw. total gegen sie gelenkt wird, sondern gezielt auf sie zugeführt wird, kann Phantasie Energie freisetzen, die zur bewußten Verarbeitung von Realitätserfahrungen führt.

(4) In vielen Fällen können Schüler erste Phantasie entwickeln, wenn der zu verarbeitende Wirklichkeitsbereich vorher zum ausführlich behandelten Unterrichtsgegenstand gemacht wurde. Erst durch die Anreicherung mit Information und kritischem Wissen entfaltet sich Phantasietätigkeit differenziert. In ähnlicher Weise gilt, daß, bevor mit konventionellen Darstellungsmustern oder grammatischen Strukturen gearbeitet werden kann, diese den Schülern bekannt sein müssen.

(5) Wenn Phantastereien und Oberflächlichkeiten vermieden werden sollen, muß die prinzipielle Machbarkeit des Textes für Schreibende und Leser einsehbar sein. Zudem hängt die „Beweisführung“ der Phantasie im besonderen davon ab, mit welcher Exaktheit der Anteil an Realem, Regulärem und Konventionellem strukturell verarbeitet wird mit dem Anteil an Irrealem, Irregulärem und Unkonven-

tionellem, – d. h., daß immer auch **Logik** Voraussetzung für die Konstitution von Texten fiktionalen Charakters ist.

(6) Den Schülern sollte zunehmend ein Bewußtsein ihrer eigenen Tätigkeit, ein Bewußtsein von den Möglichkeiten und Methoden der Phantasietätigkeit vermittelt werden, indem sie z. B. lernen, imitatorisch und experimentell Schreibbanlässe, -perspektiven und -methoden selbst zu bestimmen.

Das zunehmende Methodenbewußtsein der Schüler, ihre Einsicht in die Schwierigkeit, Vorstellungs- und Wunschwelten klischeefrei darzustellen, kann Schreibhemmungen erzeugen. Hinzu kommt der bewußte oder unbewußte Vergleich mit den Werken der Erwachsenenkultur, der zu Perfektionsängsten zu führen vermag. Dem kann nur entgegengewirkt werden, wenn im Unterricht der Prozeß der praktischen Machbarkeit in den Mittelpunkt rückt: falsche Ansprüche können so relativiert werden.

(7) Phantasietätigkeit kann im Wechsel zwischen Stillarbeit und Erfahrungsaustausch in der Gruppe stattfinden. Dabei sollte das Sammeln von Ideen, das Erörtern ihrer Tauglichkeit und ihrer Realisierungsmöglichkeiten, besonders aber die Prüfung der Realitätsbezüge vorwiegend in der Gruppe geschehen. Durch den Wechsel der Arbeitsformen wird einerseits dem Bedürfnis nach individueller Phantasietätigkeit und der notwendigen Zurückgezogenheit und Konzentration entsprochen. Er ermöglicht andererseits, in gemeinsamen Reflexionsphasen nach dem Stellenwert von Phantasietätigkeit in unserer Gesellschaft zu fragen (z. B. im Zusammenhang mit der Einrichtung von Abenteuerspielplätzen, Jugendzentren und Spielhäusern) und Funktion und reale Chancen von Phantasie in der Wirklichkeit zu erörtern.

(8) Phantasietätigkeit im Unterricht ist angewiesen auf angstfreie Arbeitsbedingungen. Deshalb ist es nicht sinnvoll, sie zum Gegenstand von Leistungsmessung zu machen.

d) Ansatzpunkte für Aufgabenstellungen und deren jeweilige Funktion

Die folgende Gliederung soll einen Überblick geben über unterschiedliche Ansatzpunkte für Aufgabenstellungen im Rahmen der Phantasietätigkeit sowie deren jeweilige Funktion. Überschneidungen sind geradezu notwendig; so sollten z. B. gerade die formalen Sprachspiele unter (3) inhaltliche Aspekte der anderen Aufgabenstellungen mitberücksichtigen.

(1) Die Bearbeitung von eindrucksvollen Gegenständen, Sachverhalten und Vorgänge, die den Schreibenden gefühlsmäßig beschäftigen, weil sie für ihn noch den Charakter des Außergewöhnlichen, Wunderbaren haben. Fragmentarisches Wissen davon verbunden mit der Faszination des noch Unerklärbaren ermöglicht ihm, sich Wirklichkeitsbereiche (im Vermittlungsprozeß von sinnlicher Wahrnehmung und nüchterner Reflexion) mit Vergnügen anzueignen. Indem er eine

solche Erkundung und Aneignung der Wirklichkeit zur Unterhaltung anderer inszeniert, spiegelt er sich im eigenen Aufklärungsprozeß und vermag sich damit in besonderer Weise selbst darzustellen.

Beispiele:

Vom Ausbruch der Urtiere aus dem Senckenberg-Naturmuseum in Frankfurt (Das rätselhafte Auftauchen von Urtieren in XY);

In der Nacht wird auf rätselhafte Weise das menschliche Skelett im Biologieraum lebendig (In der zweiten Nacht macht es sich auf die Suche nach einem Gefährten).

(2) Die spielerische Verarbeitung von Ereignissen, Vorgängen, Begriffen, logischen Kategorien, abstrakten Zusammenhängen, neuen Informationen usw., die aufgrund eigener sinnlicher Erfahrungen und Vorstellungsmöglichkeiten veranschaulicht werden.

Beispiele:

Interview mit Müll/Mülltonne/Sperrmüll; – mit Fernseher/Kühlschrank über sie selbst und ihre Benutzer;

Lebenslauf eines Alpenmilchkäses/Zuckerpaketes;

Die Sonne geht nicht auf;

Ein Roboter unterrichtet;

Eine unbekannte Tierart/Menschenrasse wird entdeckt;

Das Geld ist abgeschafft;

Eine einzige Farbe ist nur noch sichtbar;

„Wissenschaftliche“ Beweisführungen, z. B. „Die Erde ist eine Scheibe.“

(3) Spielerisch-experimenteller Umgang mit Sprache (Strukturen, Darstellungsmustern, Textsorten) als Möglichkeit, spontane Einfälle, Assoziationen und sinnliche Reflexe unmittelbar auf der Sprachebene zu verarbeiten (kreatives Reagieren).

Entsprechend kalkulierte Sprachspiele stellen eine Methode linguistisch-orientierter Sprachbeschreibung dar, die zum Erkennen von Strukturen und zur kreativen Distanz gegenüber Sprache (im formalen Umgang damit) führen kann.

Beispiele:

Bewerbungen (gespreizt, im Jargon, als Werbung, als Negativ-Werbung: Herausstellen der negativen Eigenschaften);

Werbetexte für NICHTS/ ALLES/WASSER/ für anderweitige Verwendung von Produkten;

Gebrauchsanleitungen für Gähnen/Weinen/Schnarchen/Sich-selbst-einen Zahn ziehen;

Horoskope, die garantiert eintreffen;

Spiel mit Sprichwörtern (Verballhornungen, Verdrehungen, Kombinationen, Verfremdungen usw.);

Einen Text verändern: Wortinhalte mit Hilfe einer „Wortvertauschliste“ austauschen (vgl. P. Bichsel, Ein Tisch ist ein Tisch);

Komposita-Lebewesen erfinden (vgl. Chr. Morgenstern, Neue Bildungen, der Natur vorgeschlagen);

Schreibspiele wie „Vater/plätschert/lustig/in der Badewanne“.

(4) Entwerfen neuer Spiele bzw. Variationen zu bekannten Spielen (spielerischer Umgang mit Regeln und spielerisches Entfalten systematischen Denkens).

(5) Die Verarbeitung von als langweilig, bedrückend und nicht veränderbar empfundenen Alltagserfahrungen, die in aufregend-interessante und damit neue Erfahrungen verwandelt werden.

Beispiele:

Ich bin unsichtbar/kann alle Gedanken lesen;

Robinsonaden (mit Freunden/der Lerngruppe);

Expeditionsberichte (unbekannte Insel/unbekanntes Gebiet);

Ich komme als Riese/Zwerg nach XY.

(6) Das Sichtbarmachen von Verhaltensweisen, Konventionen, Normen, Zwängen, Widersprüchen, Absurditäten usw.

Beispiele:

Schüler nehmen Zirkustiere in Pflege (Möglichkeit, einen Gemeinschafts-Roman zu schreiben: Hilfsaktion einer Schulklasse, Berichte der einzelnen Tierhalter, Reportagen in Lokalzeitungen) ;

Interviews mit einem Fußball nach einem Endspiel/mit einem Spiegel/einer Schaufensterscheibe/Affen im Zoo/Fernseher, Plattenspieler über das Verhalten ihrer Benutzer/Sperrmüll/Mülltonne usw.;

Meine Arbeit in der Lotto-Seelsorge;

Wir werden bei einem Umzug mit unsern Möbeln bei einem Eingeborenenstamm abgesetzt;

Klassenerster für einen Tag;

König „Kunde“ kauft ein (Ein Kaufhauskunde wird als tatsächlicher König behandelt);

Gebrauchsanweisungen für Anschauen/Beschimpfen/Beleidigen/Schmeicheln/überaus höfliches Grüßen/Klatschen usw.;

Steckbriefe: gesucht der ideale Lehrer/Schüler/die ideale Lerngruppe/Familie/der ideale Freundeskreis;

Stichwortartige Beschreibung einer sozialen Situation, die der Klärung bedarf (z. B. Lerngruppe – allein im Raum – Lärm – fremder Lehrer platzt herein – behandelt Georg ungerecht – ...);

Aufgabenstellungen bei K. Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers, 1972, S. 50 ff.

(7) Schreiben als Aufmerksamwerden für soziale Realität und als Möglichkeit, sich in die soziale und psychische Situation anderer zu versetzen. Der Schreibende lernt dadurch, soziale Probleme und Konflikte aus der Sicht der Betroffenen zu sehen.

Beispiele:

Mein erster Schultag als Gastarbeiterkind in einem fremden Land (oder: Ich bin für einen Tag Gastarbeiterkind in meiner Klasse und beherrsche die deutsche Sprache nicht);

Für eine Woche der leistungsschwächste Schüler in mehreren Fächern.

(8) Schreiben als gedankliche Vorwegnahme (Antizipation) möglicher Erfahrungen und möglicher sozialer Realität, um persönliche und gesellschaftliche Handlungsspielräume einsehbar zu machen und um ggf. mit Hilfe der Zukunftsvorstellungen gegenwärtige Lebensverhältnisse kritisch einzuschätzen.

Beispiele:

Ein Tag in meinem Leben im Jahr 1999;

Nachrichten aus dem Jahr X;

Die Klasse trifft sich im Jahr X;

Ich helfe meinen Kindern im Jahr X bei ihren Schulproblemen;

Freizeit im Jahre X.

(9) Verarbeitung von Texten, die den Blick auf die soziale Realität von heute und auf Möglichkeiten der Veränderung verstellen (bes. auch historisch älterer Texte).

Beispiele:

Umarbeiten von historisch älteren (bzw. unkritischen, ideologischen) Texten der Literatur:

– Fortsetzungen schreiben;

– Umschreiben (Perspektivenwechsel;

Perspektivenerweiterung, z. B.: Ich tauche persönlich in einer Geschichte auf und handle inmitten der auftretenden Figuren gemäß der vorgegebenen Situation, oder ich versuche sie zu durchbrechen); etwa: Die Geschichte des „Sterntaler-Waisenkindes“ in unserer Zeit (als reales Geschehen).

(Vgl. auch: UMGANG mit TEXTEN, METHODISCHE HINWEISE, S. 138 f.

5. Fähigkeiten im Bereich der schriftlichen Kommunikation/Fachliche Lernziele²²

Jahrgangsstufe 5/6

praktische Voraussetzungen

situationsbezogenes Schreiben

Fähigkeit, beim Schreiben die folgenden Fragen zu berücksichtigen:

Einsichten in allgemeine Voraussetzungen schriftlicher Kommunikation

Äußere Darbietung

Fähigkeit

leserlich zu schreiben

zur übersichtlichen Anordnung des Schriftbildes (Überschrift, Abschnitte, Rand, Anschrift, Unterschrift, Hervorhebungen)

Korrekturen, Anmerkungen und Ergänzungen dem Text unmißverständlich zuzuordnen

Wie muß das Schriftbild aussehen,

damit ich die Aufmerksamkeit des Lesers gewinne

damit ich richtig verstanden werde

damit mir keine Nachteile entstehen

Muß ich ein bestimmtes Darbietungsmuster berücksichtigen?

Einsicht in die unterschiedliche Funktion von Handschrift gegenüber gedruckter Schrift

Einsicht, daß es für die Darstellung von Inhalten bzw. Absichten verschiedene graphische Möglichkeiten gibt, mit denen die Aufmerksamkeit des Lesers verstärkt werden kann

Rechtschreibung/Zeichensetzung

Fähigkeit, die gegenwärtig gültige Schreibweise der Wörter zu beherrschen, die auf dieser Jahrgangsstufe zur Kommunikation in den verschiedenen Erfahrungsbereichen benötigt werden: die Fähigkeit

zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Repräsentationsmöglichkeiten von gleichen oder ähnlichen Lauten (z. B. der Laut (i:) kann in vierfacher Weise durch Buchstaben repräsentiert werden; Schreibweisen der s-Laute) zur Wahrnehmung von Regelmäßigkeiten in der Schreibweise häufig auftretender Wortteile (Vor- und Nachsilben, Wortendungen), Fähigkeit, sie auf die Schreibweise unbekannter Wörter zu übertragen

Lernhilfen (Eselsbrücken) und einfache grammatische Orientierungshilfen (Plural-Singular, Wortfamilie) zu nutzen

Einsicht in die Voraussetzungen typischer Rechtschreibfehler (Dialektbindung, naive Lautorientierung, Legasthenie)

Einsicht, daß Rechtschreibung und Zeichensetzung zur besseren Verständigung beitragen, daß sie aber überbewertet werden, wenn sie als Maßstab für Intelligenz gelten.

Einsicht in die mangelnde Systematik der deutschen Rechtschreibregelung.

²² Die aufgeführten Fähigkeiten und Einsichten gelten für alle Schulformen; vgl. auch „Qualifikationen“, S. 246 ff.

Techniken anzuwenden, mit denen man das Wortbild eines nicht vertrauten Wortes im Gedächtnis behalten kann

bei Unsicherheit durch Probieren das richtige Wortbild zu ermitteln

zur Anwendung von Maßstäben bei der Groß- und Kleinschreibung

Fähigkeit zur Anwendung der geltenden Regeln bei der Silbentrennung

Fähigkeit, sich beim Lesen und Schreiben an Sinnschritten zu orientieren

Fähigkeit zur richtigen Anwendung von Satzschlußzeichen, Satzgliederungszeichen (Aufzählung, Satzverbindung, einfache Satzgefüge)

Fähigkeit zur Kennzeichnung von direkter Rede bzw. Zitaten und zur Hervorhebung von Begriffen mit Hilfe von Anführungszeichen

Einsicht, daß die Zuhilfenahme von Nachschlagewerken und besonderen Lernhilfen erforderlich ist.

Einsicht, daß geschriebene und gesprochene Sprache über jeweils verschiedene Möglichkeiten verfügen, den Text in Sinnschritte zu gliedern (Satzzeichen/Prosodie/Intonation)

Syntax

Fähigkeit

Sätze zu formulieren, die der umgangssprachlichen Norm entsprechen
einfache grammatische Beziehungen mit entsprechenden Begriffen zu kennzeichnen (Wortklassen, Satzarten, Satzglieder/Hauptsatz-/Gliedsatz/Relativsatz/Genus, Kasus)

auffällige Unterschiede zwischen umgangssprachlicher Norm und eigenem Sprachverhalten zu kennzeichnen

Satzstrukturen zu verändern

Muß ich mich streng an die syntaktischen Normen halten, oder kann ich meine Absicht besser verwirklichen, wenn ich mich freier ausdrücke?

Einsicht in die stärkere Regelgebundenheit schriftlicher Kommunikation – im Gegensatz zu den erweiterten Möglichkeiten unmittelbaren Ausdrucks in mündlicher Kommunikation
Einsicht, daß Abweichungen von der umgangssprachlichen

Norm nicht ohne weiteres als Fehlleistungen angesehen werden können, wenn die Kommunikation im Interesse der Beteiligten gewährleistet ist

Einsicht, daß es im Geltungsbereich der deutschen Sprache auch andere Normen mit hohem Verbindlichkeitsgrad gibt (Jargon, Dialekt, Soziolekt)

Semantik**Fähigkeit**

in den für die Altersstufe wichtigen Erfahrungsbe-
reichen differenzierte
Wortvorstellungen zu
entwickeln und die Worte
im umgangssprachlich
üblichen Sinn zu gebrau-
chen

den Unterschied zwi-
schen konventioneller
und willkürlicher Wort-
verwendung zu be-
stimmen

Eindeutigkeit und Mehr-
deutigkeit zu unter-
scheiden

Stilistische Normen

Sprachliche Fertigkeiten,
mit denen man stilistische
Normen und bestimmten
Darstellungsmustern ent-
sprechen kann (Anrede,
Einleitungsformeln, Ab-
wechslung in der Wahl der
Attribute und Satzbaumus-
ter)

Fähigkeit

Darstellungsmittel zu
verwenden, die das
Vorstellungsvermögen
des Lesers ansprechen
(„Anschaulichkeit“)

für bestimmte Darstel-
lungsziele verschiede-
ne Darstellungsmittel
einzusetzen („Leben-
digkeit“)

verschiedene (auch
nichts subjektive) Dar-
stellungsperspektiven
zu verwenden

Drücke ich mich eindeutig
aus? Meine ich, was ich sa-
ge? Sage ich mehr, als ich
will?

Kann ich meine Absicht ver-
wirklichen, ohne genau zu
sagen, was ich will? (Muß ich
es indirekt, „hintenherum“
sagen?)

Muß ich besondere Hilfsmit-
tel verwenden, um mich ver-
ständlich zu machen?

Kann ich meine sprachlichen
Einfälle verwenden, oder sto-
ße ich damit auf Unver-
ständnis?

Kann ich ungezwungen spre-
chen?

Gibt es Darstellungsmittel,
die die Erwartungen des Le-
sers übertreffen und seine
Aufmerksamkeit steigern?

Ist es wichtig, daß ich – ge-
gen andere Erwartungen –
meine eigene Sprache
durchsetze?

Kann ich die Sache aus mei-
ner Perspektive darstellen,
oder muß ich einen anderen
Standpunkt einnehmen?

Fähigkeit, das assoziative
Umfeld von Wörtern einzu-
schätzen

Einsicht in die Möglichkeit,
sich durch Analogien und
nicht-verbale Hilfsmittel
verständlicher zu machen
(Bilder, Vergleiche, Paral-
lelfälle, Umschreibungen,
Skizzen, Schemata)

Einsicht, daß es möglich
ist, Wortbedeutungen zu
verändern und neue Wör-
ter zu bilden

Einsicht, daß die Wahl der
Ausdrucks mög-
lichkeiten von stilistischen
Anforderungen abhängen
kann

Einsicht, daß stilistische
Muster sich selbstständigen
können

Einsicht, daß es wichtig
sein kann, von vorgegebenen
stilistischen Normen
abzuweichen

Einsicht, daß es Fälle gibt,
in denen man sich be-
stimmten Darstellungsmu-
stern schwer entziehen
kann

Erkenntnis, daß
sprachliche Eigenheiten
meist durch Anlehnung an
bestimmte Vorbilder ent-
stehen (Comic-Sprache,
Lehrersprache)

Einsicht, daß stilistische
Normen sich wandeln

Logische Textgestaltung

Fähigkeit

Sachverhalte differenziert wahrzunehmen, d. h. Teilerfahrungen zueinander ins Verhältnis zu setzen: eindeutige Bestimmung von

räumlichen Verhältnissen (Größen-, Richtungsverhältnissen), **Zeitverhältnissen** (früher-später), **Wirkungsverhältnissen** (Ursache-Folge), **Bedeutungsverhältnissen** (wichtig-unwichtig), **Funktionsverhältnissen** (Teilleistungen), **Identitätsverhältnissen** (gleich-ungleich)

Fähigkeit

das Besondere von Personen, Gegenständen, Verhältnissen und Vorgängen wahrzunehmen und darzustellen

das Typische an Personen Gegenständen, Verhältnissen und Vorgängen wahrzunehmen und darzustellen

subjektive Erfahrungen von solchen zu unterscheiden, die allgemein nachprüfbar sind, und sie gegebenenfalls hinter diese zurücktreten zu lassen („**Sachlichkeit**“)

bei der Darstellung eine bestimmte **Perspektive** beizubehalten

Ereignisse und Sachverhalte nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu unterscheiden und die Dar-

Sind mir die Sachverhalte und meine eigenen Absichten klar genug? (Verwickle ich mich in Widersprüche und Ungereimtheiten?)

Ist es jetzt erforderlich, das Besondere hervorzuheben, oder muß das Typische bestimmt werden? **BERICHT** oder **BESCHREIBUNG**?

Erwarten/benötigen meine Leser eine „sachliche“ Darstellung, oder kommt es darauf an, meine ganz persönlichen Erfahrungen mitzuteilen? **BERICHT** oder **SCHILDERUNG/ERZÄHLUNG**?

Kann ich meinen Einfällen nachgehen, oder muß ich vor allem meine Gedanken ordnen und begründen? (Gliederung? Entwurf? Argumentation?)

Muß ich meinen Lesern am

Erkenntnis, daß

Schreiben zu genauerem Denken veranlassen kann (Notwendigkeit strengerer Kontrolle der Voraussetzungen, unter denen das Geschriebene verstanden werden soll und unter denen der Gedanke sich behaupten muß)

Erkenntnis, daß die unbedachte Verwendung von Sprachmustern (Klischees, Redewendungen, Floskeln) die gedankliche Klarheit stören kann (Stilblüten)

Erkenntnis, daß die Wahl der Darstellungsform auch von der Interessenrichtung des Lesers abhängt und daß es besonders zu Beginn der schriftlichen Kommunikation wichtig sein kann, Darstellung und Darstellungsform zu begründen und die besonderen

Informationsbedürfnisse der Leser zu berücksichtigen (erster Überblick, Kennzeichnung des Informationswerts, Bezugnahme auf Vorwissen und Er-

stellung entsprechend zu **gliedern**

Textinhalte erzählend zu vergegenwärtigen

Textinhalte zusammenzufassen

Meinungen von Informationen und Urteilen zu unterscheiden

Meinung als Meinung zu kennzeichnen

Meinungen und Urteile anderer unverfälscht wiederzugeben bzw. zu zitieren

die eigenen Urteile gegen die anderer argumentativ abzugrenzen (Behauptung-Gegenbehauptung)

eine Darstellungsform in eine andere umzusetzen (Erzählung↔Szene, Erzählung↔Bericht)

Anfang besondere Orientierungshilfen geben?

Erwarten/benötigen meine Leser eine Vergegenwärtigung oder eine Zusammenfassung des Textinhalts?

NACHERZÄHLUNG oder INHALTSANGABE?

Wie genau muß ich meine Ansichten von denen anderer unterscheiden?

fahrungen der Leser)

Einsicht in den Unterschied zwischen Meinung und Information, zwischen Meinung (vorläufige Einschätzung) und Urteil (begründete Wertung)

Erkenntnis, daß unterschiedliche Meinungen zu einem Sachverhalt durch unterschiedliche Information und durch Interessenunterschiede bedingt sind

Einsicht, daß begründete Urteile auf der Verarbeitung von Erfahrungen, Informationen, Meinungen und Urteilen beruhen.

mdl./schriftl.
Kommunikation

18-0-12

Jahrgangsstufe 7/8

praktische Voraussetzungen

situationsbezogenes Schreiben

Fähigkeit, beim Schreiben die folgenden Fragen zu berücksichtigen:

Einsicht in allgemeine Voraussetzungen schriftlicher Kommunikation

Äußere Darbietung

Fähigkeit

zu übersichtlicher Anordnung des Schriftbildes bei Notizen, Exzerpten und bei standardisierten Texttypen (Protokoll, Lebenslauf, Register, Annonce)

zur Verwendung visueller Ausdrucksmittel, die geeignet sind, sprachliche Mitteilungen zu unterstützen (Plakate, Wandzeitungen, Schilder, Programme)

Wie muß ich den Text organisieren und gestalten, damit ich die von mir beabsichtigte Wirkung erziele?

Wie muß ich das Schriftbild gestalten, damit mir bzw. dem Leser die inhaltliche Orientierung und die Übersicht erleichtert werden?

Einsicht in die erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten, die sich aus der Verwendung visueller Ausdrucksmittel ergeben (Werbung, politische Plakate, Buchgestaltung)

Rechtschreibung/Zeichensetzung

Fähigkeit, die gegenwärtig gültige Schreibweise der Wörter zu beherrschen, die auf dieser Jahrgangsstufe zur Kommunikation in den verschiedenen Erfahrungsbereichen benötigt werden: die Fähigkeit

zur Fehleranalyse und zur Korrektur eigener und fremder Texte

zur Gliederung komplexer Satzgefüge durch Satzzeichen (Reduktion auf den Hauptgedanken, Umstellprobe, Ersatzprobe)

zur Akzentuierung und Differenzierung von Gedanken mit Hilfe von Satzzeichen (Gedankenstrich, Klammern, Auslassungspunkte, Kombination von Ausrufe- und Fragezeichen usw.)

Einsicht, daß es möglich ist, die deutsche Rechtschreibung zu vereinfachen und zu systematisieren

Einsicht in soziale und lebensgeschichtliche Ursachen und in die Auswirkungen von Rechtschreibschwäche

Einsicht, daß es möglich ist, durch freiere Verwendung von Satzzeichen besondere Akzente zu setzen und durch eine ungewöhnliche „Rechtschreibung“ zu provozieren.

Syntax

Fähigkeit

Unterschiede zwischen umgangssprachlicher Norm und eigenem Sprachverhalten mit grammatischen Kategorien zu bestimmen (vor allem: Satzgefüge/Konjunktionalsätze/Aktiv-Passiv, Konjunktiv-Indikativ)

komplexe Gedanken in eindeutigen grammatischen Beziehungen abzubilden

Ist es erforderlich, mich komplizierterer sprachlicher Mittel zu bedienen, um den besonderen Anforderungen der Situation gerecht zu werden. . .

oder kann ich meine Absichten wirksamer mit einfachen sprachlichen Mitteln ausdrücken?

Einsicht, daß komplexe Gedanken und Sachverhalte nicht unbedingt in einer komplizierten Sprache dargestellt werden müssen, daß es aber situative Anforderungen gibt, die die Verwendung komplizierterer sprachlicher Mittel erforderlich machen (z. B. Notwendigkeit zur Beweisführung, zur Verarbeitung verschiedenartiger Gedankengänge)

Semantik

Fähigkeit

in den für die Altersstufe wichtigen Erfahrungsreichen differenzierte Wortvorstellungen zu entwickeln und sie im umgangssprachlich üblichen Sinn zu gebrauchen

für Sachverhalte in den für Schüler wichtigen Erfahrungsbereichen allgemein gebräuchliche politisch-soziologische Begriffe zu verwenden mit Hilfe fachsprachlicher Begriffe zu informieren

Begriffe zu definieren bzw. zu erläutern

umgangssprachliche Ausdrücke unmißverständlich in wörtlicher und in übertragener Bedeutung zu verwenden

Drücke ich mich eindeutig aus? Meine ich, was ich sage? Sage ich mehr, als ich will?

Kann ich meine Absicht wirklichen, ohne genau zu sagen, was ich will? (Gibt es Möglichkeiten indirekter Einflußnahme?)

Muß ich besondere Hilfsmittel verwenden, um mich verständlich zu machen?

Habe ich die Begriffe, mit denen ich meine Vorstellungen formuliere, klar genug definiert?

Habe ich meine sprachlichen Einfälle gegen Mißverständnisse abgesichert?

Fähigkeit, das assoziative Umfeld von Wörtern einzuschätzen

Einsicht in die besondere Leistung von Analogien beim Versuch, komplexe Sachverhalte deutlich zu machen (Bilder, Vergleiche, Symbole)

Einsicht in die bildhafte Struktur zahlreicher Begriffe

Einsicht in die Möglichkeiten, Begriffsinhalte zu erweitern oder zu verengen. Einsicht in die Art und Weise, in der neue Begriffe eingeführt werden, und in die Bedingungen, unter denen sie sich durchsetzen

Stilistische Normen

Sprachliche Fertigkeiten, mit denen man stilistischen Normen und bestimmten Darstellungsmustern entsprechen kann („Anschaulichkeit“, „Lebendigkeit“).

Fähigkeit, die Wirkung von Texten mit Hilfe von einfachen rhetorischen Mitteln zu erhöhen (Vergleich, Wiederholung, Steigerung, Gegensatz, Anspielung, Übertreibung, Umstellung der gewohnten Wortfolge)

Fähigkeit, verschiedene (auch nicht-subjektive) Darstellungsperspektiven zu verwenden

Sind die Leser für meine Absichten genügend motiviert?

Muß ich meinen Argumenten mit besonderen rhetorischen Mitteln Gewicht verleihen?

Aus welcher Perspektive muß ich die Sache darstellen?

Einsicht, daß man seinen Argumenten mit besonderen rhetorischen Mitteln Gewicht verleihen kann

Einsicht, daß man mitunter auf Argumente verzichten muß, um die notwendige Überzeugungsbereitschaft der Leser herzustellen

Einsicht in die Möglichkeiten, von vorgegebenen stilistischen Normen abzuweichen

Logische Textgestaltung

Fähigkeit

Urteile zu formulieren und zu begründen den Ablauf eines Ereignisses darzustellen (VERLAUFSPROTOKOLL)

die wesentlichen Ergebnisse eines kommunikativen Prozesses zusammenzufassen (ERGEBNISPROTOKOLL)

Details in den entsprechenden Zusammenhang einzuordnen

durch Akzentuierung von Details einen Zusammenhang zu interpretieren

Kann ich mich damit begnügen, Meinungen zu äußern, oder muß ich mich bemühen, meine Leser mit Argumenten zu überzeugen?

Muß ich den Ereignisablauf darstellen, oder kann ich zusammenfassend Ergebnisse formulieren?

In welchem Zusammenhang gehört diese Einzelerfahrung?

Worauf kommt es in diesem Zusammenhang besonders an?

Einsicht, daß es einen Unterschied zwischen Meinung und Urteil gibt

Erkenntnis, daß die Forderung nach „Sachlichkeit“ auch auf die Anweisung hinauslaufen kann, sich dem herrschenden Sprachgebrauch anzupassen und unbequeme Inhalte zu vermeiden

Einsicht, daß Zusammenfassungen immer schon Deutungen enthalten

Einsicht, daß man durch Isolierung und Hervorhebung von Details die Aufmerksamkeit des Lesers beeinflussen kann

einfache Erzähltechniken zu verwenden (Spannungssteigerung, dialogisches Sprechen, direkte und indirekte Mitteilung, einheitliche Perspektive)

eine Entscheidung argumentativ zu begründen und Informationen als Beweismaterial zu benutzen

Welche Erzählweise garantiert am ehesten den Erfolg meiner Darstellung?

Welche Aussagen, welche Entscheidungen müssen besonders gut begründet werden? Welche Argumente müssen entkräftet werden?

Einsicht, daß die Wahl der erzählerischen Mittel einem bestimmten Unterhaltungsbedürfnis entsprechen muß

Einsicht, daß rationale Entscheidungen aus dem Vergleich gegensätzlicher Argumente hervorgehen

**mdl./schriftl.
Kommunikation**

Jahrgangsstufe 9/10

praktische Voraussetzungen

situationsbezogenes Schreiben

Einsichten in allgemeine Voraussetzungen schrift- licher Kommunikation

Fähigkeit, beim Schreiben die folgenden Fragen zu berücksichtigen:

Äußere Darbietung

Fähigkeit

bei offiziellen Schreiben das Schriftbild den Anforderungen der jeweiligen gesellschaftlichen Institution anzupassen (Lebenslauf, tabellarischer Lebenslauf, Geschäftsbrief, Bewerbungsschreiben, Annoncen)

Texte graphisch zu strukturieren (Hinweispfeile, Spalten, Blöcke u. a.)

für die Auswertung umfangreicherer Texte und Materialien zweckmäßige Übersichten anzu fertigen (Inhaltsangaben, Register, Kataloge, Tabellen, Karteien)

die rhetorische Einflußnahme auf andere mit graphischen Mitteln zu unterstützen

Wie muß ich das Schriftbild gestalten, damit es den Anforderungen der jeweiligen gesellschaftlichen Institution nicht widerspricht?

Muß ich konventionelle Darbietungsformen übernehmen?

Ist es notwendig, besondere graphische Mittel einzusetzen?

Einsicht in die Funktion des Schriftbildes bei institutionell geforderten Textmustern und in die Wirkung von individuellen Abänderungen

Einsicht in die arbeitstechnische Bedeutung von graphischen Hilfsmitteln

Einsicht in die appellativen bzw. manipulativen Wirkungsmöglichkeiten visueller Ausdrucksmittel

Rechtschreibung/Zeichensetzung

Fähigkeit, die gegenwärtig gültige Schreibweise der Wörter zu beherrschen, die auf dieser Jahrgangsstufe zur Kommunikation in den verschiedenen Erfahrungsbereichen benötigt werden.

Fähigkeit

die Möglichkeiten einer freieren Zeichensetzung zu nutzen, um Aussagen zu pointieren und zu verfremden

Einsicht in die historisch gesellschaftlichen Voraussetzungen institutioneller Rechtschreibanforderungen

Einsicht in die Möglichkeiten freierer Zeichensetzung zur Pointierung und zur stilistischen Gestaltung von Aussagen

Syntax

Fähigkeit, komplexe Gedankengänge in eindeutigen grammatischen Beziehungen abzubilden

Fähigkeit, die syntaktischen Besonderheiten von Fach- und Sondersprachen mit grammatischen Kategorien zu kennzeichnen

Sind differenziertere Satzstrukturen erforderlich, um den besonderen Bedingungen der Situation gerecht zu werden?

Kann ich eigenwillige syntaktische Strukturen verwenden?

Einsicht in die Funktion syntaktischer Besonderheiten bei Fach- und Sondersprachen

Einsicht in den Zusammenhang von Syntax und Stil (Abweichungen vom konventionellen Sprachgebrauch)

Semantik

Fähigkeit

in den für die Altersstufe wichtigen Erfahrungsbereichen differenzierte Wortvorstellungen zu entwickeln und sie im umgangssprachlich üblichen Sinn zu verwenden den Unterschied zwischen konventioneller und willkürlicher Wortverwendung zu bestimmen

Tatbestände, für die die Umgangssprache keine genauen Begriffe bereithält, mit den entsprechenden wissenschaftlichen Termini zu beschreiben

verschiedene Formen analogen Sprechens zu bestimmen und als rhetorisches Mittel zu verwenden (Metapher, Symbol, Assoziation u. a.)

sich bewußt einer vieldeutigen Ausdrucksweise zu bedienen

Kann ich mich genauer und verständlicher ausdrücken, wenn ich Begriffe der Wissenschafts- oder Fachsprache verwende?

Ist es notwendig, den Leser mit fachlichen Ausdrücken zu beeindrucken?

Verwende ich die entscheidenden Begriffe in der dem gegebenen Kontext entsprechenden Bedeutung?

Kann ich mit einem originellen Gebrauch von Begriffen eine aufklärerische oder witzige Wirkung erzielen? (bewußte Mehrdeutigkeit)

Einsicht, daß der Kontext die Wortbedeutung beeinflußt

Fähigkeit, das assoziative Umfeld umgangssprachlicher Begriffe und Formulierungen richtig einzuschätzen

Einsicht in die Bedingungen, unter denen Wörter ihre Bedeutung verändern können (historisch-gesellschaftlicher Wandel, strukturelle Veränderungen in den Erfahrungsbereichen, kulturelle Kontakte)

Einsicht in die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten bestimmter Begriffe in der Öffentlichkeit (aufklärerisch/verschleiern; provokativ/stabilisierend; Vorurteile auflösend/verfestigend)

Stilistische Normen

Fähigkeit

den stilistischen Anforderungen bestimmter gesellschaftlicher Institutionen (bestimmter konventioneller Texttypen) zu genügen

die Wirkung von Texten durch appellative und persuasive Mittel zu erhöhen

Stilabweichungen einem einheitlichen Konzept unterzuordnen

komplizierte Ausdrucksformen in Umgangssprache zu übertragen

Ist es notwendig, traditionelle Stilmittel zu verwenden?

Einsicht in die Struktur und in die Funktion von Stil und Stilbruch

Einsicht in den Zusammenhang zwischen stilistischen Normen und gesellschaftlichen Konventionen

Einsicht, daß die unbeachtete Übernahme von allgemein gebräuchlichen Stilmitteln gleichbedeutend sein kann mit der Übernahme von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Konventionen, die einer kritischen Reflexion entzogen sind.

Schüchtere ich durch meine Ausdrucksweise die Leser ein? (Schaffe ich soziale Distanz? Wirke ich arrogant?)

Einsicht, daß stilistische Perfektion (oder auch der Einsatz bestimmter Stilmittel) einschüchternd wirken und soziale Schranken errichten kann

Einsicht in die Voraussetzungen und Bedingungen von Stilwandel

Logische Textgestaltung

Fähigkeit

verschiedene Standpunkte darzulegen und zu bewerten

Gibt es diesem Problem gegenüber unterschiedliche Standpunkte?

Ist es günstig, die Interessen aufzudecken, die hier ins Spiel kommen?

Einsicht, daß unterschiedliche Standpunkte auf unterschiedliche Interessen bezogen sind

abstrakte Texte zu konkretisieren (Gesetzestexte, Statistiken, theoretische Texte)

Wie konkret müssen meine Ausführungen sein?

Einsicht, daß Beispiele den Nachvollzug eines Gedankengangs erleichtern

Zusammenhänge **induktiv** zu entwickeln (von Einzelfällen aus)

Soll ich von Einzelerfahrungen ausgehen. . .

Erkenntnis, daß Beispiele dem Erfahrungsbereich der Leser entnommen sein müssen

aus allgemeinen, gesicherten Erkenntnissen Folgerungen zu ziehen (**deduktiv**)

oder kann ich meine Urteile von allgemein anerkannten Ansichten ableiten?

Erkenntnis, daß richtige Schlußfolgerungen von falschen Voraussetzungen ausgehen können

Hinweise: – Zur Lern- und Leistungskontrolle: siehe S. 231ff. – Qualifikationen: siehe S. 246ff.

III. Arbeitsbereich Umgang mit Texten

Inhaltsübersicht

	Seite
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze . . .	95
1.1 Definition des Textbegriffs	95
1.2 Zur Unterscheidung von pragmatischer und ästhetischer Textrezeption	95
1.3 Informativer und argumentativer, die Erkenntnis und die Urteilsbildung fördernder Umgang mit Texten	96
Informationsentnahme aus Texten	97
1.4 Umgang mit Literatur (ästhetische Erziehung im Deutschunterricht)	102
1.4.1 Zu den Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung	104
1.4.2 Zur Eigenart und Funktion dichterischer Texte	106
1.4.3 Aufgaben und Probleme des Literaturunterrichts	109
2. Allgemeine Lernziele und fachliche Lernziele	112
2.1 Schwerpunkt des Deutschunterrichts und allgemeine Lernziele	112
2.2 Instrumentelle Lernziele und Ansätze zur Textverarbeitung	113
2.2.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus Texten	114
2.2.2 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Strukturbeschreibung von Texten	114
2.2.3 Ansätze zur Textverarbeitung	116
– lesen	
– überprüfen	
–kritisch einschätzen	

3. Allgemeine Lernziele, bezogen auf Jahrgangsstufen und Problembereiche	119
3.1 Übersicht über die Problembereiche der verschiedenen Jahrgangsstufen	121
3.2 Jahrgangsstufe 5/6	122
3.3 Jahrgangsstufe 7/8	126
3.4 Jahrgangsstufe 9/10	130
4. Methodische Hinweise	135
5. Literaturvorschläge für die Jahrgangsstufen	140
– Jahrgangsstufe 5/6	142
– Jahrgangsstufe 7/8	147
– Jahrgangsstufe 9/10	152
Kinder- und Jugendbücher (Auswahl)	157

1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze

1.1 Definition des Textbegriffs

Als Texte gelten in diesem Arbeitsbereich **alle kommunikativen Beiträge, die gelesen werden können** (Schriften, Aufzeichnungen). Der Begriff Text wird hier also in einem umfassenden Sinn gebraucht. Texte sind alle von Menschen mit einer Aussageabsicht gestalteten sprachlichen Äußerungen. Darunter fallen sowohl die gesprochenen (Vorträge, Reden) wie geschriebenen (Briefe, Schreiben) sowie die durch Medien (Druck, Tonträger, Bild-Tonträger) vermittelten Texte. Text ist der sichtbar gemachte, überprüfbare Zusammenhang, in dem einzelne Momente interpretierbar werden. Ein wesentliches Merkmal ist die **Reproduzierbarkeit**. Damit ist zweierlei gemeint:

- a) die Möglichkeit zur **Vervielfältigung** (d. h. heute: zur massenhaften Verbreitung);
- b) die Möglichkeit zur **wiederholten Rezeption** (d. h. zur intensiveren und kontrollierteren Wahrnehmung und zur geschichtlichen Überlieferung).

Der Deutschunterricht beschäftigt sich noch vorwiegend mit schriftlichen Textformen, deren Stellenwert sich gegenüber den modernen Formen medialer Textvermittlung stark vermindert hat. Der wachsende Bildanteil in den neueren Lese- und Sprachbüchern und die Verwendung von Tonbandgeräten, Projektoren und Videorecordern in der Schule verweisen aber darauf, daß die Bedeutung audio-visueller Kommunikation zunehmend erkannt wird. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, den Film in den Unterricht einzubringen: nicht nur als zusätzliche Informationsquelle, sondern vor allem zur Analyse filmischer Wahrnehmungsmuster und zur produktiven Aneignung der Wirklichkeit mit Hilfe der Kamera.

1.2 Zur Unterscheidung von pragmatischer und ästhetischer Textrezeption

Im Umgang mit Texten lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Rezeptions- und Verwendungsformen erkennen, die in den meisten Fällen durch den Charakter des Textes selbst oder durch die Präsentationsweise beansprucht werden:

(1) primär sachbezogene (pragmatische) Rezeption,

die den Informationswert und den Aufforderungscharakter von Texten beachtet und Texte in argumentative Zusammenhänge einordnet.

Sie richtet sich vorwiegend auf **Sachtexte**, auf **Gebrauchstexte**, deren öffentliche Funktion eine derartige Rezeption erfordert (Kommentare, Lexikonartikel,

Vertragstexte, Tabellen, Inhaltsangaben, Verhaltensanweisungen, Karten, Reportagen, Dokumentarfilme u. a.).

(2) primär auf die Wahrnehmung selbst bezogene (ästhetische) Rezeption,

die an formalen und inhaltlichen Besonderheiten interessiert ist, die die Fähigkeit des Lesers zur Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitern.

Sie richtet sich vorwiegend auf literarische, poetische Texte (Erzählungen, Hörspiele, Filme, Bilder).

In der Beanspruchung der einen oder der anderen Rezeptionsweise sind nicht alle Texte eindeutig. Es gibt Textarten, die in dieser Hinsicht bewusst ambivalent bleiben (z. B. Essays, Satiren). Darüber hinaus läßt sich aber auch niemandem verwehren, eine Textart mit einem anderen Rezeptionsinteresse als dem von ihr geforderten zu lesen. Im Deutschunterricht der Sekundarstufe I kann es – vor allem am Anfang – wichtig sein, den Unterschied von Textsorten nicht allzu stark zu betonen. Die „naive“, praktische Verwendung poetischer Texte in Projekten, die sich mit der Erarbeitung bestimmter inhaltlicher Zusammenhänge befassen, kann dazu beitragen, die „Schwellenangst“ der Schüler vor anspruchsvollen literarischen Texten abzubauen.

1.3 Informativer und argumentativer, die Erkenntnis und die Urteilsbildung fördernder Umgang mit Texten

Als eigenständiger Arbeitsbereich des Deutschunterrichts legitimiert sich „Umgang mit Texten“ ganz allgemein durch die wachsenden Informationserfordernisse in einer demokratischen Industriegesellschaft und durch die Notwendigkeit zur Entwicklung kritischer Aufmerksamkeit gegenüber den Informationsbedingungen und den rationalen und demokratischen Willensbildungsprozessen in Staat und Gesellschaft und den Willensbildungsprozessen dieser Gesellschaft. Auch kann die Begegnung und die Auseinandersetzung mit Texten auf Fragen, Probleme und Wandlungen der Zeit wie auch die Wertvorstellungen vergangener Zeiten hinweisen und wesentliche Grundwerte und Grunderfahrungen vermitteln und bewußt machen. Innerhalb von Texten verlieren gesellschaftliche Situationen und individuelle Erfahrungen ihre Zufälligkeit, sie werden wiederholbar, vorführbar, interpretierbar. Besonders über Texte ist rationale und demokratische Willensbildung möglich, denn Texte bewahren nicht nur Informationen, sie machen auch die soziale Beziehung sichtbar zwischen dem, der über Informationen verfügt und dem, dem sie zugeordnet sind.

Zu den elementaren Voraussetzungen eines informativen und argumentativen Umgangs mit Texten gehören:

Elementare Voraussetzungen

- a) Techniken der Informationsentnahme und der Informationsspeicherung (Unterstreichen, Strukturieren, Exzerpieren, Anordnen von Stichworten, Referieren, Dokumentieren, Aufzeichnen und Protokollieren);
- b) Kenntnisse über Informationsangebote (Zeitungen, Zeitschriften, Sachbücher, Lexika, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Prospekte, Kataloge u. a.);
- c) Kenntnisse über Informationszentren in unserer Gesellschaft (Buchhandlungen, Bibliotheken, Archive, Ausstellungen, Mediotheken, kommunale Informationszentren, Redaktionen u. a.).

Für den Unterricht ergibt sich auf allen Jahrgangsstufen die Aufgabe, durch geeignete Textangebote die **Orientierungsmöglichkeiten der Schüler** über die regionalen und sozialen Grenzen ihres Lebensbereichs hinaus zu erweitern und Motivationen für selbständige Aufklärung zu entwickeln. Auf allen Jahrgangsstufen sind **Methoden** zu vermitteln, die dem **systematischen Erwerb** von Orientierungswissen dienen.

Zum informativen und argumentativen Umgang mit Texten gehören die Fähigkeiten:

Informationsentnahme aus Texten

- einen Text konzentriert zu lesen;
- den Inhalt eines Textes zu erfassen;
- den Text in Mitteilungsschritte zu gliedern;
- den Gedankengang eines Textes nachzuvollziehen;
- die Hauptgedanken eines Textes herauszuarbeiten;
- sprachlich und inhaltlich schwierige Textstellen aus dem Zusammenhang bzw. mit Hilfsmitteln (z. B. Lexika) zu erschließen;
- inhaltliche und formale Beziehungen zu erkennen;
- die Logik des Gedankengangs zu überprüfen;
- rhetorische Mittel in einem Text zu erkennen;
- die Funktion von Texten zu unterscheiden (Textsorten zu unterscheiden);
- die Strukturmerkmale eines Textes zu beschreiben;
- bestimmte Informationen in einem Text aufzusuchen u. a. m.

Das Üben und Bewußtmachen methodischer Fähigkeiten (vgl. „Instrumentelle Lernziele“, S. 113) kann sinnvoll nur an solchen Texten erfolgen, die eine intensive Auseinandersetzung in bezug auf die jeweiligen inhaltlichen Lernziele überhaupt didaktisch rechtfertigen. An einem Text können selbstverständlich nicht alle notwendigen Fähigkeiten geübt werden, und nicht jeder Text sollte umfassend auf alle seine Gesichtspunkte hin untersucht werden.

Es ist jeweils zu klären, welche instrumentellen Fähigkeiten welcher Lerngruppe in welchem Zusammenhang vermittelt werden können, und zwar so, daß deren Anwendung für die Schüler einsehbare Funktionen erfüllt und den weiteren Lernprozeß zielgerichtet vorantreibt.

Es kann notwendig werden, daß der Lehrer methodisch erst Voraussetzungen schaffen muß, die den Schüler dazu motivieren, mehr über einen Text zu erfahren. Denn Schüler reagieren häufig unmittelbar auf Texte (schnelle Identifikation, Ablehnung oder Gleichgültigkeit) und wollen sich nicht näher auf sie einlassen. Dies gilt besonders für komplexe literarische Texte, die bestimmte vorgeprägte Leseerfahrungen verfehlen oder einem gänzlich ungeübten Leseverhalten beugen.

Es kann auch die Gefahr bestehen, daß sich bestimmte Verfahren (Inhaltsangabe, Textvergleiche, Strukturanalysen u. a.) verselbständigen. Dadurch werden aber Verstehensprozesse (die sich erst aus einem **Bedürfnis** nach Verstehen entwickeln) geradezu verhindert. Der so erzeugte Überdruß an schulischer Textarbeit schlägt im außerschulischen Bereich dann z. B. um in ein grundsätzlich unkritisches Konsumverhalten gegenüber Texten.

Bei der Vermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Verstehen von Texten sollen Schüler nicht dazu gebracht werden, diese gleichsam „mechanisch“ von außen an beliebige Texte anzulegen, sondern sie sollen solche Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem Funktionswert für den jeweiligen Text erkennen.

Überprüfung des Informationswertes und der -absicht eines Textes

Das Interesse an der Erweiterung der Informationsmöglichkeiten läßt sich spätestens auf der Jahrgangsstufe 7/8 mit der **kritischen Überprüfung des Informationswertes und der Informationsabsicht** der herangezogenen Texte verbinden. Diese distanziertere Form der Textverarbeitung erscheint im Hinblick auf die pubertäre Identitätskrise der Jugendlichen besonders notwendig. Sie problematisiert das Verhältnis des Textes zur Realität (Informationskritik) und versucht, in den besonderen sprachlichen Strategien das Verhältnis des Autors zum Leser nachzuweisen (rhetorische Analyse). Voraussetzung dafür ist in jedem Fall, daß die Schüler sich über die Ansprüche und Erwartungen und über die praktischen Bedürfnisse klar werden, die sie selbst als Maßstab an den Text herantragen. Diese Art der Textanalyse enthält für

die Schüler die ständige Aufforderung, ihr Selbstverständnis so weit zu klären, daß begründete Urteile gegenüber dem Text möglich sind; Kritik an Texten üben heißt auch: selbstkritische Überlegungen anstellen.

Auf der Jahrgangsstufe 7/8 kann damit begonnen werden, das Interesse der Schüler von den expliziten Aussagen des Textes auf die impliziten Informationen zu lenken, die nur aus dem Textzusammenhang und aus den Rezeptionsbedingungen heraus nachweisbar sind. Erst im Hinblick auf diese Informationen läßt sich die Intention bzw. die reale Wirkung eines Textes angemessen beurteilen.

Texte enthalten Informationen von zweierlei Art: explizite und implizite.

Explizite Informationen

sind alle Mitteilungen, die dem Text **direkt** entnommen werden können. Es handelt sich um all das, was in Form von Daten, Urteilen, Aufforderungen unmittelbar ausgesprochen ist und der Beschreibung und Bewertung oder der direkten Verhaltensanweisung dient.

Implizite Informationen

dagegen sind solche, die „zwischen den Zeilen“ stehen, nicht direkt nachweisbar sind, den Hörer oder Leser aber entscheidend beeinflussen, da sie sich auf ein bestimmtes Vorverständnis beziehen, das entweder stabilisiert oder in Frage gestellt wird. Implizite Informationen sind aufzufinden in den Assoziationen und gedanklichen Konsequenzen, gegen die Wortwahl und Diktion eines Textes keinen hinreichenden Widerstand leisten.

Implizite Informationen können einer **rhetorischen Absicht** entsprechen. Sie ergeben sich aus den verschiedenen Formen der Anspielung, der Umschreibung, der allegorischen Rede usw. Grundsätzlich gehören auch alle Darstellungen hierher, die sich einer ästhetischen Wahrnehmung anbieten und sich auf Inhalte beziehen, die im Text selbst nur indirekt angesprochen sind²³.

Für die **kritische Analyse** von Texten werden implizite Informationen vor allem dort wichtig, wo der Autor – bewußt oder unbewußt – seine eigentlichen Interessen vor dem Leser verbirgt. Bewußt geschieht das in **manipulativen** Texten (z. B. im Bereich der kommerziellen Werbung, der Boulevardpresse und der politischen Propaganda), in denen der Autor seine Interessen zum Zweck der Verschleierung verbirgt. Er mobilisiert z. B. Vorurteile, um den Adressaten an der Erkenntnis seiner Interessen zu hindern und ihn zur Identifikation mit fremden Interessen zu veranlassen.

Wo die implizite Information nicht in rhetorischer Absicht, sondern **unbewußt** erfolgt, hat der Autor die Bedingungen der eigenen Aussage nicht angemessen reflektieren können, z. B.:

- uneingestandene Bedürfnisse und Interessen
- Erfahrungen, die sein Verhalten bestimmen

²³ Vgl. dazu das Kapitel „Umgang mit Literatur“

bestimmte (möglicherweise nicht vorhersehbare) Rezeptionsbedingungen (z. B. historisch veränderte Erfahrungen, Wertvorstellungen, Perspektiven).

Bei einer Reihe von Texten wird es schwierig sein, die Grenze zwischen engagiertem und manipulierendem Schreiben zu ziehen. Die Auseinandersetzung mit solchen Texten erfordert vom Lehrer und Schüler in besonderem Maße eine selbstkritische Einstellung (vgl. S. 99), um vorschnelle, rein emotionale Urteile zu verhindern und inhaltliche Klärungen im Hinblick auf das Selbstverständnis des Autors durchzuführen („Was hat der Autor damit sagen wollen?“). Die kritische Unterscheidung der Informationsarten dagegen holt den Text in den gesellschaftlichen Zusammenhang zurück, in dem er entstanden ist und in dem er seine spezifische Wirkung ausübt. Sie macht es möglich, verborgene Interessen zu ermitteln, die hinter den vordergründigen Aussagen die rhetorische Absicht bestimmen: Interessen, die in die Urteilsbildung hineinwirken und auf das allgemeine, über den Text hinausreichende Orientierungsvermögen des Lesers Einfluß nehmen (z. B. personalisierende, fatalistische Geschichtsvorstellungen; antagonistische, harmonistische Gesellschaftsmodelle; antisoziale, resignative Menschenbilder u. a.).

Untersuchung von Bedingungen für Informations- u. Meinungsbil- dung

Aus den bewußten Informationsbedürfnissen der Schüler und aus der Aufmerksamkeit für den gesellschaftlichen Kontext bestimmter Mitteilungen lassen sich auf der Jahrgangsstufe 9/10 Ansprüche entwickeln, die **die Bedingungen für Information, Meinungs- und Urteilsbildung sowie gesellschaftliche Verständigung** betreffen. Im Unterricht können dabei folgende Fragen behandelt werden:

Welche Informationsformen, welche Textsorten haben in unserer Gesellschaft die größte Breitenwirkung – und warum?

Wie entwickeln sich die verschiedenen Formen der Information unter dem Einfluß der technologischen Veränderungen in unserer Gesellschaft?

Inwieweit tragen die maßgeblichen Informationsmedien zu Aufklärung der Gesellschaft und zur Entwicklung demokratischer Handlungsfähigkeit bei?

Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit der einzelne über die unterschiedlichen Informationsangebote so verfügen kann, daß seine kritische Urteilsfähigkeit sich erweitert?

Auf dieser Ebene der Problemstellung kann das Interesse sich nicht mehr nur auf einzelne Texte, auf die Überprüfung von Sachinformationen und auf die Ermittlung bestimmter, im Text nachweisbarer Absichten konzentrieren. Die genauere Untersuchung der Massenmedien, der modernen Produktions- und Verkaufsstrategien bei Verlagen, Schall-

plattenfirmen und in der Filmindustrie macht vollends deutlich, daß die maßgebliche Wirkung und die öffentliche Funktion von Texten sich heute nicht mehr umstandslos auf die Intention eines persönlichen Urhebers zurückführen lassen. Deshalb müssen der produktionstechnische und der kommerzielle Zusammenhang erörtert werden, dem Texte ihre Entstehung und ihr öffentliches Ansehen verdanken („Machen“ eines Stars, Produktion kaufkräftiger Erwartungshaltung: „Bestseller“, „Reißer“, „Hits“; Mobilisierung und Ausnutzung kollektiver Ängste und Bedürfnisse: Katastrophenfilme, Nostalgiewelle; Taschenbuchproduktion, Erweiterung des Informationsangebots und Popularisierung von Schriftstellern, Journalisten, Filmregisseuren, Schauspielern u. a.).

Die Beiträge der Massenmedien entstehen unter den Bedingungen industrieller Produktion, die in hohem Grade arbeitsteilig organisiert ist und häufig kommerziellen Interessen dient. Der Anteil an technischen und inhaltlichen Versatzstücken und die Zugehörigkeit zu serienmäßigen Produktionsfolgen treten in der Regel selbst dort noch hervor, wo originelle Abweichungen beabsichtigt sind. Interpretationsverfahren, die sich an traditionell, gleichsam handwerklich („mit dem Federhalter“) produzierten Textformen orientieren, können der Struktur und der gesellschaftlichen Bedeutung massenhaft produzierter Werbungs-, Unterhaltungs- und Informationstexte nicht gerecht werden. Sie verleiten dazu, solche Texte auf ihre formalen Qualitäten zu reduzieren und sie im Hinblick auf stilistische Einheit zu untersuchen; sie ignorieren den Stellenwert einer Nachricht, eines Buches, einer Sendung im Rahmen von Produktionsprogrammen und bestimmten gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhängen; die gesellschaftliche Bedeutung medialer Kommunikation läßt sich nur im Hinblick auf die Kommunikationserfordernisse in einer Demokratie angemessen beurteilen. Ein Interpretationsverfahren, das sich am Modell des persönlichen Dialogs orientiert, verführt dazu, den modernen Formen der Textproduktion mit einem undifferenzierten Manipulationsverdacht zu begegnen.

Der gesellschaftskritische Umgang mit Texten soll den Schülern den widersprüchlichen Charakter moderner Medien bewußt machen, sie dazu ermutigen, die durch die Medien erweiterten Möglichkeiten demokratischer Meinungsbildung und öffentlicher Kontrolle zu nutzen, und sie zu kritischem Verhalten gegenüber den Medien anregen, z. B. durch

- Vergleich von Informationsangeboten
- Ermittlung von Informationsquellen
- Untersuchung der rechtlichen, technischen und wirtschaftlichen Organisation der verschiedenen Massenmedien

Massenmedien

Umgang
mit Texten

- Untersuchung der Abhängigkeit der Informationsvermittlung von politischen und wirtschaftlichen Bedingungen
- Dokumentation von Vorgängen, die aus dem öffentlichen Bewußtsein verdrängt werden (Filme, Wandzeitungen, Plakate, Fotoreportage, Ausstellung, Schülerzeitung)
- argumentativen Umgang mit Zitaten.

Texte gewinnen hier eine Bedeutung als Beweismaterial, als Argumentationshilfe im Prozeß der Herstellung eines realistischen gesellschaftlichen Selbstbewußtseins und demokratischer Handlungsfähigkeit.

Folgende Einsichten lassen sich in diesem Zusammenhang vermitteln:

- daß eine demokratische Gesellschaft auf moderne Medien angewiesen ist;
- daß aber aus dem nahezu grenzenlosen Informationsangebot nicht zwangsläufig eine informierte Gesellschaft hervorgeht;
- daß die Massenmedien die Möglichkeit haben, einem unaufgeklärten Publikum den Schein der Informiertheit zu vermitteln;
- daß die Massenmedien die Wahrnehmungsfähigkeit der Rezipienten durch die Art der Information nicht nur erweitern, sondern auch zerstören können²⁴;

daß die öffentliche Kontrolle der Medien vor allem über die Medien selbst erfolgen muß (wechselseitige Kontrolle aufgrund eines vielfältigen Informations-, Meinungs- und kulturellen Angebots).

1.4 Umgang mit Literatur (Ästhetische Erziehung im Deutschunterricht)

Zwei grundlegende Probleme dieses Kapitels seien am Anfang benannt:

- Es gibt Abgrenzungsschwierigkeiten bei der Beschreibung dessen, was Literatur als Kunst ist;
- eine normative Ästhetik, die künstlerische Werke nach einem allgemein verbindlichen Wertekatalog zu beurteilen vermag, ist seit der Kunst der Moderne mehr als fraglich geworden.

²⁴ Vgl. dazu vor allem die Untersuchungen von Bernward Wember: „Objektiver Dokumentarfilm?“ Colloquium Verlag, Berlin, 1972; „Wie informiert das Fernsehen?“ List Verlag, München 1976.

Das Wesen eines literarischen Kunstwerks ist freie schöpferische Gestaltung, in der Eindrücke, Erfahrungen, Erlebnisse des Dichters durch das Medium der Sprache zu unmittelbarer Anschauung gebracht werden und bei der Intuition, Phantasie und Kunstverstand rational nicht aufzulösen sind. Wenn der Dichter Vorgänge des realen Lebens darstellt, wird die Wirklichkeit im literarischen Kunstwerk „verdichtet“. Die Realität wird aus den Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten der empirischen geschichtlichen Wirklichkeit gelöst und in neue Beziehungen gebracht, für die nicht die Realitätsthematik, sondern das künstlerische Gebot der anschaulichen Gestaltung im Vordergrund steht. Die Wahrheit der einzelnen Vorgänge kann und muß unter Umständen der künstlerischen Einsicht geopfert werden.

In dieser Beurteilung des Verhältnisses eines Kunstwerkes zur Realität stimmen die folgenden Zitate überein, die von Autoren künstlerisch verschiedener Richtungen stammen und gerade dadurch ihr besonderes Gewicht und ihre Klangfarbe erhalten:

„Gerade die Vortäuschung des Wirklichen ist der echten Kunst von Grund aus fremd. Alle Theorie des Scheins und der Illusion, die diesen Weg einschlägt, verkennt einen wichtigen Wesenszug im künstlerischen Erscheinenlassen: . . . daß es nicht Wirklichkeit vortäuscht, daß vielmehr das Erscheinende auch als Erscheinendes verstanden und nicht als Glied in den realen Lauf des Lebens eingefügt wird, sondern gerade aus ihm herausgehoben und gleichsam gegen das Gewicht des Wirklichen abgeschirmt dasteht.“ (Nikolai Härtmann, Ästhetik, 2. Aufl., 1966, S. 36).

„Denn alles, was die Kunstwerke an Form und Materialien, an Geist und Stoff in sich enthalten, ist aus der Realität in die Kunstwerke emigriert und in ihnen seiner Realität entäußert. . . Selbst Kunstwerke, die als Abbilder der Realität auftreten, sind es nur peripher: sie werden zur zweiten Realität, indem sie auf die erste reagieren; . . .“ Adorno, Ästhetische Theorie, 1970, S. 158 u. 425).

„Auch einige die sich dem Sinn des Verfassers genähert haben meinten es helfe zum tieferen Verständnis wenn sie im Jahr der Seele bestimmte Personen und Orte ausfindig machten. Möge man doch (wie ohne Widerrede bei darstellenden Werken) auch bei einer Dichtung vermeiden sich unweise das das menschliche oder landschaftliche Urbild zu kehren: es hat durch die Kunst solche Umformung erfahren daß es dem Schöpfer selber unbedeutend wurde und ein Wissen darum für jeden anderen eher verwirrt als löst“ (Stefan George, Werke – Ausgabe in 2 Bänden, hrsg. von R. Boehringer, Band 1, 1958, S. 119);

„Die Wirklichkeit, die ein Dichter seinen Zwecken dienstbar macht, mag seine tägliche Welt, mag als Person sein Nächstes und Liebstes sein; er mag dem durch die Wirklichkeit gegebenen Detail noch so untertän sich zeigen, mag ihr letztes Merkmal begierig und folgsam für sein Werk verwenden: dennoch wird für ihn – und sollte für alle Welt! – ein abgründiger Unterschied zwischen der Wirklichkeit und seinem Gebilde bestehen bleiben: der Wesensunterschied nämlich, welcher die Welt der

Realität von derjenigen der Kunst auf immer scheidet.“ (Thomas Mann, Bilde und ich, 1906, in: Gesammelte Werke, Band X, S. 16).

Diese Schwierigkeiten und die besonderen **pädagogischen Erfordernisse** des Literaturunterrichts machen es notwendig, mit didaktischen Überlegungen nicht unmittelbar am Kunstcharakter des dichterischen Werkes, sondern zunächst bei den Voraussetzungen ästhetischer Erfahrungen anzusetzen.

1.4.1 Zu den Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung

Ästhetische Erfahrungen werden an Gegenständen gemacht, in denen der einzelne sich – wenn auch noch so verfremdet – wiedererkennt. Sie verbinden das Neuartige, Beunruhigende mit einem Moment von Selbstbestätigung²⁵. Darin liegt das Vergnügen, das in ihnen vermittelt wird. Wo der besondere Charakter ästhetischer Wirkungen ernstgenommen werden soll, wird sich deshalb wissenschaftliche Strenge zunächst einmal als unangemessene Haltung erweisen. Sie kann den **Zugang** zu den ästhetischen Qualitäten eines Textes erheblich erschweren. Denn diese Qualitäten sind nicht einfach objektive Bestandteile, die durch analytische Arbeit herausgefunden werden können und dann für sich selber sprechen. Sie erweisen sich vielmehr als ein labiles und veränderbares **Verhältnis** zwischen den persönlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Lesers, den situativen Bedingungen der Wahrnehmung und bestimmten Eigenschaften des Textes, deren besondere Wirkung nicht für alle Zeiten gesichert ist.

Ästhetische Wirkungen sind nicht an Kunstwerke gebunden. Sie können – mehr oder weniger bewußt – die Alltagserfahrung bestimmen und beziehen sich hier auf Gegenstände, die ihre ästhetische Attraktivität der Bereitschaft des einzelnen verdanken, sich mit seinen Erwartungen, Hoffnungen und Ängsten in bestimmten Erscheinungen der Außenwelt wiederzufinden²⁶.

²⁵ Bei Marcel Proust wird dieser Gedanke besonders hervorgehoben:

„In Wirklichkeit ist jeder Leser, wenn er liest, ein Leser nur seiner selbst. Das Werk des Schriftstellers ist dabei lediglich eine Art von optischem Instrument, das der Autor dem Leser reicht, damit er erkennen möge, was er in sich selbst vielleicht sonst nicht hätte erschauen können. Daß der Leser das, was das Buch aussagt, in sich selber erkennt, ist der Beweis für die Wahrheit eben dieses Buches.“

(M. Proust, Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Bd. 13, Frankfurt/M. 1969, S. 329).

²⁶ Sehr anschaulich beschreibt Dieter Wellershoff die ästhetische Erfahrung:

„Dieses intensive In-Erscheinung-Treten eines verborgenen, vom Begriff noch nicht eingeholten Sinns möchte ich eine poetische Erfahrung nennen. Sie scheint der Traumerfahrung verwandt zu sein, oder dem staunenden, überwältigten Schauen eines Kindes, das distanzlos einem neuen Eindruck ausgeliefert ist. Auch manche Erinnerungen haben etwas davon, widerkehrende Bilder, die sich uns zeigen, ohne daß wir den Zusammenhang finden, in den wir sie wegordnen können. Vergessene Wünsche und Ängste scheinen im Hintergrund dieser Erfahrung bereitzuliegen. Sie geben sich nicht ganz zu erkennen, laden aber die Erscheinungen mit einem Strom von Energie auf. Alles kann poetisch sein, eine unverständliche Stimme im

Demgegenüber läßt sich **Kunst** als der Versuch charakterisieren, durch die Reflexion der geltenden Wahrnehmungsbedingungen und durch den Eingriff in konventionelle Wahrnehmungsmuster ästhetische Erfahrung in Gang zu setzen, die den Anschein des Zufälligen verloren hat. Diese Erfahrung läßt sich – wo sie bewußt geworden ist – auf **besondere formale und inhaltliche Elemente des Kunstgegenstandes** zurückführen. Was aber jeweils erfahren bzw. erkannt wird und **wieso** das künstlerische Verfahren den Hörer, Leser oder Zuschauer derart intensiv beschäftigt (statt ihn zu langweilen oder bloß zu irritieren), das läßt sich aus den lebensgeschichtlichen, den gesellschaftlichen und situativen Bedingungen heraus erklären, in denen die künstlerische Arbeit wahrgenommen wird und auf die sie durch **symbolische Vermittlungen** verweist.

Daß die Vorstellungskraft eines Autors auf die realen gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhänge bezogen bleibt, denen sie ihre Inhalte, ihre Perspektiven und ihre besondere Wirksamkeit verdankt, verringert nicht den Eigenwert ästhetischer Texte. Die Begriffe „Autonomie“ und „künstlerische Freiheit“, die Art. 5 Abs. 3 GG ausdrücklich garantiert, lassen sich dann richtig verstehen, wenn man sich daran erinnert, wie eng sie mit der bürgerlichen Emanzipationsbewegung (vor allem des 18. Jahrhunderts) verbunden sind (Tendenz zur Verselbständigung künstlerischer Arbeit gegenüber dem Handwerk, Emanzipation der literarischen Intelligenz, Autonomieansprüche der Kunst gegenüber dem Einfluß von Kirche und Staat). Für die kritische Distanzierung von bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen sind Kunstwerke durch die vom Wesen der Kunst geprägten, ihr allein eigenen Strukturmerkmale zu bestimmen. Ein Werk der literarischen Kunst kann an Vorgänge der historischen Wirklichkeit oder an ein zufälliges individuelles Schicksal anknüpfen oder sich mit dem

„Autonomie“ der
Kunst

Umgang
mit Texten

Nebenzimmer, ihr plötzliches Schweigen, ein Motorgeräusch, das Tropfen eines Wasserhahns, ein Haufen Gerümpel, das Wehen eines Baumes, ein Lichtreflex in einer Glasscherbe, nasse Hausdächer, Straßenfluchten, ein unverständliches Ornament, eine Gestalt in einem langen schwarzen Mantel, eine Kopfbewegung, eine Telefonschnur, ein Haufen von Autoreifen, eine Überlandleitung, jeder Natureindruck, jedes Ding unseres täglichen Umgangs. Aber es muß dazu aus seinen gewöhnlichen Bezügen herausgerückt sein, muß uns größer, kleiner, näher, ferner erscheinen, es muß in ungewohnten Zusammenhängen oder Momenten auftauchen, erschreckend beleuchtet oder geheimnisvoll verdunkelt, und vor allem in seinem Für-sich-sein, seiner undurchdringlichen Dichte, die all unser Bescheidwissen abweist. Wir verfügen nicht mehr mit den Routinen unseres alltäglichen praktischen Umgangs über das poetische Objekt, es wird nicht mehr vom Kontinuum unserer Konventionen gebunden, wir können es auch nicht mehr instrumentalistisch beherrschen, etwa indem wir beim Tropfen des Wasserhahns den Klempner rufen – diese Vertrautheiten sind alle gekündigt, und aus der wiederhergestellten ursprünglichen Fremdheit beginnt das Ding zu wuchern und etwas anderes zu werden. Es transzendiert die Welt eindimensionaler Faktizität. Der tropfende Wasserhahn wird zum Bild einer drohenden Gefahr oder der Einsamkeit, der Gefangenschaft, der vergehenden Zeit, der nichtigen Zeit des inneren Stillstandes und des Todes. . . Die Durchbrechung des Kontinuums unserer praktischen Realitätsbeherrschung ist also die Entstehungsbedingung des Poetischen.“
D. Wellershoff, *Literatur und Lustprinzip*, München 1975, S. 33f.

aktuellen Geschehen engagiert auseinandersetzen, aber immer hebt es die historischen, gesellschaftlichen, individuellen Vorgänge auf eine andere, übergeschichtliche oder überindividuelle Ebene, die als freie schöpferische Gestaltung eine Struktur von kunstspezifischen Bedeutungseinheiten und Qualitäten hat.

Als völlig eigengesetzliche, bloß subjektiv garantierte Wirklichkeit wäre Kunst jedoch belanglos. Ihre überindividuelle Resonanz bleibt unverstänlich, wenn nicht vorausgesetzt wird, daß im Kunstwerk Erfahrungen und Bedürfnisse angesprochen werden, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten sozialen Lage vielen Menschen gemeinsam sind²⁷. Dabei kann das Kunstwerk in anderen historischen Zusammenhängen jeweils eine neue Aktualität gewinnen.

1.4.2 Zur Eigenart und Funktion dichterischer Texte

Praktische und poetische Funktion der Sprache

„Die poetische Benennung unterscheidet sich von der mitteilenden dadurch, daß ihre Beziehung zur Realität zugunsten ihrer semantischen Einfügung in den Kontext abgeschwächt wird. Die praktischen Funktionen der Sprache, nämlich die **darstellende**, die **expressive** und die **appellative**, sind in der Dichtung der **ästhetischen** untergeordnet, die das Zeichen selbst in den Mittelpunkt des Interesses rückt; das Vorherrschen eben dieser Funktion läßt den Kontext in der Poesie große Bedeutung erlangen. Die ästhetische Funktion als eine der vier Grundfunktionen der Sprache ist potentiell in jeder Sprachäußerung gegenwärtig, deshalb beruht der spezifische Charakter jeder poetischen Benennung nur auf einer radikaleren Enthüllung der jedem Benennungsvorgang eigenen Tendenz. Die Abschwächung der unmittelbaren Beziehung der poetischen Benennung zur Realität wird dadurch kompensiert, daß das dichterische Werk als globale Benennung mit dem **gesamten** Komplex der Lebenserfahrungen des Subjekts, des schöpfenden wie des aufnehmenden, in Beziehung tritt.“²⁸

„In der Kunst ist . . . die Wirklichkeit, von der das Werk unmittelbar Nachricht gibt (sofern es sich um eine thematische Kunst handelt), nicht die eigentliche Trägerin der sachlichen Bezogenheit, sondern nur deren Mittlerin. Die sachliche Bezogenheit ist hier vielfältiger Art und weist auf die Wirklichkeiten hin, die jedoch keinesfalls im Werk selbst ausgedrückt und angedeutet sind und sein können, denn sie bilden einen Bestandteil der Erfahrung des Betrachters.“²⁹

²⁷ Zum Problem der Autonomie der Kunst und zur Entstehung einer philosophischen Ästhetik vgl. Dieter Kimpel, *Motive der bürgerlichen Ästhetik im 18. und 19. Jahrhundert. Geschichtliche Hinweise*. In: „Literarische Texte im Deutschunterricht“, Lehrgangsprotokoll des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, S. 68ff., Außerdem: Hans Freier, *Ästhetik und Autonomie*. In: Bernd Lutz (Hrsg.), *Deutsches Bürgertum und literarische Intelligenz 1750 – 1800*, Stuttgart 1974.

²⁸ J. Mukařovský, *Die poetische Benennung und die ästhetische Funktion der Sprache*. In: Ders., *Kapitel aus der Poetik*, Frankfurt/M. 1967, S. 54.

²⁹ Ders., *Ästhetische Funktion, Norm und ästhetischer Wert als soziale Fakten*. In: Ders., *Kapitel aus der Ästhetik*, Frankfurt/M. 1970, S. 97.

Dichterische Texte aktualisieren sich in der Aufnahme durch den Leser auf besondere Weise: Lesen bedeutet hier „gelenktes Schaffen“ (Jean-Paul Sartre). Dabei treten die Angebote des Textes in ein Wechselverhältnis mit der Kreativität des Lesers. Mittels seiner Sensibilität, Spontaneität, Intuition und seines Reflexionsvermögens schafft er den Text immer neu.

Es muß aber davor gewarnt werden, die Würdigung eines Textes an eine bestimmte Leserschicht oder einen bestimmten Lesertypus zu knüpfen. Ein solches Vorgehen würde voraussetzen, daß die ästhetische Realität nicht außerhalb der geistig-seelischen Vorgänge im einzelnen Leser existierte und identisch wäre mit dem geistig-seelischen Vorgang im einzelne Leser oder Hörer. Ein literarisches Werk kann man zwar nur durch einzelne Erlebnisse kennenlernen, aber es ist mit ihnen nicht identisch und existiert auch außerhalb der Erlebnisse.

In dichterischen Texten wird dem Leser in der symbolischen Organisation eines Weltausschnitts Raum für fiktives Handeln angeboten. In „Simulationsräumen“ kann er die Grenzen seiner Realität und seiner praktischen Erfahrungen spielerisch überschreiten. Er vermag, bislang nicht wahrgenommene und verdrängte Möglichkeiten auszumachen und sie spielerisch in Identifikation und Distanzierung zu erproben. Dichtung wird häufig als „symbolische Interaktion“ beschrieben. Sie wirft stellvertretend für den Leser Probleme auf, bietet Lösungen an, entlastet ihn von unmittelbarem Handeln und ist dennoch symbolische Handlungsanweisung, indem sie Lebenssituationen aller Art erprobt, interpretiert und wertet.

Texte, die die symbolische Anschauung vergangener Lebenswelten zu vermitteln vermögen, sind auf besondere Weise geeignet, geschichtliches Bewußtsein zu schaffen und zu erweitern. Jedoch kann sich ihre Funktion nicht darin erschöpfen, weil die literarische Wertung eine andere Kategorie ist. Solche Texte verarbeiten heißt: „Geschichtliche Erfahrung, wie sie in Literatur ihren Niederschlag findet, für uns fruchtbar zu machen; die andersartigen Konditionierungen früherer Lebens- und Bewußtseinsformen am nichtidentischen geschichtlichen Material herauszuarbeiten und damit den Blick zu schärfen für die Formen und Bedingungen eigener geschichtlicher Erfahrung.“³⁰

Damit ist noch nichts über das Problem literarischer Wertung (z. B. Abgrenzung gegenüber sogenannter Trivalliteratur) gesagt. Hierfür ist zu fragen,

- ob und inwiefern einengende Erfahrungsschemata durchbrochen und/oder erweitert werden;

Vermittlung historischen Bewußtseins

Literarische Wertung

³⁰ H. Brackert, Literarischer Kanon und Kanon-Revision, in: H. Brackert/W. Raitz (Hg.), Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz, Frankfurt/M. 1974, S. 156.

- ob und inwieweit in der symbolischen Interaktion der Dichtung der Leser Freiheit, Handlungsspielräume, Reflektionsanreize, Experimentier- und Distanzierungsmöglichkeiten erhält;
- ob und inwieweit die neu vermittelten Erfahrungs-, Erlebnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten dem Leser helfen können bei der Erweiterung seines Selbstverständnisses und der Bewältigung von Lebenssituationen. (Dichtung hat zwar keine direkte Wirkung auf Wirklichkeit, aber sie kann die subjektive Haltung gegenüber Wirklichkeit verändern.)
- ob und inwieweit es bei älteren Texten zu einem „Dialog zwischen den Epochen“ kommen kann, aus dem sich ohne Verwischen der historischen Differenz durch die Konfrontation von vergangenem Sinn und gegenwärtiger Bedeutung kritisches Geschichtsbewußtsein zu entwickeln vermag.

Widersprüchlichkeit ästhetischer Wahrnehmung

Die ästhetische Wahrnehmung kann eine Art des vorbegrifflichen oder des begriffsdifferenzierenden Denkens sein (sensitive Erkenntnis, Bewußtseinserweiterung, Veranschaulichung, fiktionales Probehandeln), sie kann sich aber auch als magische Einschränkung des Verstandesgebrauchs auswirken³¹. Die Fähigkeit des Künstlers, Denk- und Erfahrungskonventionen aufzubrechen und in der Hervorhebung formaler Eigenarten die Wahrnehmung selbst zum Gegenstand der Darstellung zu machen, kann sich in belanglos Originellem und in der kunstvollen Erneuerung historisch überwundener Vorstellungen erschöpfen. Man darf diese Fähigkeit nicht von vornherein mit Autonomie und kritischem Reflexionsvermögen gleichsetzen, sondern muß in jedem Fall überprüfen, welche Funktionen die ästhetische Darstellungsweise übernimmt. Ästhetische Texte können heute Erfahrungen und Einsichten vermitteln, die der Autor selbst noch nicht reflektiert hat. Der reale Erkenntniswert solcher Texte muß oft genug (gegen Absichtserklärungen des Autors und gegen herrschende Rezeptionsgewohnheiten) durch die kritische Interpretation erst herausgearbeitet werden (z. B. Gegen-den-Strich-Lesen)³².

Dazu gehört vor allem die Ermittlung der gesellschaftlichen und biographischen Bedingungen (z. B. über dokumentarisches Material), die die Entstehung eines Textes in seinen formalen und inhaltlichen Besonderheiten begreifbar machen.

³¹ Vgl. dazu D. Wellershoff: „Die poetische Erfahrung ist ... ein Zustand gesteigerter Phantasietätigkeit, hervorgerufen durch einen Mangel an Eindeutigkeit in unserem jeweiligen Wahrnehmungs- und Vorstellungsraum. Das ist der Grund, weshalb literarische Texte mit den verschiedensten Methoden von Informationsentzug arbeiten.“ (a. a. O., S. 34).

³² Die Kriterien für dieses Gegen-den-Strich-Lesen müssen mit den Schülern gemeinsam entwickelt werden.

1.4.3 Aufgaben und Probleme des Literaturunterrichts

Aus den Vorüberlegungen zur ästhetischen Erfahrung und zur Funktion von dichterischen Texten läßt sich für den **Literaturunterricht** folgendes ableiten:

Jugendliche Leser rezipieren ästhetische Texte in der unbewußten Erwartung, sich selbst mit all ihren Gefühlen, mit ihren widersprüchlichen Bedürfnissen und Affekten darin wiederzufinden. Sie suchen Orientierungsmöglichkeiten für die Entwicklung ihres Selbstverständnisses gegenüber den rasch wachsenden und verunsichernden Anforderungen ihrer Umwelt. Der Literaturunterricht muß deshalb immer wieder versuchen, die Selbsterfahrungsmöglichkeiten der Schüler über geeignete Texte zu erweitern, zur bewußten Verarbeitung der individuellen Lebensgeschichte anzuregen und die kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Tendenzen gesellschaftlicher Identifikationsangebote zu fördern. Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang u. a. erweiterte Erfahrungsmöglichkeiten im Hinblick auf

- Selbständigkeit und Toleranz,
- Solidarität und Hilfsbereitschaft,
- Freundschaft und Zärtlichkeit,
- Einfühlungsvermögen und Lebensfreude,
- Engagement und Zivilcourage,
- Grundwerte der demokratischen Gesellschaft.

In diesen Erziehungszielen zeigt sich auch der weltanschauliche Pluralismus der vorliegenden Rahmenrichtlinien, verbunden mit dem Bestreben, Handlungsfähigkeit im Sinne der Identifikation mit den in der Verfassung niedergelegten Werten der Demokratie zu vermitteln; „Fragestellungen, Lösungswege und Antworten“ werden also nicht „dogmatisch kanonisiert“ (AGr, Kap. 6, S. 8/9)

Voraussetzung für die Entwicklung differenzierter Lesefähigkeit beim Umgang mit dichterischen Texten ist die Entwicklung produktiver Phantasie. Es sind deshalb Lernprozesse anzustreben, die dem Schüler der Sekundarstufe I einen Wechsel zwischen Rezeption und Produktion ermöglichen (vgl. hierzu „Schreiben als Phantasietätigkeit“, S. 71ff.).

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, daß nicht alle Schüler die gleiche Chance hatten, Sensibilität, Spontaneität, Intuition und Reflexionsvermögen in jenem Maß zu entwickeln, wie es für die Verarbeitung komplexer dichterischer Texte nötig ist. Hier kann es sinnvoll sein, zunächst auf Texte einzugehen, die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen unmittelbar aufgreifen oder ihre Freude an Phantasie und Abenteuer ansprechen und einfachere sprachliche Mittel verwenden. Nur aufgrund einer **Motivation** zum Lesen überhaupt können im Laufe des Lernprozesses komplexere Lesefähigkeiten aufgebaut werden.

Erweiterte Selbsterfahrung

Umgang
mit Texten

Differenzierte Lesefähigkeit

Der Literaturunterricht sollte die von den Jugendlichen bevorzugten (vielfach kommerziell verbreiteten) Orientierungsmuster aufgreifen und ihre problematischen Inhalte auf eine nicht-diskriminierende Weise hervortreten lassen. Glaubwürdigkeit kann der Unterricht nur dann gewinnen, wenn er nicht unvermittelt positive Leitbilder errichtet und den Jugendlichen die Möglichkeit läßt, die in ästhetischen Texten imaginierten Freiheiten und Konflikte von den realen Alltagserfahrungen her zu interpretieren. Strenge Werkbezogenheit („nichts in den Text hineininterpretieren?“) kann nur ein Moment sein im Zusammenhang eines umfassenderen Lernprozesses, in dem es um die Entwicklung selbstbewußter Phantasietätigkeit geht.

Selbstbewußte
Phantasietätig-
keit

Für die Schüler (und für jeden nicht-wissenschaftlichen Leser) ist es zunächst einmal wichtig, Texte ich-bezogen und selektiv zu verarbeiten, um die erhofften Entdeckungen zu machen und sich irritierenden Erfahrungen unbefangen aussetzen zu können. Es ist deshalb notwendig, daß sich der Lehrer auch auf subjektiv eigenwillige Vorstellungen einläßt, die mit den „maßgebenden“ ästhetischen Qualitäten eines Textes wenig zu tun haben, die aber deutlich machen, wie die Schüler selbst ihre Sensibilität entwickeln und von wo aus ihr Realitätssinn, ihre Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit sich erweitern und differenzieren lassen.

Aktualisierende
Spontaninterpre-
tation

Es ist sinnvoll, davon auszugehen, daß solche „aktualisierenden Spontaninterpretationen“ sich auf eine das Original gleichsam überlagernde Textvorstellung beziehen³³, die den Schülern nach Möglichkeit bewußt gemacht werden sollte.

Der unbefangenen Kommunikation über entsprechende Erfahrungen sind unter den leistungsorientierten schulischen Lernbedingungen allerdings Grenzen gesetzt. Oft ist schon viel gewonnen, wenn emotionale Vorbehalte und persönliche Bedürfnisse der Schüler in der Form von sachbezogenen Werturteilen diskutiert werden können. Der Literaturunterricht kann deshalb nicht darauf verzichten, über Geschmacksfragen zu streiten. Der „Streit“ kann dazu führen,

- daß verschiedene Maßstäbe erkennbar werden,
- daß nach den Ursachen unterschiedlicher ästhetischer Ansprüche gefragt wird,

³³ Vgl. dazu Eggert/Berg/Rutschky, Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: W. Dehn (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen, Frankfurt/M 1974, S. 284ff.: „Häufig wird Textinterpretation und Selbstinterpretation nach den gleichen Kategorien vorgenommen, was dazu führen kann, daß Privattexte entstehen, die sich die Schüler aus der Kombination von angebotenen literarischen Text und mitgebrachten Eigenvorstellungen herstellen.“

- daß Ansätze für gemeinsame ästhetische Wertvorstellungen entwickelt werden,
- daß das Interesse entsteht, in aktuellen oder historischen Auseinandersetzungen über die Bewertung von Literatur einen Standpunkt einzunehmen, der sich begründen läßt.

Der Vergleich von affektiven Reaktionen, von Lesearten und Werturteilen lenkt das Interesse der Schüler auf den Text selbst:

Textinterpretation

- auf formale und inhaltliche Besonderheiten, die zur Begründung eigener und fremder Rezeptionsweisen hervorgehoben werden müssen;
- auf die stilistische Einheit des Textes, an der sich Interpretationsversuche orientieren müssen, sofern sie eine intersubjektive Verbindlichkeit beanspruchen.

Bei der Interpretation lernen die Schüler, sich argumentativ auf einen **Textzusammenhang** zu beziehen und erwerben Grundbegriffe, die für die Beschreibung von literarischen Strukturen wichtig sind.

Ein erfolgreicher Deutschunterricht wird erheblich mehr an Motivationen erzeugen, als sich in bewußten Lernprozessen verarbeiten läßt. Entscheidend ist aber die Ausbildung einer **aufgeklärten Sensibilität**. Diese beruht auch auf der Fähigkeit, über die subjektive Rezeption hinaus den Text in seinem historischen Zusammenhang zu verstehen. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist eine literaturgeschichtliche Darstellung in Umrissen empfehlenswert, wie sie auf S.119 dargestellt ist. Bewirkt werden soll dabei u. a.

Aufgeklärte Sensibilität

- die Aufmerksamkeit für die Veränderung der Sprache und des Sprachgebrauchs (Bedeutungswandel, Kommunikationsformen und -muster usw.);
- die Frage nach den Ursachen verschiedenen Wirklichkeitsbezugs in motivgleichen Texten;
- die Frage nach der Funktion bestimmter Texte (bzw. Textarten) innerhalb einer Gesellschaft, in einer historischen Situation;
- der Vergleich von Beispielen verschiedener Rezeption ein und desselben Textes;
- die Frage nach den wechselnden Bedingungen schriftstellerischer Arbeit;
- die Untersuchung privater und staatlicher Einflußnahme auf die Herstellung, Verbreitung und Rezeption ästhetischer Texte.

2. ALLGEMEINE UND FACHLICHE LERNZIELE

2.1 Schwerpunkte des Deutschunterrichts und allgemeine Lernziele

Das Problem, mit dem Schüler sich in diesem Arbeitsbereich beschäftigen, lautet ganz allgemein:

„Wie lassen sich Erfahrungen und Intentionen verarbeiten, die in der Form von Texten vermittelt sind?“

Aus dieser Fragestellung lassen sich – im Anschluß an die vorangegangenen didaktischen Überlegungen – **vier Schwerpunkte des Deutschunterrichts** ableiten:

(1) Realistischer Umgang mit ästhetischen Erfahrungen, die über Texte vermittelt sind

Reflektierte Wahrnehmung und Produktion von Gegenständen ästhetischer Selbsterfahrung (Poster, musikalischer ‚sound‘, Erzählungen, Gedichte, Filmsequenzen u. a.)

Überprüfung von Möglichkeiten fiktionalen Probehandelns (Gegenmodelle zur erfahrbaren Lebenswirklichkeit: wünschenswerte Sozialbeziehungen, humane Umwelt)

Reflexion ästhetischer Wirkungen, die für bestimmte soziale Gruppen (z. B. für Jugendliche, für die Menschen aus unserem Kulturraum) nur schwer nachzuvollziehen sind: propagandistische Bilder aus China, Barocklyrik, bürgerliche Wohnkultur am Ende des 19. Jh., Selbstdarstellungen auf alten Fotografien

(2) Auswertung textlich vermittelter Informationen

Kritische Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit, die vom historischen, sozialen, geographischen Standpunkt der Schüler her nicht unmittelbar zu erfahren ist.

(3) Kritische Analyse von ästhetischen Texten und Gebrauchstexten

Überprüfung der Funktion sprachlicher Mittel unter bestimmten Rezeptionsbedingungen.

Aufsuchen offener und verdeckter Intentionen in Texten

(4) Erkenntnis von Herstellungsformen und Herstellungsbedingungen des medialen Angebots

Überprüfung von Informationstechniken und ihrer gesellschaftlichen Verwendung

Überprüfung künstlerischer Techniken und der mit ihnen verbundenen Möglichkeiten zur Erweiterung der bewußten Wahrnehmungsfähigkeit (filmische Wahrnehmungsmuster in der Literatur, Einfluß der Fotografie auf die Kunst, u. a.)

Überprüfung der sozialen Situation und der Arbeitsbedingungen von Menschen, die an der Herstellung von Literatur, von Rundfunk- und Fernsehsendungen, von Zeitungen und Filmen beteiligt sind (z. B. Filmstars, Redakteure, Setzer. . .)

Aus diesen Schwerpunkten des Deutschunterrichts im Arbeitsbereich UMGANG MIT TEXTEN ergeben sich **allgemeine Lernziele**, die im Hinblick auf die verschiedenen Jahrgangsstufen und auf die Problembereiche der Jugendlichen wie folgt differenziert und inhaltlich bestimmt werden:

(1) Die Schüler lernen, durch Texte ihre Umwelterfahrung, ihre Selbsterfahrung und ihre Urteilsfähigkeit bewußt zu erweitern.

Sie lernen, sich bisher unbekannte Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns bewußt zu machen, und entwickeln auf diese Weise individuelle Bedürfnisse und legitime soziale Ansprüche.

Sie lernen – insbesondere durch den Vergleich von Texten –, fremde (z. B. historische) Erfahrungen und Handlungsmotive auf ihre eigenen zu beziehen; ihr Problembewußtsein und ihr Urteil über Handlungsmöglichkeiten sollen auf diese Weise gesellschaftliche und geschichtliche Dimension gewinnen.

(2) Die Schüler gewinnen Einsichten in das Verhältnis zwischen Text und Realität.

Sie lernen, Informationen zu überprüfen, Absichten zu ermitteln und Standpunkte zu klären.

(3) Die Schüler lernen, verschiedene Textsorten zu unterscheiden und die gesellschaftliche Funktion von Gebrauchstexten und ästhetischen Texten zu ermitteln.

Sie lernen, explizite und implizite Aussagen zu unterscheiden.

Sie lernen, die Organisationsprinzipien eines Textes (Struktur, Stil, Strategie) auf die Intention des Autors und auf die Situation zu beziehen, in der der Text seine Wirkung ausüben soll.

(4) Die Schüler lernen, Texte an Vorstellungen von aufgeklärter zwangsfreier Verständigung zu messen und ihre gesellschaftliche Funktion zu ermitteln.

Sie lernen, Texte und ihre Wirkung im Hinblick auf bestimmte Herstellungs-, Verteilungs- und Rezeptionsbedingungen zu beurteilen.

2.2 Instrumentelle Lernziele und Ansätze zur Textverarbeitung

Instrumentelle Fähigkeiten können den unterschiedlichsten Untersuchungsinteressen dienen. Sie werden vor allem benötigt

- zur Informationsentnahme aus Texten,
- zur Strukturbeschreibung von Texten.

Eine Zuordnung von instrumentellen Lernzielen zu Jahrgangsstufen ist nicht notwendig, weil die gleichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für alle Jahrgangsstufen gebraucht werden und bei schwierigen und komplexen Texten nur schwieriger anzuwenden sind. So ist z. B. das Erkennen von Schlüsselbegriffen je nach Textanspruch für Schüler der 9. Jahrgangsstufe ebenso wichtig wie für Schüler der 5. Jahrgangsstufe.

2.2.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus Texten

- 1) Konzentriertes Zuhören/Lesen/Sehen
- 2) Inhaltlich und syntaktisch komplexe Textstellen flüssig lesen und ggf. für ein besseres Verständnis auflösen können:
 - a) Texte über erprobendes Lesen erschließen können (nach Wortblöcken oder Betonung gliedern; durch Intonation verknüpfen; Lesetempo erproben).
 - b) Hemmnisse für den Lesevorgang erkennen, benennen, beseitigen können.
- 3) Längere Texte im Zusammenhang überschauen können:
 - a) Das in der zeitlichen Abfolge Gehörte/Gelesene/Gesehene so bewahren, daß Gleichzeitigkeit für die Erfassung des Textes hergestellt wird.
 - b) Den Text in Mitteilungsschritte gliedern können.
- 4) Erstes Einschätzen von Intention und Informationswert eines Textes:
 - a) Schlüsselbegriffe und bedeutsame Sätze erkennen und erläutern.
 - b) Wortbedeutungen mit Hilfsmitteln erkennen oder aus dem Kontext erschließen.
 - c) Mündliche/schriftliche (ggf. grafische, bildliche) Wiedergabe des Geschehensablaufs bzw. der Textaussagen.
 - d) Mündliche/schriftliche Zusammenfassung des Inhalts (Stichwortzettel anlegen; zitieren).

(Vgl. METHODISCHE HINWEISE S. 138)

2.2.2 Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Strukturbeschreibung von Texten

- 1) Unterscheidung von Textsorten in bezug auf ihre Funktion und strukturellen Merkmale.
- 2) Erkennen der Perspektive:
 - a) bei fiktiven, insbesondere dichterischen Texten: Erzählerhaltung und Erzählerperspektive (z. B. Ich-Er-Erzählung, Distanz des Erzählers zum Geschehen);

- szenisches Erzählen, berichtendes Erzählen;
 Wiedergabe von Gedanken des fiktiven Erzählers oder einer am Geschehen beteiligten Figur;
 Haltung oder Gestimmtheit eines lyrischen Ichs.
- b) bei Sachtexten (expositorischen Texten):
 Sprecherhaltung und Sprecherperspektive (z. B. distanziert, um Objektivität bemüht, überzeugen wollend;
 emotional, engagiert zum Miterleben oder Mitfühlen anregend;
 appellierend, zu einer Handlung auffordernd, überredend, manipulierend).
- 3) Erfassen der Struktur und Erkennen der Funktion von Strukturmerkmalen:
- a) Raumstruktur (z. B. Ortswechsel, Art des Raumes)
 - b) Zeitstruktur (Gliederung von Zeitphasen, Rückwendung, Vorausdeutung, Erzählzeit, erzählte Zeit, Dehnung, Raffung, Zeitdeckung)
 - c) Geschehensträger und ihr Verhalten in verschiedenen Rollen (z. B. sozial bestimmte Rolle, dramaturgisch festgelegte Rolle, durch literarische Tradition zugewiesene Rolle)
 - d) Geschehensstruktur (z. B. Abgrenzen und Verknüpfen der Erzählabschnitte)
 - e) Motivstruktur (Wiederkehr von Gegenständen, Merkmalen, Figuren, Räumen usw. in bestimmter Funktion)
 - f) Problemstruktur (insbesondere bei gedanklichen Texten, z. B. Abgrenzen und Verknüpfen von Gedankenschritten)
 - g) Semantische Struktur (z. B. Wortbedeutung im Kontext, gehobene Sprache, Umgangssprache, Jargon, Fachsprache, Fremdwörter, Vorherrschen bestimmter Wortfelder)
 - h) Syntaktische Struktur (z. B. Satzarten, Satzreihe, Satzgefüge, vollständige – unvollständige Sätze)
 - i) Einfache rhetorische Mittel (Wiederholungen, Antithesen, Parallelismen, Steigerung)
 - k) Bildstruktur (Vergleiche, Metaphern, Allegorie, Symbol)
 - l) Lautstruktur (insbesondere bei Lyrik: Lautmalerei, Alliteration, Reime)
 - m) Prosodische und metrische Struktur (z. B. Satzmelodie, Versmaß, Strophenform).

(Vgl. METHODISCHE HINWEISE S 138 f.)

Bei Texten älterer Sprachstufen oder dialektgebundenen Texten müssen Merkmale einbezogen werden, welche die Textstruktur übergreifen und dem System der Sprache insgesamt (Langue) zuzuordnen sind, also zum Lernzielbereich „Reflexion über Sprache“ gehören: von der heutigen Standardsprache abwei-

chende Lautung (Phonologie), Bedeutung (Semantik), Wortformen (Morphologie) oder Satzstrukturen (Syntax) und Rechtschreibung³⁴.

Um zu verdeutlichen, in welchen unterrichtspraktischen Zusammenhängen die instrumentellen Lernziele eine Rolle spielen, werden im folgenden Hinweise auf Ansätze zur Textverarbeitung gegeben:

2.2.3 Ansätze zur Textverarbeitung

Lesen

Informativer und argumentativer Umgang mit Texten

Informationen entnehmen
sich Fragenstellungen, Probleme be-
wußt machen:

Worum geht es?

Auf welche Fragen gibt der Text
Antwort?

Welches sind seine wesentlichen
Mitteilungen?

Kenntnisse erwerben
einen Gedankengang nachvollziehen
Beziehungen erkennen
neue Gesichtspunkte wahrnehmen
Standpunkte unterscheiden
andersartige Erfahrungs- und Hand-
lungsbedingungen wahrnehmen
legitimen Aufforderungen Folge leisten

Umgang mit ästhetischen Erfah- rungen

sich auf einen Text einlassen
die im Text angebotene Leserrolle an-
nehmen

Erfahrungen machen

Wirkungen beobachten und be-
schreiben

Wirkungen vergleichen

neue Perspektiven gewinnen

ungewohnte Zusammenhänge er-
kennen

Vergleiche anstellen

sich erinnern

sich Assoziationen bewußt machen

selbst auf Ideen kommen

³⁴ Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Teilentwurf eines Lehrplans für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe. Vorgelegt von der fachdidaktischen Kommission Deutsch für die Orientierungsstufe des Landes Rheinland-Pfalz, S. 12ff.

Überprüfen

Informativer und argumentativer Umgang mit Texten

Informationskritik, rhetorische Analyse

Den **Informationswert** des Textes überprüfen:

- eigene Erfahrungen und Beobachtungen, eigene Vorkenntnisse mit den Informationen des Textes vergleichen;
- nach den Informationsquellen des Autors fragen;
- andere Informationsmittel heranziehen.

Die **Logik** des Gedankengangs überprüfen.

Die **Intention** des Autors ermitteln. Feststellen, ob der Autor sagt, was er meint. Eventuell die ‚eigentliche Absicht‘ des Autors herausarbeiten:

- Welche impliziten Informationen enthält der Text? (Welche Assoziationen stellen sich ein? Welche Schlußfolgerungen werden nahegelegt? Welche Vorurteile werden angesprochen?)

Fragestellungen auf ihre Angemessenheit hin überprüfen:

Stellt der Text die Fragen, auf die es ankommt? (Problemzusammenhang, historische Situation, Interesse der Rezipienten)

Werden unsere eigenen Probleme genügend berücksichtigt?

Rhetorische Analyse des Textes:

Welche Rolle beansprucht der Autor?

In welche Rolle wird der Leser verwiesen?

Welche Mittel setzt der Autor ein, um die Überzeugungskraft seiner Aussagen zu erhöhen?

Umgang mit ästhetischen Erfahrungen

Wirkungsanalyse, funktionale Strukturbeschreibung

Die Wirkung des Textes auf bestimmte **Eigenarten des Textes** zurückführen.

Besonderheiten des Textes hervorheben und als stilistischen Zusammenhang kennzeichnen.

Nach den **subjektiven Voraussetzungen für die Wirksamkeit** des Textes fragen:

Gibt es individuelle Erfahrungen, Bedürfnisse, die die besondere Wirkung des Textes erklärbar machen?

Stehe ich mit meinen Erfahrungen allein, oder werde ich von anderen bestätigt?

Wie sind die Unterschiede in der Wahrnehmungsfähigkeit, in der Wahrnehmungsbereitschaft zu erklären?

den **subjektiven Erkenntniswert** des Textes überprüfen:

Inwieweit hilft der Text bei der vernünftigen Verarbeitung der Erfahrungen und Bedürfnisse, die er bewußt gemacht hat?

Welche Informationen werden zur Lösung der Probleme benötigt, die jetzt bewußt geworden sind?

Kritisch Einschätzen

den Inhalt des Textes

Liegt dem Text ein aufklärerisches, demokratisches Interesse zugrunde, oder versucht er, die Denk- und Handlungsfähigkeit der Leser einzuschränken?

Auf welches Menschen-, Gesellschafts-, Geschichtsbild verweisen die Bildvorstellungen, Begriffe und Formulierungen?

Welche Sachverhalte, Tendenzen, Entscheidungen werden durch den Text legitimiert?

Inwieweit dient die besondere Ausdrucksweise des Textes der Betonung sozialer Schranken?

die personale Funktion des Textes

Dient der Text der Selbstentfaltung und der Selbstfindung des Lesers?

Hilft er ihm bei der Bewältigung persönlicher Probleme?

die gesellschaftliche Funktion des Textes

Welche Rolle spielt der Text im öffentlichen Leben? Wer liest solche Texte? Gibt es auffällige Reaktionen? (besonderer Beifall, Zensur, Gerichtsverfahren)

Welche Personen, welche sozialen Gruppen fühlen sich durch den Text bestätigt, welche fühlen sich angegriffen?

Auf welche Inhalte, auf welche Ausdrucksmittel beziehen sich Zustimmung bzw. Kritik?

die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Wirkung des Textes

Welche **Sozialerfahrungen** machen die Wirkung des Textes erklärbar? (Arbeits- und Lebensbedingungen, soziale Überlegenheit, soziale Ohnmacht, Aufstiegs- und Abstiegserfahrungen)

Welche **historischen Erfahrungen** machen die Wirkung des Textes erklärbar? (Soziale Konflikte, wirtschaftliche Krisen, politische Entwicklungen, besondere Katastrophen)

Welche **technologischen Veränderungen** machen die Wirkung des Textes erklärbar? (technische Veränderungen im Nachrichten- und Verkehrswesen: moderne Drucktechniken, Fotografie, Rundfunk, Tonfilm u. a.)

Inwieweit läßt die Wirkung des Textes sich aus den für ihn typischen **Herstellungs-, Verbreitungs- und Konsumbedingungen** erklären? (Wer stellt derartige Texte her? In welcher Absicht werden sie produziert? Unter welchen Bedingungen arbeiten die, die an der Entstehung solcher Texte beteiligt sind? Wie finden derartige Texte ihre Leser? Unter welchen Bedingungen werden solche Texte in der Regel rezipiert?)

3. Allgemeine und fachliche Lernziele, bezogen auf Jahrgangsstufen und Problembereiche³⁵

Allgemeine didaktische Prinzipien für die Textauswahl (vgl. auch S. 140f.):

Die Texte sollen geeignet sein, den gegenwärtigen Erfahrungshorizont der Schüler zu erweitern, vor allem auch um die historische Perspektive.

Die Schüler sollen möglichst verschiedenartige Texte kennenlernen, um deren unterschiedliche Bedeutung und Funktion bestimmen zu können (Zuordnung verschiedener Textarten zu einem Problembereich oder Themenschwerpunkt).

Die Textauswahl sollte den Problemstellungen angemessen sein, die mit dem gewählten Thema verbunden sind.

Die Textauswahl sollte den Lernstand und die Motivationsmöglichkeiten der Schüler berücksichtigen.

Klassische Literatur soll spätestens auf der Jahrgangsstufe 9/10 berücksichtigt werden. Bei ihrer Auswahl sollen die beiden zuletzt genannten Prinzipien besonders beachtet werden.

Um sicherzustellen, daß die Schüler am Ende des 9. bzw. 10. Schuljahres in einer ersten Annäherung die deutsche Literatur und die in ihr überlieferte geschichtliche Erfahrung kennengelernt haben, soll bezogen auf die in den Literaturvorschlägen (s. S. 152ff.) aufgeführten Werke deutscher Autoren bei der Auswahl nach folgender Richtschnur vorgegangen werden:

Ein Beispiel aus der Zeit

- um 1800 (Goethe, Schiller, Kleist)
- der Romantik (Eichendorff, E. T. A. Hoffmann)
- des literarischen Vormärz (Büchner, Heine)
- des Realismus (Keller, Storm, Gotthelf, Meyer, Droste-Hülshoff, Fontane)
- der klassischen Moderne (Wedekind, Hauptmann, H. Mann, Th. Mann, Kafka, Brecht, Frisch)

Die meisten der in Frage kommenden Werke können aufgrund altersbedingter Versteheleistungen erst im 9. und 10. Schuljahr behandelt werden.

Auf der Jahrgangsstufe 5/6 wird das Vertrautmachen mit der älteren deutschen Literatur in erster Linie über das Angebot geeigneter Gedichte (vgl. die Gedichtgruppen auf S. 144ff.) und Kurzprosa (Märchen, Sagen, Fabeln, Anekdoten) verlaufen.

³⁵ Die Lernziele gelten für alle Schulformen; vgl. auch „Qualifikationen“, S. 246ff.

Im 7./8. Schuljahr können auch längere Prosatexte, z. B. Erzählungen aus der Zeit des Realismus, und dramatische Kurzformen einbezogen werden.

Geeignete Beispiele sind in der Liste der Literaturvorschläge fett gedruckt.

Über diese hinaus sind weitere wichtige Autoren der deutschen Literatur durch Unterstreichung herausgehoben, deren Werke in Form ausschnittweisen Lesens oder häuslicher Lektüre kennengelernt werden sollten.

LITERATURVORSCHLÄGE

Die Texte sollen geeignet sein, den bestimmenden Echnungshorizont der Schüler zu erweitern, vor allem auch um die historische Perspektive.

Die Schüler sollen möglichst vorwiegend Texte kennenlernen, um deren unterschiedliche Bedeutung und Funktion bestimmen zu können (Zuordnung verschiedener Textarten zu einem Problembereich oder Themenkomplex).

Die Textauswahl sollte den Provenienzen angemessen sein, die mit dem gewählten Thema verbunden sind.

Die Textauswahl sollte den Lernstand und die Motivationsmöglichkeiten der Schüler berücksichtigen.

Klassische Literatur soll spätestens zur Jahrgangsstufe 9/10 berücksichtigt werden. Bei ihrer Auswahl sollten die beiden zuletzt genannten Prinzipien besonders beachtet werden.

Um sicherzustellen, daß die Schüler am Ende der 7. bzw. 10. Schuljahres in einer ersten Annäherung die deutsche Literatur und die in ihr überrahende geschichtliche Bildung kennengelernt haben, soll besonders auf die in den Literaturvorschlägen (z. B. 1.2.2.1.) aufgeführten Werke deutscher Autoren der Auswahl nach folgender Richtschnur vorgegangen werden:

Ein Beispiel aus der Zeit

- um 1800 (Goethe, Schiller, Kleist)
- der Romantik (Eichendorff, E. T. A. Hoffmann)
- des 19. Jahrhunderts (Mann, Büchner, Heine)
- des 20. Jahrhunderts (Keller, Storm, Gellert, Meyer, Droste-Hülshoff, Fontane)
- der klassischen Moderne (Weiskopf, Hauptmann, H. Mann, Th. Mann, Kafka, Brecht, Frick)

Die meisten der in Frage kommenden Werke können aufgrund altersbedingter Verständnisschwierigkeiten erst im 8. und 10. Schuljahr betrachtet werden.

Auf der Jahrgangsstufe 8/9 wird das Vertrautwerden mit der älteren deutschen Literatur in erster Linie über das Angebot ausgewählter Gedichte (vgl. die Gedichtgruppen auf S. 1.4.1.1.) und Kurzprosa (Märchen, Sagen, Fabeln, Anekdoten) verhalten.

* Die Lernziele gelten für alle Schulformen, vgl. auch „Qualifikations“, S. 2.4.1.1.

3.1 Übersicht über die Problembereiche der verschiedenen Jahrgangsstufen

5/6	7/8	9/10
Kind-eigene Umwelt (S. 122)	Beziehungen zwischen Jugendlichen (S. 127)	Berufs- und Arbeitswelt (S. 131)
Kinder untereinander (S. 123)	Entwicklung von Identität Erprobung von Handlungsspielräumen (S. 128)	Heranwachsende in der pluralistischen Gesellschaft eines demokratischen Staates (S. 132)
Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen (S. 124)	Welt der Erwachsenen (S. 128)	Erziehung und zwischenmenschliche Beziehungen (S. 133)
Umweltansprüche (S. 125)	Arbeit und Freizeit (S. 129)	Möglichkeiten und Bedingungen von Selbstverwirklichung (S. 134)

3.2 Jahrgangsstufe 5/6

Problembereich: KIND-EIGENE UMWELT

Dieser Problembereich trägt der Tatsache Rechnung, daß Kinder dieses Alters das Bedürfnis haben, innerhalb der sie umgebenden Erwachsenenwelt und bei deren Verarbeitung eine kind-eigene Umwelt aufzubauen. Darin hat sich der Gegensatz zwischen Spiel und Arbeit noch nicht zugespitzt, die Übergänge zwischen beiden Formen des Handelns sind noch vielfältig und fließend. In entsprechenden Handlungsweisen suchen und finden die Kinder Möglichkeiten der Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung, z. B.

- durch vielfältige spielerische Aktivitäten;
- durch die Erkundung, den Aufbau, die Gestaltung eigener Handlungsräume;
- durch Vorstellungen, Gedanken, Überlegungen, Phantasien, in denen sie Wirklichkeit verarbeiten.

Texte aus diesem Problembereich sollten an diese Bedürfnisse und Aktivitäten der Kinder anknüpfen. Der spezielle Umgang mit solchen Texten hat die Funktion, entsprechende Erfahrungen der Kinder zu bestätigen, anzuregen und zu erweitern. Er hat darüber hinaus die Funktion, daß die Kinder mit Hilfe der Texte die realen Möglichkeiten zur Befriedigung ihrer Wünsche, Vorstellungen und Aktivitäten genauer erkennen lernen.

Themenschwerpunkte:

- Spielen (Spiele in Gruppen, mit Sachen, Aneignung der Erwachsenenwelt im Spiel und in der Abgrenzung davon)
- Sammeln, Tauschen, Besitzen (eigene Sachen, Entfalten eines eigenen Aktionsraums)
- Betreuen (z. B. Tiere, Pflanzen)
- Basteln, Entdecken, Experimentieren
- Erkunden, Wissen sammeln, Nachdenken (über Gott, Weltall, Ungerechtigkeiten)
- Erfahren von Voraussetzungen und Grenzen des eigenen Handlungsraums (Verbote und Behinderungen anderer und durch andere)
- Vorstellungen, Phantasien, Wunschträume als spielerische Aufhebung der Grenzen der eigenen Umwelt und der eigenen Aktionsmöglichkeiten (wie man selbst sein möchte, Abenteuerwelten)
- Angsterlebnisse, Träume, Faszination (im Zusammenhang mit Natur, Naturkatastrophen, technischen Katastrophen, Unfällen usw.)
- Lesen, Schmökern
- Lustbetonter Umgang mit Sprachspielen (Rätsel, groteske Gedichte, Eulenspiegelgeschichten usw.)

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen im Umgang mit Texten Möglichkeiten der Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung kennen. Sie erkunden mit Hilfe von Texten unterschiedliche Möglichkeiten von Beschäftigungen und Handlungsräumen (Kinderzimmer, Spielplatz, Garten, Straße usw.), von Besitz (Spielsachen, Werkzeug, Bücher, Arbeitsmaterial usw.).

Durch Identifikation und Distanzierung, die durch die Texte herausgefordert werden können, lernen die Schüler, Vergleiche mit den eigenen Erfahrungen, mit ihrer Umwelt, mit ihrer Lebensweise zu ziehen. Dadurch sollen sie angeregt werden, ihre soziale und technische Umwelt zu erforschen und die Einsicht in ihre eigene Lebenswirklichkeit zu erweitern. Dabei werden sie ermutigt, mit anderen darüber zu sprechen und über Voraussetzungen und Grenzen des eigenen und des gemeinsamen Handlungsraums nachzudenken.

Im produktiven Umgang mit eigenen Texten (eigene Textentwürfe) lernen sie ihre Phantasie zu gebrauchen, um Erfahrungen und Probleme aus ihrer realen Umwelt in spielerischen Entwürfen zu verarbeiten. Bei dem Versuch, ihre Phantasie zu entwickeln und einzusetzen können sie lernen, eigene Handlungs- und Interessenbereiche gegenüber der Erwachsenenwelt zu finden. Gleichzeitig werden sie angeleitet, ihre eigenen Textentwürfe im Verhältnis zur Wirklichkeit einzuschätzen (vgl. SCHREIBEN ALS PHANTASIE TÄTIGKEIT, S. 71 ff.).

Problembereich: KINDER UNTEREINANDER

Themenschwerpunkte:

- Gruppenbildung, Wertvorstellungen, Konflikte³⁶
- Anführer, Außenseiter, Freundschaft, Feindschaft
- Einfluß sozialer Verhältnisse auf Beziehungen von Kindern untereinander
- Jungen und Mädchen
- Gemeinsame Unternehmungen: Parties, Ausflüge, Fahrten, Streiche usw.
- Leistungsansprüche und -bestätigungen: Wettkämpfe, Mutproben, Sport, Angeben, Versagen usw.

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler gewinnen mit Hilfe der Texte Einblick in vielfältige Formen und Möglichkeiten der Beziehung zwischen Kindern. Sie erfahren, wie und warum sich Kinder zusammenschließen, welche verschiedenen Möglichkeiten gemeinsamen Handelns, gemeinsamer Unternehmungen („Abenteuer“) und

³⁶ Zur Konfliktregelung siehe AGr, Kap. 6, S. 11.

Beschäftigungen es gibt. Dabei lernen sie auch Voraussetzungen für die Beziehungen untereinander und das Handeln in Gruppen kennen. So gewinnen sie z. B. Einsicht in verschiedene Motive (Nicht-allein-sein-wollen, Geselligkeit, Geltungsbedürfnis, solidarisches Handeln) und lernen Bedingungen (Alter, Geschlecht, Wohngegend, sozialer Status, Konventionen u. a.) für Zustandekommen oder Nicht-Zustandekommen, für den Fortbestand oder den Zerfall von Beziehungen kennen. Sie werden aufmerksam auf Wertvorstellungen, die den wechselseitigen Beziehungen zugrunde liegen, und auf die Konflikte, die aus der unterschiedlichen Einschätzung und der unterschiedlichen Verhaltenseinwirkung dieser Norm- und Wertvorstellungen entstehen.

Dabei lernen sie verschiedene Verhaltensweisen, deren Ursachen und Auswirkungen erkennen und unterscheiden. Beim Wahrnehmen und Untersuchen von Beziehungen in der Gruppe entwickeln sie erste Formen soziologischer und sozialpsychologischer Begriffsbildung. Dabei lernen sie, ihnen bereits bekannte Begriffe genauer zu verstehen (Anführer, Außenseiter, Gruppe). Sie lernen aber auch neue Begriffe kennen, um Vorgänge in Gruppen zu kennzeichnen. Dabei geht es nicht um den Erwerb einer quasi-wissenschaftlichen Terminologie, sondern um die Fähigkeit, im Zusammenhang mit der umgangssprachlichen Erfahrung Sachverhalte differenziert zu sehen und zu bezeichnen. Besonders ist jedoch darauf zu achten, daß Begriffsetiketten und Klischees aufgebrochen werden und daß der vorschnellen Verfestigung von Fachbegriffen (z. B. „Soziale Rolle“, „Schicht“) korrigierend entgegengewirkt wird. Die Deutung von Wahrnehmungen in der Realität und in der Vermittlung durch Texte soll dadurch für die Schüler umgangssprachlich offen gehalten werden. Sonst besteht die Gefahr, daß angelernte Begriffe den Schülern ihre Erfahrungen verstellen.

Unterstützt durch die neu gelernte Begriffsbildung sollen die Schüler zugleich ihre Fähigkeit zur anschaulichen und modellhaften Vergegenwärtigung solcher Vorgänge entwickeln. Indem sie entsprechende Texte heranziehen und erarbeiten, lernen sie erkenntnisfördernde Vergleiche zwischen eigener und fremder Lebenspraxis zu ziehen. Die Texte sollen darüber hinaus zu neuen Erfahrungen, zur Erprobung neuer Formen von Kontaktaufnahme, zum Austragen von Konflikten, zum Finden von Kompromissen anregen, so daß die Schüler bei der praktischen Bewältigung ihrer Probleme miteinander unterstützt werden.

Problembereich: BEZIEHUNGEN ZWISCHEN KINDERN UND ERWACHSENEN

Themenschwerpunkte:

- Schutz, Trost, Hilfe, Unterstützung durch Erwachsene (bei Schulversagen, in Konflikten mit Erwachsenen)
- Erziehungsmaßnahmen (Vorschriften in bezug auf Essen, Ordnung, Ausgehen, Fernsehen, Lesen, Taschengeld)

- Umgangsformen, Höflichkeit, Benehmen (in bezug auf Kleidung, Grüßen, Dankesagen, Platz machen in Verkehrsmitteln usw.)
- Interessenkonflikte/Auseinandersetzungen (um Fernsehbedürfnisse, Spaziergänge, Besuche, Gestaltung des Wochenendes, der Ferien usw.)
- Vorstellungen über Verbote und Strafen (z. B. Lektüre, Umgang mit Freunden)
- Arbeiten mit Erwachsenen (Hilfe im Garten, beim Autowaschen, Jobs)
- Kooperation mit Erwachsenen (in der Familie, in Sport-, Jugend- und Interessengruppen)

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen durch Texte vielfältige Formen der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen kennen. Dabei sollen auch Texte herangezogen werden, in denen diese Beziehungen gesetzlich geregelt sind. Die Schüler erfahren durch Texte, wie Erwachsene Kinder unterstützen, sie fördern; sie werden aber auch mit Texten konfrontiert, in denen gestörte Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen dargestellt werden. Sie lernen, diese Texte inhaltlich zu unterscheiden und sie auch begrifflich zu kennzeichnen (etwa den Unterschied zwischen einem fiktiven und einem Sachtext).

Sie lernen durch Texte verschiedene Absichten, Motive, Wirkungen, Konsequenzen von Handlungen und Verhaltensweisen kennen, nach deren persönlichen und sozialen Bedingungen zu fragen und entsprechende Zusammenhänge zu erkennen.

Sie lernen Texte kennen, in denen Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern aus ihrem Erfahrungsbereich dargestellt werden und wie die dargestellten Konflikte entstehen und verlaufen; sie lernen, wie verschiedene Lösungen für Konflikte gefunden werden können. Dabei erkennen sie zunehmend den Zusammenhang zwischen Standort und Perspektive des Autors und seiner Darstellung.

Sie beurteilen diese Lösungen und erkennen dabei, daß sie von verschiedenen Interessen, Wertvorstellungen und Normen bestimmt werden. Sie werden sich im Umgang mit solchen Texten ihrer eigenen Beurteilungen und Wertungen bewußt und entwickeln dadurch zunehmend auch Maßstäbe für das eigene Verhalten.

Problembereich: UMWELTANSPRÜCHE

Themenschwerpunkte:

- Anforderungen der Schule (neuartige Leistungsansprüche, neue Fächer, Kurssystem usw.)
- Anforderungen der Eltern in bezug auf Schule und außerschulische Leistungen und Aktivitäten (Anhalten zum Lernen, Nachhilfe, Musikstunden, Sportarten)

- allgemeine gesellschaftliche Anforderungen (Einhalten von Vorschriften: Verkehrsregeln, Hausordnungen; moralische Ansprüche: Rücksichtnahme, Sich-vertragen; Befolgen von Konventionen)
- Anforderungen, die durch die Medien vermittelt werden (durch Werbung, in bezug auf Kleidung, Aussehen, Verhalten)
- Reaktion auf diese Anforderungen in Form von Anpassung (z. B. Streberverhalten), von Ausweichen (z. B. Identifikation mit Idolen, Stars, Helden; Flucht ins Schmöckern, Phantasievorstellungen) oder von Kooperation (mit Freunden, Mitschülern, Eltern, Erwachsenen).

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen in Texten vielfältige Situationen kennen, in denen Kinder mit Anforderungen konfrontiert werden, die die Umwelt an sie stellt. Sie lernen unterschiedliche Anforderungen in verschiedenen sozialen Verhältnissen in Vergangenheit und Gegenwart kennen.

Über spontane Identifikations- und Distanzierungsprozesse und durch bewußtes Vergleichen lernen sie die Situation anderer Kinder und die eigene Situation besser durchschauen und darzustellen (Kennenlernen und Erwerb von Darstellungsmitteln, etwa beispielhaftes Erklären mit Hilfe von erinnerten oder konstruierten Situationen, Figuren, Handlungsmotiven u. ä.).

Sie lernen Begründungen für diese Anforderungen kennen und befragen, sowie die Mittel und Wege, wie auf die Erfüllung dieser Anforderungen hingewirkt wird, und die Folgen, die dies für sie mit sich bringt.

Sie lernen Konfliktsituationen kennen, die sich aus der Konfrontation mit Anforderungen der Umwelt ergeben. Dabei lernen sie unterschiedliche Reaktionen und Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Personen und Institutionen kennen. Die Schüler untersuchen bei der Erarbeitung entsprechender Texte die Voraussetzungen der dargestellten Handlungsweisen, entwerfen Alternativen dazu und lernen im Vergleich Sachverhalte und Erklärungen, die sie überschauen können, zu beurteilen.

3.3 Jahrgangsstufe 7/8

Auf dieser Jahrgangsstufe müssen Texte, mit denen die Schüler umgehen sollen, unter Berücksichtigung der Tatsache ausgewählt werden, daß sich die Jugendlichen in einer Phase befinden, in der sie sich von Denkweisen und Handlungsformen der Erwachsenenwelt abzuschließen und abzuweisen versuchen. Zugleich beginnen sie, eigene Vorstellungen über ihre Umwelt und die Gesellschaft aufzubauen. Zwischen dem weitgehend selbstbestimmten Bereich der Freizeit und des Spielens einerseits und dem stärker fremdbestimmten Bereich des Arbeitens andererseits beginnt sich eine zunehmend bewußter werdende Trennung zu vollziehen. Im Verhalten zeigt sich äußerlich ein Zurückziehen aus den

bislang bevorzugten Räumen und Aktivitäten und der Aufbau einer eigenen „Subkultur“. Die Schüler orientieren sich an selbstgewählten Leit- und Vorbildern und erproben experimentell Handlungsmöglichkeiten.

Problembereich: BEZIEHUNGEN ZWISCHEN JUGENDLICHEN

Themenschwerpunkte

- Gruppenbeziehungen in der Pubertät (Identifikation, Distanzierung)
- Suche nach Wertvorstellungen für das Verhalten unter Jugendlichen
- Partnerschaften und Zweierbeziehungen
- Freundschaft, Feindschaft, Treue, Eifersucht, Rivalität
- Übernahme und Ablehnung von Normen aus der Erwachsenenwelt
- Spiel, Party

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen durch Texte Beispiele für Veränderungen in den Beziehungen zwischen Jugendlichen kennen, wie sie vielfältig in der Phase der Pubertät auftreten. Sie erkennen, wie bestehende Gruppenbeziehungen durch Schwierigkeiten, die die einzelnen mit sich selbst haben, verstärkten Schwankungen unterworfen sind und wie sie durch Bedürfnisse nach anderen, neuen Kontakten in Frage gestellt werden. Sie können mit Hilfe von Texten darauf aufmerksam werden, wie Positionen in der Gruppe (Anführer, Außenseiter usw.) durch neue Einschätzungen und Wertvorstellungen verschoben und wie dadurch hervorgerufene Probleme individuell und in der Gruppe verarbeitet werden.

Die Schüler lernen mit Hilfe von Texten, ihre neuen Erfahrungen im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen sich selbst besser begreifbar zu machen. Die Konfrontation realer Erfahrungen mit Beispielen aus Texten kann ihnen dabei helfen, ihre eigenen Schwierigkeiten, z. B. bei Kontaktaufnahmen, Austausch von Gefühlen und Zuneigungen, Rivalitäten usw. auch als ein Sozialisationsproblem zu verstehen, dessen Bewältigung für die Entwicklung der eigenen Person von großer Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang kann auch die Funktion gesellschaftlicher Tabus verdeutlicht werden.

Die Schüler lernen in Texten Beispiele kennen, in denen sich die Neigung der Jugendlichen zu gefährlichen, provozierenden, verbotenen Handlungen, Verhaltensweisen, Spielen zeigt. Sie werden angeregt, über die Funktion solcher Handlungsweisen nachzudenken (z. B. provozierende Zurückweisung von Autoritätsansprüchen; Stabilisierung und Kompensation durch Imponiergehabe; Versuche, vorzeitig Erwachsenenverhalten zu übernehmen) und nach deren Ursachen und Auswirkungen zu fragen.

Problembereich: ENTWICKLUNG VON IDENTITÄT/ERPROBUNG VON HANDLUNGSSPIELRÄUMEN

Themenschwerpunkte:

- Orientierung an Leit- und Vorbildern (Stars, Helden, Erfinder, Entdecker, Künstler, Mutter und Vater)
- Hobbies (Bauen, Experimentieren, Konstruieren, Musizieren, Malen usw.)
- Wohnen
- Erkunden der Umwelt (Stadt, Land)
- Erkunden der Natur

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen Texte kennen, in denen sie Informationen finden über Personen, die für sie als Leit- oder Vorbilder interessant sein können (Lebensläufe, Beschreibungen von deren Verhaltensweisen, besonderen Leistungen, Schwierigkeiten, Plänen, Ansichten usw.). In der Auseinandersetzung mit diesen Texten lernen sie die dargestellten Personen im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen und gewinnen dabei Kriterien und Begriffe, um ihre Einsichten für sich selbst faßbar zu machen. Dabei wird ihnen zunehmend deutlich, warum sie sich mit diesen Personen identifizieren oder sich von ihnen distanzieren.

Die Schüler begegnen in diesen Texten einer Vielzahl von Beispielen, wie bestimmte Personen ihre Bedürfnisse nach selbstgewählten und -bestimmten Tätigkeiten befriedigen. In der Auseinandersetzung mit solchen Texten lernen sie, nach der Entstehung fremder und eigener Bedürfnisse zu fragen und erkennen die Bedingungen, unter denen die Erfüllung der Bedürfnisse gefördert, ermöglicht, erlaubt, eingeschränkt, verhindert wird.

Die Schüler lernen in Texten individuelle Formen der Lebensgestaltung kennen. Sie erkennen dabei, wie bestimmte Personen sich aufgrund einer besonderen Situation, bzw. besonderer Anstrengungen eigene Welten aufbauen oder gemeinsam mit anderen Umwelt umgestalten. Sie stellen Beziehungen her zu ihren eigenen Möglichkeiten.

Problembereich: WELT DER ERWACHSENEN

Themenschwerpunkte

- Rolle von Vater, Mutter, Großeltern und anderen Verwandten in der Erziehung
- Rolle der Schule als Bildungseinrichtung der Erwachsenen
- Einfluß von Vertrauenspersonen (Bekannte, Freunde, Trainer u. a.)
- Rolle von Institutionen der Erwachsenenwelt (Kirche, Vereine, öffentliche Einrichtungen)

- Verweigerungsbedürfnis dem Einfluß der Erwachsenen gegenüber
- Suche nach eigenen Orientierungen
- Neugier auf die Erwachsenenwelt u. a. durch die Medien
- Autoritätsprobleme

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler entdecken im Umgang mit Texten die Möglichkeit, ihre eigenen unmittelbaren Erfahrungen zu verarbeiten, die sich aus dem beginnenden Prozeß der Loslösung von der bisher unbefragten Welt der Erwachsenen ergeben. Diese Verarbeitung schafft die Voraussetzung für eine bewußte Annäherung an Personen und Institutionen aus der Erwachsenenwelt.

Die Schüler lernen anhand von Texten über ihre unmittelbare Erfahrung hinaus, die Situation der Erwachsenen in ihrer Umwelt genauer zu erkennen. Sie fragen nach den jeweiligen Absichten, Motiven und Folgen von Handlungen und Verhaltensweisen und gewinnen Voraussetzungen, diese aus den jeweiligen persönlichen und sozialen Bedingungen zu erklären.

Sie lernen die Rolle selbstgewählter „Vertrauenspersonen“ einzuschätzen. Im Umgang mit Texten lernen sie Beispiele kennen, wie Erwachsene für Jugendliche zur Hilfe in der Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt werden können.

In Texten finden sie Identitätsangebote aus bestimmten Bereichen der Erwachsenenwelt, die nicht aufgehen in der als negativ erfahrenen Zweckrationalität, mit der gegenüber Jugendlichen bestimmte Vorschriften, Konventionen, Verhaltensweisen und Entscheidungen häufig begründet werden. Von hier aus gewinnen sie Einsicht, wie bestimmte Regelungen (z. B. Jugendschutzgesetz, Freiwillige Filmselfkontrolle usw.) und Institutionen (z. B. Schule, Kirche) bestimmend in ihr Leben eingreifen. Sie können sich mit Hilfe von Texten über ihre Einwände, Vorbehalte, Proteste, Zustimmungen, Alternativenwürfe klar werden und reflektieren dabei Grenzen und Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns.

Problembereich: ARBEIT UND FREIZEIT³⁷

Themenschwerpunkte

- Technik: Faszination und Gefahren; Umweltprobleme
- Berufsvorstellungen (Schüler, Lehrlinge, moderne Berufe)
- Schularbeit (schulische Anforderungen, „Lernen fürs Leben“)
- Kinderarbeit (früher und heute; in anderen Gesellschaften)
- Freizeitangebote und Freizeitverhalten (Reisen, Hobbies, Diskotheken)

³⁷ Vgl. AGr, Kap. 8, S. 12.

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen anhand von Texten, in Ergänzung zu ihren persönlichen Erfahrungen, Situationen kennen, in denen die für die Altersstufe zunehmende Trennung von Arbeit und Spiel zum Problem wird, da die steigenden Ansprüche von Schule und Umwelt als Einschränkung für die Wahrung eigener Bedürfnisse und Interessen empfunden werden.

Die Schüler lernen, die an sie gestellten Anforderungen zu befragen und die Möglichkeiten, ihnen zu entsprechen, zu reflektieren. Texte vermitteln dazu Erfahrungsmöglichkeiten: Gelingen und Mißlingen im Versuch, den Anforderungen zu entsprechen; Verweigerung, Orientierung, Anpassung.

Die Schüler lernen für sie neue faszinierende Bereiche kennen (Technik, Abenteuer, Hobbies), die auch als Gegenpol zu als belastend empfundenen Ansprüchen auf Leistung, Perfektion, Effektivität, „Ernst des Lebens“ Bedeutung gewinnen.

Die Schüler lernen, die Wechselbeziehungen zwischen gesetzten Anforderungen und Freizeit/Spiel zu erkennen. Sie beginnen, die Wirkung von Ansprüchen auf ihr Verhalten in der Freizeit und beim Spielen zu reflektieren. Das kann sich z. B. beziehen auf den Umfang an Freizeit, auf die Motivation zum Spielen, auf die gewählten Spielformen und das damit verbundene Sozialverhalten.

Sie lernen an Beispielen in Texten kennen, wie Personen an sie gestellte Ansprüche übererfüllen und welche Folgen das hat (Strebertum, Überforderung, Einseitigkeit), wie Personen umgekehrt Anforderungen ausweichen, sich verweigern und welche Gründe das haben kann (Verführung durch Freizeitangebote, Verspieltheit, fehlende Leistungsmotivation). Sie lernen Beispiele für bedenkliche Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen kennen (z. B. Aufbau 13–14jähriger für sportliche Spitzenleistungen).

Die Kinder lernen Kinderarbeit anhand von Texten kennen, die Anforderungen an Kinder und Jugendliche in einem historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang zeigen. Sie lernen Formen, Möglichkeiten und Bedingungen der Arbeit für Jugendliche unterscheiden (z. B. Ausbildung, ungelernete Arbeit, Landarbeit, Dienstleistungen, Hausarbeit, Jobben, Arbeit in anderen Gesellschaften).

3.4 Jahrgangsstufe 9/10

Auf dieser Jahrgangsstufe werden Texte für die Schüler vielfach die Funktion haben, sie auf künftige Erfahrungen und Lebenssituationen vorzubereiten, zumal die Mehrheit der Schüler die Schule verläßt und ins Berufsleben eintritt. Der Umgang mit Texten soll sie zu einer rationalen Auseinandersetzung mit den kommenden Problemen befähigen. Dazu gehört auf dieser Jahrgangsstufe vor allem die Entwicklung sozialer Ansprüche mit Hilfe historischer Argumentation.

Problembereich: BERUFS- UND ARBEITSWELT³⁸

Die Auswahl der Themenschwerpunkte in diesem Problembereich tragen der Tatsache Rechnung, daß die Mehrheit der Schüler nach dem 9./10. Schuljahr die Schule verlassen wird. Daraus kann nicht gefolgert werden, daß nur diese Schüler mit den Inhalten und Zielsetzungen dieses Problembereiches vertraut gemacht werden sollen. Aus der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe müssen sich jedoch unterschiedliche Gewichtungen ergeben.

Themenschwerpunkte

- Berufsbilder, -erwartungen, -aussichten (z. B. in Werbung, öffentlichen Medien, Informationsbroschüren usw.)
- Ausbildung und soziale Schichtung
- Arbeitsplatzsituation (Literatur der Arbeitswelt, Gebrauchstexte aus der Arbeitswelt: Rechtsvorschriften, Arbeitsanleitungen, Vertragstexte)
- Freizeitverhalten im Verhältnis zur Arbeit
- Interessenverbände (Programmatische Texte von Parteien und Interessenverbänden, Organisationen)
- Sprachprobleme (Fach-, Sondersprachen; Sprachbarrieren)

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen im Umgang mit Texten (z. B. durch Vergleich verschiedenartiger Informationsbroschüren, Medien), in welcher Weise ihnen Berufserwartungen vermittelt werden und in welchem Verhältnis diese im Hinblick auf Erfolg, Aufstieg, Karriere zur Realität der Arbeitswelt stehen.

Sie lernen, in welcher Weise Ausbildung und Berufslaufbahn zusammenhängen, insbesondere im Hinblick auf die Funktion von Sprache (Kommunikationsfähigkeit überhaupt, Fach- und Sondersprachen) für die Qualifikation in der Arbeitswelt (Ausbildungsabschlüsse).

Sie lernen Texte kennen, die ihnen Einsichten in die neuen Rollen im Berufsleben ermöglichen (Auszubildender, Arbeiter, Angestellter, Beamter). Sie lernen in Texten etwas von den Rechten und Pflichten am Arbeitsplatz kennen. Sie lernen Möglichkeiten der Verbalisierung und öffentlichen Darstellung von Interessen.

Sie lernen Texte kennen, die die Funktion der Freizeit im Verhältnis zur Arbeitszeit und Kommunikationsformen in der Freizeit erklären helfen. Sie werden aufmerksam auf Kommunikationsformen der Konsumgesellschaft und lernen, bestimmte Formen zu kritisieren.

³⁸ Vgl. AGr, Kap. 8, S. 12.

Problembereich: HERANWACHSENDE IN DER PLURALISTISCHEN GESELLSCHAFT EINES DEMOKRATISCHEN STAATES³⁹

Themenschwerpunkte

- Rollenvorstellungen im öffentlichen Leben (Schule, öffentliche Institutionen, Politik, Kultur)
- Kommunikationsformen öffentlicher Institutionen (Sprache der Politik, des Rechts, der Wirtschaft, Amtsdeutsch)
- Normvorstellungen für Verhalten, Konventionen
- Mitbestimmung und Mitverantwortung
- Massenmedien und Meinungsbildung
- Rolle der Wissenschaft
- Kunst und Politik
- Herrschaft und Gewalt/Autorität
- Soziale Utopie und Sozialkritik

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen über den Umgang mit Texten verschiedene Formen und Funktionen von Kommunikation in ihrem jeweiligen Zusammenhang zu unterschiedlichen Weisen des sozialen Zusammenlebens kennen.

Sie lernen die sprachlichen Erscheinungsformen von Herrschaft und Gewalt in ihrer sozialen Funktion untersuchen und gewinnen Einsichten in den gesellschaftlichen Charakter von Sprachnormkonflikten. Sie lernen das Verhältnis von gesellschaftlichen Normen und individuellem Glücksverlangen, wie es sich in Massenmedien und Literatur darstellt, näher bestimmen.

Sie lernen die Funktion der Massenmedien für die öffentliche Meinungsbildung kennen und die verschiedenen Formen öffentlicher Sprache untersuchen (Sprache der Politik, des Rechts, Amtsdeutsch usw.).

Sie untersuchen, welche Ausdrucks- und Darstellungsformen Distanzierung von gesellschaftlichen Gegebenheiten anbieten und wie Zustimmung zu bzw. Kritik an bestehenden Verhältnissen formuliert werden kann. (Vgl. REFLEXION ÜBER SPRACHE, Reflexion auf Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs, S. 191 ff.).

³⁹ Vgl. AGr, Kap. 8, S. 12

Problembereich: ERZIEHUNG UND ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN

Die Auswahl der Themenschwerpunkte in diesem Problembereich trägt der Tatsache Rechnung, daß die Schüler nunmehr ans Ende einer wichtigen Sozialisationsphase gelangen (Einfluß von Familie und Schule). Erziehung und zwischenmenschliche Beziehungen gewinnen insofern Bedeutung, als die Schüler jetzt lernen müssen, in diesen Bereichen zunehmend selbständig Entscheidungen zu treffen. Deshalb sollen sie die Fähigkeit gewinnen, bewußt die eigenen Sozialisationserfahrungen und emotionalen Bindungen zu interpretieren. Damit können erste Ansätze zur Entwicklung von Erziehungsfähigkeit geschaffen werden.

Themenschwerpunkte

- Erziehungsprobleme (früher, heute, in anderen Gesellschaften und Kulturen)
- Vorstellungen von Beziehungen in Familie, Ehe, Liebe (Rollenvorstellungen, Rollenveränderungen)
- Sozialisationsfunktion von Medien (Kinder-/Jugendbücher, Fernsehen, Illustrierte, Schlager)
- Kindersprache und Spracherwerb (Wolfskinder u. a.)
- Erziehung als wissenschaftlich-theoretisches Problem

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen theoretische, literarische und dokumentarische Darstellungen über die Erziehung und Sozialisation bestimmenden Faktoren kennen und untersuchen. Solche Erklärungsversuche verhelfen ihnen zu einem erweiterten Verständnis der eigenen Verhaltensweisen und der Verhaltensweisen von anderen (vor allem ihrer Erzieher). Sie eröffnen Möglichkeiten für zukünftige Verhaltensänderungen (kritische Toleranz) und zur konstruktiven Gestaltung persönlicher Beziehungen.

Die Schüler gewinnen Einsichten in den Zusammenhang von Sprache und Sozialisation und lernen, wie Kommunikationsformen die Art und Weise des familiären Zusammenlebens bestimmen. Sie fragen nach den Voraussetzungen und Konsequenzen der verschiedenen Kommunikationsformen.

Sie lernen bestimmte Kommunikationsformen als Ausdruck gesellschaftlich festgelegter Rollenvorstellungen deuten und wie in Texten versucht wird, solche Vorstellungen in Frage zu stellen. Sie lernen, wie in Texten gesellschaftliche Zwänge experimentell außer Kraft gesetzt werden (z. B. Märchen, Satire, Jugendliteratur, Utopien).

Problembereich: MÖGLICHKEITEN UND BEDINGUNGEN VON SELBSTVERWIRKLICHUNG

Themenschwerpunkte

- Angebote der Kulturindustrie (Idole, Leitbilder, Lebensentwürfe)
- Kulturelle Überlieferung (Tradition), z. B. alte Stoffe und Formen in neuer Verwendung
- Brauchtum (Weihnachten, Ostern)
- Mode als Kommunikationsform
- Kunst zwischen Widerstand und Anpassung
- Unterhaltung – Information
- Umgang mit Medien (Lese-, Fernsehverhalten)
- „Kulturindustrie“ (Kunst/Kitsch und ihre Verwertung)
- Mitarbeit in sozialen Hilfsorganisationen/Dienst am Nächsten

Bei der Behandlung der genannten Themenschwerpunkte stehen folgende **Intentionen** im Vordergrund:

Die Schüler lernen im Umgang mit Texten verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und deren jeweilige Funktion zu problematisieren.

Sie lernen, das eigene Verhalten als Rezipient distanziert zu betrachten und Kriterien für dessen Beurteilung zu entwickeln. Sie versuchen herauszufinden, in welchem Zusammenhang ihr Rezeptionsverhalten mit den jeweiligen historischen Entwicklungen in der Gesellschaft steht.

Sie untersuchen verschiedene Formen symbolischer Kommunikation (Dichtung, Malerei, Folklore, Mode, Brauchtum usw.) und deren jeweilige Struktur, Funktion und Wirkung.

Sie untersuchen verschiedene Textarten in Massenmedien (Serien, Magazin-sendungen, Nachrichten, Unterhaltungssendungen usw.) und gewinnen Kriterien für die Einschätzung der Funktion dieser Texte (aufklärend, unterhaltend, ablenkend, informierend usw.) und für die Beschreibung ihrer Merkmale.

Sie lernen Texte aus älteren Epochen und anderen Kulturkreisen kennen und gewinnen durch den Vergleich mit modernen Texten eine historische Perspektive und Einsicht in kulturelle Zusammenhänge, Abbrüche und kulturelle Andersartigkeit als Ausdruck einer anderen Lebenswelt.

4. Methodische Hinweise

(Es ist dabei zu beachten, daß es sich nicht um Hinweise zur Organisation einer Unterrichtseinheit im Bereich UMGANG MIT TEXTEN handelt).

(1) Auswahl des Textes und Begründung der Auswahl

- im Zusammenhang mit einer Unterrichtseinheit (z. B. ‚Kinder als Helden‘, vgl. Problembereiche);
- bezogen auf ein Problem (z. B. inhaltlich: Konflikt im Schulalltag; formal: Erkennen unterschiedlicher Textstrukturen) oder ein aktuelles Thema (Fernsehsendung, Zeitungsmeldung u. a.);
- zum Vergnügen (Möglichkeiten spontaner Interaktion, vgl. S. 51 ff.; ungewöhnliche inhaltliche oder formale Entdeckungen).

(2) Analyse des Textes

- a) grundsätzliche Analyse des Textes (Interpretations- und Verwendungsmöglichkeiten)
- b) didaktische Analyse des Textes (Auswahl und nähere Bestimmung der für den Unterrichtszusammenhang und die besondere Lerngruppe bedeutsamen Möglichkeiten; Lernzielzusammenhang.)
- c) Planung der Unterrichtsorganisation (sie ist abhängig von der Lerngruppe)

(3) Präsentation des Textes

(Steuert u. U. schon die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Text)

Möglichkeiten:

Stilles Lesen: Individuelle Lesefähigkeit und individuelle Verstehensmöglichkeiten des Schülers bestimmen das erste Verständnis des Textes. Stilles Lesen fördert u. U. eine intensivere gedankliche Auseinandersetzung, kann aber auch zu Verständnisbarrieren und Mißverständnissen führen.

Vorlesen durch den Lehrer: Eventuell bei den Schülern vorhandene Leseschwierigkeiten werden ausgeklammert; die Schüler sind durch die deutende Lesung des Lehrers in ihrem Verständnis beeinflußt.

Vorlesen durch einen Schüler: Das Textverständnis wird abhängig von der Lesefähigkeit und Verstehensmöglichkeit des Schülers. Ungewollte Nebeneffekte (unbeabsichtigte Heiterkeit, emotionale Ablehnung des Schülers, Ablenkungen) können auftreten.

Wirkungsvolles Vortragen durch den Lehrer: Der Lehrer leistet eine den Schüler emotional beeinflussende Interpretation: im Sinne der Textintention, sie verfremdend oder ironisierend.

Wirkungsvolles Vortragen durch Schüler: Der Vortrag muß vorbereitet sein. Einzelne Schüler können ihre besondere Identifikation mit dem Text ausdrücken. Sprechen im Chor und mit verteilten Rollen vermittelt den Schülern ein elementares Spracherlebnis.

Tonband/Schallplattenaufnahme: Durch den dem üblichen Schulalltag nicht entsprechenden Charakter des Mediums wird eine besondere Motivation der Schüler erreicht. Der Text erhält ein anderes Gewicht: er ist gleichsam durch öffentlichen Gebrauch legitimiert und kann u. U. Authentizität herstellen (Autorenlesung, politische Rede, Theateraufführung, Song, Hörspiel u. a. m.).

Im Lesebuchkontext: Der Text steht eindeutig im Zusammenhang mit schulischem Lernen (eventuell schränken Leitfragen und die Zuordnung zu anderen Texten die Offenheit der Auseinandersetzung mit dem Text ein). Dies verstellt u. U. den Blick auf den gewöhnlichen gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang (z. B. Ausschnitt aus Comics, Illustrierten, Romanen). Andererseits präsentieren neuere Lesebücher häufig Texte in motivierender Aufmachung und stellen durch Ergänzungs- und Kontrasttexte sowie Illustrationen einen sinnvollen didaktischen Zusammenhang her.

Lesebuchtexte sind jederzeit verfügbar, d. h. aber auch, daß einige Schüler sie schon gelesen haben, wenn sie im Unterricht analysiert werden sollen.

In der außerschulischen Veröffentlichungsform: Der gesellschaftliche Verwendungszusammenhang bleibt erkennbar, Herstellungs-, Vertriebs- und Konsumformen können besser in die Analyse mit einbezogen werden. Schüler können Perspektiven gewinnen für die selbständige Wahrnehmung von den Angeboten der Kulturindustrie/des literarischen Marktes.

Präsentation von mehreren Texten gleichzeitig: Die häufigste methodische Konsequenz ist der Textvergleich. Die Möglichkeiten, unmittelbare Erfahrungen mit einem Text zu machen, werden eingeschränkt. Das Interesse richtet sich von vornherein auf bestimmte inhaltliche oder formale Unterscheidungen.

Ein anderer Aspekt ist die Einbeziehung von Ergänzungstexten mit dem Ziel, den historischen und gesellschaftlichen Hintergrund des Textes, die Lebensumstände des Autors und die Rezeptionsgeschichte in die Interpretation mit einzubeziehen. Dabei muß beachtet werden, daß die Texte auf mögliche Fragestellungen der Schüler eingehen. Sie können auch so ausgewählt werden, daß den Schülern neue Fragemöglichkeiten eröffnet werden. Der dadurch geschaffene Kontext sollte jedoch nicht zu sehr von dem eigentlichen Text ablenken.

Als Text mit Leitfragen: Da mit einer solchen Präsentation die spontanen Reaktionsmöglichkeiten der Schüler ausgeschlossen werden, empfiehlt sie sich erst in einer späteren Phase des Unterrichts, in der sich die Formulierung der Leitfragen auf die erkennbar gewordenen Interessen und Probleme der Schüler beziehen läßt.

Denkanstöße und Interpretationshilfen werden durch Leitfragen ermöglicht, zumal dann, wenn die Lerngruppe sehr heterogen ist und von dominanten Schülern in einer Spontanphase beherrscht würde; darüber hinaus sind Leitfragen geeignet, das Interesse der Schüler in einer bestimmten Richtung zu verstärken.

Als Text mit Illustrationen: Die Illustrationen können folgende Funktionen erfüllen:

- Motivation, Vororientierung
- Interpretationshilfe
- Veranschaulichung, Konkretisierung

- Akzentuierung
- Kontrastierung
- Zusatzinformation

Präsentation didaktisch bearbeiteter Texte (Kürzungen, Umformulierungen, Einzelausschnitte): Sie ermöglicht den Umgang mit schwierigen Texten und die Konzentration auf ein Problem. Wo auf die Einsicht verzichtet werden kann, müssen methodische Möglichkeiten bedacht werden, über die sich dieser Zusammenhang herstellen läßt (Schülerreferate, Lehrerinformation, arbeitsteilige Gruppenarbeit).

Textvorlagen, die umgeschrieben, fortgeschrieben, ausgestaltet werden können, dienen der intensiveren Auseinandersetzung und einer Vorform der Analyse ohne Fachbegriffe (Vergleich der Schülerarbeiten untereinander und mit dem Originaltext).

(4) Spontanphase

Schüler artikulieren erste Eindrücke (sie ist nicht in allen Fällen möglich; kann evtl. durch Stillarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit ersetzt werden).

Sie dient der Überprüfung der unmittelbaren Reaktion der Schüler:

- Inwieweit begünstigt/erschwert die emotionale Einstellung der Schüler zum Text die geplante Textarbeit?
- Inwieweit haben die Schüler den Text inhaltlich bereits verstanden?
- Inwieweit können sie ihn in den Zusammenhang der Unterrichtseinheit/des anstehenden Problems/des aktuellen Themas einordnen?
- Inwieweit sind entscheidende Fragestellungen schon erkannt?
- Inwieweit lassen die Schüler Wünsche in Bezug auf die mögliche Weiterarbeit erkennen (inhaltlich/methodisch)? Evtl. gemeinsame Entwicklung von Fragestellungen.

(5) Genauere Analyse des Textes im Unterricht

Dabei wird es sich – im Gegensatz zum Vorgehen der Literaturwissenschaft – immer um eine didaktische Reduktion handeln. In der Durchführung wird sie bestimmt von den geplanten Lernzielen, muß sich aber auch auf den in der Spontanphase deutlich gewordenen Lernstand und das Lerninteresse der Schüler einstellen; ggf. sollten dann die geplanten Lernschritte methodisch variiert oder ganz umgestellt werden. Dabei ist es wichtig zu beachten, daß die genaue Analyse des Textes häufig nicht in einer Reihenfolge wie „Erschließen-Verstehen-Beurteilen“ ablaufen kann. Sie sollte z. B. bei einer spontanen Ablehnung der Schüler auf der Beurteilungsebene ansetzen (Reflexion der Ursachen unterschiedlicher Leseerwartungen im Hinblick auf Textverständlichkeit, -inhalt, -struktur, -sorte; die historische Distanz des Textes usw.), weil erst von da aus Fragestellungen entstehen, die zur genauen Arbeit am Text führen.

(6) Methodische Hinweise zur Informationsentnahme und zur Strukturbeschreibung

a) zur Informationsentnahme

Problemweises Lesen und Vortragen des Textes
(Intonation, mimisch-gestisches Rollenlesen)

Ausgestalten des Textes

(mündlich/schriftliches Beschreiben von Gegenständen, Personen, Situationen, die im Text vorkommen; Personen denken/sprechen lassen; Nebenfiguren in den Vordergrund stellen)

Spielen des Textes/von Textteilen

(Situationen, Sprech- und Verhaltensweisen von Personen, Regieanweisungen einfügen)

Illustrationen heranziehen, herstellen

b) zur Strukturbeschreibung

Handlungsskizzen gemäß literarischen Mustern konstruieren
(Krimi, Heimatromane, Robinsonade, Westernstory usw.)

Strukturähnliche oder -gleiche Texte schreiben

(Fabel, Kriminalgeschichte, Festrede, Buchkritik, Anklage- und Verteidigungsschrift, Sprichwörter usw.)

Umschreiben von einer Textsorte in eine andere/mehrere andere
(auch von nicht fiktionalen Texten in fiktionale und umgekehrt)

Übersetzen von einer Sprachverwendungsweise in eine andere

(Fachsprache – Jargon, Fachsprache – Umgangssprache, Dialekt – Hochdeutsch, Jargon – gehobene Umgangssprache, Fachsprache – Fachsprache)

Bestimmte Strukturmerkmale verfremdend auswechseln

(Zeit/Raum im Märchen, Ich-Erzähler wird Er-Erzähler oder umgekehrt, poetische Bilder in der Wettervorhersage usw.)

Bestimmte inhaltliche Aspekte verfremdend auswechseln

(Zeit, Raum, Personal, Teile der Fabel)

Interview mit einer literarischen Figur über die ihr im Text zugewiesene Rolle

Umschreiben in eine andere Erzählperspektive

Längere Texte in Spielszenen oder „Fortsetzung-folgt“-Folgen gliedern

Mit Texten gleicher oder völlig andersartiger Struktur vergleichen (bei gleicher Thematik), z. B. Hebelgeschichten vom Zundelfrieder mit Zeitungsmeldungen über Diebstahl- und Gaunergeschichten

Texte grafisch oder schematisch darstellen (Ortsverhältnisse, Zeitverhältnisse; Personenkonstellation, Handlungsverläufe)

Texte durch bloßes Wegstreichen von Teilen aufs Wesentliche reduzieren (dabei bedenken: für wen wesentlich? warum?)

(7) Methodische Hinweise zum kritischen Umgang mit Texten

(Diese Hinweise verbürgen keinen kritischen Umgang mit Texten, sie eröffnen nur Möglichkeiten dazu).

- Themengleiche Texte innerhalb einer Textsorte, z. B. Zeitungsberichte, Sprichwörter, Schlager und Songs, Schülerprotokolle, Zeugenaussagen usw. vergleichen.
- Funktionale Texte mit solchen dokumentarischen Charakters zum gleichen Problem/Thema/Motiv zusammenstellen und vergleichen: z. B. Indianergeschichten und historische Dokumente zur Geschichte der Indianer; Westernhelden und ihre historischen Biographien, vgl. F. Hetmann, Amerika-Saga.
- Texte aus verschiedenen historischen Epochen und Gesellschaften zum gleichen Problem/Thema/Motiv vergleichen: z. B. Kinderbücher als Erziehungsmittel; Natur-, Kriegsgedichte; Gesetze, Verordnungen.
- Realerfahrungen und Vorstellungen der Schüler zu einem bestimmten Problem/Sachverhalt schreiben lassen und sie mit entsprechenden Texten vergleichen: z. B. Freizeiterfahrungen – Berichte in der Lokalpresse, Jugendzeitschriften, Funk und Fernsehen; Schüler formulieren als zukünftige Eltern Erziehungsprinzipien für ihre Kinder.
- Die Produktionsbeschreibungen und -anpreisungen der Werbung vergleichen mit Ergebnissen der Stiftung Warentest: Schüler stellen evtl. selbst gezielte Untersuchungen zu einem Produkt an, z. B. zur Relation von Verpackungsgröße und Inhaltsmenge.
- Texte, in denen der „Informationscharakter“ vorherrscht (Reiseprospekte, Warenhauskataloge) auf ihren Anteil an Information, Überredung und evtl. Täuschung hin untersuchen. Ermitteln der Zielgruppe (Interviews und Umfragen zu Reise-/Kaufmöglichkeiten und -gewohnheiten).
- Den realen Informationswert von Nachschlagewerken, Konversationslexika und sog. Wissensbüchern ermitteln anhand möglicher Bedarfssituationen oder durch Umfragen/Interviews. Vergleichen mit der entsprechenden Marktwerbung für die Werke samt ihren Anspielungen auf ideelle Werte u. a. m.

Hinweise:

- Zur Lern- und Leistungskontrolle: siehe S. 231ff.
- Qualifikationen: siehe S. 246ff.

5. Literaturvorschläge für die Jahrgangsstufen

Insofern im folgenden Entscheidungen für bestimmte Werke der Literatur getroffen werden, also eine Auswahl vorgestellt wird, stellt sich die Frage des literarischen Kanons. Über die Problematik eines verbindlichen Kanons in Bildungsplänen und Rahmenrichtlinien gibt es sowohl in der Fachwissenschaft wie in der Fachdidaktik genügend kritische Äußerungen, die belegen, daß es keine objektiven Auswahlkriterien und keine unhistorisch – selbstverständliche Legitimation für einen festen Kanon gibt.

Die aufgeführten Werke und Texte sind nicht deshalb aufgenommen, weil sie „zum engsten Kreis des Vortrefflichen“ gehören (R. Raumer), sondern weil diese Vorschläge dem Lehrer ermöglichen sollen, den vielfältigen Zielsetzungen des Arbeitsbereichs Umgang mit Texten gerecht zu werden. So enthält diese Liste Texte, die

- sinnliches Vergnügen bereiten
- Phantasie ansprechen
- Identifikationsmöglichkeiten eröffnen
- Erfahrungsbereiche erschließen und erweitern
- historische Erfahrungen zugänglich machen
- Erfahrungen problematisieren und Urteilsfähigkeit ausbilden
- Begriffe und abstrakte Zusammenhänge veranschaulichen
- Einblicke in die Vielfalt literarischer Tradition und Vermittlungsformen ermöglichen
- zu ästhetischer Urteilsfähigkeit herausfordern
- sprachliche Sensibilität fördern und die Wahrnehmungsfähigkeit schärfen
- dazu anregen, sich Handlungsmöglichkeiten vorzustellen und durchzuspielen
- Wertmaßstäbe vermitteln.

In der Liste nicht aufgeführt sind Titel, mit denen sich vorzugsweise Zielsetzungen des Umgangs mit Sach- und Gebrauchstexten verfolgen lassen, da sie, bezogen auf die jeweilige Thematik und das Interesse der Lerngruppe, leicht aus den zur Verfügung stehenden Publikationen (Sachbücher, Lexika usw.) und Medien (Zeitung, Fernsehen usw.) herangezogen werden können. Aus entsprechenden Gründen wurden Beispiele der sogenannten Trivilliteratur nicht aufgenommen.

Die Liste enthält weitaus mehr Texte als in einer Jahrgangsstufe behandelt werden können. Das ist notwendig, damit der Lehrer gezielt für seine je besondere Lerngruppe auswählen kann und dabei im Sinne seiner pädagogischen Freiheit Akzente setzen kann.

Bei der Planung des Unterrichts müßte darauf geachtet werden, daß alle Problembereiche (vgl. S. 22f.) im Verlauf eines Jahrgangs bei der Auswahl der Themenschwerpunkte für die Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden. Dane-

ben ist es ebenso wichtig, daß die Planung folgenden Forderungen genügt (vgl. S. 119f.):

- Berücksichtigung historischer Epochen und, soweit möglich, historischer Entwicklung;
- Berücksichtigung der verschiedenartigen Textsorten;
- angemessene Berücksichtigung größerer Werke („Ganzschriften“).

Es wird leicht einzusehen sein, daß dabei der ausgewählte Themenschwerpunkt mit darüber entscheidet, welcher der genannten drei Aspekte für die Textauswahl stärker akzentuiert wird.

Die Liste ist ergänzungs- und korrekturbedürftig, nicht nur im Hinblick auf jeweils besondere Interessen und Anforderungen einer Lerngruppe, sondern auch in Bezug auf das ständig sich erweiternde Angebot an Texten des Buchmarktes und der Medien.

Die bloße Nennung der Titel bringt die Gefahr mit sich, daß die didaktisch-methodische Konzeption des Umgangs mit Texten aus dem Blick gerät. Es ist deshalb unumgänglich, den einzelnen Text im Hinblick auf die allgemeinen Zielsetzungen des Arbeitsbereichs Umgang mit Texten und bezogen auf den konkreten unterrichtlichen Verwendungszusammenhang, in dem er Bedeutung erlangen soll, didaktisch zu analysieren.

Das Textangebot enthält auch eine umfangreiche Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern, weil diese bewußt für Kinder und Jugendliche geschriebene Literatur in besonderer Weise deren Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erlebnismöglichkeiten entspricht und deshalb auch weitgehend die private Lektüre der Schüler darstellt. Ein Verzicht auf derartige Texte würde die Intentionen des Arbeitsbereichs Umgang mit Texten um wesentliche Gesichtspunkte verkürzen.

Jahrgangsstufe 5/6:

- Problembereiche:**
- (1) Kinder untereinander
 - (2) Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen
 - (3) Umweltansprüche
 - (4) Kind-eigene Umwelt

Die Literaturvorschläge für die Jahrgangsstufe 5/6 bestehen ausschließlich aus Texten, die in den neueren Lesebüchern (Stand 1976) für diese Altersstufe enthalten sind. Damit wird ausdrücklich auf die Brauchbarkeit dieser neueren Schulbücher hingewiesen, deren Hauptcharakteristikum darin besteht, daß sie sich mit ihrem Textangebot an den Problembereichen der Schüler orientieren. Die hier getroffene Auswahl könnte leicht um eine Reihe weiterer gut geeigneter Texte aus diesen Lesebüchern ergänzt werden.

Die Vorschlagsliste enthält eine relativ umfangreiche Zusammenstellung einzelner Gedichttitel, die in vier überschaubare Gruppen eingeteilt sind. Damit soll der Schwierigkeit Rechnung getragen werden, geeignete Gedichte gerade für die Schüler dieser Altersstufe zu finden, die sich im allgemeinen schwer tun gegenüber dem inhaltlichen und ästhetischen Anspruch der „Erwachsenenlyrik“ einerseits, sich andererseits jedoch zu distanzieren beginnen von dem als gering erachteten Anspruch sog. Kindergedichte.

Nicht eigens aufgeführt sind Beispiele der folgenden Textarten, da sie in geeigneter Auswahl in den genannten Lesebüchern enthalten sind:

- Märchen
- Sagen, Legenden
- Anekdoten, Schwänke (Eulenspiegel-, Schildbürger-, Münchhausengeschichten; Kalendergeschichten von J. P. Hebel)
- Fabeln (von Äsop bis Schnurre)
- Sprichwörter
- Bildgeschichten (z. B. von Plauen)

Weiterhin sind nicht eigens Beispiele aus den medialen Bereichen Film, Fernsehen, Theater, Funk und Schallplatte genannt, da geeignete Angebote für die Schüler dieser Altersstufe relativ kurzlebig und austauschbar sind. Ausdrücklich verwiesen sei jedoch auf das neuere deutsche Kindertheater, dessen Stücke zum Teil in gelungenen Schallplattenfassungen vorliegen (z. B. „Mannomann“ des Grips-Theaters).

Abrahams, P.	aus: Freiheit (1,3) ⁴⁰	TD 6 ⁴¹
Andres, St.	Die Stelzen und der Tod (1)	TD 5
Andric, I.	Die Kinder (1)	TD 6
Bachér, I.	Geh und spiel mit dem Riesen (4)	AUF 1
Bacher, M.	. . . Lehrer sein dagegen sehr (2)	DS 5
Bender, H.	Ein Bär wächst bis zum Dach (4)	LDB 6
Brehm, B.	Der Sprung ins Ungewisse (1)	DS 5
Butor, M.	Die kleinen Spiegel (4)	AUF 1
Defoe, D.	Die Felsenwohnung (4)	DS 6
Fallada, H.	Der Tausch (2)	LDB 6
	aus: Damals bei uns daheim (2)	TD 5
Fetscher, I.	Die Geiß und die sieben jungen Wölflein (3)	AUF 1
Härtling, P.	Hirbels Kampf mit den Schafen (3)	DS 5
	Der Ausreißer (2)	LS 6
	Die Möhre (3)	TD 5
Häuptling Büffel- kind-Langspeer	Indianerkindheit (um 1900) (3)	TT 5
Hausmann, M.	Eine Regennacht (3,4)	TT 5
Heckmann, H.	Pit kommt zu einem Hund (2)	DS 6
Hetmann, F.	Antonella (1, 3)	AUF 1
Hesse, H.	Das Nachtpfauenauge (1)	LDB 6
Hoberg, M.	Jochen (1)	DS 5
Kästner, E.	Stecknadeln haben auch ihr Gutes (4)	LS 5
Kilian, S.	Der Brief (1)	LS 5
Klose, W.	Die Burg der Kinder (4)	TS 6
Korczak, J.	In König Hänschens Staat (2,3,4)	AUF 1
Leiter, H.	Martin (1,2)	DS 5
Lindgren, A.	Pippi geht in die Schule (3)	DS 5
	Wer springt am höchsten? (1)	TD 5
Lorenz, K.	Die Zähmung des Hundes (4)	TT 5
Maar, P.	Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe (3)	DS 6
Münch, P. G.	Der Gamsbartkaktus (2)	DS 5

⁴⁰ Die Zahlen in Klammern hinter den Titeln verweisen auf eine mögliche Zuordnung der Texte zu den Problembereichen.

⁴¹ AUF = Aufrisse, Schöningh; DS = Drucksachen, Pro Schule; KL = Kritisches Lesen, Diesterweg; LDB = Lesen – Darstellen – Begreifen, Hirschgraben; LS = Lesestücke, Klett; TD = Texte Deutsch, Westermann; TS = Texte für die Sekundarstufe, Schroedel; TT = Themen und Texte, Crüwell.

Nesbit, E.	Kirschenpflücken (4)	AUF 1
Novak, H.	Schlittenfahren (2)	TS 5
Rémy, T.	Wilhelm Tell oder der Apfel (4)	TT 5
Richter, H. P.	Der Pappphase (2)	TD 5
	Im Schwimmbad (1,3)	TS 5
Riha, B.	Sieben Brüder (1)	TD 6
Ross, R.	Der Lima-Express (3,4)	TT 5
Ruck-Pauquët, G.	Der Baum in der Stadt (2)	TD 6
Schnurre, W.	Der Brötchenclou (2)	LDB 5
	Jenö war mein Freund (1,3)	LS 6
	Lieben heißt loslassen können (4)	LDB 6
	Veitel und seine Gäste (1)	LS 6
Schubert, H. von	Die Zeichensprache (4)	TT 5
Seidel, Ina	Die Orange (2)	TD 5
Sommer, A.	Labskaus (1,2)	TD 5
Southall, I.	Buschfeuer (4)	DS 6
Stern, H.	Todesursache Liebe (3)	DS 5
Twain, M.	Der kluge Anstreicher (1)	KL 5
		LDB 5
Weiß, P.	Nicht versetzt (2)	LDB 5
Weißborn, Th.	Die Probe (1)	LS 6
Wendt, I.	Uli und ich (1)	LS 5
Wölfel, U.	Das Balg (1)	TD 5
Zwerez, G.	Nicht alles gefallen lassen (3)	TT 5

Naturlyrik

Britting, G.	z. B. Raubritter	TD 5, LS 6, LDB A 6
	Fröhlicher Regen	TS 5, DS 5
Busta, Chr.	z. B. Wo holt sich die Erde	LS 5, AUF 1
Claudius, M.	z. B. Ein Lied hinterm Ofen zu singen	DS 5, LDB A 6
		DS 5, TS 5, TD 5, LDB A 6
Eichendorff, J. v.	z. B. Winternacht	LDB A 6
Heym, G.	z. B. Der Herbst	LDB A 6
Huchel, P.	z. B. Herbst der Bettler	TD 5
Kefer, L.	Lautlos	TS 5, TD 5
Krolow, K.	z. B. Hoher Herbst	LDB A 5

Mörike, E.	z. B. Septembermorgen	LDB A 5, LS 5, TD 6, TT 6
	Er ist's	LDB A 5, LS 6

Belehrende/sozialkritische Gedichte

Baumbach, R.	Aus der guten alten Zeit	TS 6, TT 6
Biermann, W.	Spielzeug	TS 5, TT 5
Brecht, B.	z. B. Es war einmal ein Adler Was ein Kind gesagt bekommt	TS 5, DS 6 TD 6, KL 5
Busch, W.	z. B. Fink und Frosch Ein dicker Sack	TS 5, LS 5, TT 5, TD 5 LS 5, TT 5
Fontaine, J. de la	z. B. Der Hahn und der Fuchs	TD 5
Fried, E.	Humorlos	LS 5, TT 5, TD 6
Gellert, Chr. F.	z. B. Der Blinde und der Lahme	LDB A 6
Hacks, P.	Irrtümer	LDB A 5, KL 5
Heinroth, J. Chr. A.	Die neue Schulmethode	TT 5
Jandl, E.	z. B. vater komm und erzähl vom krieg	LS 5
Kästner, E.	z. B. Die Sache mit den Klößchen Im Auto über Land	LDB A 5 AUF 1, TS 6
Roth, E.	z. B. Das Ferngespräch	TT 5
Spohn, J.	z. B. Kindergedicht	TD 6
Stempel, H. u.	Spaziergang	AUF 1
Ripkens, M.		

Balladen/Erzählgedichte

Brandes, W.	Paddy Fingal	LS 5
Chamisso, A. v.	Der rechte Barbier	TS 5, TT 6
Ernst, O.	Nils Randers	TT 5
Fontane, Th.	Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland	LDB A 5, LS 5
Goethe, J. W. v.	Der Zauberlehrling	TS 6, DS 6, TT 6
Kopisch, A.	Der Schneiderjunge von Krippstedt	DS 6
Sachs, H.	Schlaraffenland	LS 5

Spaßige, komische, phantastische Gedichte/Sprachspiele

Ball, H.	z. B. Karawane	TS 5
Busch, W.	z. B. Naturgeschichtliches Alphabet	TS 5, DS 5, LS 5
Döhl, R.	Apfel	TS 6
Endrikat, F.	Die Wühlmaus	TS 5, KL 5, LDB A 6
Guggenmos, J.	O unberachene Schreibmischane	DS 6
Hacks, P.	z. B. Ladislaus und Komkarlinchen Das Pflaumenhuhn	LDB A 5, TS 5, TD 5 TD 5
Halbey, H.	z. B. Kleine Turnübung	TD 5
Jandl, E.	z. B. ebbe/flut lichtung	TT 5, TS 6 KL 5, DS 6
Krüss, J.	z. B. Am siebzehnten Oktebruar Wenn die Möpfe Schnäpse trinken	LS 6 TS 5
Morgenstern, Ch.	z. B. Neue Bildungen der Natur vorgeschlagen Zäzilie	DS 5, LS 6, TS 6 TS 5, LDB A 5
Rechlin, E.	z. B. In dieser Minute	LS 5, TS 5
Ringelnatz, J.	z. B. Die Ameisen	TT 5, TD 6
Sachs, H.	z. B. Der verkehrte Bauer	LS 6
Schmit, T.	Schreibmaschinengedicht	TT 5
Vege sack, S. v.	Der Elefant im Porzellanladen	TS 6
Wolf, R.	Eintracht erwache!	DS 6

Jahrgangsstufe 7/8

- Problembereiche:**
- (1) Beziehungen zwischen Jugendlichen
 - (2) Welt der Erwachsenen
 - (3) Arbeit und Freizeit
 - (4) Entwicklung von Identität/Erprobung von Handlungsspielräumen

Die folgende Liste enthält Vorschläge nach der alphabetischen Reihenfolge der Verfasser, wobei z. B. Gedichte und einige andere Textarten aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mit aufgeführt sind. Zu diesen Textarten, die für den Deutschunterricht der 7./8. Jahrgangsstufe empfohlen werden, gehören u. a.

- Sagen
- Auszüge aus Übertragungen von mittelalterlichen Werken, die eine historische Perspektive vermitteln können (z. B. Auszüge aus Parzival, Erec, Nibelungenlied . . .)
- Satiren
- Auszüge aus Autobiographien
- Briefe, vor allem auch unter historischem Aspekt
- Feuilletons
- Theaterstücke
- Hörspiele
- Filme (vgl. z. B. das Angebot der Bildstellen des Landesfilmdienstes Hessen u. anderer Verleiher)

Äsop	Fabeln (2) ⁴²
<u>Aichinger, I.</u>	Das Fenstertheater (2) ⁴³
Aksenow	Kolchosniki (3)
Andersch, A.	Der Junge (2)
	Fahrerflucht (Hörspiel) (2)
Andersen, Ch.	Des Kaisers neue Kleider (2)
	Der Schweinehirt (2)
Andres, St.	Das Trockendock (2)
	Die Überschwemmung von Cittá morte (2)
Auerbach, B.	Das Barfüßle (1)
Baldwin, J.	Schwarz und Weiß (1)
Beecher-Stowe, H.	Onkel Toms Hütte, i. A.
Bender, H.	Auf dem Rummelplatz (3)
	Die Wölfe kommen zurück (4)

⁴² Die Zahlen hinter dem Titel verweisen auf eine mögliche Zuordnung der Texte zu den Problembereichen.

⁴³ Zur besonderen Kennzeichnung einiger Autoren (Fettdruck und Unterstreichung) vgl. S. 120.

- Benjamin, W. Berliner Kindheit, i. A. (3)
 Bichsel, P. Kindergeschichten
 Die Tochter (2)
- Bieler, M. Reise von der Elefanteninsel nach Finn-Island (4)
 Bienek, H. Anweisung für Zeitungsleser (3)
 Bobrowski, J. Mäusefest (2)
Böll, H. Irisches Tagebuch, i. A. (4)
 Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral (3)
 Die Waage der Baleks (3)
 Der Lacher (3)
 Der Wegwerfer (3)
 An der Brücke (2)
 Auch Kinder sind Zivilisten (2)
 Dr. Murkes gesammeltes Schweigen, i. A. (2)
 Schischiphusch u. a. (2)
- Borchert, W.
Brecht, B. Geschichten vom Herrn Keuner, i. A. (2)
 Der Jasager und der Neinsager (2)
 Die zwei Söhne (2)
 Ausbeutung der Erde und des Menschen (3)
 Über die Arbeitsteilung (3)
- Brehm, B. Auf Wiedersehn, Susanne, i. A. (1)
 Busch, W. Die fromme Helene (2)
- Carroll, L. Alice im Wunderland, i. A.
 Cervantes Saavedra, M. Don Quijote, i. A.
 Claudius, M. Schreiben eines parforce-gejagten Hirsches (2)
 Cooper, J. F. Lederstrumpf, i. A.
- Dickens, Ch. Oliver Twist, i. A.
 Dorst, T. Die Mohrin (4)
- Ebner-Eschenbach, M. v. Die Spitzin (4)
Edschmid, K. Sieger am Holmenkollen (4)
- Fallada, H. Damals bei uns daheim, i. A. (2)
 Kleiner Mann, was nun? i. A. (2)
- Ford, H. Mensch und Arbeit (3)
 Forster, F. Robinson soll nicht sterben, i. A. (4)
 Frank, A. Das Tagebuch der Anne Frank, i. A. (1)
 Frisch, M. Die Geschichte von Isidor (2)
 Rip van Winkle (Hörspiel) (2)
 Tagebücher, i. A. (3, 4)
 Das Judenauto (2)
- Fühmann, F.
- Goethe, J. W. v. Dichtung u. Wahrheit, i. A.
 Reiseberichte (4)

<u>Gotthelf, J.</u>	Das Testament (2)
<u>Grillparzer, F.</u>	Tagebuch auf der Reise nach Italien, i. A. (4)
<u>Grimmelshausen, H.J.Ch.</u>	Simplicissimus, i. A. (2)
Halbe, M.	Eisgang auf der Weichsel (4)
Handke, P.	Die Verheimlichung der Nachricht (2)
Hauff, W.	Das kalte Herz (2)
	Das Wirtshaus im Spessart, i. A. (2)
	Der junge Engländer (2)
<u>Hebel, J. P.</u>	Geschichten, z. B. Mittagessen im Hof u. a. (2)
Hildesheimer, W.	Eine größere Anschaffung (2, 4)
Kafka, F.	Kleine Fabel
	Parabel
Kästner, Erich	Biographie, i. A. (2)
Kalenter, O.	Bildnis eines Knaben (1)
Kaschnitz, M. L.	Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann (2)
	Das dicke Kind (1)
	Popp und Mingel (1)
	Der Automat (3)
Kasack, H.	New York
Koeppen, W.	Die Verleumdung (2)
Keller, G.	Debut beim Mühlenfeuer (2)
<u>Kisch, E. E.</u>	Der verlegene Magistrat (2)
Kleist, H. v.	Lokomotive über der Friedrichsstraße (3)
Kracauer, S.	Nihilit
Kusenber, K.	
Lagerlöf, S.	Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen, i. A.
Langgässer, E.	An der Nähmaschine (3)
	Die Unterrichtsstunde u. a.
<u>Lenz, S.</u>	Der Läufer (3)
	Feuerschiff (4)
	So zärtlich war Suleyken, i. A. (4)
	Ein Freund der Regierung (2)
	Die große Konferenz (2)
<u>Lessing, G. E.</u>	Fabeln (2)
London, J.	Wolfsblut
	Der Ruf der Wildnis
Luther, M.	Fabeln (2)
Mann, Th.	Herr und Hund (2)
	Das Eisenbahnunglück (3)
Mead, M.	Frühe Erziehung (2)
	Alupwa und ihre Eltern (2)

<u>Meyer, C. F.</u>	Das Amulett (2)
Musil, R.	Das Märchen vom Schneider (4)
Orwell, G.	Farm der Tiere
Paloczi-Horvath, G.	Jugendbanden in New York (1)
Pausewang, G.	Die Geschichte des südamerikanischen Dienstmädchens Maria-Elena Lopez (2)
Penzoldt, E.	Powenzbande, i. A.
Poe, E. A.	Brief in der Flasche, Goldkäfer u. a.
Radecki S. V.	Mein Zeuge ist Don Gasparro (3)
Rinser, L.	Die rote Katze (2)
Runge, E.	Bottroper Protokolle, i. A. (3)
Sachs, H.	Der Krämerkorb (2)
<u>Schiller, F. v.</u>	Verbrecher aus verlorener Ehre (2)
<u>Schnurre, W.</u>	Als Vaters Bart noch rot war, i. A.
Schopenhauer, A.	Die Stachelschweine (4)
Scott, Robert	Tagebuchauszüge (4)
Scott, Sir W.	Ivanhoe, i. A.
Steinbeck, J.	Der Traktor (3) Die Straße der Ölsardinen, i. A. (3)
Stevenson, R. L.	Die Schatzinsel, i. A. (4)
Stifter, A.	Bergkristall (1)
<u>Storm, Th.</u>	Pole Poppenspärer (1)
Traven, B.	Erzählungen, i. A. Das Totenschiff, i. A. Der Schatz der Sierra Madre, i. A.
Tucholsky, K.	Feuilletons, z. B. Deutsch für Amerikaner, Herr Wendriner (2, 4)
Twain, M.	Huckleberry Finn, i. A.
<u>Valentin, K.</u>	Buchbinder Wanninger (2) u. a.
von der Grün, M.	Die Entscheidung (2) Das Stenogramm (2)
Wallraff, G.	Reportagen, z. B. Am Fließband, Im Akkord, Wohnheim (3)
Wassermann, J.	Das Gold von Caxamalca (4)
Weiss, P.	Jahrmarkt (3)
Wickram, J.	Rollwagenbüchlein, i. A. (2)
Wilbur, R.	Das Catch-Spiel (1)
Wölfel, U.	Mond, Mond, Mond, i. A.
Zuckmayer, K.	Die Lommenjagd u. a. (4)
Zweig, St.	Sternstunden der Menschheit, i. A. (4)

Gedichte:

Unter verschiedenen Gesichtspunkten (vgl. Lernzielbeschreibung) sind lyrische Formen in den Unterricht einzubeziehen, z. B.

- Balladen, Erzählgedichte (z. B. von B. Brecht, Th. Fontane, J. W. v. Goethe, P. Hacks, F. Schiller . . .)
- Naturlyrik (z. B. von G. Eich, J. v. Eichendorff, J. W. v. Goethe, A. Gryphius, H. Heine, P. Huchel, K. Krolow, E. Mörike, G. Trakl . . .)
- Gedichte zu besonderen Thematiken wie Liebe, Freundschaft, Freizeit, Abenteuer, Technik, Reise . . .
- Protestsongs, politische Lyrik (z. B. von W. Biermann, F. J. Degenhardt, E. Fried, H. Heine . . .)
- Sprachspiele, konkrete Poesie (z. B. H. Arp, E. Gomringer, E. Jandl . . .)

Jahrgangsstufe 9/10:

- Problembereiche:**
- (1) Berufs- und Arbeitswelt
 - (2) Heranwachsende in der pluralistischen Gesellschaft eines demokratischen Staates
 - (3) Erziehung und zwischenmenschliche Beziehungen
 - (4) Möglichkeiten und Bedingungen von Selbstverwirklichung
-

Die folgende Liste enthält Vorschläge nach der alphabetischen Reihenfolge der Verfasser, wobei z. B. Gedichte und einige andere Textarten aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mit aufgeführt sind. Zu diesen Textarten, die für den Deutschunterricht der 9./10. Jahrgangsstufe empfohlen werden, gehören u. a.:

- Reportagen (z. B. von E. E. Kisch, E. Runge, G. Wallraff u. a.)
- Arbeiterliteratur (z. B. des „Werkkreis 70“, „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“ u. a.)
- Biographische Texte, Lebensläufe (z. B. von J. W. v. Goethe, M. Gorki, M. Pagnol; Tagebücher von F. Kafka, M. Frisch u. a.; „Proletarische Lebensläufe“, hrsg. v. W. Emmerich u. a.)
- Satiren (z. B. von H. Böll, W. Hildesheimer, E. Kästner, E. Kishon, K. Kusenberg, S. Mrožek, A. Polgar, J. Thurber, K. Tucholsky u. a.)
- Utopische Texte/Science Fiction (mit Betonung der sog. „social science fiction“), z. B. von J. Verne, G. Orwell, E. Bellamy, St. Lem, I. Asimow, R. D. Bradbury u. a.)
- Kriminalliteratur (z. B. von D. Hammet, R. Chandler, F. Dürrenmatt, A. Christie, G. K. Chesterton u. a.)
- Phantastische Literatur (z. B. von G. Meyrink, H. P. Lovecraft, A. Blackwood u. a.)

Abraham a Santa Clara Der Narrenspiegel, i. A., 1709 (2, 3)⁴⁴
(Ulrich Megerle),

Andersch, A. Sansibar oder Der letzte Grund, 1957 (2, 4)
Anouilh, J. Antigone, 1942 (2, 4)

Böll, H.⁴⁵ Dr. Murkes gesammeltes Schweigen, 1958

Borchert, W. Draußen vor der Tür, 1947 (2, 4)
→ Remarque, Renn

Bräker, U. Lebensgeschichte und Natürliche Ebentheuer des Armen Mannes im Tockenburg, i. A., 1789 (1)

⁴⁴ Die Zahlen in Klammern hinter den Titeln verweisen auf eine mögliche Zuordnung der Texte zu den **Problembereichen**. Das **Erscheinungsdatum** erlaubt eine schnellere historische Einordnung der einzelnen Werke.

⁴⁵ Zur besonderen Kennzeichnung einiger Autoren (Fettdruck und Unterstreichung) vgl. S. 120.

- Brecht, B.** Die Kleinbürgerhochzeit, 1919 (2)
Geschichten vom Herrn Keuner, ab 1926 (3, 4)
Lehrstücke: z. B. Mann ist Mann, 1927; Die Maßnahme, 1930 (3)
Kalendergeschichten: z. B. Die unwürdige Greisin, 1939 (3, 4)
→ Hebel
Der kaukasische Kreidekreis, 1949 (2, 3)
Flüchtlingsgespräche, 1940/41, ersch. 1961 (2)
- Bredel, W. Maschinenfabrik N & K, 1930, i. A. (1)
- Büchner, G.** Der hessische Landbote, 1834 (1, 4)
- Čechov, A. Erzählungen, z. B. Der Bettler, 1887
- Defoe, D. Robinson Crusoe, 1720 erste deutsche Übersetzung (3, 4)
Berlin, i. A., 1848 (1)
- Dronke, E. Die Judenbuche, 1842 (2, 3, 4)
- Droste-Hülshoff, A. von** Der Richter und sein Henker, 1955 (2, 4)
- Dürrenmatt, F. Die Panne, 1956 (2, 4)
Der Besuch der alten Dame, 1956 (2)
- Eich, G. Die Mädchen aus Viterbo, Hörspiel, 1953 (2, 4)
- Eichendorff, J. v.** Aus dem Leben eines Taugenichts, 1826 (4)
- Fallada, H. Kleiner Mann, was nun? i. A., 1932 (1)
Wolf unter Wölfen, i. A. 1937 (1)
- Fontane, Th.** Unterm Birnbaum, 1885 (2)
Mathilde Möhring, 1906 (3)
- Frisch, M.** Biedermann und die Brandstifter, als Hörspiel 1953 (2)
Andorra, 1962 (3, 4)
→ Lessing
Wilhelm Tell für die Schule, 1971 (2)
→ Schiller
- Goethe, J. W. v.** Götz von Berlichingen, 1773 (4)
Dichtung und Wahrheit, i. A., z. B. Kindheit in Frankfurt, 1811/14 (3)
Die Leiden des jungen Werthers, 1774 (4)
→ Plenzdorf, Schneider
- Gogol, N. Der Mantel, 1836 (1, 3)
- Gorki, Maxim Meine Kindheit, i. A., 1913 (3, 4)
- Grass, G. Katz und Maus, 1961 (3)
- Gotthelf, J. Die schwarze Spinne, 1842 (2)
- Grimmelshausen,
H. J. Chr. Simplicius Simplicissimus, i. A., 1669 (3)
- Grün, Max v. d. Irrlicht und Feuer, i. A., 1963 (1, 4)

- Hašek, J. Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk, 1925–29, (2)
- Hauptmann, G.** Die Weber, 1892 (1)
Der Biberpelz, 1893 (1, 2)
- Hebel, J. P. Kalendergeschichten, 1811 (3, 4)
→ Brecht
- Heine, H.** Buch der Lieder, i. A., 1827 (2)
Reisebilder, z. B. London
- Hemingway, E. Aus „49 Stories“: z. B. Die Killer, Um eine Viertelmillion, Der Unbesiegte, 1938 (4)
Der alte Mann und das Meer, 1952 (4)
- Hoffmann, E. T. A.** Das Fräulein von Scuderi, 1819 (4)
- Hesse, H. Unterm Rad, 1903 (1, 3, 4)
- Kafka, F.** Das Urteil, 1916 (3)
Die Verwandlung, 1916 (3)
Auf der Galerie, 1919 (1, 4)
Der Hungerkünstler, 1924 (4)
Der Nachbar, 1935, entst. 1917
Der Heizer, aus: Amerika, 1913 (1)
- Kant, H. Die Aula, i. A., z. B.: Die Geschichtsstunde, S. 55ff.; Die Deutschstunde, S. 77ff.; Waldemar, S. 59ff.; Erste Leseerfahrungen, S. 10ff.; Quasis Krankheit, S. 98ff.; Wahlen zum Studentenrat, S. 140ff.; Das Nachthemd, S. 175ff. u. a., 1964, (3, 4) (Seitenangaben nach Fischer-Tb. 931)
- Keller, G.** Die drei gerechten Kammacher, 1856 (1)
Kleider machen Leute, 1874 (2, 4)
Das Fähnlein der sieben Aufrechten, 1878 (2)
- Kleist, H. v.** Das Erdbeben in Chili, 1808 (4)
Michael Kohlhaas, 1810 (2, 4)
Anekdoten, 1810 ff. (4)
- Kunze, R. Die wunderbaren Jahre, i. A., 1976 (2, 3, 4)
- Lenz, S. So zärtlich war Suleyken, 1955 (3, 4)
- Lessing, G. E. Die Juden, dramat. Fragment, 1754 (3, 4)
→ Frisch
Nathan der Weise, 1779 (3)
- Mann, H.** Professor Unrat, 1905 (3)
Abdankung, 1905 (3)
- Mann, Th.** Mario und der Zauberer, 1930 (2)
Tonio Kröger, 1903 (2, 4)
- Melville, H. Moby Dick, 1851 (4)
- Miller, A. Tod eines Handlungsreisenden, 1949 (1, 2)
- Moritz, K. Ph. Anton Reiser, i. A., 1785–90 (3, 4)

- Nestroy, J. Zu ebener Erde und im ersten Stock oder die Launen des Glücks, 1838 (2, 3, 4)
Einen Jux will er sich machen, 1844 (2, 4)
- Plenzdorf, U. Die neuen Leiden des jungen W., 1972 (3, 4)
→ Goethe, Schneider
- Poe, E. A. Der Doppelmord in der Rue Morgue, 1840/45 (2, 4)
Der entwendete Brief, 1840/45 (4)
Der goldene Käfer, 1843 (4)
- Remarque, E. M. Im Westen nichts Neues, 1930 (2, 4)
→ Borchert, Renn
- Renn, L. Krieg, i. A., 1928 (2, 4)
→ Borchert, Remarque
- Roth, J. Rädetskymarsch, i. A., 1932 (3)
- Salinger, J. D. Der Fänger im Roggen, 1951 (3, 4)
→ Goethe, Plenzdorf
- Schiller, F. v.** Die Räuber, 1781 (4)
Kabale und Liebe, 1784 (3)
Der Verbrecher aus verlorener Ehre, 1786 (3, 4)
Die Jungfrau von Orleans, 1801 (2, 4)
→ Shaw
Wilhelm Tell, 1804 (4)
→ Frisch
- Schneider, R. Die Reise nach Jaroslaw, 1974 (3, 4)
- Seume, J. G. Spaziergang nach Syrakus, i. A., 1803 (1, 4)
- Shaw, G. B. Pygmalion, 1913 (3, 4)
→ „My fair Lady“
St. Joan, 1923 (2, 4)
→ Schiller
- Sillitoe, A. Die Einsamkeit des Langstreckenläufers, 1959 (3, 4)
- Storm, Th. Der Schimmelreiter, 1888 (2)
- Swift, J. Gullivers Reisen, i. A., 1726
- Thoma, L. Jozef Filsers Briefwexel, i. A., 1899 (2)
- Tieck, L.** Des Lebens Überfluß, 1813–28 (3)
- Traven, B. Der Schatz der Sierra Madre, 1927 (4)
- Tucholsky, K. Satiren, z. B.: Bilder aus dem Geschäftsleben, 1924 (1)
- Twain, M. Ein Landstreicher auf Reisen, (2, 4)
Bummel durch Europa, posthum 1922 (2, 4)
- Wedekind, F.** Frühlings Erwachen, 1891 (3)
- Weerth, G. Deutsches Bürgerbuch für 1845, i. A., 1845 (1, 2)
Humoristische Skizzen aus dem deutschen Handelsleben i. A., 1847 (1, 2)
- Weiß, P. Abschied von den Eltern, i. A., 1961 (3)
- Wernher der Gartenaere Meyer Helmbrecht, i. A., entst. 1250–1300

Zuckmayer, K.
Zweig, St.

Der Hauptmann von Köpenick, 1931 (2)
Novellen, z. B.: Erstes Erlebnis, 1911 (3), Schach-
novelle, 1943 (4)

Gedichte

Unter verschiedenen Gesichtspunkten (vgl. Lernzielbeschreibung) sind lyrische Formen aus verschiedenen Epochen unter folgenden inhaltlichen Schwerpunkten einzubeziehen:

- Lehr- und Spruchdichtung (z. B. von Walther von der Vogelweide, H. Sachs, M. Opitz, F. Logau, Ch. F. Gellert, J. W. L. Gleim, E. Geibel, A. Gryphius, G. Bürger, M. Claudius, G. E. Lessing, F. Schiller, B. Brecht u. a.)
- zeitkritische und politische Lyrik (z. B. von Walther von der Vogelweide, G. Herwegh, Hofmann von Fallersleben, Th. Körner, L. Börne, H. Heine, G. Keller, J. van Hoddis, K. Tucholsky, A. Polgar, E. Kästner, B. Brecht, H. M. Enzensberger, E. Fried, R. Kunze, F. J. Degenhardt, u. a.)
- Gedichte mit thematischen Schwerpunkten:
Natur, Liebe, Großstadt, Arbeit, Krieg
(z. B. von B. H. Brockes, J. W. v. Goethe, E. Mörike, H. Heine, N. Lenau, F. Hölderlin, D. von Liliencron, J. von Eichendorff, C. Brentano, G. Keller, Th. Fontane, R. M. Rilke, H. v. Hofmannsthal, Th. Storm, G. Trakl, G. Benn, K. Tucholsky, K. Schwitters, G. Heym, O. Loerke, W. Lehmann, M. L. Kaschnitz, P. Celan, I. Bachmann, P. Huchel, J. Bobrowski u. a.)

Kinder- und Jugendbücher (Auswahl)

Die hier getroffene Auswahl ist entstanden unter Zuhilfenahme der

- Wertungen, Lesehinweise und Buchverzeichnisse der älteren und neueren Jugendbuchforschung (vgl. z. B. die Veröffentlichungen des „Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V.“ einschließlich der Vergabe des Deutschen Jugendbuchpreises oder Der Rote Elefant: Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern zum Thema Soziales Lernen, Internationalismus Verlag, Hannover 1976);
- Hinweise und Unterrichtserfahrungen von Lehrern;
- Hinweise und Leseerfahrungen von Kindern und Jugendlichen;
- Rezensionen in Zeitschriften und Zeitungen;
- Auswahllisten in Lehrplänen anderer Bundesländer;
- Buchhinweise in Lesebüchern;
- Verlagsprospekte.

Mit der Auswahl wird versucht – unter Beachtung einiger wesentlicher didaktischer Aspekte des Umgangs mit Texten (z. B. Einbeziehung des tatsächlichen Leseverhaltens der Schüler; Bezugnahme auf die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler; Textangebote im Hinblick auf soziales Lernen) –, einen ersten Überblick über das unüberschaubare Angebot der Kinder- und Jugendliteratur zu geben.

Sie stellt somit nicht den Anspruch, ein nach einem durchgängigen Prinzip zustandegekommener Kanon zu sein, zumal eine Zusammenstellung dieser Art notwendigerweise angewiesen ist auf die unterschiedlichsten Informationsquellen.

Die Gliederung in neun Buchgruppen orientiert sich sowohl an didaktischen Gesichtspunkten (z. B. Erweiterung sozialer Erfahrungen durch Literatur oder Vermittlung historischer Erfahrungen) als auch an traditionellen und verlagsüblichen Unterscheidungen von Jugendbuchgattungen (z. B. „Mädchenbücher“ oder „Abenteuerromane“).

Die Auswahlliste enthält keine Sachbücher zu den Bereichen Naturwissenschaft, Technik usw., da hier die Frage der Auswahl für den Deutschunterricht von geringerer Bedeutung ist und zudem der Buchmarkt ein reichhaltiges auswechselbares Angebot bereithält. Außerdem sind mit wenigen Ausnahmen (z. B. „Mädchenbücher“) keine Texte aus dem Bereich der sog. Trivialliteratur aufgenommen worden, da diese Texte aufgrund ihrer massenhaften Verbreitung jederzeit zugänglich und für unterrichtliche Zwecke weitgehend austauschbar sind.

Trotz einiger Problematik ist – unter Zuhilfenahme der genannten Informationsquellen – versucht worden, eine vorrangige Eignung der einzelnen Bücher für Jahrgangsstufen festzusetzen.

Dort, wo Taschenbuchausgaben vorliegen, sind entsprechende Angaben gemacht (bt. = Benziger, dtv-j = Deutscher Taschenbuchverlag Junior-Reihe; Fi = Fischer; Rav. = Ravensburger, Otto Maier; Rav. Disk. = Ravensburger Reihe Diskussion, Otto Maier; Rotf. = Rotfuchs, Rowohlt; rororo = Rowohlt; detebe = Diogenes Taschenbücher; Heyne J = Heyne-Jugend-Taschenbücher; GGT = Goldmann Gelbe Taschenbücher).

1. Klassische Kinder- u. Jugendbücher

		Jahr- gangs- stufe
^ Beecher-Stowe, Harriet:	Onkel Toms Hütte. GGT 594/595	7/8
	Cervantes Saavedra, Miguel de:	
	Don Quijote (Jugendbuchbearbeitungen)	5/6-7/8
	Cooper, Lederstrumpf-Erzählungen 1-5	7/8
x James Fenimore:	(Jugendbuchbearbeitungen)	
* Defoe, Daniel:	- Robinson Crusoe. Insel Tb. 41	9/10
	- Robinson Crusoe (Jugendbuchbearbeitung) Bayreuth: Loewes, 1973	5/6
	- Robinson Crusoe (Jugendbuchbearbeitung). Hamburger Lesehefte 116	5/6
Dickens, Charles:	- Oliver Twist, München: Winkler, 1970	7/8
	- Oliver Twist, Rav. 139 (Jugendbuchbearbeitung)	7/8
Grimmelshausen, Hans	Der abenteuerliche Simplicissimus	7/8-9/10
Jakob Christoph von:	(Jugendbuchbearbeitung) Rav. 132,	
x Kipling, Rudyard:	Das Dschungelbuch. dtv 1200	5/6-7/8
Melville, Herman:	Moby Dick	7/8-9/10
x Stevenson,	- Die Schatzinsel. Insel Tb. 65	9/10
Robert Louis:	- Die Schatzinsel. Rav. 116	7/8
	(Jugendbuchbearbeitung)	
Swift, Jonathan:	- Gullivers Reisen. Insel Tb. 58	9/10
	- Gullivers Reisen. Nacherzählt von Erich Kästner. Rav. 27	5/6
Twain, Mark:	- Tom Sawyers Abenteuer. Rav. 135	5/6-7/8
	- Die Abenteuer des Huckleberry Finn. Rav. 103	7/8

2. a) „Mädchenbücher“

Blyton, Enid:	Hanni und Nanni-Serie	5/6
	Dolly-Serie	
	Lizzy-Serie	
Haller, Margarete:	z. B. Hilde die Wilde	5/6-7/8
	z. B. Gisel und Ursel, die beiden Sportmädels	

Helm, Clementine:	Backfischchens Leiden und Freuden. 1863	7/8-9/10
Rhoden, Emmy von:	Trotzkopf. 1885	7/8-9/10
Spyri, Johanna:	I. Heidis Lehr- und Wanderjahre. 1880	5/6-7/8
	II. Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. 1881	
Trott, M.:	(Pucki-Serie) z. B. Försters Pucki z. B. Puckis Lebenssommer.	5/6-9/10
Ury, Else:	(Nesthäkchen-Serie)	5/6-9/10

2. b) Anspruchsvollere „Mädchenbücher“

Allfrey, Katherine:	Taube unter Falken. Arena Tb. 1335	7/8
Brattström, Inge:	Seit jener Party	7/8-9/10
Brender, Irmela:	Dankeschön	7/8-9/10
Červenková, Jana:	Dana. Arena Tb. 1218	7/8-9/10
Čtvrtek, Vaclav:	Der Fels am Strom	9/10
O'Dell, Scott:	Die Insel der blauen Delphine. dtv-j 7257	7/8
Gallwitz, Ester:	Unter dem Wetterengel um acht. Rav. 102	9/10
Jurgielewicz, Irena:	Ich warte, Ninka	7/8-9/10
Lampel, Rusia:	Der Sommer mit Ora	9/10
Lütgens, Kurt:	Die Katzen von Sansibar zählen	7/8-9/10
Nöstlinger, Christine:	Der Spatz in der Hand . . . ist besser als die Taube auf dem Dach. Rotf. 132	5/6
Rasp-Nuri, Grace:	Das Mädchen Rose Pon-Pon	7/8-9/10
Wölfel, Ursula:	Mond! Mond! Mond! dtv-j 7014	7/8

3. Abenteuerromane

Bautze, Hanna (Hrsg.):	- Das Marsungeheuer und andere Science Fiction Stories. Rav. 233	6-7/8
	- Der irre Müllschlucker und andere Science Fiction Stories. Rav. 257	6-7/8
Blyton, Enid:	(Abenteuer-Serie) dtv-j (Rätsel-Serie) (Geheimnis-Serie) (5-Freunde-Serie) (Die Arnoldkinder-Serie) (Die schwarze Sieben-Serie)	5/6
Carpenter, Richard:	- Catweazle. Rav. 262 (Science Fiction)	5/6
	- Catweazle sucht die magischen Zeichen. Rav. 330 (Science Fiction)	5/6
Christopher, John:	- Die Lotoshöhlen (Science Fiction)	7/8-9/10
	- Die Wächter. Rav. 441 (Science Fiction)	7/8
Denneborg, Heinrich	Jan und das Wildpferd	5/6

Maria:		
O'Dell, Scott:	Die Insel der blauen Delphine. dtv-j. 7257	7/8
Doyle, Conan:	Der Hund von Baskerville. Ullstein 2602	7/8
	Sherlock Holmes und Dr. Watson	7/8
	Rav. 239	
Fisk, Nicholas:	Trillionen (Science Fiction)	5/6
Gerstäcker, Friedrich:	– Die Dschunke der Piraten.	7/8
	Arena Tb. 1175	
	– Die Regulatoren in Arkansas	7/8
	– Die Flußpiraten vom Mississippi	7/8
	Ueberreuter 101	
	– Unter dem Äquator	7/8
	– Rote und weiße Jäger. Erzählungen.	7/8
	Arena Tb. 1129	
Guillot, René:	Grischka und sein Bär	5/6
Heyerdahl, Thor:	KON-TIKI. Ullstein TB. 3276	7/8
Kästner, Erich:	Emil und die Detektive	5/6
Lindgren, Astrid:	– Meisterdetektiv Blomquist	5/6
	– Kalle Blomquist lebt gefährlich	5/6
	– Kalle Blomquist, Eva-Lotte und Rasmus	5/6
London, Jack:	– Der Sohn des Wolfs. Erzählungen. dtv	7/8
	897	
	– Wolfsblut. Rav. 589 u. dtv. List 20052	7/8
	– Der Ruf der Wildnis. Rav. 171	7/8
	– Der Seewolf. Rav. 577	7/8
Marryat, Frederik:	Sigismund Rüstig. Fi 1719 u. Heyne J 75	5/6
Matthiessen, Wilhelm:	Das rote U	5/6
May, Karl:	(verschied. Romane)	ab 5/6
Mühlenweg, Fritz:	Großer-Tiger und Christian. Bd. 1 u. 2.,	7/8
	dtv-j 7288 u. 7229	
Poe, Edgar Allan:	Die denkwürdigen Abenteuer des Arthur	7/8
	Gordon Pym (Jugendbuchbearbeitung)	
	Rav. 225	
Rutgers, An:	Die Kinderkarawane. dtv-j 7181	6–7/8
Sonnleitner, A.Th.:	Die Höhlenkinder.	5/6
Southall, Ivan:	Buschfeuer. Rav. 176	7/8
Steuben, Fritz:	(Tecumseh-Geschichten)	7/8
Tournier, Michel	Robinson und Freytag im Bann der wilden	5/6–7/8
	Insel. Rav. 393	

4. Jugendbücher zu geschichtlichen Themen

Asscher-Pinkhof, Clara:	Sternkinder	7/8–9/10
Baumann, Hans:	– Ich zog mit Hannibal. dtv-j 7048	7/8
	– Der Sohn des Columbus. Rav. 246	7/8
	– Steppensöhne. dtv-j 7072	7/8
	– Die Höhlen der großen Jäger. Rav. 57	7/8

Berger, Peter:	Im roten Hinterhaus. Arena Tb. 1263	7/8
Bruckner, Karl:	Sadako will leben	9/10
Bruckner, Winfried:	Die toten Engel. Rav. 361	9/10
Burger, Horst:	Warum warst du in der Hitlerjugend? Rotf. 194	7/8–9/10
Engelhardt, Ingeborg:	Hexen in der Stadt. dtv-j 7196	9/10
Fährmann, Willi:	Es geschah im Nachbarhaus. Arena Tb.1242	7/8
Frank, Anne:	Das Tagebuch der Anne Frank. Fi 77	7/8–9/10
Friese/von Hanxleden/ Prüß:	Harkortstraße Nr. 7. Altonaer Kinder entdecken ihre eigene Geschichte. Rotf. 83	5/6–7/8
Grimmelshausen:	Der abenteuerliche Simplicissimus (Ju- gendbuchbearbeitung). Rav. 132	7/8
Kästner, Erich:	Als ich ein kleiner Junge war	5/6
Karau, Gisela:	Janusz K. oder Viele Wörter haben einen doppelten Sinn	7/8–9/10
Koehn, Ilse:	Mischling zweiten Grades. Kindheit in der Nazizeit. Rotf. 226	9/10
Korinetz, Juri:	– In der Mitte der Welt	5/6
	– Grüße von Werner	5/6
Mühlenhaupt, Curt:	Ringelblumen. Kindheit im Berliner Mill- jöh: goldene Jahre und braune Motten	5/6
Nöstlinger, Christine:	Maikäfer, flieg! dtv pocket 7804	5/6–7/8
Ossowski, Leonie:	Stern ohne Himmel	9/10
Procházka, Jan:	Es lebe die Republik. Rav. 234	7/8
Reiche, Dietlof:	Der Bleisiegelfälscher	9/10
Reiss, Johanna:	Und im Fenster der Himmel. dtv-j 7311/ dtv pocket 7807	7/8
Richter, Hans Peter:	Damals war es Friedrich. dtv-j 7150/dtv pocket 7800	7/8
Schnurre, Wolfdietrich:	Als Vaters Bart noch rot war. Ein Roman in Geschichten. Ullstein Tb. 382	7/8–9/10
Selber, Martin:	– Geheimkurier A. Rotf. 123	7/8
	– Die Sklavenhändler. Rotf. 148	5/6
	– Faustrecht. Rotf. 93	5/6
Slizyk, Wolfgang:	Die roten-Füchse	9/10
Tetzner, Lisa:	Die Kinder aus Nr. 67 (7 Bd.)	5/6–7/8
Wedding, Alex:	Das große Abenteuer des Kaspar Schmeck. Rotf. 38	7/8
Werkkreis Literatur der Arbeitswelt:	Geschichten aus der Kindheit. Fi 2151	9/10
Wimmer, Maria:	Die Kindheit auf dem Lande. rororo neue frau 4291	9/10
Zolkiewska, Wanda:	Die Kinder vom Department Seine	5/6

5. Jugendbücher zum Thema Dritte Welt/Indianerbücher

Amado, Jorge:	Herrn des Strandes. Rotf. 68	9/10
Betke, Lotte:	Das Lied der Sumpfgänger. Rav. 528	9/10
Bruckner, Karl:	Viva Mexiko	5/6-7/8
Hagen, Christopher S.:	Geheimauftrag	7/8
Hetman, Frederik:	- Die Spur der Navahos. Rav. 350	8-9/10
	- Pepe traut dem Frieden nicht. Drei Geschichten. Rotf. 96.	9/10
Hug, Wolfgang:	Salz der Erde	5/6
Hyde, Michael:	Bei den Nootka-Indianern.	5/6
	Aus dem Tagebuch des Schiffsschmieds John Jewitt. Rotf. 52	
Jürgen, Anna:	Blauvogel. Rav. 76	5/6-7/8
Klein, Eduard:	- Der Indianer. Rav. 206	5/6-7/8
	- Goldtransport. Rav. 226	5/6-7/8
La Farge, Oliver:	Indianische Liebesgeschichte	7/8-9/10
Martin, Hansjörg:	Überfall am Okeechobee. Vom Freiheitskampf der Seminolenindianer. Rotf. 4	5/6-7/8
Okh, Sat:	Das Land der Salzfelsen. Rav. 232	5/6-7/8
Recheis, Käthe:	Die Hunde Wakondas. dtv-j 7244	5/6
Renn, Ludwig:	Trini. Die Geschichte eines indianischen Landarbeiter-Jungen während der mexikanischen Revolution.	5/6
Welskopf-Heinrich,	- Die Söhne der Großen Bärin. 5 Bd.	7/8-9/10
Liselotte:	- Nacht über der Prärie. bt 123/129/139	9/10
	- Licht über weißen Felsen. bt 149/158	9/10
	- Stein mit Hörnern. bt 168/175/182	9/10
	- Der siebenstufige Berg.	9/10
Wendt, Herbert:	Schwarze Schatten über dem Amazonas. Rav. 241	7/8
Wernström, Sven:	- Der Schatz im Dorf der Armen	5/6
	- Sie kamen aus den Bergen	5/6
Wickert, Ute:	Im Jahr der Schlange	8-9/10

6. Kritische Jugendbücher mit ausgesprochen sozialer Thematik

Althoff, Anneliese (Hrsg):	Für eine andere Deutschstunde. Arbeit und Alltag in neuen Texten	9/10
Bolte, Karin:	Wie Alfred berühmt wurde und andere Erzählungen für Kinder	5/6
Dirx, Ruth:	Eines Tages, als die Schule abgeschafft wurde	9/10
Doktor Gormander:	- Als die Kinder die Macht ergriffen	5/6
	- Als die Kinder streikten	5/6
Donelli, Elfi:	Servus Opa, sagte ich leise	5/6-7/8

Donovan, John:	Die Schutzschicht ist behutsam zu entfernen	9/10
Erli, Boge:	Ein Zimmer irgendwo	9/10
Christiane F.:	Wir Kinder vom Bahnhof Zoo	9/10
Feustel, Günther:	Der Kinderstreik von Santa Nicola	5/6
Friese/von Hanxleden:	. . . und damit basta! Rotf. 28	5/6
Fuhrmann, Joachim:	– Tagtägliche Gedichte. Rotf. 135	7/8–9/10
(Hrsg.):	– Gedichte für Anfänger. Rotf. 239	7/8–9/10
Gabel, Wolfgang:	– Orte außerhalb	9/10
	– Der Aufstieg der Familie Kohlbrenner	7/8
	– Fix und fertig	9/10
	– Valentins Traum. Arena Tb 1323	7/8
Göhre, Frank:	Gekündigt	9/10
Golding, William:	Herr der Fliegen. Fi 1462	7/8–9/10
Grimaud, Michel:	Warum läuft er denn weg?	7/8–9/10
Grün, Max von der	Vorstadtkrokodile. Rotf. 171	5/6
Hans, Jan (Hrsg.):	Aber besoffen bin ich von dir. Liebesgedichte. rororo 4456 – Reihe: die mit dem panther	9/10
Härtling, Peter:	– Theo haut ab	5/6
	– Das war der Hirbel. dtv-j 7321	5
	– Oma. dtv-j 7371	5
	– Ben liebt Anna	5/6
Held, Kurt:	Die rote Zora und ihre Bande	7/8
Henning, Katja:	Ein Mädchen aus geordneten Verhältnissen. Rotf. 130	7/8
Herberger, Günther:	– Birne kann alles. Rotf. 67	5/6
	– Birne kann noch mehr. Rotf. 78	5/6
	– Birne brennt durch. Rotf. 164	5/6
Holm, Eske:	Fliegender Start.	9/10
Hornschuh, Heike:	Ich bin 13 – Eine Schülerin erzählt. Rotf. 57	7/8
Hüttner, Doralies:	– Los, Jürgen spring! Rotf. 71	5/6
	– Komm, ich zeig dir die Sonne, Rotf. 139	5/6
Jacobson, Gun:	Peters Baby. Rotf. 207	9/10
Jaap ter Haar:	Behalt das Leben lieb. dtv pocket 7805	7/8–9/10
Joseph, Stephen M.	In den Elendsvierteln von New York. Kinder schildern ihre Welt. dtv 931	7/8–9/10
(Hrsg.)		
Kekulé, Dagmar:	Ich bin eine Wolke. Rotf. 191	8–9/10
Kilian, Susanne:	– Na und?	5/6
	– Nein-Buch für Kinder	5/6
	– O. K. dtv-j 7368	5/6
	– Ja-Buch für Kinder	5/6
Kirsch, Hans Christian	Die beste aller möglichen Welten. 22 Erzählungen zu einer Behauptung.	9/10
Günther, Herbert		

(Hrsg.):		
Kutsch, Angelika:	Man kriegt nichts geschenkt. Rotf. 108	8-9/10
L., Thomas:	Ich bin 12. Rotf. 86	6-7/8
Ladiges, Ann:	„Hau ab, du Flasche!“ Rotf. 178	8-9/10
Lange, Hartmut:	Rätselgeschichten. Rotf. 105	5
Lange, Nadine:	Wir sind zornig und böse.	7/8-9/10
	Schwarze Kinder berichten.	
Lundgren, Max:	Ole nennt mich Lise. dtv pocket 7802	9/10
Mädchenbuch . . .	Mädchenbuch – auch für Jungen. Rotf. 100	7/8-9/10
Malmberg, Stig:	Gegen alle Spielregeln	9/10
Martin, Hansjörg	Herzklopfen. Liebesgeschichten.	7/8-9/10
(Hrsg.):	Rotf. 241	
Martin, Hansjörg:	K. O. und o. k. Eine Boxergeschichte.	5/6
	Rotf. 102	
Noack, Hans-Georg:	– Rolltreppe abwärts. Rav. 299	7/8
	– Benvenuto heißt willkommen. Rav. 374	9/10
Nöstlinger, Christine:	– Ilse Janda, 14.	7/8
	– Stundenplan	9/10
Orwell, George:	Farm der Tiere. Fi 216 u. detebe 63/1	7/8
Ossowski, Leonie:	Die große Flatter	9/10
Pestum, Jo (Hrsg.):	Die Stunden mit dir. 15 Autoren schreiben zum Thema Liebe.	7/8-9/10
Pflanz, Dieter:	Vierzehn. Geschichte eines Jungen.	7/8
Rodrian, Irene:	Blöd, wenn der Typ draufgeht. Rotf. 113	7/8-9/10
Röhring, Tilman:	Thoms Bericht. Rav. 389	6-7/8
Rutgers, An:	Ich bin Fedde	9/10
Schneider, Rolf:	Die Reise nach Jaroslav	9/10
Schroeder, Margot:	Das kannst du laut sagen, Hannes.	9/10
	Rotf. 201	
Schwindt, Barbara:	Ende gut . . . ? (Geschichten zum Weiterdenken). Rav. 386	5/6
Sperr, Martin:	Jagd auf Außenseiter. Jagdszenen aus Niederbayern	7/8-9/10
Stempel/Ripkens:	– Justus	9/10
	– Ich bin nicht Robinson. Aufzeichnungen eines Einzelgängers	9/10
Tetzner, Lisa:	Die schwarzen Brüder	5/6
Thorvall, Kerstin:	Kjelle geht raus	9/10
Traven, Bruno:	– Das Totenschiff. rororo 126	7/8-9/10
	– Der Schatz der Sierra Madre	7/8-9/10
	– Erzählungen	7/8-9/10
Wächter, F. K.:	Anti-Struwelpeter	5/6
Walbert, Helmut:	Berni	5/6

Wallraff, Günter:	Von einem, der auszog und das Fürchten lernte. Berichte, Umfragen, Aktionen aus der unterschlagenen Wirklichkeit	9/10
Wedding, Alex:	Ede und Unku	5/6
Wersba, Barbara:	Ein nützliches Mitglied der Gesellschaft	9/10
Wikström, Olga:	Sverre will nicht nach Hause. bt 181	5/6
Wölfel, Ursula:	– Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. – Joschis Garten. Rav. 224 – Der rote Rächer. Rav. 59	5/6 5/6
Wolter, Aki:	„So sollt ihr sein“. Lehrer plaudern aus der Schule. Rotf. 95	7/8–9/10

7. Sachbücher zu sozialen Themen

Baudach, Katharina (Hrsg.):	Wir Kinder Europas. Interviews. Rotf. 230	5/6–7/8
Bentzien, Hans:	Wie Robinson kann man nicht leben	7/8
Brander, V. H.:	Good by Onkel Sam. Amerika zwischen Cola und Revolte	7/8–9/10
Brown, Dee:	Begrabt mein Herz an der Biegung des Flusses. Knaur Tb. 351	9/10
Hetmann, Frederik:	Durch Amerika. Im Land der (un)begrenzten Möglichkeiten. Rotf. 61 – Rosa L. Die Geschichte der Rosa Luxemburg und ihrer Zeit. Fi 2132 – Ich habe sieben Leben. Die Geschichte des Ernesto Guevara, genannt Che. Rotf. 137 – Von Cowboys, Tramps und Desperados. Rav. 121	7/8–9/10 9/10 9/10 5/6–7/8
Klemm, Peter:	Die Entdeckung des Landes Nirgendwo	7/8–9/10
Kögel/Krause/Vietig:	Schlager, Pop und Showgeschäft. Rav. Disk. 5	7/8–9/10
La Farge, Oliver:	Die Welt der Indianer. Rav. 400	5/6–9/10
Marquart, Alfred:	Glück zu verkaufen. Rav. Disk. 7	7/8–9/10
Menze, Fromut:	Das Schülerbuch. Rotf. 151	5/6–7/8
Pauli, H.	Mariechen wirf den ersten Stein.	7/8–9/10
Rauter, E. A.:	Wie eine Meinung in einem Kopf entsteht. Über das Herstellen von Untertanen.	9/10
Schulte-Willekes, Hans:	Schlagzeile, Rotf. 146	9/10
Siebert, Rüdiger:	Afrika schwarz weiß	7/8
Thiel, Hans-Peter/ Anton, Ferdinand:	Erklär mir die Indianer	5/6

Welsh, Renate:	Der Staatsanwalt klagt an. Jugend vor Gericht.	9/10
Wüpper, Edgar:	Schaufenster. Katalog für Kinder. Rotf. 91	5/6
Wyss, Hedi:	Das rosarote Mädchenbuch. Fi 1763	7/8–9/10

8. Phantasie/Spaß

Bautze, Hanna (Hrsg.):	Die berühmtesten Detektive der Welt. Sechs Kriminalfälle. Rav. 300	5/6–7/8
Bichsel, Peter:	Kindergeschichten. Luchterhand 144	5/6–7/8
Böer, Friedrich:	Die Reise in die Wirklichkeit. Rav. 406	5/6
Bruckner, Winfried:	Der traurige Sherrif. bt 126	5/6
Carroll, Lewis:	Alice im Wunderland. dtv-j 7100	5/6–7/8
Ecke, Wolfgang (Hrsg.):	Erben auf schottisch. 40 Kriminalgeschichten von Kindern für Kinder geschrieben. Rav. 315	5/6
Ecke, Wolfgang:	– Das Haus der 99 Geister. Rav. 306	5/6
	– Das Geheimnis der alten Dschunke. Rav. 264	5/6
	– Wer knackt die Nuß? Rav. 131	5/6
Gelberg, Hans-Joach. (Hrsg.):	Jahrbuch der Kinderliteratur. Geschichten, Texte, Szenen, Bilder, Comics, Gedichte usw. Bd. 1: Geh und spiel mit dem Riesen Bd. 2: Am Montag fängt die Woche an Bd. 3: Menschengeschichten (Viele Texte daraus gehören zur Buchgruppe 6; Bd. 3 enthält besonders Texte, die zur Buchgruppe 4 gehören) Bd. 4: Der fliegende Robert Bd. 5: Das achte Weltwunder	5/6–7/8
Hitchcock, Alfred:	– Die drei ??? und die flüsternde Mumie. dtv-j 7022	5/6–7/8
	– Die drei ??? und der seltsame Wecker. dtv-j 7193	5/6–7/8
	– Die drei ??? und ... (Serie)	5/6–7/8
	– Wer war der Täter? Rav. 180	5/6
Janosch:	Janosch erzählt Grimm's Märchen. 50 alte Märchen in neuer Form	5/6
Juster, Norton:	Verhext in Wörterstadt. Rotf. 197	5/6
Kästner, Erich:	– Pünktchen und Anton	5/6
	– Das fliegende Klassenzimmer	7/8–9/10
	– Das doppelte Lottchen	5/6
	– Der 35. Mai	5/6
Korczak, Janusz:	König Hänschen. dtv-j 7128	5/6–7/8

Lenz, Siegfried:	So war das mit dem Zirkus. dtv-j 7163	5/6-7/8
Martin, Hansjörg (Hrsg.):	Das Krimi-Kabinett. 13 Kurzkrimis. Rotf. 152	7/8
Die Maus . . .	Die Maus auf dem Mars. Die 100 schönsten Geschichten aus einem Fabulier-Wettbewerb für Kinder	5/6-9/10
Neven-du Mont, Dietlind:	- Das Getüm. Rotf. 10	5
	- Ein Getüm kommt selten allein. Rotf. 59	5
Mechtel, Angelika:	Hallo Vivi! Ein Roman nicht nur für Mädchen	5/6
Nöstlinger, Christine:	- Wir pfeifen auf den Gurkenkönig. Rotf. 153	5/6
	- Mr. Bats Meisterstück oder die total verjüngte Oma dtv-j 7241	5/6
Nasenputzer, und . . .	Nasenputzer und Flimmerbacke. Geschichten von Kindern für Kinder. Rotf. 145	5/6-7/8
Press, Hans-Jürgen:	Die Abenteuer der „schwarzen hand“. Rav. 60	5
Preussler, Otfried:	Krabat	7/8
Prochazka, Jan:	Was für eine verrückte Familie	7/8
Reinhardt, Fritz:	Hansel Knopfanges Abenteuer. Die Geschichte eines Goldhamsters. Rav. 10	5
Rodari, Gianni:	Der Zaubertrommler. 15 Geschichten mit 45 Schlüssen. Rotf. 227	5/6
Sempé/Gosciny:	Der kleine Nick. 5 Bd.	5/6
Spang, Günter:	Williwack. Rav. 93	5
Speyer, Wilhelm:	- Der Kampf der Tertia. rororo 17	7/8
	- Die goldene Horde. rororo 238	7/8
Tolkien, John Ronald R.:	Der kleine Hobbit. dtv-j 7151	7/8-9/10
Wächter, Friedrich Karl:	Opa Huckes Mitmach-Kabinett	5/6

9. Bildgeschichten

Hoffmann's Comic Theater:	Bill aus dem blutigen Eimer und die Söhne des Himmels.	7/8
Marcks, Marie:	- „Immer ich!“ Bildgeschichte eines ereignisreichen Tages. Rotf. 109	5/6-9/10
	- „Die paar Pfennige!“ Bildgeschichte einer verschwenderischen Familie. Rotf. 208	5/6-9/10
Plauen, e. o.:	Vater und Sohn 1. Bd. Rav. 20 2. Bd. Rav. 409	5/6

- Poth, Clodwig: Ihr nervt mich! Alltag mit vierzehn Bildgeschichten. Rotf. 127 7/8-9/10
- Sempé: Carlino Caramel. Eine Bildgeschichte. Rotf. 80 5/6
- Waber, Bernhard: Felix Fehlerlos und andere Kinder. Rotf. 53 5/6-7/8

Bildgeschichten
 1970-1980

5	Nerven du Mont. Gedicht - Das Gehirn. Rotf. 10	
5	- Ein Gehirn kommt allein allein. Rotf. 55	
5/6	Hallo Viki! Ein Roman nicht nur für Mädchen.	Mechler, Angelika
5/6	- Wir stellen auf den Guckenkönig.	Höftiger, Christian
5/6	Rotf. 127	
5/6	- Mr. Bats Kastenstück oder die Toten.	
5/6-7/8	Verdachte Odis (dv-1254)	
5/6-7/8	Nachdruck mit Filmbrosche. Gedicht von Kindern für Kinder. Rotf. 145	Klassengüter und
5	Die Abenteuer der „Schwarzen Hand“.	Fries, Hans-Jürgen
7/8	Rotf. 50	
7/8	Kristall	Friesler, Günther
7/8	Was für eine verrückte Familie	Prochaska, Jan
5	Hansel knopfes Abenteuer. Die Geschichte eines Goldmännchens. Rotf. 10	Reinhardt, Fritz
5/6	Der Zaubermantel. 15 Geschichten mit 45 Bildern. Rotf. 227	Rotst, Gionni
5/6	Der kleine Nick. 2 Bde.	Sempé, Goscinny
5	Willwack. Rotf. 95	Sempé, Günther
7/8	- Der Kampf der Tiere. Rotf. 17	Speyer, Wilfried
7/8	- Die goldene Hand. Rotf. 238	
7/8-9/10	Der kleine Hobbe. (dv-1251)	Tolton
5/6	Opas Hutsche. Miltack-Kabinett	John, Ronald R.
		Wächter, Friedrich Karl
		8. Bildgeschichten
7/8	Bill aus dem düstern Eimer und die Sonne des Himmels	Hoffmann's Comic
5/6-9/10	- Limerick für Bildgeschichten eines englischen Jagers. Rotf. 109	Thies
5/6-9/10	- Die gute Färbung	Macke, Hans
5/6	Bildgeschichte einer verschwandenen Fischen Familie. Rotf. 208	
	Vater und Sohn	Platz, e. o.
	1. Bd. Rotf. 20	
	2. Bd. Rotf. 109	

IV. Arbeitsbereich Reflexion über Sprache

Inhaltsübersicht

	Seite
1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze	171
1.1 Zum Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen	171
1.2 Zentrale Fragestellungen des Arbeitsbereichs	174
1.3 Geltungsansprüche sprachlichen Handelns	174
2. Reflexion auf die verschiedenen Aspekte sprachlichen Handelns/ Allgemeine und fachliche Lernziele	178
2.1 Reflexion alltäglicher Sprachpraxis	178
Sprachstrategien	180
2.2 Reflexion normativer Voraussetzungen des Sprachgebrauchs	181
2.2.1 Sprache als repräsentativ-symbolischer Ausdruck	181
2.2.2 Ideologiekritik als Sprachkritik	182
Beispiele	186
2.2.3 Soziale Umwelt und Sprechen	186
2.2.4 Gesellschaftliche Rollen und Sprechen	188
2.3 Reflexion auf Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs	191
2.3.1 Formen öffentlichen Sprachgebrauchs	191
2.3.1.1 Zusammenstellung von Formen des Sprachgebrauchs, die dazu dienen können, der öffentlichen Diskussion Grenzen zu setzen	191
2.3.1.2 Zusammenstellung von Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs	193
2.3.1.3 Reflexion auf Voraussetzung und Formen humanen und kriti- schen Sprachgebrauchs	194
Lernziele	195

2.3.2	Unterrichtspraktische Hinweise	195
	– Dichtung	
	– Wissenschaft und Wissenschaftskritik	
	– Politik	
3.	Zum Problem der Sprachbeschreibung/Fachliche Lernziele	201
3.1	Sprache als Struktur im Unterricht (Grammatik)	203
3.1.1	Allgemeine Vorbemerkungen	203
3.1.2	Planungshinweise für den Grammatikunterricht	204
3.1.3	Planungsvorschlag für die Jahrgangsstufe 5/6	207
3.2	Sprechen als kommunikative Handlung (Sprechakttheorie)	210

1. Beschreibung des Arbeitsbereichs/Didaktische Grundsätze

Der Bereich REFLEXION ÜBER SPRACHE dient der Systematisierung und Akzentuierung der in den anderen Arbeitsbereichen schon erforderlichen Reflexionen.

Die im Arbeitsbereich MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION vorwiegend an unmittelbare Sprech- und Schreibsituationen gebundene Reflexion (vgl. S. 58ff. und S. 81ff.) wird erweitert zur Reflexion über:

Alltägliche Sprachpraxis

im Hinblick auf

- Sprache als Struktur (Grammatik)
- Sprechen als kommunikative Handlung

und führt zum Aufbau eines Systems von Kenntnissen und der Einführung wissenschaftlicher Begriffe.

Die im Arbeitsbereich UMGANG MIT TEXTEN schon als Textinterpretation und Umgang mit Literatur systematisch eingeführte Reflexion wird akzentuiert im Hinblick auf das Bewältigen persönlicher Probleme des Schülers durch die Erkenntnis der

normativen Voraussetzungen des Sprachgebrauchs und der

Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs

Der Arbeitsbereich REFLEXION ÜBER SPRACHE umfaßt darüber hinaus Lernprozesse, in denen die Schüler die eigenen praktischen Kommunikationsprobleme zu den historischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Kommunikation in Beziehung setzen und Kategorien erwerben, die ihnen dazu verhelfen,

- Kommunikationsprozesse in mündlicher Rede und in Texten an den Kriterien für einen verantwortungsbewußten, an den Geltungsansprüchen (vgl. S. 174ff.) orientierten Sprachgebrauch zu messen;
- selbst die Voraussetzungen für einen solchen Sprachgebrauch zu erwerben.

1.1 Zum Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen

Im Bereich REFLEXION ÜBER SPRACHE lassen sich sinnvolle didaktische Entscheidungen nicht treffen, ohne daß Vorüberlegungen darüber angestellt werden, in welcher Weise das Denken, d. h. die Reflexionsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe I ausgebildet ist. Die

folgenden Überlegungen dienen einem solchen didaktisch-methodischen Interesse.

- (1) Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen haben gezeigt, daß beide Entwicklungslinien nicht identisch sind, daß sie aber von einem bestimmten Alter an (etwa 2 Jahre) nicht mehr unabhängig voneinander verlaufen, sondern einander wechselseitig beeinflussen.

Die Entwicklungslinien von Denken und Sprechen schneiden sich in einer ersten wichtigen Phase dann, wenn das Kind Wörter als Zeichen für etwas verwenden lernt, wenn es die Symbolfunktion der Sprache erkennt: Es lernt Begriffe bilden, d. h. eine Reihe von Gegenständen, Prozessen, Situationen, die etwas gemeinsam haben, in einer Wortbedeutung zusammenzufassen, weil es damit nicht nur in Wirklichkeit, sondern auch in seiner **Vorstellung** über sie verfügen kann. Diese Zusammenfassung im Wort, im „Alltagsbegriff“, ist eine gedankliche Leistung insofern sie eine **Verallgemeinerungsleistung** ist. Sie ermöglicht die gedankliche Verarbeitung von Wirklichkeit in einem weniger zufälligen und damit intentionaleren Sinn als zuvor und antwortet damit auf Bedürfnisse, die sich im Verlauf der immer komplexer werdenden praktischen Tätigkeit des Kindes und der Verarbeitung seiner Umwelt einstellen. Mit Hilfe der sprachlichen Symbole kann sich das Denken aus der unmittelbaren Eingebundenheit in sinnlich gegenwärtige Faktizität lösen und sich Zusammenhänge unabhängig davon „vergegenwärtigen“. In dieser ersten Phase eignet sich das Kind gleichsam spontan alle Begriffe („Alltagsbegriffe“) an, die es braucht, um die aus seinen praktischen Tätigkeiten erwachsenden Probleme zu lösen und sich den Menschen seiner Umgebung mitzuteilen. Dabei gewinnt rückwirkend auch die **Bedeutung der Wörter Einfluß auf sein Handeln**; es lernt, seine Reaktionen durch begleitendes, erst „äußeres“, dann „inneres“ Sprechen zu regulieren und damit zu kontrollieren. Seine Begriffsbildung liegt auf der Ebene konkret-faktischen Denkens. „Alltagsbegriffe“ sind **konkrete** Zusammenfassungen von Dingen aufgrund ihrer **faktischen** Nähe, wie diese in der sinnlichen Erfahrung des Kindes wahrgenommen wurde. Das Kind wendet noch sehr lange Begriffe in der Praxis an, ohne daß es sich hier **bewußt** wird. Die Analyse der Wirklichkeit mit Hilfe der Begriffe (der Gebrauch der Begriffe) entsteht bedeutend früher als die Analyse der Begriffe selbst.

- (2) Diese frühe Art der Begriffsbildung ist zwar mit einer ganzen Reihe logischer Operationen, mit Denkakten also, verbunden, sie ist aber immer noch nicht zu vergleichen mit der des entwickelten Denkens, das dadurch gekennzeichnet ist, daß es **bewußtes** Erkennen (Einsicht in das eigene Denken) darstellt. Diese neue Qualität menschlicher Erkenntnis als „bewußt“ läßt sich als die Möglichkeit präzisieren, Beschaffenheiten der menschlichen Welt nicht nur tatsächlich zu erfahren und in der praktischen Tätigkeit zu berücksichtigen, sondern diese Erfahrung **reflektierend** zu erfassen. Dies führt zur Distanz des Erkennenden vom Erkenntnisgegenstand, und nur durch sie kann der

einzelne auch sich selbst in seiner Beziehung zur Welt und zu anderen Menschen reflektierend erfassen. Erfahrung wird so zu gewußtem Wissen (auch von sich selbst).

Der Übergang zu dieser Art von Denken vollzieht sich erst relativ spät (mit 10–11 Jahren), denn er hat zur Voraussetzung die möglichst weitreichende Aneignung der Umwelt in ihren sinnlichen Erscheinungen und in der Form der „Alltagsbegriffe“. Zugleich bedarf er der Unterstützung durch die Erwachsenen (Erzieher) und der kommunikativen Kooperation: aus den Anforderungen immer komplexerer Tätigkeit und Beziehung zur Umwelt erwächst die Notwendigkeit, Erfahrungen (auch die anderer) aufzubewahren (Erinnerung) und vorwegzunehmen (Antizipation).

Für die Entwicklung der Sprache heißt das, daß aufgrund der Fähigkeit, bewußt zu verallgemeinern, – d. h. immer **wesentlichere** Züge der Wirklichkeit zu erfassen – auch die Fähigkeit zur **wissenschaftlicheren Begriffsbildung** erlangt wird: durch die Ausbildung gezielter (intentionaler) Aufmerksamkeit, des logischen Gedächtnisses, des Abstraktions-, Vergleichs- und Unterscheidungsvermögens lernt das Kind, abstrakte Beziehungen herzustellen, Unter- und Überordnungen zu beschreiben und Kenntnisse zu systematisieren. Solche systematische und bewußte Begriffsbildung ist notwendige Voraussetzung für die „begreifende“ Aneignung der vielfältigen Erscheinungsformen historischer Lebensverhältnisse und der eigenen Lebenssituation im Zusammenhang mit diesen Verhältnissen⁴⁶.

Bei didaktischen Folgerungen aus diesen Überlegungen muß berücksichtigt werden, daß Schüler der Sekundarstufe I in der Jahrgangsstufe 5/6 noch sehr stark dem sinnlich-konkreten Denken zuneigen, der Analyse der Wirklichkeit mit Hilfe von Begriffen zwar, aber noch nicht der Analyse der Begriffe selbst. Das kann jedoch nicht heißen, Unterricht den vorliegenden Voraussetzungen völlig anzupassen. Als organisiertes Lernen muß Unterricht die Entwicklung des Kindes vorantreiben und ihr darum häufig **um einen Schritt voraus** sein. Es ist jedoch immer am gerade aktuellen Entwicklungsstand **anzuknüpfen**: Der Lernende muß nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie die Möglichkeit erhalten, von dem, was er **kann**, überzugehen zu dem, was er **noch** nicht kann.

⁴⁶ Die Ausführungen folgen sehr eng der Darstellung des Problems bei:
R. Oerter, *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth 1969
R. Oerter, *Psychologie des Denkens*, Donauwörth 1971
L. S. Wygotski, *Denken und Sprechen*, Frankfurt 1969 (1934)

1.2 Zentrale Fragestellungen des Arbeitsbereichs

Der Lernprozeß im Bereich ‚REFLEXION ÜBER SPRACHE‘ sollte sich an folgenden Fragestellungen orientieren, die die Wahrnehmung der verschiedenen Aspekte sprachlichen Handelns ermöglichen:

Reflexion
alltäglicher
Sprachpraxis

Reflexion normativer
Voraussetzungen des
Sprachgebrauchs

Reflexion humanen
und kritischen Sprach-
gebrauchs

1. Welche Möglichkeiten bietet die Sprache für bestimmte kommunikative Vorhaben unter verschiedenen Bedingungen?
2. Welche Widerstände setzen normative sprachliche Anforderungen der Entwicklung und Wahrnehmung humanen und kritischen Sprachgebrauchs entgegen?
3. Welche personalen und gesellschaftlichen Voraussetzungen bestimmen Charakter und Spielraum bestimmter Kommunikationsprozesse?
4. Welche personalen und gesellschaftlichen Voraussetzungen bestimmen meine eigene Fähigkeit, mich bestimmter sprachlicher Äußerungen in aufklärerischer Absicht zu bedienen?
5. Welche Möglichkeiten bietet die Sprache zur öffentlichen Einflußnahme auf die Bedingungen gesellschaftlicher Verständigung?

1.3 Geltungsansprüche sprachlichen Handelns⁴⁷

Zur Überprüfung kommunikativer Zusammenhänge bieten grammatische Regeln kaum Maßstäbe. (Probleme der Grammatik und Sprachbeschreibung werden ausführlich behandelt im Kapitel „Zum Problem der Sprachbeschreibung“, S. 201 ff.) Sprachliche Handlungen lassen sich daran messen, **ob sie die Voraussetzungen für die Verwirklichung der Absicht erfüllen, die ihnen zugrunde liegt, und ob sie sich an den Kriterien humanen und kritischen Sprachgebrauchs orientieren.** Zu den Voraussetzungen für ihr Gelingen gehört:

- a) der angemessene Bezug auf die Kommunikationssituation (auf die Eigenart des Adressaten, auf die Erfahrungen im bisherigen Kommunikationsverlauf, auf besondere äußere Bedingungen u. a.);

⁴⁷ Vgl. AGr, Kap. 3, S. 7.

- b) die Berücksichtigung **allgemeiner Geltungsansprüche**⁴⁸, die mit kommunikativen Handlungen grundsätzlich verbunden sind und deren Erfüllung von den Kommunikationspartnern erwartet wird.

In jeder kommunikativen Handlung kann man vier verschiedene Teilvorgänge erkennen:

- den Bezug auf Sachverhalte (physische, psychische, soziale, sprachliche),
- die Wahrnehmung von Motiven und Interessen,
- die Anwendung von Regeln des Sprachgebrauchs,
- den Ausdruck von Ich-Identität (Kontinuität des Selbstverständnisses im kommunikativen Zusammenhang).

Im Hinblick auf diese unterschiedlichen Teilvorgänge einer jeden kommunikativen Handlung lassen sich Geltungsansprüche unterscheiden, deren Erfüllung von den Beteiligten grundsätzlich erwartet wird, wenn sie als Kommunikationspartner ernst genommen werden wollen:

ASPEKT	GELTUNGSANSPRUCH
Sachverhalt	„Objektivität“ (situationsangemessene und zutreffende Information)
Motive und Interessen	Legitimität (situationsangemessene und vertretbare Intentionen)
Regeln des Sprachgebrauchs	Verständlichkeit
Ich-Identität	Glaubhaftigkeit

Das Bewußtsein, daß jeder Mensch ein Recht darauf hat, als Kommunikationspartner ernst genommen zu werden, ist eine notwendige Voraussetzung für humane und kritische Kommunikationsfähigkeit. Das Bedürfnis, kommunikative Handlungen sorgfältig zu überprüfen, entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Erfahrung eines unbefriedigenden Verlaufs. Die Kritik von kommunikativen Handlungen erfolgt dann in der Absicht, die Voraussetzungen für eine – möglicherweise begrenzte – Verständigung wiederherzustellen oder einen Kommunikationsabbruch zu begründen.

Die Geltungsansprüche sind in Konfliktsituationen keineswegs aufgehoben: Die Beteiligten bleiben – für sich selbst – in der Regel davon überzeugt, glaubhaft und objektiv zu sein, legitime Interessen zu vertreten

⁴⁸ Die Überlegungen zu „Geltungsansprüchen“ beziehen sich zwar auf Darlegungen von J. Habermas (Vorlesungsmanuskript), sind aber in didaktischer Absicht formuliert und deshalb keineswegs theoretisch-stringent auf diese zurückzuführen.

und sich verständlich genug auszudrücken. Sie verdächtigen aber andere, diese Ansprüche zu mißachten, und werfen ihnen z. B. vor,

- partikulare Interessen als allgemeingültig auszugeben;
- sich gegenüber den Kommunikationspartnern rücksichtslos und aggressiv zu verhalten (Taktlosigkeit, Beleidigung, Polemik, Zynismus, unqualifizierter Angriff, Intrige);
- die Kommunikationspartner bewußt irrezuführen (Lüge, Manipulation, arglistige Täuschung, Doppelzüngigkeit, taktisches Manöver, Demagogie);
- Tatsachen und gemeinsame Interessen zu mißachten (Unsachlichkeit);
- die Absichten der Kommunikationspartner bewußt mißzuverstehen (Unterstellung; jemanden etwas in den Mund legen; jemanden zu verleumden);
- nicht das zu sagen, was man meint (Unaufrichtigkeit, Unglaubhaftigkeit, Unehrllichkeit);
- ständig den Standpunkt zu wechseln (Unzuverlässigkeit) u. a. m.

Mit diesen Vorwürfen werden Situationen angesprochen, in denen eine Verständigung noch nicht zustande kommen konnte, die also fast immer durch die Verletzung mehrerer Geltungsansprüche gekennzeichnet sind. Die Kritik richtet sich auf ein Verhalten, das den anderen nicht als gleichrangigen Kommunikationspartner, als Subjekt mit ernst zu nehmenden Interessen, gelten läßt. Wenn die Kommunikation – trotz unaufhebbarer Gegensätze – fortgeführt werden soll, muß die allgemeine Anerkennung der Geltungsansprüche zumindest vorläufig wiederhergestellt werden. Dazu genügt es in der Regel, daß die entsprechenden Zweifel auf Mißverständnisse zurückgeführt werden („es war nicht so gemeint“) oder das eigene Verhalten durch einen Irrtum erklärt wird („das konnte ich nicht wissen“). Eine förmliche Entschuldigung enthält demgegenüber das Eingeständnis, die allgemeine Basis kommunikativen Handelns versehentlich oder absichtlich verlassen zu haben.

In diesem Zusammenhang sind folgende Einsichten wichtig, die zeigen, welcher hoher Anspruch die Beachtung der Geltungsansprüche an die Kommunikationspartner stellt:

- Es gibt Situationen, in denen sich Kommunikationspartner zur Verstellung oder zu Notlügen gezwungen sehen.
- Kommunikation muß oftmals fortgeführt werden, ohne daß die eigentlichen Probleme und Gegensätze zur Sprache gebracht werden.
- In vielen Fällen hat es negative Folgen, wenn man ein einschüchterndes, unaufrichtiges, widersprüchliches, unsachgemäßes Verhalten öffentlich kritisiert, d. h. an den entsprechenden Geltungsansprüchen mißt. Unter bestimmten Kommunikationsverhältnissen kann dies eine lebensbedrohende Gefährdung bedeuten.

- Viele Menschen sind aufgrund von Benachteiligungen in ihrer Lebensgeschichte, aufgrund von momentan unauflösbaren Konflikten und verständlichen Ängsten kaum in der Lage, den verschiedenen Geltungsansprüchen gerecht zu werden oder sie anderen als Maßstab entgegen zu halten (Schwierigkeit, die eigenen Interessen zu erkennen; Schwierigkeit, gesellschaftliche Bedingungen zu erkennen, die das eigene Verhalten bestimmen; Unfähigkeit, die eigenen Abwehrstrategien zu durchschauen).

2. Reflexion auf die verschiedenen Aspekte sprachlichen Handelns/Allgemeine und fachliche Lernziele

2.1 Reflexion alltäglicher Sprachpraxis

Auf dieser Ebene erkennen Schüler Sprache als Teil der allgemein menschlichen Fähigkeit zu handeln und sich zu verhalten. Sie lernen,

- daß Sprache in Handlungszusammenhängen erscheint und Handlungszusammenhänge konstituiert;
- daß darum die sprachlichen Bedeutungen aufs engste mit den Handlungen der Menschen, d. h. auch ihren Gefühlen und Erkenntnissen, verbunden sind;
- daß dies im Zusammenhang steht mit den Problemen, die sich aus der eigenen unmittelbar praktischen Tätigkeit im Bereich MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION ergeben.

Dabei gilt es die Tatsache zu nutzen, daß nur im Verlauf einer bewußten, zweckentsprechenden Tätigkeit Begriffe sich als inhaltlich begriffene herausbilden, da sie der Erreichung eines bestimmten Ziels oder der Lösung einer bestimmten Aufgabe dienen. Aus dem Bedürfnis nach der Lösung seiner Probleme – der Bewältigung konkreter sprachlicher Situationen – lernt der Schüler, sich Kommunikationsverläufe bewußt zu machen und kritisch zu überprüfen.

Dies wird zwar schon in den entsprechenden Arbeitsbereichen selbst geschehen, doch dann eher zufällig, wenn die Gelegenheit es fordert. Im Bereich REFLEXION ÜBER SPRACHE dagegen muß die kritische Betrachtung solcher Kommunikationsverläufe **kontinuierlich und systematisch** erfolgen.

Umgangssprache als Metasprache

In einer ersten Phase können sich die Schüler dabei durchaus umgangssprachlicher Begriffe bedienen, denn auch die Umgangssprache besitzt reflexive Qualität. Umgangssprachliche Kommunikationsverläufe können selbst in Frage gestellt, problematisiert, kritisiert und kontrolliert werden. Diese Tatsache muß dem Schüler bewußt werden, damit es ihm gelingt, sprachliche Kompetenz aus dem vorhandenen Sprachvermögen heraus zu erweitern⁴⁹. Allerdings sollte in der Lern-

⁴⁹ „Reflexive Andeutungen auf Unausgesprochenes erlaubt jede Umgangssprache. Viele Kategorien von Anspielungen dieser Art sind sogar konventionalisiert, entweder in Subsystemen wie Witz und Poesie, oder in stilisierten Sprachformen wie dem ironischen, untertreibenden, imitierenden Sprachgebrauch, oder in feststehenden Sprachfiguren wie der rhetorischen Frage, dem Euphemismus usw.“ (J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Ffm. 1968, S. 213)

gruppe eine Einigung über die für bestimmte Tatbestände jeweils benutzten Begriffe erfolgen: dies können auch einzelne den Schülern bekannte Kategorien der traditionellen Schulgrammatik sein.

Bei dem Versuch, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler im Bereich der „Alltagsbegriffe“ zu erweitern und zu differenzieren, muß berücksichtigt werden, daß die Schüler der Jahrgangsstufe 5/6 sich noch sehr schwer vom Realismus in ihrem Denken lösen und daß die Erweiterung ihrer Kenntnisse sich vor allem aufgrund von sinnlichen Wahrnehmungen vollzieht. (Vgl. auch ZUM PROBLEM DER KOMPENSATORIK, S. 216ff.).

Zugleich aber können erste Aufgabenfelder entwickelt werden, die Anreiz bieten, bewußt logische Beziehungen herzustellen, Operationen im Denken, d. h. in der **Vorstellung** zu vollziehen und von den faktischen Beziehungen zu abstrahieren. Dazu bedarf es des Aufbaus eines **Systems** von Kenntnissen und der Einführung **wissenschaftlicher** Begriffe. Da es dabei notwendig wird, von den individuellen Lebensverhältnissen und von Einzelsituationen, in denen sprachlich gehandelt wird, zu abstrahieren, erwirbt der Lernende hier Sprache/Begriffe nicht mehr in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Objekten und Personen seiner Umwelt, sondern in der Auseinandersetzung mit Problemen, die schon durch die Sprache vermittelt sind.

Entwicklung
wissen-
schaftlicher
Begriffe

Lernen sowohl im Bereich der „Alltagsbegriffe“ wie beim Gebrauch wissenschaftlicher Begriffe sollte der Gefahr einer Vselbständigung und Normalisierung von Reflexionen vorbeugen und deshalb immer auf die Verarbeitung konkreter Situationen bezogen sein. Über die Erweiterung der Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung, über die systematische Beschreibung von Kommunikationsverläufen sollen Schüler lernen, den eigenen Sprachgebrauch zu kontrollieren und gemäß den Geltungsansprüchen sprachlichen Handelns (Objektivität, Legitimität, Verständlichkeit, Glaubhaftigkeit, S. 175) zu verbessern.

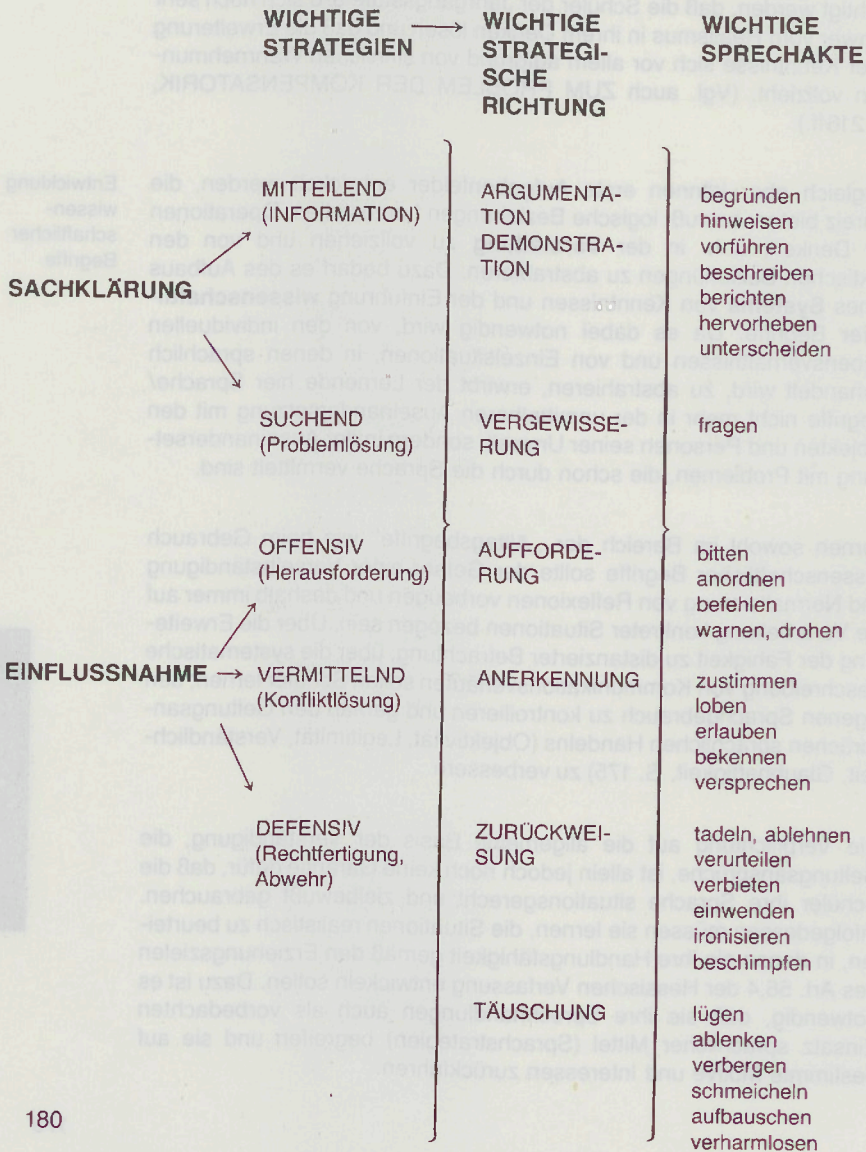
Die Verpflichtung auf die allgemeine Basis der Verständigung, die Geltungsansprüche, ist allein jedoch noch keine Garantie dafür, daß die Schüler ihre Sprache situationsgerecht und zielbewußt gebrauchen. Infolgedessen müssen sie lernen, die Situationen realistisch zu beurteilen, in denen sie ihre Handlungsfähigkeit gemäß den Erziehungszielen des Art. 56,4 der Hessischen Verfassung entwickeln sollen. Dazu ist es notwendig, daß sie ihre Sprechhandlungen auch als vorbedachten Einsatz sprachlicher Mittel (Sprachstrategien) begreifen und sie auf bestimmte Motive und Interessen zurückführen.

Reflexion
über Sprache

Sprachstrategien

Im Deutschunterricht geht es deshalb auch darum,

- Sprachstrategien (bewußte und unbewußte) erkennbar zu machen, damit man sich auf sie einstellen kann,
- Sprachstrategien zur Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit zu entwickeln (Selbstbehauptung, Kooperation, Einflußnahme auf Gruppenprozesse, soziale Initiative).



2.2 Reflexion normativer Voraussetzungen des Sprachgebrauchs

Auf dieser Ebene lernen Schüler, den Zusammenhang von Sprachverhalten und Sozialstruktur zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Die Reflexion der Sprache in ihrer Funktion als Instrument in der Auseinandersetzung mit lebenspraktischen Situationen – die Reflexion auf die eigene Sprachverwendung also – wird nunmehr erweitert durch die Reflexion auf die Sprache in ihrer sozialen Funktion. Dabei geht es darum, zu erkennen, daß die Sprache die Norm- und Wertvorstellungen mit zum Ausdruck bringt, unter denen Menschen ihr Leben und ihre Beziehungen gestalten. Dies kann unter folgenden Gesichtspunkten vermittelt werden:

- Bestimmte geschichtliche Erfahrungen einer Gesellschaft werden durch und in Sprache aufbewahrt und bilden damit eine verbindlich wirkende Tradition aus, die zugleich (direkt oder indirekt) die Deutung der jeweiligen realen Lebensverhältnisse vermittelt.
- Die in einer Gesellschaft verbindlich gewordenen Übereinkünfte (Normen, Wertvorstellungen, Konventionen), die der Regelung und der Legitimation realer Lebensverhältnisse dienen, sind vorwiegend in Sprache vermittelt.
- Die in und durch Sprache tradierten Erfahrungen sowie die Normen, Wertvorstellungen und Konventionen bestimmen zwar Denken und Handeln; Denken und Handeln können aber ihrerseits verändernd darauf einwirken (vgl. REFLEXION HUMANEN UND KRITISCHEN SPRACHGEBRAUCHS, S. 191ff.).

Für die Reflexion normativer Voraussetzungen des Sprachgebrauchs werden insbesondere die folgenden Aspekte vorgeschlagen:

1. Sprache als repräsentativ-symbolischer Ausdruck
2. Ideologiekritik als Sprachkritik
3. Soziale Umwelt und Sprechen
4. Gesellschaftliche Rollen und Sprechen.

Jeder der genannten Aspekte hängt eng mit den anderen zusammen. An dieser Stelle können dazu nur kurze Ausführungen gemacht werden, die auf notwendige didaktische Konsequenzen verweisen.

2.2.1 Sprache als repräsentativ-symbolischer Ausdruck

Die Sprache ist ein Ausdrucksmittel, dessen Bedeutung nicht allein in der logischen Struktur liegt, sondern in dem Wert, „das Höchste und Tiefste und die Mannigfaltigkeit der ganzen Welt zu durchfahren“ (v. Humboldt an Wolf, 1805). Sprache ist gleichsam der Schlüssel, das Unsagbare aufzuschließen und dieses indirekt andeutungsweise sichtbar zu machen.

In dieser Sicht spricht die Sprache die Welt an, läßt sie zu Wort kommen, fixiert sie in ihrem Werden und Vergehen und distanziert sich von ihr⁵⁰.

Dieser Aspekt kann im Deutschunterricht unter folgenden Gesichtspunkten vermittelt werden:

- den Symbol (Bild)-Gehalt einzelner Aussagen zu erschließen und die Bedeutung der Sprache für die Formung eines bestimmten Welt- und Menschenbildes bei allen, die der gleichen Sprachengemeinschaft angehören, den Schülern zugänglich zu machen;
- den Schatz von Lebensweisheiten und geistes- und kulturgeschichtlichen Werten des Volkes, die durch und in der Sprache der jeweiligen Gesellschaft aufbewahrt werden, an der Sprache und ihrem Wandel deutlich zu machen;
- bestimmte geschichtlich-kulturelle Erfahrungen eines Volkes, die durch und in der Sprache aufbewahrt werden und damit eine verbindlich wirkende Tradition bilden, für die Deutung der Lebensverhältnisse zu vermitteln.

Jeder der genannten Aspekte hängt eng mit den anderen zusammen. An dieser Stelle können dazu nur kurze Ausführungen gemacht werden, die vor allem auf notwendige didaktische Konsequenzen verweisen.

2.2.2 Ideologiekritik als Sprachkritik

Ideologiekritische Untersuchungen sprachlicher Äußerungen

Im Deutschunterricht der Sekundarstufe I kann es noch nicht um die Erfüllung eines umfassenden Anspruchs von Sprachkritik als Ideologiekritik gehen, sondern nur um erste Ansätze dazu, Schüler in ideologiekritisches Denken einzuführen. Dazu gehört ein **historisches** Vorstellungsvermögen und die Entwicklung **demokratischer** Ansprüche im Sinne des Grundgesetzes. Es gehört aber auch dazu, sich dabei von Ideologien freizuhalten, etwa der Art, daß die Sprache nur Spiegelung sehr handfester Herrschaftsinteressen sei, daß der einzelne im sprachlichen Ausdruck allein von der Gesellschaft geprägt sei oder daß die Sprache „erst aus dem Bedürfnis der Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen“ entstehe.

Ideologiekritische Untersuchungen bleiben oberflächlich, wenn sie nicht von der wechselseitigen Bedingtheit von Sozialstruktur und Sprache ausgehen. Diese Bedingtheit gilt nicht nur für den, der kritisiert wird, sondern auch für den, der kritisiert. Dieser Zusammenhang verlangt

⁵⁰ „Die Sprache ordnet die Welt: Dem unendlichen Meer der Erscheinungen greift sie bestimmte Gebilde mit gleichen Merkmalen heraus und vereint sie mit dem Zauberstab des Wortes zu einem Begriff. Bei dieser Begriffsschöpfung verfahren die einzelnen Sprachen sehr ungleichartig. Verschiedene Sprachen sind verschiedene Weltansichten.“ (L. Reiners, Stilkunst, 1943, S. 15).

Toleranz, weil die Freiheit des Individuums zur Selbstbestimmung durch gesellschaftliche Bedingungen beeinträchtigt sein kann und der einzelne daher nicht unbedingt „persönlich“ für einen ideologischen Sprachgebrauch verantwortlich gemacht werden kann.

Zum Problem der Ideologiekritik

Eine erläuternde Beschreibung dessen, was unter Ideologiekritik zu verstehen ist, würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Deshalb wurden in den ANHANG zwei Texte aufgenommen, die diesen Versuch machen. Sie sollen nicht als Beleg einer Kontroverse gelesen werden, sondern nur eine Möglichkeit darstellen, sich mit dem breiten Spektrum wissenschaftlicher Beschreibung des Problems vertraut zu machen.

Ideologiekritik ist im Deutschunterricht als **Sprachkritik** zu verstehen. Ideologiekritische Untersuchungen sollten sich in der Sekundarstufe I auf solche Beispiele richten, die für den Schüler bei der Bewältigung von Lebenssituationen von praktischer Bedeutung sind (vgl. PROBLEMBEREICHE und THEMENSCHWERPUNKTE, S. 22f.).

Sprachlich weisen ideologische Aussagen häufig folgende Merkmale auf:

- (1) Meinungen werden als Feststellung von Tatsachen ausgegeben („Es versteht sich von selbst . . .“, „es ist klar“, „Ohne Zweifel“ usw.).
- (2) Wenn Werturteile über einen Sachverhalt ausgesprochen werden, wird so getan, als habe der Wert oder Unwert dem Sachverhalt „von Natur“ an (die Unbestechlichkeit der Beamten, der Glanz der Krone, die Hingabefähigkeit der Frau usw.); das Werturteil wird nicht als eigenes zu erkennen gegeben.
- (3) Der Gegner wird häufig dadurch diskriminiert, daß für die eigene Position die „Natur“ der Sache bzw. des Menschen angerufen, der Gegner aber als „subjektiv“, „unsachlich“, „unqualifiziert“ abgelehnt wird.
- (4) Das eigene Interesse wird als allgemeines ausgegeben (häufige Anwendung von „wir“, „unser Volk“ usw.)
- (5) Ideologische Aussagen zeigen typische Verstöße gegen das logische Denken:
 - Die Voraussetzungen, aus denen Schlüsse gezogen werden, sind unrichtig oder unvollständig;
 - das zu Beweisende wird als Voraussetzung genommen;
 - es werden unzutreffende Kausal- und Wechselbeziehungen hergestellt;
 - hypothetische Annahmen werden im Verlauf der Darlegung plötzlich als Tatsachen hingestellt;

Sprachliche
Merkmale
ideologi-
scher Aus-
sagen

Reflexion
über Sprache

- vorgefundene Sachverhalte werden unzulässig verallgemeinert; (vgl. J. Wernicke, Sprachwissen, Hamburg 1974, S. 171f.) (vgl. REFLEXION HUMANEN UND KRITISCHEN SPRACHGEBRAUCHS, S. 191ff.).

Allgemeiner Maßstab bei der Untersuchung von Kommunikationsverläufen und Texten unter ideologiekritischem Aspekt sind die auf S. 174ff. beschriebenen Geltungsansprüche für kommunikatives Handeln. Im Laufe der ideologiekritischen Untersuchung wird sich das Interesse aber vor allem auf den Geltungsanspruch der **Legitimität** konzentrieren.

Das folgende Modell verdeutlicht, welche Fragen in diesem Zusammenhang gestellt werden müssen:

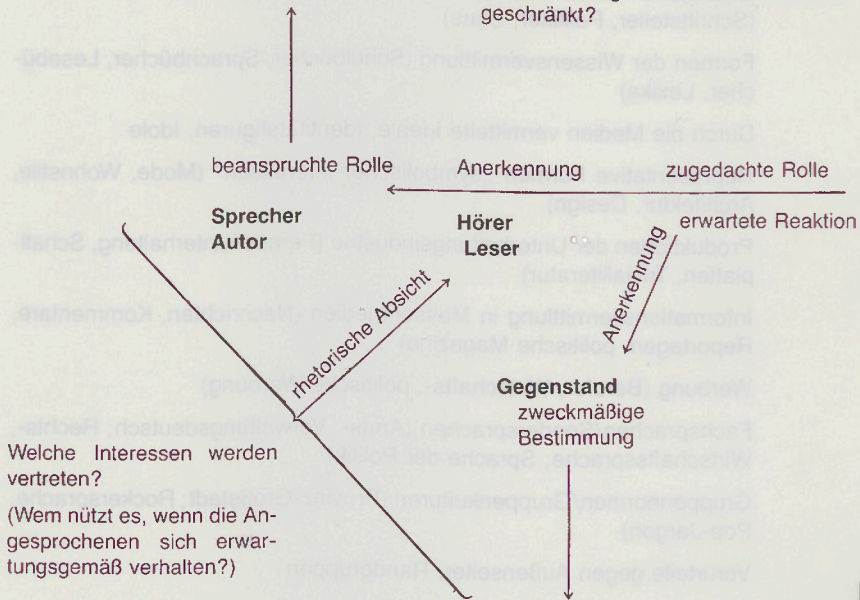
Als was möchte der Sprecher/Autor erscheinen?

Mit welchen (sprachlichen) Mitteln stellt er sich in der beanspruchten Rolle dar?

Welche Reaktion soll beim Hörer/Leser hervorgerufen werden?

Inwieweit soll der Hörer/Leser sein Selbstverständnis bzw. sein Verhalten ändern? (Wofür soll er sich halten? Was soll er tun? Was soll er auf keinen Fall tun?)

Mit welchen sprachlichen Mitteln wird die Urteilsfähigkeit des Adressaten eingeschränkt?



Welche Interessen werden vertreten?

(Wem nützt es, wenn die Angesprochenen sich erwartungsgemäß verhalten?)

Mit welchen sprachlichen Mitteln wird die eigentliche Absicht verschleiert?

Welche äußeren Kommunikationsbedingungen werden genutzt? (Abhängigkeitsverhältnisse, besondere Krisensituationen, Verfügung über Medien.)

Welche Fragen werden beantwortet?

Welche Fragen gelten offenbar als weniger wichtig?

Welche Ansichten sollen dem Adressaten vermittelt werden?

Was soll bewiesen werden?

Welche Verhältnisse bzw. Tendenzen werden abgelehnt, welche werden unterstützt?

Mit welchen sprachlichen Mitteln wird die Problemstellung eingeschränkt, mit welchen wird der Wirklichkeitsbezug festgelegt?

**Reflexion
über Sprache**

Mögliche
Themen im
Unterricht

Beispiele

Kommunikationsformen zwischen Schülern/Lehrern, Erwachsenen/
Kindern, Ausbildern/Auszubildenden

Höflichkeits-, Umgangs-, Verhaltensformen

Erziehungssysteme, Erziehungsstile

Rollenverhalten bei Mann und Frau

Öffentliche Rollen und das mit ihnen verbundene Selbstverständnis
(Schriftsteller, Politiker, Stars)

Formen der Wissensvermittlung (Schulbücher, Sprachbücher, Lesebü-
cher, Lexika)

Durch die Medien vermittelte Ideale, Identitätsfiguren, Idole

Repräsentative Formen „symbolischer Interaktion“ (Mode, Wohnstile,
Architektur, Design)

Produktionen der Unterhaltungsindustrie (Fernsehunterhaltung, Schall-
platten, Trivialliteratur)

Informationsvermittlung in Massenmedien (Nachrichten, Kommentare,
Reportagen, politische Magazine)

Werbung (Berufs-, Wirtschafts-, politische Werbung)

Fachsprachen/Sondersprachen (Amts-, Verwaltungsdeutsch; Rechts-,
Wirtschaftssprache; Sprache der Politik)

Gruppennormen/Gruppenkulturen (Provinz-Großstadt; Rockersprache,
Pop-Jargon)

Vorurteile gegen Außenseiter, Randgruppen

Sozialisation
und Spre-
chen

2.2.3 Soziale Umwelt und Sprechen

Spracherwerb ist eng verbunden mit Sozialisation. Ein Kind lernt sprechen nicht nach Regeln, sondern in einem langwierigen Prozeß im Elternhaus, in der Schule und in der Umwelt. Sprechen wird gelernt im Gebrauch; indem es die realen Bedürfnisse des Sprechenden nach Mitteilung und Aneignung von Wirklichkeit befriedigt, gehört es zu seinem Leben und seiner Tätigkeit. **Durch** die Interaktion ergibt sich die Sprache **für** die Interaktion. Das Vorbild der Umwelt bestimmt darum, wie sich das Sprachvermögen des einzelnen entfaltet. Dabei ist zu fragen, ob diese Umwelt genügend Motivationen zum Sprechen bietet (Existieren Kommunikationspartner, die an sprachlichen Mitteilungen interessiert sind? Erfährt das Kind sprachliche Zuwendung? Bietet sein Lebenszusammenhang abwechslungsreiche Situationen, die zum Sprachhandeln auffordern? Hat es sprachlich differenzierte Sprecher als Vorbilder?).

Von der Beantwortung dieser Fragen hängt es ab, in welchem Umfang und in welcher Weise ein Kind sprechen lernt. Dies gilt für den Bereich der Familie, des Kindergartens, der Freundesgruppen, der Schule.

Schüler könnten in das Problem „Sozialisation und Sprechen“ über Unterrichtseinheiten eingeführt werden, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:

Unterrichtseinheiten

KINDER- und JUGENDBÜCHER

als Sozialisationsinstanz (Jahrgangsstufe 5–10)

KINDERSPRACHE (Jahrgangsstufe 8–10)

WOLFSKINDER (Jahrgangsstufe 9–10)

Lektüre: Helen Keller, Die Geschichte meines Lebens (Auszüge)

Bei der Aufgabenstellung, den Zusammenhang von sozialer Umwelt und Sprechen zu reflektieren, kommt es vorrangig darauf an, aufzuzeigen, daß das Erlernen sozialer Verhaltensregeln (Sozialisation) sich in der Gesellschaft nicht überall auf die gleiche Weise vollzieht. Zwar lernt der einzelne überall, die Normen und Anforderungen seiner Umwelt zu „verinnerlichen“ und mit den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen zu koordinieren, aber diese Normen und Anforderungen können ja nach sozialer Umwelt ganz verschieden sein. Der einzelne „übernimmt“ beim Spracherwerb den Erfahrungshorizont dieser sozialen Umwelt und bewahrt dadurch zugleich die in der Gruppe bestehenden Verhaltens- und Denkweisen. Die für eine Gruppe entscheidenden Sozialerfahrungen (Arbeitsplatzsituation; Bildung/Ausbildung; Familienstrukturen; Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt) bestimmen die Entwicklung ihres Sprachverhaltens:

Gruppen-spezifische Umwelterfahrungen

- Sie wird für die ihr wichtigen Erfahrungsbereiche und Probleme einen differenzierten Wortschatz entwickeln, für andere nicht;
- sie wird bestimmte sprachliche Strategien verwenden und andere ungenutzt lassen;
- sie kann in einem Fall sich der unterschiedlichsten Sprechweisen bedienen und ist im anderen Fall auf schichtenspezifisch/gruppenspezifisch begrenzte Kommunikationsformen angewiesen.

Am deutlichsten drücken sich solche Unterschiede in den verschiedenen Erziehungsstilen aus, mit denen dem Kind zugleich das in der Gruppe vorherrschende Kommunikationsverhalten (die sprachlichen Konventionen) vermittelt wird. Dies betrifft nicht nur die Wortwahl, den Satzbau oder die Sprachstrategien, sondern vor allem deren Verwendungszusammenhang (z. B. in dem Sinn, ob Gebote oder Verbote begründet werden oder nicht). Die Sprache erfüllt schon hier eine ihrer wesentlichen Funktionen, nämlich die sozialen Werte und Normen, die Denk-, Einstellungs- und Sinnzusammenhänge der jeweiligen Erfahrungswelt zu vermitteln.

Verschiedene Sprachverwendungsweisen (die Sprachwissenschaft spricht von „Varietäten“) verweisen auf **regionale** Unterschiede (Dialekte), **funktionale** Unterschiede (Spezial-, Fach-, Gruppensprachen, Jargon), **soziale** Unterschiede (Soziolekte).

Schüler bringen je nach sozialer und regionaler Herkunft unterschiedliches Sprachverhalten in den Unterricht ein. Die Lehrersprache ist unter Umständen für viele Schüler schwer zu verstehen; ebenso können die Schüler untereinander Kommunikationsschwierigkeiten haben. Der Lehrer müßte seinen Unterricht deshalb so organisieren, daß den Schülern aus anderem sozialen Milieu die Mitarbeit nicht von vornherein erschwert wird. (Vgl. zum PROBLEM DER KOMPENSATORIK S. 216ff. und UNTERRICHTSORGANISATION, S. 224ff.).

Unterrichtseinheiten

Schüler können in die entsprechenden Probleme über Unterrichtseinheiten eingeführt werden, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:

JUGENDLICHE UND IHR JARGON (Jahgangsstufe 7/8)

SPRACHBARRIEREN (Jahgangsstufe 9/10)

Lektüre u. a.: E. Runge, Bottroper Protokolle; Frauen. G. Aberle, Stehknepfen. Gespräche an der Theke.

2.2.4 Gesellschaftliche Rollen und Sprechen

In sprachwissenschaftlichen Untersuchungen wird das Sprachverhalten einerseits in seiner Abhängigkeit von sozialer Gruppenzugehörigkeit (u. a. von sozialen Schichten), andererseits auch in seiner Abhängigkeit von sozialen Rollen beschrieben.

Zum Problem der sozialen Rolle

Hier kann die soziologische Rollentheorie in ihren verschiedenen Ausfaltungen nicht abgehandelt werden; ebensowenig ist es möglich, auf die kritische Auseinandersetzung mit ihr einzugehen.

Die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft lassen sich durch den Begriff „Rolle“ nicht voll erfassen, denn die Rolle ist eine reine gesellschaftliche Bestimmung und nicht der Mensch selbst, weil er sich – mindestens der Intention nach – von seiner Rolle distanzieren, d. h. positiv oder negativ zu ihr Stellung nehmen kann. Der Begriff der Rolle betrifft also nicht die Innendimension des Menschen, seine personelle Identität, sondern lediglich das von Dritten her gesehene Verhalten eines Menschen, insofern es eben von diesem erwartet wird. Es erscheint an sich legitim, die Rolle von der Erwartung der anderen her zu bestimmen und das Verhalten zu testen; es ist sicher illegitim, in dem menschlichen Handeln nichts anderes als ein Reagieren auf Rollenerwartungen der Gesellschaft zu sehen und die durch Art. 2 Abs. 1 GG garantierte Autonomie zu leugnen. Denn wäre der Mensch ausschließlich von der Gesellschaft determiniert, dann könnten Verantwortung wie Freiheit nicht

wahrgenommen werden (vgl. hierzu Art. 56 Abs. 4 HV: „Verantwortlicher Dienst am Volk“).

Der Begriff dient hier lediglich als Beschreibungskategorie, um den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Erscheinungen und bestimmtem Sprachverhalten für didaktische Entscheidungen zugänglich zu machen⁵¹.

In erster Annäherung bezeichnet der Begriff „soziale Rolle“ die Erwartungen, die von seiten der Gesellschaft (soziale Gruppen und Institutionen) an das Verhalten der Träger von Positionen geknüpft werden (R. Dahrendorf). Erfüllt jemand die sozialen Erwartungen nicht, muß er auf strafende Reaktionen von seiten der Gesellschaft gefaßt sein (= soziale Sanktionen).

Rollen existieren unabhängig von der Person, deshalb ist das ihnen zugehörige Verhalten (**Rollenverhalten**) im voraus einschätzbar; der individuelle Freiheitsraum des einzelnen ist dadurch eingeengt. Besondere Erwartungen knüpfen sich z. B. an die Rolle als Vater, als Mutter, als Gewerkschaftler, als Unternehmer, als Pädagoge, als Politiker usw.

Das Verhältnis von Individuum und Rolle ist bestimmt von der Spannung zwischen Distanzierung und Identifikation. Das Ich muß trotz vielfältiger Rollenanforderungen lernen, seine Ich-Identität zu wahren (vgl. S. 28f.).

Schließen sich die mit verschiedenen Rollen verbundenen Erwartungen in einer bestimmten Situation gegenseitig aus (z. B. bei dem Beamten, der zugleich Gewerkschaftler ist), so spricht man von **Rollenkonflikt**. Der Unterschied zwischen erwartetem und tatsächlichem Verhalten wird als **Rollenabweichung** bezeichnet. Geht der einzelne in seinen Rollen gänzlich auf (**soziale Identifikation**) oder verweigert er sich jeglicher Rollenverpflichtung (**Distanz**), so kommt es zu Störungen der sozialen Beziehungen (vgl. S. 28f.).

In der **Linguistik** wird der Begriff der Rolle im eingeschränkten Sinn von „Kommunikationsrollen“ gebraucht („ich“, „du“, Sprecher, Angesprochener usw.).

Grundsätzlich muß festgehalten werden: Rollenbeziehungen zwischen Gesprächspartnern spiegeln sich im Sprachverhalten. Die Sprecher äußern sich entsprechend ihrer Rolle; die Hörer hegen bestimmte Rollenerwartungen aufgrund ihrer Kenntnis dieser Rolle.

Von daher wird deutlich, wie wichtig es ist, Sprachverwendung auf ihre Abhängigkeit von Rollen hin zu reflektieren. Nur dann ist es möglich, bei

⁵¹ Der hier verwendete Rollenbegriff unterscheidet sich deshalb auch von einem Rollenbegriff, den Dahrendorf problematisiert, indem er fragt, „wie denn der künstliche Mensch der Soziologie sich zu dem wirklichen Menschen unserer Alltagserfahrung verhält“ (R. Dahrendorf, *Homo Sociologicus*, 1970⁹, S. 20).

Kommunikationsverläufen zu erkennen, inwieweit gesellschaftliche Erwartungshaltungen eine Art sozialer Kontrolle ausüben, der sich der einzelne nicht ohne weiteres entziehen kann.

Im Unterricht dienen solche Einsichten der Analyse von Gesprächsverläufen/Texten, Sie führen in diesem Zusammenhang zu Fragestellungen wie:

In welcher Weise ist die Sprachverwendung von sozialen Faktoren abhängig?

In welcher Weise kann durch Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs demokratische Handlungsfähigkeit erhalten bzw. erweitert werden?

Unterrichtseinheiten

Schüler können in die entsprechenden Probleme über Unterrichtseinheiten eingeführt werden, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:

ANKLAGE UND VERTEIDIGUNG (Rollenspiele und Texte zur Beziehung Kinder/Erwachsene; Schüler/Lehrer; Richter/Angeklagter; Polizist/Verkehrssünder u. a. m.)

JUGENDLICHE STELLEN SICH SELBST DAR/ JUGENDLICHE WERDEN DARGESTELLT (Leserbriefe, Erfahrungsprotokolle, Tagebücher, Umfragen, Reportagen in Funk, Film, Jugendzeitschriften, Werbung, Mädchenbücher, Jugendbücher, Jugendschutzgesetz u. a. m.).

OPERATIONALE ZIELE

2.3 Reflexion auf Voraussetzungen und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs

2.3.1 Formen öffentlichen Sprachgebrauchs

2.3.1.1 Zusammenstellung von Formen des Sprachgebrauchs, die dazu dienen können, der öffentlichen Diskussion Grenzen zu setzen

Im folgenden werden kommunikative Verhaltensweisen zusammengefaßt, die mit dem Anspruch auf vernünftige Sachklärung und zwangsfreie Entscheidungsfindung in der Regel nicht zu vereinbaren sind. Diese Verhaltensweisen beziehen sich auf den Umgang mit den Adressaten und auf den Umgang mit der Sache.

Nun ist natürlich nicht jede Unzulänglichkeit der Kommunikation und des Sachbezugs ein Kennzeichen manipulativen Sprachgebrauchs. Unbedachte Wortwahl, ungeschickte Rhetorik, logische Fehlleistungen und Informationsmängel müssen zunächst als notwendige Begleiterscheinung einer noch un abgeschlossenen Meinungsbildung angesehen werden, die sich in öffentlichen Auseinandersetzungen von Irrtümern, Vor-Urteilen und unangemessenen Darstellungsformen befreien kann. Zum Kennzeichen eines aufklärungsfeindlichen Verhaltens werden sie erst dann, wenn sie den Zugang zur Realität **systematisch** verstellen und sich mit Merkmalen eines autoritären, unaufrichtigen Adressatenbezugs verbinden. Unter Berücksichtigung solcher Vorbehalte läßt sich die Aufmerksamkeit der Schüler auf folgende Tendenzen des Sprachgebrauchs lenken:

unaufrichtiges, autoritäres Verhältnis zum Adressaten (anstelle von Ermutigung, Offenheit, Bereitschaft zum Verständnis);

willkürlicher Umgang mit Tatsachen (anstelle von Genauigkeit und Sorgfalt);

willkürliche Urteilsbildung (anstelle von begrifflicher Klarheit, logischer Gedankenentwicklung usw.);

Einschränkung, Verzerrung des Problembewußtseins (anstelle von Anschaulichkeit, Sachlichkeit, Aufklärung).

Die folgende detaillierte Aufzählung wird in der rechten Spalte durch umgangssprachliche Redewendungen veranschaulicht:

Unaufrichtiges, autoritäres Verhältnis zum Adressaten

Bevormundung	}	wichtig tun
willkürliche Einschränkung des Sprachgebrauchs		hochtrabend daherreden
Einschüchterung		eine Schau abziehen
Sprachprotzerei		jemandem etwas in den Mund legen
elitärer Jargon		jemandem das Wort im Mund umdrehen
Indoktrination		jemandem etwas unterstellen
verdeckte Parteilichkeit		jemandem etwas einreden
Doppelzüngigkeit		jemanden einwickeln
Verstellung, Heuchelei		jemandem Honig um den Bart schmieren
ausweichende Geschwätzigkeit		jemanden für dumm verkaufen jemanden an der Nase herumführen viel sagen, ohne etwas zu sagen

Willkürlicher Umgang mit Tatsachen

Verschleierung	} von Tatsachen	}	jemandem ein X für ein U vormachen
Verdunklung			etwas an den Haaren herbeiziehen
Unterdrückung			auf einem Auge blind sein
Verdrehung			etwas aus dem Zusammenhang reißen
Vorspiegelung falscher Tatsachen			die Verhältnisse auf den Kopf stellen
Zerstörung von Zusammenhängen		Potemkinsche Dörfer errichten	

Willkürliche Urteilsbildung

begriffliche Unklarheit	}	}	etwas zwischen den Zeilen sagen	
Scheinlogik			alles über einen Kamm scheren	
unzulässige Verallgemeinerung			das Kind mit dem Bade ausschütten	
unzulässige Vereinfachung			das Pferd beim Schwanz aufzäumen	
Vorurteilsbereitschaft			auf halbem Wege stehen bleiben	
Dogmatismus			jemandem etwas anhängen	
Vorschieben von Autoritäten			jemanden anschwärzen	
Diffamierung, Verleumdung			mit zweierlei Maßstäben messen	
Suggestion				

Einschränkung, Verzerrung des Problembewußtseins

Unsachlichkeit	}	}	an der Sache vorbeireden
Vordergründigkeit (Vermeidung von historischen und gesellschaftskritischen Fragestellungen)			Sprüche machen
Verharmlosung, Verteufelung			um die Sache herumreden
unangemessene Dramatisierung			den Kopf in den Sand stecken
Personalisierung von Sprachproblemen			Scheuklappen tragen
Schönfärberei			etwas durch die rosarote Brille sehen
abstrakte Redeweise, Formalismus			viel Wind um die Sache machen
künstliche Fragestellungen			mit Kanonen auf Spatzen schießen
Spitzfindigkeit, Scheinprobleme			einen Popanz, einen Türken bauen
Verrätselung			den Teufel an die Wand malen
Tabuisierung			offene Türen einrennen
			ein Geheimnis daraus machen
			ein Problem verwässern

2.3.1.2 Zusammenstellung von Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs

Im folgenden werden Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs auf drei Zielsetzungen bezogen, die hier zunächst analytisch getrennt dargestellt werden; bei der Planung von Unterricht muß jedoch ihr inhaltlicher Zusammenhang bedacht werden.

Ermutung zu eigener Meinungsbildung und zur Vertretung der eigenen Meinung
Herausforderung einer (möglicherweise gehemmten) öffentlichen Diskussion
Versachlichung öffentlicher Diskussion

Ermutung zu eigener Meinungsbildung und zur Vertretung der eigenen Meinung

Nachweis von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für Alltagserfahrungen und für Probleme, die der gesellschaftlichen Diskussion weitgehend entzogen sind. Zwanglose Verständigung über (Text-) Beispiele, in denen individuelle Ängste, Minderwertigkeitsvorstellungen, Orientierungsprobleme, Aggressionen und Sympathien zum Ausdruck gelangen (Artikulationshilfe).

Unterstützung von berechtigten Ansprüchen; Entwicklung von sozialer Phantasie und von realistischen Handlungsperspektiven. Unterscheidung von individuellen und allgemein vertretbaren Interessen. Aufforderung zur selbständigen und solidarischen Lösung von Problemen.

Vorführung von Möglichkeiten selbstbewußten und verantwortungsbereiten Engagements.

Auch hier sollten die in Kap. 8 der AGr formulierten Grundsätze beachtet werden.

Herausforderung öffentlicher Diskussion

um eine dringend erforderliche öffentliche Meinungsbildung erst einmal in Gang zu setzen.

Provokation durch affektiven (notfalls auch polemischen) Sprachgebrauch. Absichtliche Mißachtung des Ideals der ausgewogenen, maßvollen Rede. Aufbrechen kommunikationshemmender Vorurteile („darüber spricht man nicht“). Problematisierung mit den Mitteln des Witzes, der Karikatur, der Satire, des Wortspiels usw.

„einseitige“ Darstellung
extreme Vereinfachung
Übertreibung
Verfremdung, Überraschung
schockierende Gegenüberstellung
unerwartete Offenheit
direkte Frage
direkter Angriff

den Mund aufmachen
kein Blatt vor den Mund nehmen
die Katze aus dem Sack lassen
heiße Eisen anpacken
Partei ergreifen

Versachlichung öffentlicher Diskussion

Frage nach den Voraussetzungen der Meinungsbildung und des Verhaltens. Frage nach Standpunkten und Interessen. Erklärung des Denkens und Handelns der Menschen aus ihren allgemeinen Lebensbedingungen und aus ihren besonderen Erfahrungen. Untersuchung, inwieweit die gesellschaftliche Bedeutung einer Handlung mit den Absichten übereinstimmt, die ihr zugrunde liegen.

Frage nach Grundsachverhalten und Widersprüchen, nach Zusammenhängen und allgemeinen Tendenzen. Versuch, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden. Das allzu Selbstverständliche in Zweifel ziehen. Veranschaulichung (Popularisierung) abstrakten Wissens.

Information, Konkretisierung
Richtigstellung, Ergänzung
Orientierung, Strukturierung
Unterscheidung, Verdeutlichung
Akzentuierung, Pointierung
Beweisführung, Argumentation
Zusammenfassung, Interpretation
Desillusionierung
Kritik, Reflexion
Perspektivenwechsel

die Probe aufs Exempel machen
sich einen Überblick verschaffen
Schwerpunkte setzen
zur Sache kommen
die Dinge auf einen Nenner bringen
die Dinge beim Namen nennen
Nägel mit Köpfen machen
die Sache bei der Wurzel packen
etwas vom Kopf auf die Füße stellen
die Dinge zurechtrücken
hinter die Kulissen schauen
jemanden auf den Boden der Tatsachen zurückführen

Entlarvung unvernünftigen, unaufrichtigen und aggressiven Sprachgebrauchs. Nachweis von Abwehrmechanismen und Voreingenommenheiten. Kritik eingeschränkten Problembewußtseins.

verfremdende Nachahmung (Parodie)
scheinbare Zustimmung (Ironie)
scheinbar naive Fragestellung
aufschlußreicher Vergleich
Aufzeigen von Widersprüchen

jemanden beim Wort nehmen
jemandem den Spiegel vorhalten
den Spieß umdrehen
jemanden vom hohen Roß herunterholen
den Wind aus den Segeln nehmen
nachhaken, nicht locker lassen
einen Gedanken zu Ende denken

2.3.1.3 Reflexion auf Voraussetzung und Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs

Die bisher beschriebenen Möglichkeiten des Arbeitsbereichs werden hier um die Perspektive humanen und kritischen Sprachgebrauchs in privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen erweitert.

Die Schüler lernen an historischen und aktuellen Beispielen Formen humanen und kritischen Sprachgebrauchs kennen, diese jeweils auf ihre Zeit zu beziehen und in ihrer aufklärerischen Wirkung einzuschätzen. Sie lernen dabei am **Beispiel** und häufig durchaus in **Nachahmung** aufgezeigter Möglichkeiten.

Besondere Aufgabe ist es, den Schülern das Bewußtsein von aufklärerischen Traditionen der Geschichte anhand historischer und aktueller Dokumente zu vermitteln (vgl. den Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“).

Lernziele Die Schüler erkennen,

- daß humaner und kritischer Sprachgebrauch Inhumanität aufdecken und damit auch Öffentlichkeit für notwendige Veränderungen herstellen kann;
- daß humaner und kritischer Sprachgebrauch nicht bloß friedfertiger, sondern immer in die Verhältnisse eingreifender und deshalb häufig offensiver Sprachgebrauch ist, der jedoch nicht in der Absicht genutzt werden darf, den anderen zu verletzen.

Sie lernen,

- Formen aufklärerischen Sprachgebrauchs unterscheiden und an Texten nachzuweisen;
- die Wirkung von Aufklärungsstrategien in öffentlichen Auseinandersetzungen an Beispielen zu überprüfen;
- selbst Formen aufklärerischen Sprachgebrauchs zu erproben;
- daß sie daher jedoch die Achtung vor dem anderen bewahren sollen.

2.3.2 Unterrichtspraktische Hinweise

Für die Untersuchung humanen und kritischen Sprachgebrauchs anhand historischer und aktueller Beispiele bieten sich folgende Bereiche des öffentlichen Lebens an:

- Dichtung/Literatur und Literaturkritik,
- Wissenschaft und Wissenschaftskritik,
- Politik und kritische Meinung (Kommentar, Reportage, Rede u. a.)

Im folgenden werden historische und aktuelle Beispiele für humanen und kritischen Sprachgebrauch vorgestellt. Die Erläuterungen dazu sollen Anregungen für den Unterricht geben.

Dichtung 1. Beispiel: Schiller, Kabale und Liebe

Ein Beispiel für humanen und kritischen Sprachgebrauch kann das Verhalten des Musicus Miller in der Auseinandersetzung mit dem Präsidenten von Walter in Schillers „Kabale und Liebe“ (II/6) sein. Schiller stellt dem Zuschauer den menschenverachtenden Anspruch der absolutistischen Aristokratie auf uneingeschränkte Verfügungsgewalt über Menschen und menschliche Beziehungen vor. Er läßt Miller, den Vater Luisens, in dem

Augenblick gegen diesen Anspruch auftreten, in dem Luise als Hure bezeichnet wird. Der in der Szene verdeutlichten, scheinbar unveränderten Machtverteilung zum Trotz gibt Miller seine Furchtsamkeit auf und bringt in Wut und Angst seine Ansprüche und seine Anklage zur Geltung. Er ignoriert die Gefahr, die in der offenen Vertretung des bürgerlichen Emanzipationsanspruches liegt, und begründet diesen Anspruch mit der autonomen Gültigkeit entscheidender Bereiche seiner bürgerlichen Existenz (Rolle als Erzieher, Beruf als Musiker, Wohnraum der Familie). Miller greift Elemente des höfischen Sprachgebrauchs auf („Halten zu Gnaden“) und insistiert dennoch auf der Konkretisierung der Anklage in seiner Sprache („deutsch und verständlich“).

Die Szene erlaubt dem Zuschauer wegen der genauen Anknüpfung der Argumentation Millers an die fortschrittlichen bürgerlichen Ansprüche die Identifikation mit der aufklärerischen Intention Schillers.

2. Beispiel: Brecht, Fragen eines lesenden Arbeiters⁵²

Ein Beispiel dafür, wie in einem Gedicht in aufklärerischer Absicht der Geltungsanspruch einer bestimmten Art von Literatur (Geschichtsschreibung/-deutung) einer Kritik unterzogen wird, ist Brechts Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“. In diesem Gedicht tut der Sprecher (ein lesender Arbeiter) zunächst nichts anderes als eine geläufige Redewendung personalisierender Geschichtsauffassung (XY erbaute, siegte, schuf) wörtlich zu nehmen. Zu dieser Redewendung stellt er Fragen, die sich ergeben aus seiner Position als Arbeiter und aus seinem Interesse für Arbeiter und Sklaven früherer Zeiten, die in den Berichten über die jeweiligen Ereignisse nicht vorkommen. Aus den Fragen ergibt sich implizit eine grundsätzliche Kritik an der in den Berichten/Sätzen enthaltenen Geschichtsauffassung.

Das Beispiel kann zeigen, wie Dichtung

- geläufige Redewendungen, die an ein allgemeines Einverständnis anknüpfen, hinterfragt und die darin enthaltenen Voraussetzungen offenlegt;
- Denkgewohnheiten in anschaulicher Form vorführt, um im Sinne einer Erweiterung oder Veränderung auf sie einzuwirken;

⁵² Bertolt Brecht, Fragen eines lesenden Arbeiters, Svendborger Gedichte, III Chroniken, in: B. Brecht, Gesammelte Werke 9, Gedichte 2, Frankfurt/M: Suhrkamp 1967, S. 656 f.

- durch das formale sprachliche Arrangement einer Parteilichkeit eine andere entgegengesetzt, um das öffentliche Bewußtsein auf die Ausblendung bestimmter Sachverhalte und Perspektiven zu lenken.

Wissenschaft und Wissenschaftskritik

1. Beispiel: Horst Stern, Bemerkungen über Pferde⁵³

Horst Stern will mit seinen „Beiträgen über Tiere“ erreichen, daß Menschen bewußter und verantwortlicher mit Tieren umgehen.

Die aufklärerische Absicht des Textes richtet sich gegen

- die Vermarktung des Tieres
- die totale Instrumentalisierung des Tieres (z. B. im Springsport)
- die Denaturierung und Pervertierung der Tierexistenz
- die Vermenschlichung des Tieres
- falsche Tierliebe
- Ideologisierung der Beziehung Mensch – Tier („Kamerad Pferd“).

Am Beispiel von Horst Sterns Text läßt sich im Unterricht erarbeiten, welcher spezifischen Mittel sich eine wissenschaftliche Darstellung unter Ausnutzung massenmedialer Möglichkeiten in humaner und kritischer Absicht bedienen kann:

- Offenlegung des wissenschaftlichen Untersuchungsinteresses
- wissenschaftliche Beweisführung und deren Veranschaulichung
- sachliche Begründung
- historisch-gesellschaftliche Einordnung des Themas/Gegenstandes
- Auflösung von Tabus, Klischees und Vorurteilen
- Polemik/Provokation zur Verdeutlichung von Widersprüchen
- Vermeidung einer komplizierten Wissenschaftssprache
- Einsatz der sprachlichen Mittel von Karikatur, Witz und Satire
- Aufbrechen und Verfremden gängiger Redewendungen und alltagssprachlicher Redensarten.

2. Beispiel: Vance Packard, Die geheimen Verführer⁵⁴

Vance Packards Buch beschäftigt sich mit den tiefenpsychologischen Aspekten der zur Steuerung und Manipulation des Kon-

⁵³ Horst Stern, Bemerkungen über Pferde, rororo-Sachbuch Nr. 6841.

⁵⁴ Vance Packard, Die geheimen Verführer, Düsseldorf 1957, Ullstein Tb. 402, S. 7

sumverhaltens angewandten Praktiken. Zur Absicht des Buches sagt der Autor:

„Da wir uns hier mit jener Sorte von Meinungsknetern befassen, die in der Fachwelt als ‚Tiefen-Heinis‘ bekannt sind, ist ein Großteil des Buches der Beschreibung ihres unterirdischen Wirkens gewidmet.“ Packard fügt die besorgte Frage an, ob die ‚Tiefenarbeiter‘ „für gewisse unmenschliche Folgerungen ihres Tuns unempfindlich geworden“ sind. Und weiter: „Diese tiefenpsychologischen Manipulatoren sind im Begriff, mit ihrem Wirken unter der Oberfläche . . . eine derartige Überzeugungsmacht zu erlangen, daß die Öffentlichkeit gut daran täte, sich mit dieser Angelegenheit zu befassen und sie aufmerksam zu beobachten. Hoffentlich kann dieses Buch die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit wachrufen.“

Für den Text sind folgende Merkmale kennzeichnend:

- Der Autor bedient sich einer populär-wissenschaftlichen Sprache und vermeidet fachsprachliche Exklusivität.
- Der Autor veranschaulicht seine theoretischen Ausführungen durch eine Fülle von knapp und sehr plastisch dargestellten Beispielen und ermöglicht so den logischen Nachvollzug seiner Gedanken.
- Der Autor beschreibt sachlich klar die Zusammenhänge zwischen tiefenpsychologischen Erkenntnissen und deren Ausnutzung in der Werbung.

In der Auseinandersetzung mit diesem Text können die Schüler erkennen, daß eine solche sachlich-kritische Darstellung öffentliche Aufmerksamkeit für die Techniken der Beeinflussung herstellt und über Aufklärung zumindest die Möglichkeit zum Aufbau von Abwehrkräften bietet.

Politik

Beispiele im Unterricht sollten vor allem solchen Bereichen entnommen sein, in denen die Schüler schon ein gewisses Interesse und eigene Urteilsfähigkeit entwickelt haben. Die kritische Einschätzung der Texte wird sich in diesem Zusammenhang auf die Frage konzentrieren, ob der jeweilige Sprachgebrauch eher der Erweiterung oder der Einschränkung öffentlicher Diskussion dient, welche Mittel in der einen oder der anderen Richtung eingesetzt werden und ob die aufklärerischen Intentionen wirkungsvoll genug vertreten werden.

Als historisches Beispiel bietet sich die Reichstagsdebatte um das Ermächtigungsgesetz vom 23. März 1933 an. Die Bedeutung der kommunikativen Geltungsansprüche läßt sich hier an einer

politischen Auseinandersetzung überprüfen, in der es den demokratiefeindlichen Kräften gerade darum geht, die Institutionen kritischer Öffentlichkeit ein für alle Mal auszuschalten.

Der SPD-Fraktionsvorsitzende Wels hält in seiner Rede⁵⁵ an kommunikativen Maßstäben fest, die ihre Gültigkeit praktisch schon verloren haben. Er richtet seine Worte in realistischer Einschätzung seiner argumentativen Möglichkeiten der Form nach an die Reichstagsmitglieder. Politischer Sprachgebrauch ist in der Regel durch die Notwendigkeit bestimmt, sich auf aktuelle Entscheidungen zu beziehen und Motivationen zu erzeugen. Die Rede von Wels hat in dem Augenblick, in dem sie gehalten wird, eher den Charakter eines zeitgeschichtlichen Dokuments, das die Tradition demokratischer Geltungsansprüche für die Nachwelt verbürgen soll.

Die widersprüchlichen situativen Anforderungen, auf die öffentliche politische Äußerungen sich beziehen müssen, werden unter den extremen Bedingungen von 1933 an der Wels-Rede besonders deutlich. Sie fordern ein Redeverhalten heraus, das es ermöglicht, mit ein und derselben Aussage nach mehreren Seiten unterschiedliche Ziele zu verfolgen (Beziehungsvielfalt).

Als einzige nicht-nationalsozialistische Zeitung druckte die Frankfurter Zeitung den Text der Rede von Wels ab und schrieb dazu: „Seine verschleierte Stimme klang tiefernt. Verhaltenes Pathos, moralische Rechtfertigung, moralischer Appell. Eine Rede in der denkbar schwierigsten Situation – anständig, mutig zuweilen sogar in gedämpfter Form aggressiv! Man fühlte den ganzen Jammer heraus, der heute die wohlmeinende, aber nicht vom Glück verfolgte Partei befallen hat. Die Sozialdemokraten zollten Beifall, der Rest des Hauses schwieg . . .“ (Frankfurter Zeitung Nr. 225 v. 24. 3. 1933). In dem Ansatz v. Hans J. L. Adolph „Otto Wels und die Politik der Deutschen Sozialdemokratie 1894–1939, Berlin, 1971, wird u. a. hierzu ausgeführt:

„Nach einer Unterbrechung der Sitzung für drei Stunden und ihrer Wiedereröffnung um 18,16 Uhr, erhielt für die Sozialdemokratische Fraktion Otto Wels das Wort. R. T. Clark schildert die Situation, nachdem Göring Otto Wels das Wort erteilt hatte, folgendermaßen: ‚Für eine Sekunde verbreitete sich Totenschweigen im Haus, während von draußen die drohenden Sprechchöre der SA hereindrangen. Weiß bis an die Lippen, den Mund zusammengepreßt, mit harten Zügen, in sichtbarem Bewußtsein der Schwere, des Ernstes und der Gefahr des Augenblicks, bestieg Otto Wels . . . langsam die Rednertribüne.

⁵⁵ Tonaufnahme und Text der Wels-Rede in: Das Ermächtigungsgesetz, FWU 20/220159.

Den Kopf leicht gesenkt, aber die stämmige Gestalt gestrafft, die Schultern hochgezogen, als ob er in ein Gewehrfeuer hineinschritte.' Wels begann mit einigen improvisierten Sätzen, in denen er einige besonders plumpe Lügen Hitlers zurückwies."(aaO, S. 260)

„... War Wels' Rede auch kein „rhetorisches Glanzstück“, so war sie doch „eine moralische Leistung von unvergänglichem Wert“. Sie war das unzerstörbare Bekenntnis der SPD zu Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Freiheit und zum Sozialismus – die mutigste Rede in der Geschichte des Deutschen Parlamentarismus. Man muß ihren Inhalt außerdem als Grundkonzeption eines zukünftigen Gegenangriffs ansehen ...“(aaO, S. 265)

Kriterien für die Beurteilung von humanem und kritischem Sprachgebrauch

Die Analyse der vorliegenden Beispiele greift im wesentlichen auf die allgemeinen Geltungsansprüche zurück, die der kommunikativen Beziehung zugrunde liegen (vgl. S. 174 ff.). Dabei war vor allem darauf zu achten, in welcher Form die jeweilige Aussage sich auf öffentliche⁵⁶ Kritik einstellt: ob die Adressaten überhaupt als urteilsfähige Personen ernst genommen oder ob bestimmte Schwächen und Abhängigkeiten ausgenutzt werden, um kritisches Vermögen und öffentliche Handlungsfähigkeit einzuschränken. Es geht also um die Frage: Ist der Redende als Kommunikationspartner glaubhaft und vertrauenswürdig und beruht sein Kommunikationsangebot auf berechtigten Intentionen?

⁵⁶ Der Begriff „öffentlich“ kennzeichnet hier eine bestimmte Richtung und Intention des Sprachgebrauchs. Die entsprechende Aussage wendet sich nicht nur an bestimmte Personen, sondern zugleich an die Vernunft in jedem Menschen.

Unter den Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft kann als „öffentlich“ eine Aussage gelten, die sich dem Anspruch nach an alle Mitglieder der Gesellschaft richtet und einen Sachverhalt gesamtgesellschaftlicher Beurteilung anheim stellt. Der öffentliche Charakter manifestiert sich, wenn die Aussage eine allgemein zugängliche Form annimmt (literarische Veröffentlichung, Dokumentation, öffentliche Rede u. a.) und damit Unbeteiligte zu Zeugen und Schiedsrichtern macht.

3. Zum Problem der Sprachbeschreibung/Fachliche Lernziele

Wenn die Sprachwissenschaft Sprache als „eine Form regelgeleiteten Verhaltens“ bezeichnet, so ist demnach auch Regelmäßigkeit ein der Sprache wesentliches Merkmal. Im Bereich REFLEXION ÜBER SPRACHE muß gefragt werden, **inwieweit** und **in welcher Weise** diese Regelmäßigkeit im Unterricht zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden soll. Damit stellt sich zugleich die schwierige Frage nach dem Stellenwert des Grammatikunterrichts.

Bei dem gegenwärtigen Stand der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion fällt es schwer, nach allen Seiten hin abgesicherte didaktische Entscheidungen zu treffen und überzeugende methodische Hinweise zu geben. Die Ausführungen im folgenden verarbeiten weitgehend übereinstimmende Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung und beziehen sich auf das allgemeine Lernziel des Deutschunterrichts: Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit.

Damit ist eine grundsätzliche didaktische Entscheidung getroffen:

Die Reflexion auf die **Regelmäßigkeit** der Sprache und der Erwerb von Kenntnissen auf diesem Gebiet können in der Schule nicht Selbstzweck sein, sondern müssen zum Mittel werden, die sprachliche Kompetenz⁵⁷ der Schüler zu erweitern und zu differenzieren. Die Einführung in Regelwissen und Regelbeschreibung hat demnach **kommunikationsunterstützende** Funktion, indem sie einer stärkeren Bewußtheit und besseren Beherrschung der realen Sprachverwendung dient.

Diese Forderung ist nicht neu und auch kaum umstritten. Folgt man ihr, so lassen sich zunächst einige Abgrenzungen vornehmen:

- a) Die traditionelle Schulgrammatik erfüllt die Anforderungen an ein wissenschaftliches Grammatikmodell, das der exakten Regelbeschreibung dient, **nicht**:
- Sie ist nicht widerspruchsfrei und nicht hinreichend systematisch;
 - Sie entspricht nicht in allen Punkten den Erfahrungstatsachen sprachlicher Kommunikation (der Empirie) und beschreibt reale Sprachverwendung darum nicht angemessen;
 - Sie bietet keine zureichenden und systematischen Begründungen für sprachliche Sachverhalte, sondern nur Auflistungen von Phänomenen;

⁵⁷ Unter sprachlicher Kompetenz wird hier ganz allgemein die Fähigkeit zu qualifizierter situationsangemessener Sprachverwendung verstanden.

- Sie ist gleichwohl normativ: sie erhebt den Anspruch, Vorschriften festzusetzen (so und so soll gesprochen werden bzw. geschrieben werden).
- b) Die traditionelle Grammatik erweckt den Anschein, als gäbe es ein geschlossenes, allgemeingültiges Grammatikmodell. Dies ist nicht der Fall: die Sprachwissenschaft bietet mehrere linguistische Theorien (Modelle) an, von denen jede einzelne eine systematischere Sprachbeschreibung leistet als die traditionelle Schulgrammatik. Daraus entsteht die Notwendigkeit einer Auswahl, die didaktisch begründet werden muß.
- c) Unterricht in **formaler** Grammatik (gleich, welche linguistische Theorie zugrundegelegt wird) fügt der sprachlichen Kompetenz nichts hinzu; sie spiegelt diese höchstens formal wieder und bleibt ohne Einfluß auf die Sprachverwendung.
- d) Es ist nicht möglich und didaktisch auch nicht sinnvoll, Schüler in das vollständige System einer linguistischen Theorie (eines Grammatikmodells) einzuführen.
Maßstab für die Auswahl und den Umfang des theoretischen Instrumentariums muß seine Verwendungsmöglichkeit für die Untersuchung realer Sprechsituationen sein: nur so erhält Regelwissen und Regelbeschreibung für die Schüler kommunikationsunterstützende Funktion.

Unterschiedliche Untersuchungsinteressen der Sprachwissenschaft

Die Sprachwissenschaft (deren Erkenntnisse didaktisch verarbeitet werden müssen) hat je nach Disziplin unterschiedliche Untersuchungsinteressen: Die Regelbeschreibung bezieht sich dann jeweils auf einen anderen Aspekt von Sprache.

1. Sprache als Struktur

Hier ist der Gegenstand der Untersuchung das überindividuelle **System** der Sprache und Ziel, ein abstraktes Modell der Sprachkompetenz zu beschreiben. Dieses umfaßt die Regeln, die der Fähigkeit eines **idealen** Sprechers/Hörers zugrundeliegen, angemessene **Sätze** einer Sprache hervorzubringen. Es sind dies phonologische, syntaktische und lexikalisch-semantische Regeln.

2. Sprechen als kommunikative Handlung (Sprechakttheorie)

Hier ist der Gegenstand der Betrachtung die **pragmatische Funktion** von Sprache und Ziel, die **kommunikative Kompetenz**⁵⁸ von Sprechern zu beschreiben. Ihr liegen Regeln zugrunde, die typische verbale Planungsstrategien („dialogkonstituierende Universalien“) innerhalb (idealisierte) Sprechsituationen beschreiben und sich auf **Außerungen** als Sprechhandlungen beziehen.

⁵⁸ „Kommunikative Kompetenz bezeichnet – grob gesagt – die Fähigkeit von Individuen, unter situativen und normativen Bedingungen (sprachlicher, psychischer, sozialer, pragmatischer Natur) miteinander zu kommunizieren.“ (N. Dittmar, Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, Frankfurt/M 1973, S. 200)

3.1 Sprache als Struktur im Unterricht (Grammatik)

3.1.1 Allgemeine Vorbemerkung

Hier geht es um „Grammatik“ im gebräuchlichen Sinn des Wortes.

Für einen Sprachunterricht mit dem Ziel, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu erweitern, hat der Erwerb von Kenntnissen über die Struktur des Sprachsystems **instrumentellen** Charakter. Er wird didaktisch vertretbar, wo solche Kenntnisse dem Begreifen von Sprache in der Anwendung dienen, und vor allem, wo diese Kenntnisse Orientierungshilfen für die Verbesserung realer Sprachverwendung liefern.

Dies gilt insbesondere in Sprachverwendungssituationen, in denen nicht durch den situativen Kontext, durch Rückfragemöglichkeiten der Gesprächspartner, durch außersprachliche und sprachliche Selbstkorrektur Verständigung erleichtert wird, sondern in denen der sprachlichen Äußerung **Situationsunabhängigkeit** (Kontextfreiheit) abverlangt wird (vgl. S. 36). Vorwiegend ist dies der Fall bei der schriftlichen Kommunikation und im Bereich der mündlichen Kommunikation da, wo sich gesprochene Sprache schriftlichen Texten annähern (Referat, Vortrag, Rede o. ä.). Da hier die situativen Verständigungshilfen der mündlichen Kommunikation fehlen, müssen die Intention und der Gegenstand der sprachlichen Äußerung in hohem Maße entfaltet und in ihren formalen Beziehungen präzisiert und expliziert werden. Die Struktur des zu schreibenden Wortes, die Bildung eines Satzes oder komplexen Satzgefüges, die Wortbedeutungen und ihr Bezug zum Gesamtzusammenhang müssen genauer vorüberlegt und bewußt organisiert werden, damit die (meist nicht anwesenden) Adressaten „richtig“ verstehen können.

Der Erwerb grammatischer Kenntnisse und fachsprachlicher Beschreibungskategorien ist damit Voraussetzung für eine bewußtere Sprachverwendung (vgl. S. 204f.). Außerdem kann nur aufgrund von Kenntnissen über die syntaktische Struktur der Sprache die **Zeichensetzung** bewußt erlernt werden.

Folgende Aspekte dienen einer zusätzlichen didaktischen Begründung für den Erwerb grammatischer Kenntnisse:

- Damit man sich Kommunikationsverläufe und ihre Regelmäßigkeit bewußt machen und systematisch beschreiben kann, bedarf es einer Sprache, mit der **über** Kommunikation in diesem Sinn gesprochen werden kann (Metasprache = hier Fachsprache). Eine in sich einheitliche Fachsprache hat gegenüber der Umgangssprache den Vorteil, daß sie **ökonomischer** ist, weil sie von der Vielfalt der Realität abstrahiert, - und daß sie **eindeutiger** ist, weil sie auf Definitionen beruht. Eine solche Fachsprache sollte erworben wer-

Grammatik
und schriftliche
Kommunikation

Grammatik
als Fach-
sprache und
„Indizien“-
wissen

	den bei der Erarbeitung grammatischer Einsichten (Operationen mit Sprache). Es kommt darauf an, sie möglichst einheitlich zu halten, damit sie der rationellen Verständigung dient.
	– Grammatische Kenntnisse sind als „Indizien“ – wissen zu nutzen, wo es um das Erkennen (die Diagnostizierung) und die Beschreibung von unterschiedlichem faktischen Kommunikationsverhalten als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Herkunft oder unterschiedlicher Lebensbereiche geht (Sprachbarrieren, Rockersprache, Werbesprache, individueller Redestil usw.). Die Einsicht in die jeweils unterschiedliche Regelmäßigkeit dieser sprachlichen Varietäten ermöglicht es, Sprachnormen auf ihre historische und gesellschaftliche Abhängigkeit hin zu befragen und ihre Berechtigung zu überprüfen.
Grammatikmodell	Die Frage, welcher Art die dem Unterricht zugrundeliegende linguistische Theorie (das grammatische Beschreibungsmodell) sein soll, läßt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur dahingehend beantworten, daß die neueren, wissenschaftlich begleiteten Sprachbücher eine Kombination von generativer Transformationsgrammatik und Valenzgrammatik anbieten und im Unterricht darauf zurückgegriffen werden muß. Das heißt jedoch auf keinen Fall, daß sie in der dort vorgeführten Vollständigkeit übernommen werden soll.
Primarstufe	Die Vermittlung systematischer grammatischer Kenntnisse setzt mit der Sekundarstufe I ein. Es werden keine systematischen grammatischen Kenntnisse nach dem Abschluß der Primarstufe erwartet.

3.1.2 Planungshinweise für den Grammatikunterricht

Zusammengenommen ergeben sich im wesentlichen vier Begründungszusammenhänge für die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen. Die Begründungszusammenhänge überschneiden sich in einigen Punkten.

(1) Sie erleichtern den Schülern, sprachlichen Normen zu genügen im Hinblick auf grammatische Richtigkeit von Sätzen und Satzverbindungen:

- Erkennen der Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat und von fallbestimmten Satzgliedern zur richtigen Bildung von Endungen
- Identifizieren von Zeitbeziehungen zur richtigen Wahl der Tempusform
- Erkennen der Vertretungsbeziehungen zum korrekten Gebrauch von Pronomina
- ...

im Hinblick auf korrekte Schreibung und Zeichensetzung:

- Identifizieren von Wortarten für die Groß- u. Kleinschreibung
- Erkennen von Wortbildung für das richtige Schreiben von Endungen, Vor- und Nachsilben

- Erkennen von syntaktischen Zusammenhängen für die Zeichensetzung, z. B. Gliedsätze
 - ...
- (2) Sie helfen den Schülern bei der Darstellung und der Präzisierung von Vorstellungen und Sachverhalten:
- Unterscheiden der verschiedenen Konjunktionen in ihrer Funktion für die Herstellung logischer Satzverknüpfungen
 - Ausdruck von Zeitbeziehungen durch entsprechende Verwendung von Tempusformen
 - Erkennen der Funktion von Wortarten und Satzteilen für die zusätzliche Differenzierung und Präzisierung von Aussagen (Adjektiv; Attribut, adverbiale Bestimmung usw.)
 - ...
- (3) Sie können den Schülern beim Verständnis und der Analyse von sprachlichen Äußerungen /Kommunikationssituationen helfen:
- Erkennen der Konstruktion bei komplexen Satzgebilden (Satzglieder; Satz-Gliedsatz) zur Klärung des Sinnzusammenhangs
 - Erkennen der Bildung von Komposita für die inhaltliche Wortanalyse
 - Unterscheiden von grammatischer Form und Sprechhandlung (insbesondere Satzarten-Sprechhandlungsweisen, vgl. S. 210f.)
 - Erkennen der Wort-/Satzgliedstellung als Indiz der Sprecherabsicht
 - ...
- (4) Sie können Schüler auf die strukturelle Vielfalt von Sprache aufmerksam machen, um ihnen – ggf. über einen kreativen Umgang mit ihr – neue Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen:
- Experimentieren mit Satzgliedern und Satzgliedformen (z. B. verschiedene Arten von Attributen) zur Anreicherung, Differenzierung und Akzentuierung von Aussagen
 - Experimentieren mit der Anordnung und Verknüpfung von Sätzen zur Herstellung von bestimmten Textsorten
 - Experimentieren mit Wortbildungsmöglichkeiten (insbesondere Kompositabildung) zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Differenzierung und Akzentuierung von Inhalten
 - Experimentieren mit strukturellen Möglichkeiten (z. B. Modalverben, Indikativ-Konjunktiv, Aktiv-Passiv, Adverbien), die die Modalität von Aussagen bestimmen können
 - ...

Bezogen auf die dargestellten Begründungssätze wird im folgenden in systematisierender Absicht eine Übersicht über die grammatischen Begriffe gegeben, die

in den Jahrgangsstufen 5–8 (9/10) erworben werden sollten. Dazu gehört die Fähigkeit, mit den angegebenen Termini und Verfahren umzugehen.

Darüber hinausgehende Differenzierungen und Erweiterungen können sich im Unterricht – z. B. bei der Analyse von Kommunikationssituationen – ergeben, sollten aber nicht als abfragbare Kenntnisse geübt und abverlangt werden.

Für die aufgeführten Begriffe sind die geläufigen lateinischen Termini gewählt, um u. a. eine möglichst breite Verständlichkeit auch über die Fachgrenze hinaus (Fremdsprachenunterricht) zu ermöglichen. Die mit Sternchen gekennzeichneten Bezeichnungen sind Benennungsvarianten, die sich aus vorangegangenen Lernphasen bzw. durch die Verwendung unterschiedlicher Sprachbücher ergeben können. Die Begriffe sollten so vermittelt werden, daß sie den Schülern als Bezeichnungen für erkannte Sachverhalte und Verfahren dienen. Damit wird den Schülern erleichtert, von den von ihnen gebrauchten Begriffen auf die vorgeschlagenen lateinischen überzugehen und ggf. später mit den Begriffen aus verschiedenen Grammatikmodellen vergleichend umzugehen.

Es ist bewußt darauf verzichtet worden, ein spezielles Grammatikmodell zugrundezulegen. Grammatik in der Schule muß wissenschaftstheoretische Prinzipien linguistischer Modelle (wie z. B. Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit, Adäquanz, Ökonomie) didaktischen Prinzipien unterordnen (vgl. dazu S. 203 f.).

Nomen

(Substantiv, Hauptwort)*

Artikel: best. u. unbest.; m, f, n

Plural-Singular

Deklination

Kasus: Nominativ

Genitiv

Dativ

Akkusativ

Substantivierung

Verb

(Tätigkeitswort, Zeitwort)*

infinite, finite Form

Imperativ

Partizip Präsens

Partizip Perfekt

Hilfsverben

Modalverben

Indikativ-Konjunktiv

Aktiv-Passiv

Tempusformen:

Präsens

Präteritum

Perfekt

Plusquamperfekt

Futur I u. II

Adjektiv

(Eigenschaftswort)*

Deklination

Steigerung: Komparativ

Superlativ

Adverb**Pronomen**

(Fürwort)*

Personalpron.

Relativpron.

Konjunktion

(Bindewort)*

Satz

Hauptsatz-Gliedsatz

Aussagesatz

Fragesatz

Aufforderungssatz

Gliedsätze:

Relativsatz

Konjunktionalsatz

Satzteile

Subjekt

(Nominalphrase, Subjektausdruck)*

Prädikat

(Verbalphrase, Prädikatsausdruck)*

Objekt

adverbiale Bestimmung

Attribut

Wortbildung

Stamm

Vor- und Nachsilbe

Wortfamilie

Komposita

3.1.3 Planungsvorschlag für die Jahrgangsstufe 5/6⁵⁹

Im folgenden wird ein Vorschlag gemacht, wie grammatische Kenntnisse in Form von 7 Lernsequenzen in der Jahrgangsstufe 5/6 aufgebaut werden können. Ein solcher Planungsvorschlag ist deshalb nur für die 5./6. Jahrgangsstufe gemacht, weil es auf dieser Stufe vor allem darum geht, ein bestimmtes Grundwissen zu

⁵⁹ Der Planungsvorschlag bezieht sich auf alle Schulformen; vgl. auch „Qualifikationen“, S. 246 ff.

vermitteln. In den folgenden Jahrgangsstufen handelt es sich um Vertiefungen und Differenzierungen, die vor allem am Lernstand der jeweiligen Schülergruppe orientiert vorgenommen werden müssen.

In der ersten Spalte werden die grammatischen Begriffe genannt, in der zweiten didaktische Begründungen angedeutet und in der dritten Verfahrensvorschläge gemacht, die zugleich auf methodische Möglichkeiten hinweisen.

Bei den Unterrichtseinheiten lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden. In der Phase, in der es um das Erkennen und Benennen, das Einführen von grammatischen Begriffen geht, kann sich der Unterricht auf die Beobachtung und Auswertung von dazu geeigneten Sprachbeispielen beschränken. Die an sich wünschenswerte situative Einführung grammatischer Begriffe erscheint im Deutschunterricht ohne die gekünstelte Konstruktion von Kontexten nicht durchgehend möglich.

Um so wichtiger ist es, daß in den sich anschließenden Anwendungsphasen (z. B. experimentelle Handhabung des grammatischen Wissens) eine Verbindung mit eigenen Spracherfahrungen und Sprachhandlungsmöglichkeiten der Schüler hergestellt wird.

Darüber hinaus ergeben sich punktuelle (vom Lehrer nicht geplante) Anwendungsmöglichkeiten z. B. bei Verstehensproblemen, sprachlichen Besonderheiten, sprachlichen Unrichtigkeiten u. dgl.

obere Spalte
Fächerlexikon

Grammatischer Begriff	Didaktische Begründung	Verfahrensvorschlag
Adverb		
Prädikat		
Subjekt		
Objekt		
Präposition		
Partikel		
Konjunktion		
Interjektion		

5. Klasse

	Kommentar	Übungen
5.1 Wortarten Nomen, Verb, Adjektiv	Überblick gewinnen, sicheres Unterscheiden; Rechtschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Texte in Kleinschreibung „verbessern“ - Wortschatz, Wortarten in ein Schema einordnen (auch englische Wörter) - künstliche Wortartbeispiele - Text „statistisch“ nach den Wortarten untersuchen (mit flektierten Formen) - Nachschlagetraining; Rückführung auf jeweilige Grundform
5.2 Satz Satzteile: Subjekt, Prädikat	Überblick: in Sätzen Subjekt und Prädikat erkennen	<ul style="list-style-type: none"> - Sätze reduzieren und erweitern - einem Subjekt Prädikate „schenken“ - viele Subjekte: ein Prädikat - viele Prädikate: ein Subjekt - stereotype Verbindungen - Minigeschichten mit Subjekt/Prädikatsätzen - Unsinnssätze
5.3 Adjektiv	Vertiefung (vgl. 5. 1): Adjektiv als Mittel der näheren Beschreibung, der Charakterisierung/Bewertung, des Ausdrucks von Gefühlen, des Ausdrucks von Nuancen	<ul style="list-style-type: none"> - Personenbeschreibung - Wortthermometer: Ausdruck von Graden, Nuancen mit Adjektiven (... eiskalt ... lauwarm ... glühend heiß ...)
5.4 Satz Satzarten: Aussage-satz, Fragesatz, Auf-forderungssatz	Vertiefung (vgl. 5. 2): Verhältnis zwischen Sprecherabsicht und Satzarten untersuchen; verdeckte Sprechhandlungen erkennen; Manipulationsmöglichkeiten erkennen	<p>In einer Situation die Äußerungen nach</p> <p>Aussagen Fragen Aufforderungen ordnen und mit den entsprechenden Satzzeichen versehen. Merkmale der Satzarten feststellen (Satzzeichen, Verbstellung, Fragewort, Fehlen des Subjekts, Prädikatsformen ...). Ausgewählte Texte (Kommunikationssituationen) untersuchen, in denen die Sprechhandlungen (fragen, auffordern, befehlen) nicht durch die entsprechenden Satzarten gekennzeichnet sind</p> <ul style="list-style-type: none"> - szenische Experimente - Widersprüche zwischen Äußerungen und Gestik bzw. Intonation - Widersprüche zwischen Sprecherabsicht und konventionellen Redeformen und -Vorschriften, Floskeln (Umformen entsprechender Texte)

6. Klasse

	Kommentar	Übungen
6. 1 Satz Weitere Satzteile Objekt, adverb. Bestimmungen, Attribute	Überblick: Erkennen der strukturellen Möglichkeiten , Aussagen in einem Satz zu differenzieren und zu erweitern; Wirkungs-/Bedeutungsveränderungen durch Umstellung von Satzteilen (verschiedene strukturelle Möglichkeiten der Attributbildung)	<ul style="list-style-type: none">- schrittweises Erweitern eines Satzes in einem inhaltlichen Zusammenhang in Verbindung mit entsprechenden Fragen; z. B. Beschreibung, Bericht, Erzählung, spielerische Reihumverfahren- Experimente mit Umstellungen- Experimentieren mit Umformungen (gleiche inhaltliche Aussage in verschiedenen Formen)
6. 2 Verb Tempusformen	Vertiefung (vgl. 5. 1): Zeitverhältnisse analysieren und darstellen; Erkennen der Strukturmerkmale für die verschiedenen Zeitformen	<ul style="list-style-type: none">- Umformen der Zeitformen eines Textes, konsequentes Beibehalten des Zeitverhältnisses- grafische Versuche zur Abbildung von Zeitverhältnissen und Zeitabhängigkeiten (Vor- und Nachzeitigkeiten)
6. 3 Satz/Satz Satz/Gliedsatz	Vertiefung (vgl. 5. 2): logische Verknüpfung durch Konjunktionen; Verdichtung, Flüssigkeit; Zeichensetzung	<ul style="list-style-type: none">- stereotype Aussagesatz-Folgen verbinden- Konjunktionen in einen Lückentext einsetzen

Hinweise: – Zur Lern- und Leistungskontrolle: siehe S. 231ff.
– Qualifikationen: siehe S. 246ff.

3.2 Sprechen als kommunikative Handlung (Sprechakttheorie)

Das Beschreibungsmodell der Sprechakttheorie muß hier kurz vorgestellt werden, damit deutlich wird, ob und wie diese Theorie für den Bereich REFLEXION ÜBER SPRACHE herangezogen werden kann. Die Sprechakttheorie⁶⁰ beschreibt Sprache in ihrer pragmatischen Funktion, d. h. den Aspekt von Sprache, der die Beziehung zwischen dem Zeichensystem und seinen Benutzern (Sprecher/Hörer) darstellt und sich in „Sprechhandlungen“ (Sprechakten) vollzieht. **Sprechakte** werden die **elementaren Einheiten der sprachlichen Kommunikation** genannt.

⁶⁰ Die Sprachpragmatik hat ihre wichtigsten Quellen in den Schriften von C. S. Peirce, G. H. Mead, Ch. W. Morris und dem Wittgenstein der „Philosophischen Untersuchungen“ (Ffm. 1971 (1958)). Die Sprechakttheorie wurde begründet von J. L. Austin (How to do things with words, 1962 posthum) und J. R. Searle (Speech Acts, 1969, deutsch 1971). Vgl. den historischen Abriß bei D. Wunderlich in: U. Maas/D. Wunderlich, Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funk-Kolleg „Sprache“, Frankfurt/M 1972, S. 71 ff.

„Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol, das Wort oder der Satz oder auch das Symbol-, Wort- oder Satzzeichen, sondern die **Produktion** oder **Hervorbringung** des Symbols oder Wortes oder Satzes im **Vollzug des Sprechaktes**“. (J. R. Searle⁶¹, Hervorhebungen nicht vom Verfasser; S. 30).

So wird in der Sprechakttheorie unterschieden zwischen dem **Satz** als elementarer linguistischer Einheit und der **Äußerung** als elementarer kommunikativer Einheit.

Sprachliche Kommunikation, d. h. der Vollzug von Sprechakten, verläuft gemäß der Sprechakttheorie nach **Regeln**, die Kommunikation überhaupt erst ermöglichen.

Jemand, der kommunizieren kann, hat nicht nur gelernt, grammatisch korrekte und deshalb verstehbare Sätze zu bilden, sondern er hat auch gelernt aufgrund intersubjektiv (für alle Subjekte gleichermaßen) gültiger Regeln

- a) als **Subjekt** durch Sprechakte soziale Beziehungen **herzustellen** und
- b) einschätzen zu können, welche Äußerungen in welchen Zusammenhängen möglich sind und welche Wirkungen sie hervorbringen.

Beispiel:

Ein Sprecher wird nicht sagen: „Ich verspreche Dir, daß Du krank bist“ oder auf die Frage: „Wie geht es Ihnen?“ antworten: „Was geht Sie das an?“

Er stellt andererseits eine bestimmte soziale Beziehung her, indem er sagt: „Es tut mir leid, daß Du krank bist!“ oder auf die Frage antwortet: „Danke gut!“

Die Bezeichnung „Sprechakt“ wurde ursprünglich im Zusammenhang mit der Untersuchung der sog. **performativen** Verben entwickelt. Dies sind Verben, die nicht nur eine Handlung (einen Vorgang) **beschreiben**, sondern deren Äußerung zugleich die Handlung **ist**: So ist z. B. in dem Satz „Ich verspreche Dir ein Geschenk“ die Äußerung zugleich der Vollzug der Handlung: das Versprechen (Sprechakt = Sprech-Handlung). Im Anschluß an die weiterführende Erkenntnis, daß **alle** Äußerungen den Vollzug einer bestimmten Sprech-Handlung darstellen, wurde auch die Bezeichnung Sprechakt umfassender benutzt.

Bei der näheren Analyse eines Sprechaktes führen die meisten Vertreter der Sprechakttheorie vier „Teilhandlungen“ auf, aus denen er besteht:

- a) **Der Äußerungsakt:**
er besteht aus der Äußerung von Lauten, Worten und Sätzen in Übereinstimmung mit den phonologischen, semantischen und syntaktischen Regeln einer Sprache.
- b) **Der propositionale Akt:**
er besteht aus dem Verweis auf ein Objekt/ einen Sachverhalt (Referenz), über das/den zugleich etwas ausgesagt wird (Prädikation).

⁶¹ J. R. Searle, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt/M 1973 (1969), S. 30.

c) **Der illokutionäre Akt:**

er besteht aus dem sprachlichen Vollzug einer Handlung; er gibt an, als welche Handlung die Äußerung eines Satzes zu gelten hat.

d) **Der perlokutionäre Akt** (seine Abgrenzung wird in der Sprechakttheorie kontrovers diskutiert):

er besteht aus den Zielen, die mit der Äußerung verfolgt werden; er will bestimmte Wirkungen (in bezug auf Gedanken, Gefühle, Handlungen des Adressaten) erzielen.

Beispiel:

„Der Roman ist gut!“

a) Äußerungsakt: stimmt mit der Grammatik des Deutschen überein;

b) propositionaler Akt: „der Roman (Referenz) ist gut (Prädikation)“;

c) illokutionärer Akt: „Ich behaupte, stelle fest, meine“ o. ä. (der Hörer soll die Äußerung z. B. als Behauptung verstehen);⁶²

d) perlokutionärer Akt (gehört nicht mehr eindeutig zum Sprechakt): Die Wirkungsabsicht könnte etwa sein, daß der Adressat das Buch kauft/liest oder daß der Autor im Bewußtsein der Zuhörer aufgewertet wird.

Wichtig ist festzuhalten, daß beim Miteinandersprechen nicht nur Aussagen über bestimmte Gegenstände, Vorgänge, Sachverhalte gemacht, sondern daß gleichzeitig auch immer durch den illokutionären Akt **Verstehens- und Handlungsanweisungen** für den Kommunikationspartner gegeben werden. Die Sprechakttheorie beschäftigt sich vorwiegend mit dem illokutionären Akt: er stellt die eigentliche Sprech-Handlung dar.

Regelbeschreibungen beziehen sich vorwiegend auf diese Sprech-Handlungen. Dabei gilt es zu beachten, daß diese Regelbeschreibungen ausgehen von einer verallgemeinerten Redesituation, die von konkreten einzelnen Redesituationen abstrahiert. Die Regeln verweisen auf **elementare Bestandteile jeder möglichen Redesituation** (der „elementaren“ Äußerung). Sie stellen so etwas wie eine „Grammatik“ der Sprechakte dar.

So versucht man etwa, Sprechakte zu **klassifizieren**⁶³.

⁶² Das performative Verb kann geäußert werden. Der Sprecher sagt dann z. B.: „Ich behaupte, daß der Roman gut ist.“

⁶³ Searle z. B. findet fünf verschiedene Typen: (1) Repräsentative:

Der Sprecher erkennt bestimmte Sachverhalte als wahr oder falsch an (behaupten, feststellen u. a.);

(2) Direktive:

Der Sprecher versucht, den Hörer zu einer bestimmten Handlung zu verpflichten (befehlen, gestatten, bitten u. a.);

(3) Kommissive:

Der Sprecher verpflichtet sich zu einer zukünftigen Handlung (versprechen, drohen, enthüllen u. a.);

Da dies aber in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich geschieht, sollen hier solche Klassifikationen nicht aufgeführt werden. So formuliert man vor allem die Bedingungen für das Gelingen von Sprechakten systematisch als Regeln:

Unter **Gelingen** eines Sprechaktes versteht man,

- daß der Sprecher die Absicht hat, eine kommunikative Beziehung herzustellen und das auch durch seine Äußerung tut;
 - daß auch der Hörer anhand der Äußerung des Sprechers in der Lage ist, die Voraussetzungen und Konsequenzen des Sprechaktes wieder- und anzuerkennen;
 - daß der Hörer die vom Sprecher beabsichtigte kommunikative Beziehung zuläßt.
- Es müssen also sowohl auf der Sprecher- wie auf der Hörerseite bestimmte Bedingungen erfüllt sein, damit ein Sprechakt gelingen kann.

1. Bedingung (**Einleitungsregeln**):

Sie legen die Ausgangsbedingungen fest, die vorliegen müssen, damit der Sprechakt überhaupt sinnvoll vollzogen werden kann (z. B. „befehlen“: Der Sprecher muß sich gegenüber dem Hörer in einer überlegenen Position befinden).

2. Bedingung (**Aufrichtigkeitsregeln**):

Der Sprecher muß glauben, was er sagt (z. B. „befehlen“: Der Sprecher will ernsthaft, daß die befohlene Handlung ausgeführt wird).

3. Bedingung (**Regel des propositionalen Gehalts**):

Sie legt fest, welche sprachlichen Ausdrücke in der Proposition zugelassen sind, d. h. sie enthält die Bedingungen für die Proposition (z. B. „befehlen“: Man kann normalerweise nicht sagen: „Ich befehle Dir, daß Karl der Große im Jahr 800 gekrönt wurde!“).

4. Bedingung (**Wesentliche Regel**):

Der Sprecher geht bestimmte Verpflichtungen mit seiner Äußerung für den weiteren Verlauf der Kommunikation ein; er will, daß sich die kommunikative Beziehung, die er hergestellt hat, wie geäußert, vollzieht; er ist bereit, die Folgen zu tragen (z. B. „befehlen“: Der Sprecher beabsichtigt den Hörer zu eben der befohlenen Handlung zu veranlassen).

(4) Expressive:

Der Sprecher drückt eine psychische Einstellung zum Sachverhalt (Proposition) aus (danken, gratulieren u. a.);

(5) Deklarative:

Der Sprecher stellt im gelungenen Vollzug dieser Sprechhandlung Übereinstimmung zwischen dem geäußerten Sachverhalt (der Proposition) und der Wirklichkeit her (taufen, Krieg erklären, segnen u. a.) (vgl. J. R. Searle, 1971, S. 117). Nach anderen Kriterien klassifiziert J. Habermas (vgl. J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M 1971, S. 111 ff.).

Wichtig ist zu erkennen, daß eine Äußerung deshalb nicht das gleiche wie ein Satz ist, weil ein Satz je nach Gesprächssituation ganz verschiedene Äußerungen und damit Sprechhandlungen darstellen kann.

Beispiel:

Searle gibt folgendes Beispiel: Eine Frau sagt auf einer Party: „Es ist wirklich sehr spät“.

Diese Äußerung kann auf der einen Ebene eine **Tatsachenaussage** sein; für den Gesprächspartner, der gerade eine Bemerkung darüber gemacht hat, wie früh es ist, kann sie (und kann sie ihrer Intention gemäß) ein **Protest** sein; für den Ehemann kann sie (und kann sie ihrer Intention gemäß) ein **Vorschlag** oder sogar eine **Aufforderung** („Laß uns nach Hause gehn!“) oder auch eine **Warnung** sein („Du wirst dich morgen früh unwohl fühlen, wenn wir nicht gehen.“)“ (J. R. Searle, 1971, S. 112; Sperrungen nicht vom Verfasser)

Grammatisch bleibt dieser Satz jedoch immer ein **Aussagesatz**.

Als eine wesentliche wissenschaftliche Aufgabe betrachtet die Sprechakttheorie deshalb die Lösung der Frage, ob sich bestimmte Äußerungstypen bestimmten Kontexttypen zuordnen lassen. Diese Aufgabe ist noch nicht hinreichend angegangen.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Daß Sprechakte verstanden werden und etwas bewirken, setzt das wechselseitige Einverständnis der Kommunikationspartner voraus. Dieses Einverständnis ist in einer Gesellschaft ein historisch entstandenes und damit für die Mitglieder sozialer Gemeinschaften (oder Subgruppen: Schicht, Wohngegend, Familie usw.) ein verbindliches Regelsystem. Ein Mitglied einer solchen sozialen Gemeinschaft oder Subgruppe ist nur insoweit interaktionsfähig, als es die jeweils geltenden Regeln beherrscht, die sprachliche Äußerungen in bestimmten Situationen verständlich machen („Situationsregeln“).

Im **Unterricht** ist es nicht sinnvoll, die Sprechakttheorie – selbst in der hier dargestellten, knappen Form – als wissenschaftliche Theorie mit den entsprechenden Fachbegriffen einzuführen. Einige ihrer wichtigsten Erkenntnisse können allerdings für die Untersuchung von Sprechsituationen herangezogen werden. Schüler können lernen,

- daß Kommunizieren eine spezifische Form des Handelns, nämlich eine Sprech-Handlung ist;
- daß mittels der Sprechakte bestimmte Situationen **hergestellt** werden;
- daß die Art der hergestellten Situationen abhängt von den verschiedenen vollzogenen Sprechakten;
- daß nur innerhalb dieser intersubjektiven (für alle Subjekte gleichermaßen gegebenen) Beziehungen Aussagen über etwas Sinn haben können;
- daß es Regeln der Kommunikation gibt, aufgrund derer Sprecher und Hörer mit ihren Sprechhandlungen bestimmte Voraussetzungen machen und bestimmte Verpflichtungen eingehen;

- daß wegen dieser notwendig zu einer Sprechhandlung gehörenden Voraussetzungen und Verpflichtungen jeder vom Sprecher die **Rechtfertigung** seiner Voraussetzungen und die **Einhaltung** der Verpflichtungen verlangen kann;
- daß in der gesellschaftlichen Realität die Möglichkeit, bestimmte Sprechhandlungen auszuführen, auf bestimmte Personen/Gruppen beschränkt sein kann und
daß solche Personen/Gruppen häufig nicht die Voraussetzungen ihrer Sprechhandlungen rechtfertigen müssen und
daß von ihnen die Einhaltung der eingegangenen Verpflichtungen häufig nicht eingefordert werden darf;
- daß der zuletzt genannte Tatbestand selbst wieder der Rechtfertigung bedarf.

Schüler können zudem lernen, eine Äußerung von einem Satz zu unterscheiden, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf den Kontext (die situativen und sozialen Bedingungen) der Äußerung richten. Dabei sind folgende Fragen hilfreich:

Welche Absichten hat der jeweilige Sprecher?

Mit welchen sprachlichen Mitteln versucht er sie umzusetzen?

An welche Adressaten/welchen Adressaten wendet er sich?

Welche situativen Faktoren beeinflussen die Gesprächssituation (Ort, Zeit, Klima, Stress, Hysterie, Zutrauen, Verständnis usw.)?

Welche sozialen Faktoren beeinflussen die Gesprächssituation?

Welche lebensgeschichtlichen Faktoren können wirksam sein?

Welche Einflüsse spezifischer sozialer Umwelten können wirksam sein?

In welchem (sozialen) Verhältnis stehen Sprecher und Hörer zueinander?

Kommunikationssituationen können im Unterricht unter diesen Gesichtspunkten untersucht werden, und das kann den Schülern dazu verhelfen, sie besser zu durchschauen und angemessene Reaktionsformen zu reflektieren und zu erproben⁶⁴.

⁶⁴ Die Ausführungen zur Sprechakttheorie lehnen sich eng an die Darstellung an von: **R. Fellinger**, Anmerkungen zum Sprachbegriff in den Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch, Sekundarstufe I, in: N. Altenhofer u. a., Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion; Kronberg/Ts. 1974, S. 80 ff.; **J. R. Searle**, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Ffm. 1973 (1969); **J. Habermas**, Vorbereitende Bemerkung zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Ffm. 1974 (1971), S. 101ff.

V. Zum Problem der kompensatorischen Erziehung:

Unterrichtspraktische Hinweise zum Ausgleich unterschiedlicher Kommunikationsfähigkeit

Deutschunterricht als Primärsprachenunterricht muß sich notwendig mit der Frage auseinandersetzen, wie die durch soziale Herkunft und Familienstruktur bewirkte unterschiedliche Kommunikationsfähigkeit von Schülern ausgeglichen werden kann. Überlegungen dazu können nicht bei unverbindlichen Forderungen stehen bleiben, sondern müssen zu Hinweisen auf – wenn auch noch so vorläufige – praktische Lösungsmöglichkeiten im Unterricht führen. Aus der wissenschaftlichen Diskussion um die Kompensation primärsprachlicher Defizite sind bisher noch keine erfolversprechenden umfassenden Ausgleichsprogramme hervorgegangen. Es lassen sich aber durchaus unterrichtspraktische Möglichkeiten nachweisen, mehr Schüler als bislang zu befähigen, die Ungleichheit in der Sprachverwendung und im Sprachverständnis zu verringern (kompensatorische Spracherziehung).

Unter Einbeziehung der bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse, die hier nicht ausführlich dargestellt werden können, gilt es, folgende Gesichtspunkte festzuhalten, weil sie die anschließenden unterrichtspraktischen Konsequenzen absichern:

- (1) Die Sprache einer sog. Sprachgemeinschaft ist kein einheitliches Gebilde, sondern tritt „in der Wirklichkeit als **komplexes System von gruppenspezifischen** Sprechweisen in Erscheinung“ (Funkkolleg Sprache, Studienbegleitbrief 1, S. 77). Die neuere Linguistik hat dafür den Begriff sprachliche „Varietät“ oder Sprachvariante eingeführt (vgl. N. Dittmar, Soziolinguistik, Frankfurt/M 1973). Diese sprachlichen Varietäten sind einerseits durch eine Menge von Gemeinsamkeiten an die Sprachgemeinschaft als Ganzes gebunden, spiegeln aber andererseits historisch überlieferte Verschiedenheiten wieder: diese können regional-, interessen- oder verhältnisbedingt sein (Dialekte, Fach- und Sondersprachen, Soziolekte).
- (2) Diese Sprechweisen (Varietäten) „sind untereinander prinzipiell als gleichwertig anzusehen, da sie unmittelbar auf die kommunikativen Bedürfnisse der einzelnen Gruppen abgestimmt sind“ (Funkkolleg Sprache, Studienbegleitbrief 1, S. 77). Sie sind also in ihren Ausdrucksmöglichkeiten und in ihrer logischen Analysekapazität **funktional** gleichwertig, d. h. sie dienen zureichend den Anforderungen der jeweiligen sozialen Umwelt.
- (3) Innerhalb einer sog. Sprachgemeinschaft erreicht aus historischen Gründen häufig nur **eine** solche Gruppensprache den Status einer

allgemeinen Verkehrssprache und damit einen hohen Verbindlichkeitsgrad in den Bildungsinstitutionen und in der Öffentlichkeit (vgl. S. 39 ff.). Zwar treten dadurch starke Benachteiligungen auf, Schule kann diese aber nicht aufheben und vor allem nicht darauf verzichten, **allen** Schülern die Befähigung zur Verwendung dieser allgemein geltenden Verkehrssprache zu vermitteln.

- (4) Darüberhinaus aber muß festgehalten werden, daß es soziale Umwelten gibt, die es verhindern, daß Kinder zureichend die Fähigkeit entwickeln, sich sprachlich mitzuteilen, Sachverhalte zu erfassen und über Sachverhalte zu sprechen, eigene Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und auszudrücken und in der Auseinandersetzung mit andern den eigenen Standpunkt darzustellen wie auch den Standpunkt anderer mitzubedenken.

Hier also muß durchaus von **Defiziten** (die sich als unverschuldete Benachteiligungen darstellen) gesprochen werden.

Diese „Defizite“ hängen aufs engste mit der Sozialisation des Kindes in einer sehr frühen Phase zusammen: Es kann nichts anderes lernen als das in der Familie vorherrschende Kommunikationsverhalten. Im allgemeinen kann die Familiensituation wiederum auf Arbeitsplatzbedingungen, Bildungsvoraussetzungen, Sozialprestige, Konsum- und Freizeitverhalten der Eltern zurückgeführt werden. Dennoch sind die beschriebenen Benachteiligungen nicht nur schichtenspezifisch zu erklären:

Betroffen sind Kinder aus einer Umgebung, die ihnen nur begrenzte Erfahrungsmöglichkeiten bietet; in der sie wenig Anreiz zum Erkunden, Fragen, Handhaben von Gegenständen, Lösen von altersentsprechenden Problemen, Sich-Mitteilen, Sich-Auseinandersetzen und Spielen vorfinden. **Deshalb dürfen die genannten Defizite auch nicht zu Sprachdefiziten verkürzt werden: Sie sind oft mehr auf Erfahrungsarmut oder mangelnde Ichstärke als auf „restringiertes“ Sprachvermögen zurückzuführen** (Zur engen Verbindung von Sprachentwicklung und Identität vgl. S. 28 f.).

- (5) Der vorgenannte Punkt wird empirisch dadurch bestätigt, daß alle Kompensationsprogramme, die auf bloßem Sprachtraining beruhen, keine längerfristigen Erfolge hatten (vgl. die großen kompensatorischen Sprachprogramme in USA⁶⁵).

Sie dienten vorwiegend formalen sprachlichen Qualifikationen: Über systematische Sprachschulung (systematisch im Sinn der Formelemente der Sprache) sollten mehr Wörter, mehr Satzmuster, bessere Artikulationsmuster erreicht werden. Kurzfristige Erfolge verloren sich bei den Betroffenen, sobald die Lebenssituation wechselte (von der Schule in den Beruf oder zurück in das ursprüngliche Milieu.)

Für den Unterricht haben die genannten, inzwischen wissenschaftlich vielfach abgesicherten Sachverhalte zunächst eine gewichtige Konse-

⁶⁵ M. Du Bois Reymond, Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA, Frankfurt/M 1971

quenz: **Formales Sprachtraining**, das nur an bestimmte Sprachnormen heranführt, ist als **Mittel zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit unzureichend**.

Bevor Möglichkeiten der Sprachförderung aufgezeigt werden können, muß auf die folgenden Probleme hingewiesen werden, die grundlegende Schwierigkeiten von Ausgleichsunterricht beschreiben:

- a) Die Weichen für kommunikatives Verhalten werden in einer sehr frühen Sozialisationsphase gestellt; je später Ausgleichsunterricht einsetzt, umso schwerer erreicht er Erfolge. Die Sekundarstufe I stellt ein relativ spätes Stadium dar.
- b) Die Frage, wann und in welchem Ausmaß sprachkompensatorischer Unterricht angesetzt werden kann, verweist auf die Notwendigkeit, sprachliche Defizite überhaupt erst einmal zu diagnostizieren. Bei der Vielfalt von Faktoren, die Kommunikationsfähigkeit ausmachen, ist dies außerordentlich schwierig. Dabei stellen sich folgende Fragen:
 - Was wird überhaupt als sprachliches „Defizit“ angesehen?
 - Wie erscheinen diese Defizite im einzelnen? Welche Faktoren gehen in sie ein (semantische, syntaktische, stilistische, pragmatische)?
 - Gehen einige überhaupt nur auf das sog. „Sprachalter“ der Kinder zurück, in dem sie noch anders sprechen als die Erwachsenen (vgl. G. König, Strukturen kindlicher Sprache, Zum Schreibstil zehn- bis zwölfjähriger Schüler. Düsseldorf 1972)?
 - Welche Kinder zeigen welche sprachlichen Defizite?Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, daß der Lehrer nicht das eigene Sprachverhalten zur Norm erhebt und daß er berücksichtigt, daß Sprachdefizite meist zugleich Erfahrungsdefizite sind.
- c) Als eines der wesentlichen Merkmale des Sprachgebrauchs in spracharmer Umwelt gilt die **Kontextgebundenheit** (vgl. MÜNDLICHE/SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION, S. 36). Als soziales Faktum verweist sie auf das Problem der wechselseitigen Abhängigkeit von Sprach- und Erfahrungsdefiziten.

Ein wissenschaftlich begründetes standardisiertes Diagnosesystem gibt es bislang nicht. Mit dem Bewußtsein dieses Mangels müssen Lehrer trotzdem in Kooperation miteinander **versuchen**, durch Vergleich der Schüler einer Gruppe untereinander oder einer Schule zumindest grobe Anhaltspunkte zu gewinnen (Hilfen dazu vgl. bei F. Hager/H. Haberland/R. Paris, Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache, Stuttgart 1973, S. 79 ff.; zu den Bedingungsfaktoren vgl. S. 265 ff.).

Es wurde darauf hingewiesen, daß kontextgebundener Sprachgebrauch nicht auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen ist, sondern auf die **Funktion** von Sprache in einer Umwelt, die ihren Mitgliedern als überschaubar und relativ einfach strukturiert erscheint; in der beruflichen Positionen, Rollen und Lebensverhältnisse selten wechseln und in der sich Lebenssituationen nicht durch Fülle und Vielfalt der Erfahrungsmöglichkeiten auszeichnen. Sprechen stellt dort kaum übergreifende allgemeine Beziehungen her, es stellt nicht die Verständigung **über** Situationen, sondern weitgehend nur die Verständigung **innerhalb** von (allen vertrauten) Situationen her.

Gerade darin aber liegt auch ein Problem: Dies kann dazu führen, daß überhaupt nur Teilausschnitte der Welt gesehen werden, daß Erfahrungen als vereinzelte und zufällige erscheinen und nicht in Zusammenhänge eingeordnet werden können, – daß Teilbedeutungen fürs Ganze stehen. (Die Sprachwissenschaft spricht hier vielfach von **partikularistischen** Bedeutungen.)

Um gesellschaftliche Zusammenhänge und **allgemeine** Bedeutungen genauer erkennen zu können, um Situationen **überblicken** zu lernen, ist es deshalb unumgänglich, den kontextgebundenen Sprachgebrauch um die Fähigkeiten zur Abstraktion und Verallgemeinerung, zum Rollenwechsel und zum kontextfreien Sprechen zu erweitern. Dies aber kann wirksam wiederum nur im **Zusammenhang** mit den jeweiligen Erfahrungen und Erfahrungsmöglichkeiten geschehen.

Unterricht kann eine solche Aufgabe nur im Ansatz erfüllen.

- d) Wenn davon die Rede ist, daß an den spezifischen sozialen Erfahrungen der Schüler oder einer Gruppe von Schülern angesetzt werden soll, verweist dies gerade erst auf den Beginn der unterrichtspraktischen Probleme. Denn es fehlen nicht nur vielfach die Informationen darüber, wie diese (oder jene) Erfahrungen beschaffen sind; die wenigen vorliegenden Untersuchungen zur Lebenswelt von Schülern weisen nach, daß diese Erfahrungen auch in einer bestimmten, sozial abgrenzbaren Gruppe **nicht** in sich **einheitlich** sind⁶⁶.

Die Rahmenrichtlinien führen eine große Zahl von Problembereichen und Erfahrungsmomenten in Form von Themenstichworten auf (vgl. S. 22f.). Sie sind nicht vollständig, sollen aber dem Lehrer Anregungen geben und ihm dazu verhelfen, mehr Aufmerksamkeit als bislang auf die Lebenswelt von Schülern zu richten.

⁶⁶ Vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit, Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung, München 1975.

- e) Sprachdefizite als Erfahrungsdefizite verweisen auf gesellschaftliche Probleme. Diese müssen in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat diskutierbar sein. Der Deutschunterricht kann sie nicht lösen, aber er kann zur Verminderung von Benachteiligung beitragen.
- f) Die Schule als Institution schafft gerade für die Entfaltung differenzierter Sprechfähigkeit nicht immer günstige Voraussetzungen: Angst, Unlust, das Gefühl sozialer oder „leistungs“-mäßiger Unterlegenheit und das Unbehagen darüber, daß die behandelten Inhalte „nichts mit mir zu tun haben“, führen zu grundsätzlichen Hemmungen, sich zu äußern.

Trotz all der beschriebenen Schwierigkeiten kann der Versuch zum sprachlichen Ausgleichsunterricht nicht aufgegeben werden. Schon gar nicht mit dem Argument, daß ein solcher nur zur „Anpassung“, nicht zur Emanzipation führe. Die genannten **realen** sprachlichen Defizite **verhindern** mögliche Emanzipation. Schule kann nicht umhin, ihre geringen Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken, **pragmatisch** zu nutzen.

Dementsprechend sei hier nur auf das in der Schule Machbare verwiesen. Es soll deshalb auch nicht von Kompensatorik, sondern von **Ausgleichsunterricht** gesprochen werden.

Prinzipien und praktische Hinweise für den Ausgleichsunterricht

Folgende

Prinzipien und praktische Hinweise

können dem Ausgleich unterschiedlicher Kommunikationsfähigkeit dienen:

1. Sprachunterricht, vor allem sprachlicher Ausgleichsunterricht, sollte nicht zuerst unter dem Gesichtspunkt spezieller Förderkurse und Lehrgänge gesehen werden (obwohl auch diese notwendig sind), sondern Unterricht sollte grundsätzlich als „Sprachlernsituation“ **organisiert** werden.⁶⁷

Dazu gehört die detaillierte Planung von **problemorientierten** Lernsituationen,

- die auf die Aktivierung von Wahrnehmungsfähigkeit und damit sprachlicher Fähigkeiten hin angelegt sind;
- die dazu motivieren, Sprache als Instrument der Problemlösung bewußt zu gebrauchen⁶⁸;

Unterricht als ‚Sprachlernsituation‘

⁶⁷ Vgl. P.-M. Roeder, „Kompensatorische Spracherziehung“. Unterrichten als Sprachlernsituation. In: Muttersprache H. 9/10, 1970 (80. Jg.).

⁶⁸ Vgl. P.-M. Roeder a. a. O., S. 312

- die komplex sind, d. h. Schüler genügend **fordern**;
- die an der Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen, ihrer Ich-Stärkung dienen können und selbst Möglichkeiten enthalten, **neue** Erfahrungen zu machen;
- die in einem inhaltlich-thematischen **Zusammenhang** stehen (möglichst keine isolierten Situationen, sondern solche innerhalb einer Unterrichtseinheit oder einem Projekt).

2. Unterrichtsorganisatorische Möglichkeiten sind dabei:

Schüler mit mangelnder Kommunikationsfähigkeit sollten häufig Gelegenheit zur **dialogischen Kommunikation mit dem Lehrer** erhalten (in Kleingruppen, in der Auseinandersetzung über eine Aufgabenstellung, im genauen Eingehen auf Fragen, im interessierten Zurückfragen usw).

In Kleingruppen sollten möglichst Schüler unterschiedlichen Sprachgebrauchs zusammenarbeiten, wenn die Aufgabenstellung so beschaffen ist, daß jeder sich aufgefordert fühlt, **seine** Erfahrungen, Meinungen und Probleme einzubringen und seinen Teil zur Lösung beitragen zu können (Freizeitprobleme; Fernsehverhalten; Lieblingsschlager, -bücher; Probleme des jeweiligen Schulwegs; zusätzlicher häuslicher Arbeiten usw.).

Die Zusammenarbeit in homogenen Gruppen sollte möglichst selten erfolgen; sie kann nur phasenweise **Entlastungsfunktion** haben.

Im **Rollenspiel als Lernspiel** (vgl. UNTERRICHTSORGANISATION, S. 229f.) vollzieht sich Sprachlernen als **handlungsgebundener** Prozeß. Sprechen wird nicht von seinen emotionalen und realmotivierten Voraussetzungen getrennt. Es ist an soziale Vorgänge und Verhaltensweisen gebunden und bereitet zugleich Vergnügen. Es läßt Probehandeln zu im Bereich der

- Konfliktlösung
- des Rollenwechsels
- des Erwerbs von Grundqualifikationen des Rollenhandelns (Rollenempfindung; Rollendistanz; Fähigkeit, mehrere Rollenanforderungen zugleich zu bewältigen)
- der Rollenflexibilität und deren gleichzeitiger Reflexion
- des situationsangemessenen Sprechens
- des situationsbestimmenden Sprechens.

Diskussionen zu einem bestimmten Thema können als **Rollen-Diskussionen** arrangiert werden. Die sprachlich weniger gewandten Schüler erhalten Rollen, von denen sie aus Erfahrung wissen, daß sie sprachliche Gewandtheit fordern oder daß deren Vertreter sich einer gehobenen Sprache bedienen (z. B. Lehrer-Schüler-Konferenz zum Thema „Pausenordnung“ o. ä; Magistratsbeamte-

Schülervertreter über die Einrichtung von Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche; Wissenschaftler/Politiker über ein gerade aktuelles Umweltschutzproblem usw.).

- 3. **Unterrichtseinheiten** sollten eine Verbindung von konkretem Handeln, reflektierter Erfahrung und situationsangemessenem Schreiben und Sprechen ermöglichen. In ihnen sollten Übungen vorbereitet werden zur
 - situationsunabhängigen Darstellung von Ereignissen;
 - differenzierten und detaillierten Darstellung von Sachverhalten;
 - strukturierten Darstellung von Geschichten;
 - Darstellung individueller Intentionen und sozialer Beziehungen⁶⁹.

Methodisch variiert können solche Unterrichtseinheiten werden durch:

Pantomimen

- Tätigkeitspantomimen (Tür öffnen, Lesen, Schreiben, Trinken, Essen, Berufe darstellen (mit einer charakteristischen Handbewegung), Fernseher anstellen, Umblättern usw.)
- Handlungspantomimen (Morgenwäsche, Tisch decken, Verkaufen, Arbeit im Garten, Basteln, Tierpflege, Pfeife stopfen, Bedienen usw.)
- Rollenpantomimen (Beim Arzt, beim Chef, beim Schulleiter, im Rathaus, auf dem Amt usw.)

Theaterspielen/Rollenspielen

Vorgabe einer Geschichte, die dialogisiert und gespielt werden soll;
Vorgabe einer Grundsituation, die ausgestaltet, variiert werden kann;
Grundsituationen, die unkonventionell gelöst werden müssen wie z. B.:
Kinder spielen auf der Straße Springseil, eine ältere Dame kommt vorbei und spielt mit; Kinder kommen aus der Schule und beobachten einen Polizisten, der auf der Bordsteinkante sitzt und weint usw.

Bildfolgen

U. U. mit fehlenden Teilen, vertauschten Teilen;
die Schüler erfinden dazu Handlungsabfolgen, Dialoge, Begründungen der dargestellten Vorgänge, Intentionen der dargestellten Personen, mögliche Fortsetzungen usw.

Basteln/Erfinden

Die Schüler lernen Gegenstände, deren Funktion, deren Zuordnung usw. beschreiben. Sie erklären ihre Handlungen, sie geben Handlungsanweisungen, Gebrauchsanweisungen.
Sie erdenken, erfinden Möglichkeiten neuartigen Gebrauchs.

⁶⁹ Vgl. D. u. G. Gahagan, Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf 1971 (1970)

Schreiben als Phantasietätigkeit (vgl. S. 73ff.)

Unterrichtseinheiten oder Projekte, die solcherart die sprachlichen Fähigkeiten über Handeln, Operieren mit Gegenständen, Spielangebote aktivieren, könnten sein:

WIR MACHEN EINE FOTOAUSSTELLUNG ÜBER UNSEREN STADT-
TEIL / UNSER DORF (Projekt)

WIR FOTOGRAFIEREN DIE UMGEBUNG UNSERER SCHULE
(Unterrichtseinheit);

WIR STELLEN EIN BASTELBUCH FÜR KINDER ZUSAMMEN
(Projekt)

WIR BASTELN STOFFTIERE, HAMPELMÄNNER, MOBILES,
KASPERLEFIGUREN USW. (Unterrichtseinheit) ZIRKUS: Vorbereitung
der Kinderclownszenen LEITFADEN FÜR TIERHALTER

u. ä. m.

VI. Unterrichtsorganisation

1. Allgemeine Prinzipien für die Unterrichtsorganisation

Gegeben ist eine bestimmte **Lerngruppe**

Daraus muß sich ergeben,



dem entspricht

ausgehend von einer in der Lerngruppe auftretenden bzw. bewußt gemachten Problemstellung, die gemeinsame Entscheidung für einen Problembereich; ggf. **begründete** Entscheidung des Lehrers

die Entscheidung des Lehrers für stufen-spezifische allgemeine Lernziele



die gemeinsame Entscheidung für einen Themenschwerpunkt und Planung einer Unterrichtseinheit, die sich an den Ausgangsproblemen orientiert

die Entscheidung des Lehrers für den **vor-rangigen** Arbeitsbereich und für die Vermittlung spezifischer Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einsichten



die Überprüfung der methodischen Möglichkeiten, dafür geeigneter Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien (gemeinsame Entscheidung oder ggf. **begründete** Entscheidung des Lehrers)

Entscheidung des Lehrers für geeignete Übergangsphasen und Lehrgänge im Hinblick auf voraussehbare bzw. erkennbare Defizite der Schüler



gemeinsame Entwicklung von Kriterien für den Erfolg des Lernprozesses (soweit möglich)

Entscheidung des Lehrers für geeignete Formen der Lern- und Leistungskontrolle

Die Unterrichtsplanung muß nicht immer die im Schema ausgeführte Reihenfolge nachvollziehen. Sie kann auch auf der zweiten Ebene ansetzen und die Problembestimmung nachholen. Sie muß sich aber zurückbeziehen auf das Lernzielkonzept dieses Plans (Zuordnung von Erfahrungsbereichen, Problembereichen und Kommunikationssituationen). Es ist durchaus legitim, längerfristig den unmittelbaren Bedürfnissen der Schüler nachzugehen, z. B. nach einem bestimmten Lesestoff, wenn erst dadurch Motivation für Problemstellungen entsteht.

2. Formen der Unterrichtsorganisation

Inhalte und Lernziele des Deutschunterrichts bestimmen seine Organisation und Methode. Sie bilden den Rahmen, in dem Lehren und Lernen stattfinden.

Vorbemerkung

Geht man davon aus, daß der Deutschunterricht die Sprachhandlungsfähigkeit der Schüler vergrößern soll, so muß er einen möglichst großen Raum für Erfahrungen mit sprachlichem Handeln offen halten. Schüler erfahren in verschiedenen und möglichst vielfältigen Kommunikationssituationen, in der Auseinandersetzung mit der Lerngruppe, dem Lehrer, den Gegenständen und Arbeitsformen des Unterrichts, daß ihre Kommunikationsfähigkeit Voraussetzung ist für die Selbstbestimmung ihres Handelns; daß dieses Handeln mit den Bedürfnissen und Interessen anderer sich messen muß. Kommunikationsfähigkeit und Identitätsfindung stehen in einem Wechselprozeß. Da die im Deutschunterricht thematisierten Problembe-
reiche und Fragestellungen auf die reale Lebenswelt der Schüler Bezug nehmen, kann die Beteiligung der Schüler an Planungs- und Problemlösungsverfahren die Bewältigung realer Lebenspraxis vorbereiten. Der Schüler kann die Bedeutung und Wirkung seines sprachlichen Handelns nur in der praktischen Auseinandersetzung mit der ihm einsehbaren Wirklichkeit erproben und einschätzen lernen. Er soll aber dabei nicht nur die eigene Kompetenz oder ihre Defizite registrieren können, sondern auch die Erfahrung solidarischen Handelns machen. Die Organisation von Unterricht, die von den Interessen der Leistungsmessung bestimmt ist und Schüler voneinander isoliert und gegeneinander stellt, verhindert notwendige Kooperationsbereitschaft. Soziale Verantwortlichkeit, die in der Lerngruppe als Einflußnahme auf Gruppenprozesse geübt und reflektiert werden kann, sollte immer gleichrangiges Lernziel sein, das die Unterrichtsorganisation bestimmt. Diese Überlegungen gelten für alle Fächer. Im Deutschunterricht kommt es jedoch in besonderem Maße darauf an, die Beziehung zwischen sprachlichem Handeln, persönlicher und sozialer Identität bewußt zu machen in einem Lernprozeß, der Schule, soziale Umwelt und Geschichte verbindet.

Projektorientierter Deutschunterricht

Der projektorientierte Deutschunterricht versteht sich als eine Reihe realer (Grup-
pen-) Kommunikationssituationen, in denen Schüler kooperativ und arbeitsteilig um der Erreichung bestimmter Ziele willen in der praktischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sprachlich handeln. Bei dieser praktischen Auseinandersetzung mit der Umwelt erwerben sie Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Themen gehen von den Bedürfnissen und Interessen der Schüler aus (z. B. Taschengeld – zu wenig Spielgelegenheit in der Nachbarschaft – sinnvolle und sinnlose Hausaufgaben – weiterführende Schulen ergründen Fernsehgewohnheiten – Klassenausflug usw.). Wichtig dabei ist, daß die Arbeit im projektorientierten Deutschunterricht ein

Resultat hervorbringt, das sichtbar und auch für andere nützlich ist. Diese Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht auch eine Verlagerung der Arbeit in die Bereiche, aus denen die Problemstellungen entnommen wurden (Spielplatz, Jugendzentrum, Familie usw.). Die Darstellungen des Untersuchungsfeldes, die Analyse und Auswertung bis hin zu Veränderungsvorschlägen und -angeboten können in differenzierter Gruppenarbeit von den Schülern weitgehend selbständig geplant und durchgeführt werden. Außerschulisches und schulisches Lernen sind nicht mehr voneinander getrennt, sondern werden an Gegenständen und Problemen der Lebenspraxis zu einem Lernprozeß. Die Schüler erfahren, welche Bedeutung Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzung sinnvoller Problemlösung haben und können innerhalb der Projektarbeit einen Bezug notwendiger Lehrgänge und Übungen zu den Aufgabenstellungen erkennen. Die Rolle des Lehrers ist dabei die eines Beraters, Helfers und Koordinators. So spielen z. B. Fähigkeiten wie

- Informationsentnahme
 - Informationsübermittlung
 - Auswertung von Informationen unter bestimmten Fragestellungen
 - überzeugen
 - appellieren
 - argumentieren
 - unter Berücksichtigung bestimmter Interessenkonstellationen einen Plan darstellen
 - Briefe verfassen
 - Referate halten
 - Bilddokumente und Texte zur Darstellung eines Sachverhaltes kombinieren
- eine bedeutende Rolle.

Der projektorientierte Unterricht berührt alle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts und zugleich die Arbeits- und Aufgabenbereiche anderer Fächer. Hierbei kann es als problematisch erfahren werden, daß Wissen in der Schule in einzelne Fächer aufgeteilt ist. Selbstverständlich können nicht alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem projektorientierten Deutschunterricht vermittelt werden. Auch die geforderten Qualifikationsnachweise müssen vorbereitet und erbracht werden: Da im projektorientierten Unterricht überwiegend Sozialverhalten (Koperation, Einflußnahme auf Gruppenprozesse) beurteilt werden müßte, sind Lehrgänge, Übungsphasen und Unterrichtseinheiten mit differenzierten Arbeitsformen sicher noch die überwiegenden Organisationsformen von Unterricht.

Unterrichtseinheiten

Unterrichtseinheiten, die nach den allgemeinen Prinzipien der Unterrichtsorganisation entwickelt sind (vgl. S. 224) und die mitverantwortliche Beteiligung der Schüler an Planung und Durchführung verwirklichen, sind noch immer die im Rahmen der Institution Schule praktikabelste Organisationsweise von Unterricht. Allerdings

wird ihre Qualität davon abhängen, ob sie in ihrem Verlauf verschiedenartige Kommunikationssituationen und Arbeitsformen bereitstellt, in denen die Schüler zu einer möglichst vielseitigen und selbständigen Anwendung von elementaren und entwickelten Fähigkeiten und Einsichten kommen. Unterrichtseinheiten umfassen keineswegs nur einen Arbeitsbereich. Sie können auch fächerübergreifende Ausführungen eines Themenschwerpunkts vorsehen. Anders als der projektorientierte Unterricht ist die Unterrichtseinheit jedoch stärker auf die Inhalte und Lernziele des Deutschunterrichts ausschließlich beschränkt. Da Arbeits- und Sozialformen des Unterrichts den wesentlichsten Anteil am Lernerfolg der Schüler haben, seien im folgenden einige skizziert im Hinblick auf ihre mögliche Funktion im Unterricht.

Frontalunterricht

Die Vorteile dieser Unterrichtsform sind:

- Sie gewährleistet eine ökonomische Informationsübermittlung;
- Sie ermöglicht die Herstellung einer gemeinsamen Informationsbasis für selbständige, differenzierte Weiterarbeit;
- Sie läßt eine größere Gruppe sich auf **einen** Gegenstand konzentrieren ;
- Sie ermöglicht es, Zuhören als kommunikative Fähigkeit zu üben, dabei Fakten zu sammeln, Positionen zu unterscheiden, eigene Vorinformationen zu aktualisieren, Argumente zu entwickeln.

Wenn Schüler die Lehrerrolle im Frontalunterricht übernehmen, üben sie

- vor einer größeren Gruppe zu sprechen;
- Sachverhalte, Problemstellungen zusammenhängend vorzutragen;
- vorbereitete Zusammenhänge zu erklären, erläutern, demonstrieren usw.

Die Nachteile dieser Unterrichtsform sind:

- Der Lehrer bestimmt stark den Verlauf und Inhalt des Unterrichts;
- der Schüler ist auf die Rolle des Zuhörers beschränkt (asymmetrische Kommunikationssituation); die Initiative, eigene Interessen, Kenntnisse, Defizite zu artikulieren, wird verhindert und damit ein selbständiges und eigenverantwortliches Handeln im Lernprozeß und außerhalb der Schule;
- sie bestätigt bestehende Chancenungleichheit; indem sie sie praktiziert;
- sie legt für den Lehrer selbst regulative Redeweisen nahe: er bestimmt, fordert, tadelt, lobt, hebt hervor, bewertet Leistungen.

Deshalb sollte der Frontalunterricht beschränkt sein auf:

- die Neueinführung im Bereich der instrumentellen Lernziele;
- eine schnelle Informationsübermittlung und Erklärungen für eine große Gruppe.

Bei der Berichterstattung über Gruppenarbeit und arbeitsteilig verlaufende Informationsübermittlung können Schüler die Rolle des Informanten übernehmen.

Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch ist eine Modifikation des Frontalunterrichts, denn der Lehrer steht in der Regel als Gesprächsleiter im Mittelpunkt. Auch Schüler können die Rolle des Gesprächs(Diskussions)-Leiters übernehmen, die Darstellung persönlicher Erfahrung in eine Gesprächssituation einbringen. Wesentlich jedoch ist, daß die Mehrzahl der Schüler als Fragende oder Antwortende in ihrer Rolle von einer Person bestimmt und auf diese Rolle beschränkt wird. Ein Beitrag zur Abwandlung dieses Grundmusters besteht in der Veränderung der Sitzordnung (Kreis, U-Form, Gesprächsleiter in nicht herausragender Position) und der Fragetechnik (Problemformulierungen; Fragen, die ausführlichere Darstellungen erfordern).

Partnerarbeit

Die Partnerarbeit bereitet den Abbau von Rollenfixierungen in der gesamten Lerngruppe vor. Schüler können „befreundete“ Arbeitspartner wählen, sich helfen lassen oder Hilfe anbieten. In dieser unbelasteten Situation können sie gemeinsam Lernfortschritte oder Mängel aufdecken, ohne in einem vordefinierten Überprüfungszusammenhang zu stehen. Ihre Arbeit wird kooperativ ausgeführt und ist darin eine notwendige Vorübung für **Gruppenarbeit**.

Gruppenarbeit

Im Zusammenhang mit dem projektorientierten Deutschunterricht ist schon auf die Bedeutung und Funktion der Gruppenarbeit hingewiesen worden. Alle arbeitsteilige verlaufenden Verfahren der Erarbeitung und/oder Problemlösung, die auf selbständiger Schüleraktivität basieren, sind dieser Arbeitsform zuzurechnen. Eine Sonderform ist die, in der mehrere Arbeitsgruppen eine gleiche Übung oder Aufgabenstellung durchführen. Hier bietet sich die Möglichkeit, Ergebnisse, Methoden und Arbeitsprozesse zu vergleichen.

In der Gruppenarbeit werden wichtige sprachliche Handlungen geübt: zuhören, darlegen, argumentieren, Kontakt aufrechterhalten, Interessen vertreten, Interessen durchsetzen, Redestrategien durchhalten und ggf. wechseln usw.

- Chancengleichheit wird als Gleichheit des Rederechts in Ansätzen erprobt;
- eine symmetrische Kommunikation zwischen Schülern wird zur Vorübung für gegenwärtige und zukünftige Handlungssituationen, weil in ihr Redeweisen praktisch erprobt werden, die Kooperation zwischen Menschen stiften, aufrechterhalten und verstärken können (auffordern, zugestehen, nachfragen, Rechenschaft fordern/geben usw.);
- solidarisches Entscheiden und Problemlöseverhalten werden geübt, indem der einzelne seine Interessen, Einsichten und Absichten zu denen der Arbeitsgruppe und der gesamten Lerngruppe in Beziehung setzen muß. Selbstbestimmung wird erfahrbar als **soziale** Dimension der menschlichen Identität: der einzelne ist Mitglied einer Gruppe (Gesellschaft) und entscheidet, bestimmt, plant, indem er sich auch an deren Bedingungen orientiert;

- der Lehrer wird zum Berater, Helfer, Koordinator und kann in dieser Rolle dazu beitragen, symmetrische Kommunikation zwischen Kindern (Jugendlichen) und Erwachsenen in Gang zu setzen;
- Gruppen- und Partnerarbeit sind im Hinblick auf **soziales und selbstbestimmtes Lernen** effektiver als Frontalunterricht, weil Kenntnisse und Arbeitsverfahren meist nicht vorgegeben werden, sondern sich aus dem Zusammenwirken aller Beteiligten an einem gemeinsam zu lösenden Problem ergeben. Dies aber ist Voraussetzung für selbständiges Lernen und Arbeiten auch außerhalb der Schule.

Lehrgänge

Sie dienen der Vermittlung von Informationen, Kenntnissen und instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie sollten nur Vorbereitungscharakter haben, die vermittelten Inhalte sollten in einer funktionalen Anwendung überprüft werden. Die Arbeitsformen sind Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch und programmierter Unterricht (z. B.: Darstellung des historischen Hintergrundes zu einem Text; Erarbeitung eines Bewerbungsschreibens; Rechtschreibprogramme).

Übungsphase

In diesen Phasen geht es um die gezielte Übung erkannter oder vermuteter Defizite (Rechtschreibung, Gliederung, Gebrauch der Zeiten, Personalpronomina usw.). Ziel solcher Phasen ist es, durch Isolierung des erkannten Mangels eine effektive Verbesserung von Fähigkeiten zu ermöglichen. Die Übungsphasen sollten ebenfalls in einem sinnvollen Ableitungszusammenhang zu dem Arbeitsplan (Unterrichtseinheit, Projekt) stehen (z. B. Gebrauch der Zeiten wird geübt, um einen komplexen Geschehensablauf angemessen darstellen zu können); der Übungsgegenstand sollte klar abgegrenzt sein und in der Überprüfung den Zusammenhang zu dem übergeordneten Rahmen wieder herstellen. Für Übungsphasen bietet sich Partnerarbeit an.

Rollenspiel

Das Rollenspiel wird als Lernspiel verstanden. Die Schüler üben in rolle gebundenen Realisationen, ihr Verständnis eines Wirklichkeitsausschnitts sprachlich zu vermitteln. Dabei reproduzieren sie in gespielter sozialer Interaktion Situationen und Normen, die ihre soziale Umwelt entscheidend bestimmen. Dabei sind zwei Aspekte von Bedeutung: Das Rollenspiel kann eingesetzt werden, um den Schülern die Artikulation ihres Verständnisses einer Person, einer Situation, eines Konfliktes erst zu ermöglichen, ihre Kommunikationsfähigkeit im aktiven Zusammenspiel mit anderen zu erweitern (kompensatorischer Aspekt). Das Spiel kann als Materialvorlage für die Analyse dieses Verständnisses von Realität dienen, es kann auch die Bedingungen und Wirkungen von sprachlichem Handeln einsehbar machen (wechselseitige Abhängigkeit von sozialer Interaktion und Kommunikationsfähigkeit).

Zudem können alternative Handlungsmöglichkeiten als Vorstellungen einer veränderten Realität aus gespielt werden. Das setzt eine kritische Distanz zu vorfindbaren Rollenmustern voraus; es setzt auch voraus, daß die Schüler zu einer begründbaren Selbstbestimmung in einem vorgegebenen Problemfeld gelangt sind.

Diese Möglichkeiten können zunächst zur Aufarbeitung von Problemstellungen aus den Erfahrungsbereichen Familie und Schule eingesetzt werden, weil es den Schülern in diesen Bereichen am schwersten fallen dürfte, Unbehagen, Kritik oder Vorstellungen einer veränderten Handlungsweise in eine adressatenbezogene Auseinandersetzung einzubringen.

Im Rollenspiel sind Schüler zugleich aufgefordert, unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und in einem Konfliktlösungsversuch, der den Zuschauern einsichtig ist, zu berücksichtigen. Die Einübung der dafür erforderlichen Fähigkeiten ist Voraussetzung für die Bewältigung realer Lebenspraxis.

Innere Differenzierung

Leistungs- und Interessenunterschiede können mit einer gezielten Gruppenbildung und der entsprechenden Auswahl von Aufgabenstellungen überblickt und ausgeglichen werden. Die Unterrichtsgegenstände werden durch Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad auf jeweils andere Weise erschlossen, und Vermittlungs- und Übungsphasen können unterschiedlich ausgedehnt werden. Damit ist gewährleistet, daß den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler Rechnung getragen wird, ohne daß die Lerngruppe in leistungsdifferenzierte Kurse aufgelöst und damit die sozialen und psychologischen Bedingungen des Lernens einschneidend verändert würden.

Für den Deutschunterricht ist es besonders wichtig, Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft miteinander sprechen und handeln zu lehren.

Dabei können Formen sozialer Kommunikation in der Gesellschaft vorbereitet werden.

Neigungsdifferenzierung

Das Problem differenzierter und alternativer Angebote, die vom Lehrer zu entwickeln sind, stellt sich auch für die **Neigungs-** oder **Interessendifferenzierung**, bei der Schüler für eine mehrwöchige Unterrichtsphase aus einem Problembereich Themenschwerpunkte auswählen und in dafür gebildeten Kursen parallel bearbeiten. Auch diese Form der Differenzierung (die organisatorisch zur äußeren Differenzierung gemacht werden kann) geht nicht von einer Unterscheidung nach Leistungskriterien aus, sondern von den unterschiedlichen Interessen und Arbeitsmöglichkeiten der Schüler im Hinblick auf einen Problembereich.

Z. B. Problembereich: Beziehungen zwischen Jugendlichen

Themenstichworte: Partnerschaft und Zweierbeziehungen;
Jugendgruppen und Medienangebote;
Jugendliche Subgruppen;
Übernahme und Ablehnung von Normen aus der Erwachsenenwelt.

Diese Differenzierung löst die ursprünglichen Lerngruppen zwar zeitweise auf, verbindet jedoch damit keine Zuweisung zu Leistungsgruppen.

VII. Lern- und Leistungskontrolle⁷⁰

1. Konzeption

Die in diesem Kapitel vorgetragene Konzeption einer Lern- und Leistungskontrolle deckt sich mit den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Strukturplan für das Bildungswesen. 1970), wie die nachstehenden Zitate zum Ausdruck bringen.

„Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozeß des Jugendlichen oder gar des Kindes übertragen werden.

„Gleichwohl sind von den Lernenden in Schule und Ausbildung Leistungen zu fordern. Die Erfahrung dieser Herausforderung ist für den Lernenden unentbehrlich, denn die Forderung von Leistungen steht unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung. Das pädagogische Leistungsprinzip gewährleistet zudem, daß der Lernende am Ende seiner Schul- oder Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenübersteht.“ (Kap. I 4.5 „Lernen und Leisten“, S. 35 f.)

„Das Ergebnis der Kontrolle muß als Diagnose und Prognose von Lernleistungen in das Bewußtsein des Lernenden zur Verbesserung seines Lernverhaltens und in das Bewußtsein des Lehrenden zur Verbesserung seines Lehrverhaltens zurückfließen. Das jeweilige Ergebnis muß sich ebenso auf die Änderung und Verbesserung der Prüfungsaufgaben auswirken.

Der Sinn der Leistungskontrolle ist nicht die einmalige Abstempelung, sondern die Erarbeitung detaillierter Ergebnisse, die auf Mängel und Lücken hinweisen und zur Verbesserung, Steigerung und Erleichterung der Lehr- und Lernprozesse ausgewertet werden können. Ziel der Leistungskontrolle ist nicht, Schüler in „gute“ und „schlechte Schüler“ einzuteilen, die einen zu loben und die anderen zu tadeln, sondern herauszufinden, wie weitergelernt werden soll, wo die Stärken und Schwächen des einzelnen liegen, an die angeknüpft werden kann, welche Leistungskurse und Nachholkurse zu empfehlen sind.“ (Kap. II 5.6 „Lernzielkontrolle, Notengebung, Zeugnisse“, S. 87 ff.)

Ein Deutschunterricht, der die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit auf die Bewältigung von Lebenssituationen bezieht und dies mit dem Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung verbindet, hat es bei der Überprüfung und Bewertung von Lernprozessen mit grundlegenden Schwierigkeiten zu tun.

Diese Schwierigkeiten lassen sich nicht mit Problemen technischer Art (z. B. objektivierte Verfahren der Leistungsmessung), mit moralischen (Objektivität/Gerechtigkeit) oder solchen der Sprachnorm (richtiger/falscher – guter/schlechter Sprachgebrauch?) erklären. Sie sind umfassender Natur und lassen sich nur im Rahmen einer umfassenden Konzeption lösen, die pädagogische, fachspezifische, lerntheoretische, gruppenspezifische, institutionelle und allgemein-gesellschaftliche Bedingungen mitreflektiert.

⁷⁰ Vgl. AGr, Kap. 9: „Leistungsfähigkeit und Lernzielkontrolle“.

Im folgenden sollen zunächst die Gründe für die Schwierigkeiten einer Lern- und Leistungskontrolle im Deutschunterricht aufgeführt werden:

1. Lernziele im Deutschunterricht lassen sich nicht im Mager'schen Sinn operationalisieren. Zwischen der allgemeinen Zielformulierung „Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit“ und den allgemeinen Lernzielen in den Arbeitsbereichen bis hin zu den dort aufgeführten Fertigkeiten und Fähigkeiten besteht nicht der **strenge Ableitungszusammenhang**, der es erst erlauben würde, Kommunikationsfähigkeit als **meßbare** Größe zu bestimmen. Die erfolgreiche Bewältigung einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten sagt noch wenig aus über die Fähigkeit, in einer realen sozialen Situation wirksam zu kommunizieren. Alle Systematisierungsversuche im Hinblick auf die Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit bereiten erhebliche Schwierigkeiten:

- Kommunikationsfähigkeit als soziale Fähigkeit, in unterschiedlichen und wechselnden Situationen sprachlich zu handeln, beinhaltet eine Fülle von Fähigkeiten verbaler, sozialer und psychischer Art. Deren Erlernung ist wiederum abhängig von lebensgeschichtlichen und sozialen Voraussetzungen der Sprecher. Hinzu kommt, daß Kommunikationsfähigkeit sich erst in lebenspraktischen Situationen beweist, die sich in der Regel außerhalb der Schule herstellen.
- Die Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten verlangt situative Aufgabenstellungen, die die Schüler auf ihre reale Lebenswelt beziehen können. Die Lernkontrolle ist damit in besonderer Weise an die methodische Schwierigkeit gebunden, im schulischen Rahmen Situationen zu schaffen, die für den funktionalen Einsatz sprachlicher Mittel motivieren. Auch bei noch so großem methodischen Geschick werden immer Unterschiede zwischen der geplanten Kommunikationssituation in der Schule und der realen bestehen. Nicht alle Schüler können diese überbrücken.

2. Die zahlenmäßig vorgeschriebenen traditionellen Kontrollmethoden (Aufsatz, Diktat) sind so angelegt, daß sie eher darauf abzielen, Schülerleistungen an sprachlichen Normvorstellungen zu messen als die Situationsangemessenheit und kommunikative Funktion der Sprachverwendung zu beurteilen.

3. Instrumentelle Fähigkeiten können zwar bis zu einem gewissen Grad situationsunabhängig durch entsprechend reduzierte Aufgabenstellungen überprüft werden, doch bleiben zwei Schwierigkeiten bestehen:

- zum einen steht nicht fest, in welchem Umfang ein Schüler in der Lage ist, die instrumentellen Fähigkeiten in der entsprechenden Situation funktional anzuwenden,
- zum anderen besteht die Gefahr, daß durch den Überprüfungsvorgang isolierte Einzelfähigkeiten im Bewußtsein der Schüler einen überhöhten Stellenwert bekommen und ihre Vorstellungen von Deutschunterricht in falscher Weise prägen.

4. Gegenüber dem einschlägigen Vokabular der gewohnten Leistungsbeurteilung haben sich in der Schulpraxis noch keine Begriffe durchgesetzt, die ebenso

einschlägig und für Schüler verständlich Kommunikationsfähigkeit sprachlich so beschreiben, daß diese im Verwendungszusammenhang beurteilbar wird.

Das Problem fehlender handlicher Beschreibungskategorien tritt besonders auf im Hinblick auf die für jeden Lernprozeß notwendige „Rückmeldung“.

- In welcher Weise können Aussagen zum sprachlichen Leistungsvermögen von den Schülern selbst zur Lernkontrolle benutzt werden (Selbstkorrektur)?
- Welchen Aussagewert und welche Funktion haben in diesem Zusammenhang Noten (Zensuren)?

5. Beurteilungen, wie individualisierend diese auch vorgenommen werden, bewegen sich im Rahmen des Vergleichs und beziehen sich auf die Bewältigung sprachlicher Situationen mit immer auch objektiv zu bestimmenden Strukturen (z. B. die Konstitution eines Textes):

- Wie kann hier Chancengleichheit praktiziert werden, d. h. allen Schülern eine gleichermaßen wirksame „Rückmeldung“ gegeben werden, wenn unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei den Schülern vorliegen?
- Wie können Aussagen über soziales Verhalten gemacht, wie können Schülern die Voraussetzungen und Bedingungen ihres kommunikativen Verhaltens bewußt gemacht werden, ohne zu diskriminieren?

6. Alle Arten der Lernkontrolle erzeugen bei den Schülern nicht zu Unrecht das Gefühl der Fremdbestimmtheit, auch wenn diese in der Absicht, zu helfen oder über den Lernstand aufzuklären, erfolgen. Damit besteht die Gefahr, daß Lernintentionen der Schüler sich nicht auf die Unterrichtsinhalte richten, sondern auf die zu erwartende Note. Kriterien sprachlichen Handelns gelangen so immer wieder in eine Perspektive konkurrierender Leistungsmessung. Absolute Maßstäbe wie „richtig“ und „falsch“, „schlecht“ und „gut“ verdrängen die Auseinandersetzung über verschiedene Lösungsmöglichkeiten und die Angemessenheit sprachlicher Mittel im Verwendungszusammenhang.

7. Die Schüler bringen schon bestimmte Formen des Leistungs- und Konkurrenzverhaltens in die Schule mit, die den Zielvorstellungen von Kooperation, sozialer Initiative, Spontaneität usw. als Bestandteil verantwortlichen sprachlichen Handelns widersprechen können.

Das übertriebene Bedürfnis einzelner Schüler nach ständiger Anerkennung kann Lernprozesse außerordentlich erschweren.

8. In die Zielvorstellungen eines an Selbst- und Mitbestimmung orientierten Deutschunterrichts geht die Spannung ein zwischen Lernen als Anpassung an gegebene Situationen und Lernen als Befähigung zu ihrer Veränderung. Trotz der gesellschaftlichen Leistungsanforderungen muß ein kommunikationsdidaktisch sich verstehender Deutschunterricht auch Qualifikationen im nicht meß- und verwertbaren Sinn vermitteln. Zugleich aber muß den Schülern ermöglicht werden, die in die Lern- und Leistungskontrolle eingehende beschriebene Spannung als ein Moment **notwendiger** Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zu begreifen.

Konsequenzen

Lernen im Deutschunterricht ist als **reflexives kooperatives** Lernen konzipiert, das die **Eigenkontrolle** der Schüler anstrebt, sich der schulischen Bedingungen von Leistungskontrolle zunehmend bewußt wird und die **konstruktive Auseinandersetzung** mit Norm- und Leistungsvorstellungen mit einschließt.

Die vorliegende Konzeption von Deutschunterricht trägt dem dadurch Rechnung, daß

- schulische und gesellschaftliche Leistungsanforderungen dem **ERFAHRUNGSBEREICH** der Schüler zugerechnet sind und in den **ARBEITSBEREICHEN** inhaltlich aufgegriffen werden sollen;
- die zu vermittelnden Fertigkeiten und Fähigkeiten als reflexive beschrieben sind, ihre Anwendung also an Erkenntnisse und Einsichten gebunden bleibt, die die Eigenkontrolle ermöglichen und Normen befragbar machen;
- die Schüler mit dem Erwerb der Fähigkeiten zur Selbstbehauptung, Kooperation und Einflußnahme auf Gruppenprozesse auch in die Lage versetzt werden sollen, ihre eigene Situation und die der gesamten Lerngruppe zu reflektieren sowie an der Planung und Organisation von Unterricht kritisch teilzunehmen.

Die folgenden Hinweise sind deshalb als **Orientierungshilfe für praktikable Lösungen im Unterricht** gedacht, die sich allerdings erst in der Kooperation von Lehrer und Lerngruppe konkretisieren lassen.

2. Praktische Hinweise

Lernkontrolle im Bereich mündlicher Kommunikation

Die Fähigkeiten zur mündlichen Kommunikation sind unter den realen Situationsbedingungen Schüler-Lehrer-Unterricht prinzipiell zu jeder Zeit beobachtbar. Damit sind Kontrollmaßnahmen nicht angewiesen auf die besondere Konstruktion überprüfbarer Aufgabenstellung, aber um so mehr auf geeignete Verfahren zur distanzierten Betrachtung abgelaufener Kommunikationsprozesse. Hier haben sich folgende Verfahren bewährt:

- Tonbandaufzeichnungen
- Tonbandprotokolle
- Lehrerprotokolle bei Gruppenarbeit
- Lehrerprotokoll aus dem Gedächtnis
- gezielter Beobachtungsauftrag an einzelne Schüler

Wichtig ist hierbei, daß Kommunikationsprozesse mit unterschiedlichen Zielen, Voraussetzungen und Bedingungen erfaßt werden (z. B. konfliktgeladene Situationen – entspannte Situationen; Lehrer als Gesprächsleiter – Schüler als Gesprächsleiter; Kleingruppe – Großgruppe; usw.). Damit ist gewährleistet, daß

situationspezifische Verhaltensweisen erfaßt und ungünstige Voraussetzungen einzelner Schüler angemessen berücksichtigt werden (z. B. Gesprächsgehemtheit in der Großgruppe).

Lernkontrolle im Bereich schriftlicher Kommunikation

Um hier der Fülle verschiedener Fertigkeiten und Fähigkeiten gerecht zu werden und Schreiben als Form sprachlichen Handelns überprüfen zu können, ist die Kontrolle grundsätzlich angewiesen auf situative Aufgabenstellungen. Es ist also in der Regel nicht damit getan, eine richtungsweisende oder anregende Überschrift zu geben und sie auf ein Darstellungsmuster zu beziehen.

Die Form der Aufgabenstellung muß dem Schüler die Orientierung ermöglichen über

- die kommunikative Funktion seiner Schreibtätigkeit
- einen realen oder vorgestellten Adressaten
- die situativen Voraussetzungen und Bedingungen des Schreibenlasses
- Sachverhalte, die der Kommunikation zugrunde liegen.

Entsprechend ausführliche Angaben zum situativen Kontext, in dem das Schreiben erfolgen soll, werden besonders dann unumgänglich, wenn die Aufgabenstellung nicht im Zusammenhang mit einer aktuellen Realsituation steht, mit einer Unterrichtseinheit oder mit einer kooperativen Notwendigkeit innerhalb eines Unterrichtsprojekts. Dies gilt für Klassenarbeiten, die unter dem Aspekt objektiver Leistungsmessung nicht immer in den Unterrichtsprozeß integriert werden können.

Das **Beispiel 1** (s. S. 240) für eine mögliche Aufgabenstellung für die Lernkontrolle wurde am Ende einer Unterrichtseinheit in einer Hauptschulklasse durchgeführt, die sich mit sog. Zweckformen (Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Geschäftsbrief und mit offiziellen Schreiben an Behörden) beschäftigte. Das dargestellte Gespräch, aus dem die geforderte schriftliche Kommunikation situativ sich ergibt, informiert über die soziale Situation und die ihr zugrundeliegenden Sachverhalte. Der simulierten Kommunikationssituation lagen der reale Fall einer Mitschülerin und die aktuelle Situation der propagierten Ferienspiele der Stadt X zugrunde.

Elementare Fertigkeiten und Fähigkeiten des Schreibens (Leserlichkeit, Rechtschreibung, der umgangssprachlichen Norm entsprechend Sätze formulieren, eindeutige Ausdrucksweisen, logische Darstellung einfacher Sachverhalte usw.) lassen sich relativ leicht überprüfen, weil sie grundsätzliche Funktionen sprachlicher Verständigung erfüllen und weniger situativ-funktional bestimmbar sind. Ihre Kontrolle im Rahmen kommunikativer Schreibaufgaben hat Vor- und Nachteile:

- sie ermöglicht zu überprüfen, inwieweit die Rechtschreibfähigkeit im Rahmen vielfältiger kommunikativer Schreibanforderungen tatsächlich angewendet wird;

- sie behindert aufgrund des relativ eindeutigen Nachweises von „Fehlern“ leicht die schwierigere Beurteilung der eigentlichen kommunikativen Fähigkeiten, die erst den Ausschlag geben für die Angemessenheit und Wirksamkeit der Schreibhandlung.

Die Kontrolle muß hier auf jeden Fall deutlich machen, daß es um die Fähigkeit geht, einen Text normgerecht und in einwandfreier äußerer Form zu erstellen. Das bedeutet, daß Kontrollmaßnahmen sich deutlich absetzen müssen von der reflexiv bestimmten Bewertung der kommunikativen Gesamtleistung des Textes (z. B. getrennte Besprechung und Korrekturmaßnahmen). Die Kontrolle der elementaren Fähigkeiten in der Form isolierter Prüfungsaufgaben sollte deutlich den schulischen Charakter von gezielter Übung und effektiver Überprüfung herausstellen. Entsprechende Kontrollmaßnahmen, wie Rechtschreibdiktate, Wortschatztests, auf das Formale reduzierte Schreibaufgaben usw. sollten zudem nicht als rigide Abfrageformen benutzt werden, sondern als spielerische Formen; d. h.

- die Schüler sollten genau die verschiedenen Verfahren in ihren Vor- und Nachteilen kennen;
- sie sollten bei der Festlegung der Prüfbedingungen und bei der Auswertung beteiligt werden;
- sie sollten selbst entsprechende Prüfungsaufgaben entwerfen und eigenverantwortlich durchführen;
- die Kontrollverfahren und Prüfbedingungen sollten häufiger wechseln.

Für die Rechtschreibkontrolle bieten sich beispielsweise folgende alternative Diktatformen an:

- Diktat eines vorher den Schülern bekanntgegebenen Textes, der entsprechend geübt werden konnte;
- Diktat einer Textpassage aus einem mehrere Seiten umfassenden Text, der entsprechend geübt werden konnte;
- Diktat eines den Schülern unbekanntem Textes, der gezielte Rechtschreibprobleme enthält, die zuvor systematisch besprochen und geübt wurden;
- Diktat eines den Schülern unbekanntem Textes mit breit gestreuten Rechtschreibproblemen, die nicht unmittelbar zuvor geübt wurden:
 - mit zeitlich begrenzter Nachschlagemöglichkeit im Duden;
 - ohne Hilfsmittel;
- Diktat einzelner Wörter und Ausdrücke;
- Diktat einzelner Wörter und Ausdrücke, die in die entsprechenden Lücken eines den Schülern vorliegenden Textes eingetragen werden (sog. „Lückendiktat“ mit dem Vorteil, daß rationell und unter Ausschließung zu unterschiedlicher Fehlerquellen die wesentlichen Rechtschreibprobleme in den Mittelpunkt gestellt werden können).

Die **Beispiele 2 bis 5** (s. S. 240ff.) zeigen einige Möglichkeiten der Aufgabenstellung in der Jahrgangsstufe 5/6, die elementare Fähigkeiten überprüfbar machen, ohne die Schüler auf jeweils nur eine in Frage kommende Lösung hin einzuengen. Damit enthalten die Aufgaben ein spielerisches Moment und tragen dazu bei, Kontrollmaßnahmen auf der Ebene elementarer Sprachfähigkeiten nicht zu einer Angelegenheit starrer und unangemessener Leistungsmessung werden zu lassen.

Lernkontrolle im Bereich des Umgangs mit Texten

Die Überprüfung der instrumentellen Fähigkeiten zur Informationsentnahme und zur Strukturbeschreibung läßt sich grundsätzlich an allen möglichen Texten durchführen. Die Überprüfung der Fähigkeiten zur Entnahme expliziter Informationen (d. h. die einem Text direkt entnehmbaren Mitteilungen) sollte jedoch in der Regel anhand von Sach- und Gebrauchstexten stattfinden, weil hier die Informationsentnahme in unmittelbarer Funktion zum Verwendungszusammenhang dieser Textsorten steht.

Es bieten sich folgende Verfahren an:

- gezielte Fragen,
- Auswahlantworten (multiple-choice-Verfahren; vgl. Tests „Verständiges Lesen“, Beltz-Verlag).

Die Fähigkeit zum Erlesen impliziter Informationen (d. h. Informationen, die „zwischen den Zeilen“ stehen) kann zu einem gewissen Grad anhand von Texten überprüft werden, die eindeutig erkennbar ironische, satirische, belehrende oder manipulative Aussagen machen.

Die **Beispiele 6 und 7** (s. S. 243f.) zeigen anhand der gleichen Fabel zwei unterschiedliche Möglichkeiten, wie das Erlesen der impliziten und expliziten Informationen eines Textes (hier der Lehrgehalt der Fabel) überprüft werden kann. Im einen Fall sollen die Schüler herausfinden, in welchem illustrierenden Verhältnis das Bild zum Text steht, d. h. in ausgesprochen produktiver Weise ihr Textverständnis zeigen. Im anderen Fall sollen die Schüler aus einer Fülle von Aussagen, Behauptungen und Thesen zum Text die zutreffenden erkennen, d. h. ihr Textverständnis muß sich in der konzentrierten Auseinandersetzung mit einem Bündel richtiger und falscher Behauptungen herausbilden und behaupten.

Das **Beispiel 8** (s. S. 244f.) stellt den Versuch dar, die Lernkontrolle über das unmittelbare Verstehen eines Textes auszuweiten, um der gesellschaftsbezogenen Dimension des Textverständnisses gerecht zu werden.

Da diese bei literarischen Texten abhängig ist von der Vorstellungskraft und dem Wahrnehmungsvermögen des Lesers, sind Aufgaben formuliert, die über den Text als solchen hinausführen, jedoch seiner möglichen Tragweite entsprechen. Der gezielte Aufbau der Aufgaben bezieht die Kontrolle der Informationsentnahme ein als bewußte Hinführung zu einem erweiterten Verstehen der Fabel.

Lernkontrollen in dieser eher das Verstehen aufbauenden als abfragbar-einschränkenden Art ermöglichen, Verstehen als Prozeß zu überprüfen; außerdem werden Voraussetzungen und Bedingungen der Textrezeption (soziale Erfahrungen, historisch-gesellschaftliches Wissen, Wertvorstellungen, soziale Phantasie usw.) sichtbar, die besonders das Verstehen literarischer und poetischer Texte bestimmen.

Obwohl mit den Beispielen 6, 7, 8 Möglichkeiten gezeigt werden, auch erweiterte Fähigkeiten für den Umgang mit Texten ansatzweise überprüfbar zu machen, können die Fähigkeiten zur kritischen Textanalyse (Informationskritik, rhetorische Analyse, Wirkungsanalyse, funktionale Strukturbeschreibung usw.) in der Regel nicht in objektivierter Form überprüft werden. Hier muß in erster Linie die Diskussion in der Lerngruppe dem Lehrer die entsprechende Auskunft geben.

Lernkontrolle als begründete Rückmeldung für die Schüler

Ob die Lernkontrolle den Schülern Einsichten vermittelt und ihr weiteres Lernen richtungsweisend beeinflußt, hängt davon ab, ob

- ihnen die grundlegenden Kriterien der Kommunikationsfähigkeit vertraut sind und sie damit umgehen können;
- ihnen die spezifischen Kriterien für die Bewertung einer Kontrollarbeit bekannt sind;
- die Anmerkungen bzw. Fehlerkorrekturen von den Schülern verstanden werden;
- das Kontrollverfahren die produktive Aufarbeitung der Fehler, des unzulänglichen Sprachgebrauchs und der unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten mit einschließt.

Damit die Bewertung und Aufarbeitung von Kontrollarbeiten in diesem Sinne sich nicht in unendliche Erklärungen und Diskussionen verliert, kann u. a. folgendes getan werden:

- Lehrer und Schüler entwickeln zusammen für immer wiederkehrende Aufgabenstellungen und Kommunikationssituationen einen Katalog mit einschlägig-verständlichen Beurteilungskriterien (z. B. für schriftliches Berichten oder Diskutieren);
- Lehrer und Schüler legen zusammen im voraus die Bewertungskriterien für eine bestimmte Kontrollaufgabe fest;
- Lehrer und Schüler entwickeln zusammen praktische Verfahren zur Konfliktlösung und Kompromißbildung bei als unangemessen und ungerecht empfundener Bewertung (z. B. Bildung einer Schüler-Expertengruppe für Leistungsbeurteilung);
- Lehrer und Schüler setzen Bedingungen fest, unter denen eingereichte Texte überarbeitet oder neu erarbeitet werden können (z. B. schlecht verständliche oder unverständliche Texte);
- Lehrer und Schüler erarbeiten gemeinsam Korrekturvorschläge.

Leistungskontrolle im Sinn eines ausgleichenden Unterrichts

Eine verantwortungsvolle Leistungskontrolle muß die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schüler berücksichtigen. Das kann dadurch geschehen, daß

- die Kontrollverfahren entsprechend methodisch aufgebaut sind (z. B. für Schüler aus spracharmer Umwelt: Vermeidung von situativ unnötigen Verschriftlichungen, wie etwa die Nacherzählung einer allen Schülern vorliegenden Bildgeschichte oder einer allen bekannten Erzählung; dagegen die Bevorzugung situativ stark ansprechender, handlungsorientierter Schreibangebote, die kein kontextfreies Sprachverhalten erforderlich machen; vgl. „Zum Problem der Kompensatorik: Unterrichtspraktische Hinweise zum Ausgleich unterschiedlicher Kommunikationsfähigkeit“, S. 220 ff.);
- die persönlichen Lernfortschritte angemessen beachtet werden (auch als Bestandteil der Note);
- praktische Hilfen gegeben werden (z. B. individuelle Hilfe des Lehrers bei Klassenarbeiten, erlaubte Benutzung des Dudens für rechtschreibschwache Schüler, Überarbeitung einer abgegebenen Kontrollarbeit mit Hilfe des Lehrers oder leistungsstarker Mitschüler).

Beispiele von Aufgabenstellungen für die Lern- und Leistungskontrolle

Beispiel 1

Ein Gespräch

Helga: Ich finde es beschissen, daß ich bei den Ferienspielen in Dreieichenhain nicht mitmachen kann.

Eva: Was meckerst du denn wieder? Kannst du doch, wenn du willst. Laß dir doch vom Lehrer so einen Anmeldezettel geben.

Helga: Ach, Quatsch! Das ist ja wieder der Mist – ich bin gestern 15 geworden und darf deshalb nicht mehr teilnehmen.

Eva: Versteh' ich nicht. Du bist doch Schüler, und außerdem nehmen doch ein paar Schüler aus unserer Klasse teil.

Helga: Ja, weiß ich ja. Aber die sind ja auch noch 14 Jahre und nicht wie ich bereits 15.

Eva: Da hast du ja recht, das ist wirklich Unfug! Da gehen wir alle in die gleiche Klasse und plötzlich dürfen dann die einen wo mitmachen und die anderen einfach nicht. Außerdem ... was soll denn das! Ich denke, die Ferienspiele sind für solche Kinder, die mit ihren Eltern nicht in den Urlaub fahren können – und das ist doch bei dir der Fall, oder?

Helga: Ja, deswegen ärger' ich mich ja auch noch besonders. Die anderen fahren nach Italien oder so wohin oder können zu den Ferienspielen und ich muß dann allein hier in unserem Kaff rumtappen und höchstens noch ein paar andere Dumme suchen.

Eva: Mensch, hör mal! Du hast ja recht, und ich versteh dein Gemaul – aber das hilft ja nichts. Du mußt 'was unternehmen!

Helga: Ei was denn? Du hast gut reden.

Eva: Schreib' doch einfach mal an die Stadt. Sag' denen, wie es ist – warum du es so ungerecht findest usw. Versuch' halt, das alles so geschickt zu schreiben, daß sie dich vielleicht doch teilnehmen lassen!

Aufgabe: Versetze dich an die Stelle von Helga und entwirf ein offizielles Schreiben an die Stadt Dreieichenhain.

Beispiel 2

Der Löwe, der Esel und der Fuchs schlossen einen Bund.

Der Löwe, der Esel und der Fuchs gingen gemeinsam auf die Jagd.

Der Löwe, der Esel und der Fuchs hatten Beute gemacht.

Der Löwe befahl dem Esel, er solle diese teilen.

Der Esel machte drei gleiche Teile.
 Der Esel sagte dem Löwen, er möge sich seinen Teil selbst wählen.
 Der Löwe geriet in Zorn.
 Der Löwe zerriß den Esel.
 Der Löwe verlangte vom Fuchs, er solle teilen.
 Der Fuchs schob fast die ganze Beute dem Löwen zu.

Aufgabe: Fasse die Sätze zu einem flüssigen Text zusammen.
 Bilde Satzverbindungen, -reihen und -gefüge und verwende entsprechende Pronomina und Konjunktionen.

Beispiel 3

- | | |
|--|---|
| a) Martinshorn
Kreuzung
Blaulicht
Zwei Personenwagen
Menschenansammlung
Blebschaden
schimpfen
trösten
Protokoll
Abschleppwagen
Ölfleck | b) langer Samstag
Supermarkt
Gedränge
Kunde, der zum ersten Mal in
einem Supermarkt einkauft
Suche
verwirrt
Aufsehen erregen
anderer Kunde hilft
Selbstgespräch beim Verlassen
des Ladens |
|--|---|

Aufgabe: Schreibe nach diesen Stichwörtern eine Geschichte. Orientiere dich dabei an der Abfolge der „Leitwörter“.

Beispiel 4

Verkehrsunfall (Witz)

/ eine nachts um ein Glühwürmchen Kurve war gebogen / und auf Gewalt geprallt mit einer Katzennase voller war. / „ich aber Sie bitte“, / der fragte Schnellrichter es, / „nur das wie konnte denn passieren?“ / sich Glühwürmchen räusperte das: / „von die Klägerin gehalten für zwei unseren Augen der Leuten ich habe, / und durch denen ich zwischen wollte.“ / (nach Wolfdietrich Schnurre)

Aufgabe: In diesem Text sind zwischen den Schrägstrichen (/) die Wörter so vertauscht, daß kein Sinn herauskommt.
 Ordne die Wörter so, daß sinnvolle und richtige Sätze entstehen und der Text lesbar wird.
 Schreibe die einzelnen Sätze sehr sorgfältig auf; denn es darf **kein Wort fehlen, aber auch kein neues hinzukommen**. Es dürfen auch keine Wortendungen verändert werden.
 Die Satzzeichen stimmen, aber am Satzanfang mußt du natürlich groß schreiben.

Beispiel 5

Wie groß ist groß?

„_____ wie ein Elefant“, sagen wir, wenn wir _____
_____ bringen wollen, daß etwas groß ist. _____
ein Elefant ist _____ zu einem Blauwal nicht sehr groß.
_____ wiegt etwa soviel wie 20 Elefanten.
Obwohl ein Elefant so viel _____ als ein Wal ist, ist er für eine Maus
bestimmt ein _____ uns ist die Maus ein kleines Tier. Aber eine
Maus ist um vieles _____ eine Fliege. Die winzigen
_____, _____ Bakterien nennen, sind _____ klein, daß
man sie ohne _____ gar nicht sehen kann. Ein Wal ist riesig.
_____ im Vergleich mit einem Berg ist er nicht _____; und kein Berg
ist groß im _____ mit der Erde. Doch auch die Erde ist noch lange
nicht _____, was wir kennen. Die Sonne ist so viel
größer, daß eine Million Erden darin Platz hätten, wenn sie _____ wäre.
Aber auch _____ ist noch nicht das Größte, was es
gibt. Es gibt ⁷¹ _____ Sterne, die millionenmal so groß sind wie unsere
_____.

Aufgabe: Setze in den Text die fehlenden Wörter ein. Jeder Strich bedeutet 1 Wort; die Länge des Striches entspricht ungefähr der Länge des fehlenden Wortes.

Die fehlenden Wörter ergeben sich aus dem Satz- und Textzusammenhang (oft ergibt sich das fehlende Wort erst aus dem vorhergehenden oder nachfolgenden Satz!). Die fehlenden Wörter müssen außerdem in den Satzbau passen. Lies dir deshalb zur Kontrolle den vervollständigten Satz jeweils genau durch.

⁷¹ Bearbeitet nach der Textvorlage „Wie groß ist groß?“ in: B. M. Parker, Vom ersten Wissen. Ravensburg 1971, S. 8.

Beispiel 6**Die Geschichte vom Zebra, das die Nase voll hatte**

aus: F. K. Wächter,
Die Kronenklauer, 1972

Lessing:

Die Hunde

Wie ausgeartet ist hierzulande unser Geschlecht! sagte ein gereister Pudel. In dem fernen Weltteile, welches die Menschen Indien nennen, da, da gibt es noch rechte Hunde; Hunde, meine Brüder – ihr werdet es mir nicht glauben, und doch habe ich es mit meinen eigenen Augen gesehen – die auch einen Löwen nicht fürchten, und kühn mit ihm anbinden.

Aber, fragte den Pudel ein gesetzter Jagdhund, überwinden sie ihn denn auch, den Löwen?

Überwinden? war die Antwort. Das kann ich nun eben nicht sagen. Gleichwohl, bedenke nur, einen Löwen anfallen! –

O, fuhr der Jagdhund fort, wenn sie ihn nicht überwinden, so sind deine gepriesenen Hunde in Indien – besser als wir, soviel wie nichts – aber ein gut Teil dümmer.

Beispiel 7

1. Die europäischen Hunde sind offenbar total degeneriert.
2. Der Pudel bewundert den Mut der indischen Hunde, die sich gegen eine Gewaltherrschaft auflehnen.
3. Es ist kennzeichnend, daß der Pudel seine Erfahrungen gerade einem älteren Jagdhund mitteilt.
4. Der Pudel bringt zum Ausdruck, daß die Hunde in Indien ein gut Teil dümmer sind als die europäischen Hunde.

5. Die Kritikfähigkeit und Einsicht des Pudels sind das Ergebnis weltweiter Reisen.
6. Der Pudel erweist sich als hemmungsloser Aufschneider.
7. Die Fabel will demonstrieren: zu ein und derselben Sache sind verschiedene Urteile möglich.
8. Die Fabel zeigt, daß bestimmte Tugenden Ausdruck von Ohnmacht und Dummheit sind.
9. Der Pudel ist einer der wenigen Hunde, die noch zur Selbstkritik fähig sind.
10. Die einfältige Frage des Jagdhundes macht deutlich, daß dieser die Ironie in der Rede des Pudels überhaupt nicht verstanden hat.
11. Die Passivität der europäischen Hunde ist – genau besehen – ein Ausdruck von Lebensklugheit.
12. Der Pudel bekämpft das Gefühl seiner eigenen Nichtigkeit dadurch, daß er sich an sinnlosen Heldentaten berauscht.
13. Der Jagdhund ist der typische Repräsentant der älteren Generation, die sich mit den bestehenden Verhältnissen abgefunden hat.
14. Der Jagdhund versteht offenbar gar nicht, was der Pudel sagen will.
15. Die Überlegenheit der indischen Hunde zeigt sich gerade darin, daß es ihnen auf einen Sieg gar nicht ankommt.
16. Die Tollkühnheit der indischen Hunde gilt dem Pudel als Zeichen einer adligen Gesinnung.
17. Die indischen Hunde erweisen sich als elende, blindwütige Köter.
18. Der gewaltige Löwe zwingt die indischen Hunde zu einem mörderischen Lebenskampf.

Beispiel 8

Das Storchenland

Ein Reisender verirrt sich in ein abgelegenes Tal, darin er keine Stimme hörte als quakende Frösche; er konnte nicht weiter, alles war Sumpf. Doch ehe er zurückging, fragte er noch einen Frosch, warum hier zu Lande alles quake. Der Frosch erwiderte: „Unser glückliches Land ist wie kein anderes bis auf seinen hintersten Winkel für unseren König organisiert.“ „Und wer ist denn euer König?“ sagte der Fremde. Der Frosch antwortete: „Der Storch!“

-
1. Die Frösche dürften eigentlich nicht glücklich sein, weil . . .
-
2. Daß die Frösche sich trotzdem glücklich fühlen, begründe ich damit, daß . . .
-
3. Der Storch frißt natürlich regelmäßig Frösche. Daß die Frösche nichts dagegen unternehmen, erkläre ich mir so: . . .
-
4. Verfasse für die Frösche ein Flugblatt, das sie aufklärt über ihre wirkliche Lage und das ihr Verhalten kritisiert.
-
5. Beschreibe nun, wie die Frösche beginnen, ihre wirkliche Lage zu begreifen und wie sie sich daranmachen, das Storcheland in ein Froschland zu verändern.
(Schreibe auf die Rückseite)
 6. Nehmen wir an, die Frösche haben ihr Land zu einem Froschland gemacht. Schreibe auf unter der Überschrift „Das Froschland“, was derselbe Reisende ein paar Jahre später zu sehen und zu hören bekommt.
(Schreibe auf die Rückseite)

VIII. Qualifikationen Deutsch Sek. I

1. Vorbemerkung

Im folgenden werden zu den drei Arbeitsbereichen

- schriftliche und mündliche Kommunikation,
- Umgang mit Texten,
- Reflexion über Sprache

Qualifikationen beschrieben, die

- Grundanforderungen und
- erweiterten Anforderungen

entsprechen.

Die Beherrschung der Grundanforderungen wird von jedem Schüler am Ende der Sekundarstufe I (Klasse 9 oder 10 der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums, der Gesamtschule) erwartet, wenn auch in unterschiedlicher Anspruchshöhe. Die erweiterten Anforderungen sind praktisch nach oben unbegrenzt. Was qualitativ und quantitativ zu erreichen ist, richtet sich erfahrungsgemäß nach der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülergruppe, nach der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler und nach den Motivationsmöglichkeiten des Lehrers in seiner je besonderen Situation.

Die beschriebenen Qualifikationen sind nicht mit Lernzielen gleichzusetzen. **Lernziele** sind in den RR weitaus komplexer und umfassender formuliert. Dabei stand nicht das Interesse an ihrer Operationalisierung, sondern an Zielvorstellungen für die Planung von Lernprozessen im Vordergrund: ihre lückenlose Überprüfung ist weder möglich noch in allen Fällen wünschenswert.

Die **Qualifikationen** sind demgegenüber so beschrieben, daß sich Aufgaben entwickeln lassen, die ihren Nachweis sicherstellen.

Lernziele geben mehr die Richtung des Lernprozesses an; Qualifikationsbeschreibungen den überprüfbaren Lernerfolg.

Es war nur im Arbeitsbereich MÜNDLICHE KOMMUNIKATION möglich, die Gliederung der RR zu übernehmen; in den anderen Arbeitsbereichen wurde deutlich, daß die auf Qualifikationen reduzierten Lernziele ein verändertes Gliederungsprinzip erfordern.

Leistungsbeurteilung mit Hilfe der vorliegenden Qualifikationsbeschreibungen ist als ein **Interpretationsprozeß** zu verstehen, dessen Basis die Beobachtung des Schülers im Verlauf des gesamten Abschlußjahres ist.

Neben informeller Beobachtung werden systematische Lernerfolgskontrollen erfolgen müssen, die gezielt auf die Überprüfung bestimmter Qualifikationen abgestellt sind.

Dem Lehrer steht mit den Qualifikationsbeschreibungen ein Instrumentarium zur Verfügung, das er also einerseits zum Mittel der Feststellung von Lernerfolgen der Schüler machen kann, das ihn aber andererseits dazu veranlassen muß, Lernangebote für den Ausgleich von beobachteten Defiziten bereitzustellen. Damit sind die Qualifikationsbeschreibungen zugleich ein Mittel der Selbstkontrolle für den Lehrer.

Auch wenn die Orientierung an derartigen Qualifikationen in der Abschlußklasse ein besonderes Gewicht erhält, darf die Unterrichtsplanung darauf keineswegs reduziert werden. Die Lernzielorientierung im Sinne der übergreifenden Intentionen von Deutschunterricht muß auf jeden Fall erhalten bleiben. Die Beobachtung und Feststellung von Qualifikationen oder Qualifikationsdefiziten ist stets zu binden an didaktisch begründete Unterrichtsinhalte (problemorientierte Unterrichtseinheiten), die auf die jeweilige Lerngruppe bezogen sind.

In den entsprechend § 2 Abs. 1 des Schulverwaltungsgesetzes stufenbezogen konzipierten Rahmenrichtlinien werden Qualifikationen im Sinne von „normativen Weisungen“ genannt, die als Fundamentum (allgemeine Grundbildung) und als Addita (erweiterte Anforderungen) beschrieben sind.

Mit den „Grundanforderungen“ sind alle die Gegenstände gemeint, die – unter Berücksichtigung bewährter Traditionen des Deutschunterrichts – für die Lebensbewältigung der späteren Erwachsenen unverzichtbar sind und damit zur „Allgemeinen Grundbildung“ gehören. Bei der Feststellung „erweiterter Anforderungen“ geht es vor allem um den Grad der Bewältigung von Anforderungen und damit um den erreichten Leistungsstand. Dies stimmt mit dem Grundsatz überein, daß für Entscheidungen über Versetzungen, Übergänge und die Zuerkennung von Abschlüssen die jeweils in den einzelnen Fächern erreichten Leistungen maßgebend sind, wie dies in der Verordnung über Versetzungen in den allgemeinbildenden Schulen bis Jahrgangsstufe/Klasse 10 vom 30. März 1977 festgelegt ist. Die nach den Richtlinien für die Förderstufe auszusprechenden Empfehlungen für den weiteren Bildungsweg der Schüler sollen ebenfalls vom Leistungsverhalten und Lernvermögen der Schüler ausgehen. Die Zuerkennung von Abschlüssen nach den Jahrgangsstufen 9 und 10 an integrierten Gesamtschulen wird durch eine Verordnung vom 17. Juli 1978 geregelt. In dieser Verordnung wird die Zuerkennung des Hauptschulabschlusses nach Jahrgangsstufe 9, des Realschulabschlusses oder der Übergangsberechtigung in die Jahrgangsstufe 11 einer gymnasialen Oberstufe ebenfalls von dem jeweils erreichten Leistungsstand abhängig gemacht. Dabei ist im einzelnen genau festgelegt worden, welche Leistungen nachzuweisen sind, wenn Fächer mit mehreren Anspruchsebenen (Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen) unterrichtet werden.

Auf der Basis der in den Rahmenrichtlinien festgelegten Rahmenvorgaben (Qualifikationsziele, Lernziele und didaktische Grundsätze) werden somit die Entscheidungen über Versetzungen, Übergänge und Zuerkennung von Abschlüssen unter Beachtung der einschlägigen Rechtsvorschriften getroffen.

Dabei sind die Schülerleistungen und die jeweilige Anspruchsebene zu berücksichtigen. Dies bedeutet z. B. konkret, daß in einer integrierten Gesamtschule die Versetzung in die Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe davon abhängt, ob in Kursen höherer Anspruchsebene (erweiterte Anforderungen) mindestens ausreichende Leistungen erbracht werden.

2. Mündliche Kommunikation

allgemeine Grundbildung

Selbstentfaltung der Person durch Sprache

die eigenen Bedürfnisse, Erfahrungen und Meinungen so ausdrücken, daß sie verstanden werden können:

- Erlebnisse anschaulich darstellen (wie etwas aussieht, wie Menschen sich verhalten, wie etwas sich verändert, wie etwas auf mich wirkt)
- für Absichten und Meinungen Gründe angeben - sofern dies erforderlich ist; Erwartungen äußern (worauf etwas hinausläuft)

sich mit wirkungsvollen sprachlichen Mitteln gegen Angriffe verteidigen:

- die eigene Auffassung durch Beispiele veranschaulichen, richtigstellen, ergänzen, hervorheben
- rückfragen, den anderen beim Wort nehmen, den Spiegel vorhalten, den Spieß herumdrehen, den Gedanken zu Ende denken

erweiterte Anforderungen

sich kunstvoll ausdrücken:

besondere rhetorische Mittel anwenden (Vergleich, Pointierung, bewußte Wiederholung, Polarisierung, Steigerung, bewußte Übertreibung, Ironie)

verschiedene Darstellungsformen beherrschen:

verbal - nicht verbal
abstrakt - anschaulich
direkt - indirekt
affektiv - affektfrei

verschiedene Argumentationsmöglichkeiten nutzen:

Beispiele anführen, Unterschiede machen, Schlüsse ziehen („im allgemeinen gilt . . .“, „diese Erfahrungen bringen mich zu der Ansicht . . .“, „die Sache hat ihre zwei Seiten . . .“, „nicht so, sondern so . . .“, „aus diesem Widerspruch ergibt sich . . .“)

gegnerische Argumente entschärfen:

durch Nachweis von . . . beschränkter Gültigkeit, mangelnder Logik, irreführende Ausdrucksweise, fragwürdigen Beweggründen

Kooperation

die Bedingungen beachten, unter denen sprachlich gehandelt werden muß:
an wen richte ich mich? was wird von mir erwartet? worum geht es jetzt?

gemeinsame Probleme und Aufgaben formulieren, nach Wichtigkeit unterscheiden und ordnen.

einen Sachverhalt/Vorgang übersichtlich darstellen

sich durch Fragen informieren

Informationen, Meinungen und Absichten überprüfen und gegebenenfalls in Frage stellen

im Gespräch Gedanken weiterentwickeln:

- bei der Sache bleiben, andere Standpunkte darstellen, begründete Einwände machen, Ergebnisse festhalten

Gesprächsregelungen beachten

Ergreifen sozialer Initiativen

Abreden treffen, Arbeit planen, Aufgaben verteilen

andere ermutigen und unterstützen

nach den Ursachen von Spannungen fragen, die ein Gespräch beeinträchtigen

Belastungen bewußt machen, die ein sachliches und freies Gespräch erschweren können:

- Umgangsformen kennzeichnen
- Inhalts- und Beziehungsaspekt unterscheiden
- die Rollenverteilung kritisieren
- auf Tabus aufmerksam machen

Spannungen abbauen

- gemeinsame Interessen hervorheben
- Vermittlungsvorschläge machen

3. Schriftliche Kommunikation

wichtigen Schreibenlässen gerecht werden:

1. eigene Erfahrungen darstellen:

in selbstgewählten Darstellungs- und Mitteilungsformen

2. Sachverhalte angemessen darstellen:

zweckbestimmter Schriftverkehr
(Lebenslauf, Geschäftsbrief, Bewerbung)

Bericht

(Arbeitsbericht, Unfallbericht, Zeugenbericht, Protokoll)

3. argumentieren, beeinflussen:

Referat

Beschreibung

(Gegenstandsbeschreibung,
Vorgangsbeschreibung)

Textzusammenfassung

Stichwortliste, Tabelle, Inhaltsverzeichnis

kritische Stellungnahme, Annonce,
Plakat

in diesem Zusammenhang über folgende Qualifikationen verfügen:

allgemeine Grundbildung

Sachverhalte und Überlegungen unmißverständlich wiedergeben

- räumliche und zeitliche Verhältnisse genau beschreiben
- notwendige Unterscheidungen treffen (z. B. gleich-ungleich, wichtig-unwichtig, Teil-Gesamtheit, Ursache-Wirkung)
- die Darstellung übersichtlich gliedern
- sich eindeutig und folgerichtig ausdrücken

sich um Sachlichkeit bemühen

- Meinungen und Informationen unterscheiden
- Entscheidungen und Urteile mit Argumenten vertreten
- die eigenen Urteile gegen die anderer abgrenzen

Arbeitstechniken beherrschen

- die angemessene äußere Form von schriftlichen Arbeiten beachten
- unterstreichen
- ausschreiben
- graphisch verdeutlichen

erweiterte Anforderungen

schwierige Darstellungsaufgaben lösen

- einen Gesprächsverlauf wiedergeben
- den Inhalt eines schwierigeren Textes zusammenfassen
- die Wirkungsmöglichkeiten der Sprache nutzen
- besonders anschaulich berichten
- besonders eindrucksvoll erzählen
- besonders überzeugend die eigene Meinung vertreten

sich um Sachlichkeit bemühen

- zur Begründung der eigenen Meinung Informationen systematisch auswerten
- verschiedene Standpunkte darlegen und bewerten
- mögliche Gegenargumente einbeziehen

(Vertiefung, Erweiterung und Ergänzung)

Sprache lexikalisch und grammatisch beherrschen

- vollständige Sätze schreiben
 - einfache Nebensatzkonstruktionen beherrschen
 - Sätze logisch verknüpfen
 - Begriffe richtig verwenden
- die wichtigsten Rechtschreibregeln beherrschen

- Groß-/Kleinschreibung
- Dehnung/Kürzung
- Schreibweise bei gleichklingenden Konsonanten/Vokalen
- Schreibweise bei s-Lauten

schwierigere Texte mit Hilfe des Duktus korrigieren

die wichtigsten Kommaregeln beherrschen

- Komma zwischen Sätzen (Satzreihe, Satzgefüge, erweiterter Infinitiv mit „zu“)
- Komma zwischen Aufzählungen
- Komma bei Apposition, Ausruf, Anrede

4. Umgang mit Texten

Informativer und argumentativer Umgang mit Texten:

allgemeine Grundbildung

erweiterte Anforderungen

nachvollziehen

den Inhalt des Textes erfassen

(anhand schwierigerer Texte)

- sinngemäß lesen
 - mit eigenen Worten wiedergeben
 - in Thesen zusammenfassen
- dabei richtig unterscheiden . . .
- darstellende und wertende Textausagen
 - Behauptungen und Argumente

- zentrale Fragestellungen und untergeordnete Probleme
- die im Text vertretene und die zurückgewiesene Meinung

untersuchen und erklären

Merkmale der Textart benennen

die Sprecherhaltung kennzeichnen

(zurückhaltend, herausfordernd, gefühlsbetont, sachlich usw.)

die erkennbare Absicht des Autors angeben

schwierige Textstellen klären

- Schlüsselbegriffe und wichtige Sätze hervorheben und erläutern
- Textstellen mit Hilfsmitteln klären oder ihre Bedeutung aus dem Kontext erschließen

dem Text Hinweise entnehmen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen er entstanden ist (Standpunkte, Inhalte, Sprachformen)

Beziehungen zu anderen Texten herstellen (vergleichen, ergänzen, veranschaulichen, klären, gegenüberstellen)

überprüfen

die im Text enthaltenen Informationen überprüfen

(anhand schwierigerer Texte)

- Vergleich mit eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Vorkenntnissen
- Berücksichtigung anderer Informationsquellen

den Gedankengang im Text überprüfen

- stimmen die sachlichen Voraussetzungen?
- sind die Folgerungen logisch?

überprüfen, ob der Text verschlüsselt ist

- offene und verdeckte Informationen unterscheiden
- manipulative Tendenzen nachweisen

Ästhetische Textrezeption

allgemeine Grundbildung

künstlerische Texte von Gebrauchstexten unterscheiden
 sinngemäß lesen
 den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben

erweiterte Anforderungen

verstehen

untersuchen

herausfinden, wovon die Rede ist (zentrale Themen, Motive, Probleme)
 Merkmale der Textart benennen
 Besonderheiten des Textes hervorheben
 Stilrichtungen unterscheiden (wirklichkeitsnah, sachlich, gefühlvoll, phantasiebetont, satirisch, reißerisch u. a.)
 literarische Textsorten unterscheiden
 moderne literarische Beispiele von historischen unterscheiden

literarische Kunstmittel hervorheben (bildhafte Sprache, Motivwahl, Erzählperspektive, Spannungssteigerung, Lautmalerei, szenische Darstellung usw.)

erklären

die Wirkung des Textes auf bestimmte Eigenarten des Textes zurückführen
 die im Text dargestellten Erfahrungen mit den eigenen vergleichen
 dem Text Hinweise auf historisch und gesellschaftlich andersartige Lebenswelten entnehmen

die Wirkung des Textes zu erklären
 versuchen durch Hinweise auf . . .

- die Erwartungen und Ansprüche der Leser
- formale und inhaltliche Eigenarten des Textes (Stil)
- die Bedingungen seiner Herstellung und Verbreitung
- das Menschen- und Gesellschaftsbild, das in ihm zum Ausdruck kommt

5. Reflexion über Sprache

Im Arbeitsbereich Reflexion über Sprache lassen sich grundsätzliche Anforderungen nur schwer von gesteigerten unterscheiden.

Für die Bewertung wird zunächst das Differenzierungsvermögen des Schülers maßgebend sein. Darüber hinaus muß beachtet werden, daß reflexive Fähigkeiten nur im Zusammenhang mit kommunikativen Fähigkeiten beurteilt werden können (vgl. Qualifikationsanforderungen im Arbeitsbereich mündliche/schriftliche Kommunikation)

allgemeine Grundbildung

Untersuchung und Beurteilung von . . .

Kommunikationssituationen:

unterschiedliche Verwendungssituationen von Sprache erkennen (Sprechen im Büro, im Gerichtssaal, in der Familie, auf dem Schulhof)

verschiedenartige Ausdrucksweisen einordnen und einschätzen (Jargon, Fachsprache, Dialekt, Gaunersprache, Schülersprache, Amtsdeutsch)

untersuchen, inwieweit Gesprächsteilnehmer von vorgegebenen Ausdrucksformen abhängig sind (Floskeln, Redewendungen, Höflichkeitsformen, Korrespondenzformen, Rituale in bestimmten Situationen)

die äußeren Bedingungen untersuchen, die das Verhalten der Gesprächsteilnehmer beeinflussen können (Klima/Umgebung, Raumgröße/Gruppengröße, Akustik, Entfernung/Sitzordnung der Gesprächsteilnehmer)

die Beziehungen der Teilnehmer zueinander untersuchen:

- sind sie grundsätzlich gleichberechtigt (symmetrische Kommunikation)?
- welche Rollen werden übernommen?

(komplexere Kommunikationssituationen)

- beziehen die Teilnehmer sich aufeinander oder werden Monologe gehalten?
- herrscht „Einbahnkommunikation“?
- geht es eher um sachliche oder um persönliche Probleme?
- gibt es indirekte Mitteilungen? Welche Bedeutung haben sie?

untersuchen, inwieweit gesellschaftliche Voraussetzungen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Teilnahme beeinflussen:

- wer gibt den Ton an – und warum?
- haben die Teilnehmer unterschiedliche Rechte? Welche Spielregeln gelten?
- woher beziehen die Teilnehmer ihr Selbstbewußtsein? Welche Rolle spielen sie in anderen Situationen (Beruf, Familie, öffentliches Leben)?

Untersuchung und Beurteilung von. . .

sprachlichen Mitteln:

untersuchen, ob sprachliche Mittel (formal) richtig verwendet werden. Die dazu erforderlichen grammatischen Bezeichnungen kennen und anwenden
 untersuchen, ob sprachliche Mittel verständlich und sinnvoll verwendet werden. Stilistische Merkmale erkennen und ihre Wirkungsweise einschätzen.

(schwierigere Kommunikationssituationen und Texte)

Absichten und Wirkungen des Sprachgebrauchs

den Sprachgebrauch daraufhin beurteilen,

- ob er zur Versachlichung beiträgt, (zuverlässige Information, Konkretisierung, Beweisführung, Argumentation)

(schwierigere Kommunikationssituationen und Texte)

- ob er andere zur Teilnahme an der Meinungsbildung ermutigt
- ob er versucht, Probleme bewußt zu machen (Zuspitzung, bewußte Übertreibung, schockierende Offenheit)

oder

- ob mit Tatsachen willkürlich umgegangen wird (Verschleierung, Unterdrückung, Verdrehung von Tatsachen)
- ob die Urteilsbildung willkürlich ist (unzulässige Verallgemeinerung, unzulässige Vereinfachung u. a.)
- ob begrenzte (partikulare) Interessen als allgemeine ausgegeben werden
- ob Problembewußtsein eingeschränkt bzw. verzerrt wird (Un-sachlichkeit, Personalisierung von Sachproblemen, Schönfärberei, Tabuisierung)

Stichwortverzeichnis

A

- Abschlußqualifikationen (s. Qualifikationen)
 Ästhetik (s. Dichtung; Erfahrungen, ästhetische; Literaturunterricht)
 Allgemeine Grundlegung E⁷², 29, 32, 50, 57, 58, 63, 65, 109, 123, 129, 131, 132, 174, 193, 231
 Ansatz, situativer E, 48f., 234f.
 Antizipation (s. a. Probehandeln) 80
 Arbeitsbereiche E, 24, 25, 95, 171, 234
 Arbeitsformen 31, 55, 77, 220, 225f.
 Arbeitstechniken (s. Fähigkeiten, instrumentelle)
 Argumentation (s. Sprachstrategien)
 Aufsatzformen (s. a. Kommunikation, schriftliche; Textgestaltung, logische; Qualifikationen) 45, 67f., 74
 Ausdruck, sprachlicher (s. Semantik)
 Ausgleichsunterricht E, 216ff., 239

B

- Bedürfnisse (s. a. Individuum) 27, 29, 51ff., 73ff., 110f., 113
 Begriffsbildung (s. a. Metasprache) 171ff.
 Berufswelt (s. Problembereiche)
 Beziehungsprobleme (s. a. Problembereiche) 34ff., 41f., 53, 62
 Bildungsziel (s. Deutschunterricht, Ziele des)

C

- Chancengleichheit (s. a. Ausgleichsunterricht; Sozialisation; Sprachverhalten) 233

D

- Darstellungsformen (s. Aufsatzformen)
 Defizite, sprachliche (s. Ausgleichsunterricht)
 Denken 171ff.
 Deutschunterricht, Ziele des (s. a. Lernziele; Sprachunterricht, Ziele des; Qualifikationen) E, 214f.
 Dialekt (s. Sprachvarietäten)
 Dichtung (s. a. Kunstwerk; Literaturunterricht) 102ff.
 Differenzierung, innere (s. Arbeitsformen) 230
 Diskussion, öffentliche (s. a. Handlungsfähigkeit, demokratische) 57, 193f.

E

- Einflußnahme (s. a. Sprechstrategien) 55ff., 62f., 68ff.
 – auf Gruppenprozesse (s. a. Handlungsfähigkeit, demokratische) 31f., 62f., 193f.
 Entwicklungspsychologie (s. a. Denken; Identitätsfindung) E
 Erfahrungen E, 27, 29, 66, 74, 79, 105ff., 187f., 218
 – ästhetische (s. a. Literaturunterricht) 102ff., 112
 – historische E, 107f.
 Erfahrungsbereiche E, 22f., 234
 Erwachsenenwelt (s. Problembereiche)

⁷² E = Einführung in die Konzeption, S. 13ff.

F

- Fachsprache (s. Metasprache, s.a. Sprachvarietäten)
Fähigkeiten,
– instrumentelle (s. a. Lernkontrolle; Qualifikationen) 81ff., 97, 113ff.
– kommunikative (s. Kommunikationsfähigkeit)
Familie (s. a. Erfahrungsbereiche; Sozialisation) E
Förderung (s. Ausgleichsunterricht)
Frontalunterricht (s. Arbeitsformen)

G

- Gattungen (s. Textsorten)
Geltungsansprüche (s. a. Kommunikation; Kommunikationsanalyse) 174f.
Gesellschaft (s. Umwelt, soziale; Sozialisation)
Geschichte (s. Erfahrungen, historische)
Gesprächsformen 48
Grammatik 201ff., 203ff.
Gruppenarbeit (s. Arbeitsformen)

H

- Handeln,
– fiktives (s. Probehandeln)
– kommunikatives (s. Sprechhandlung)
Handlungsbezug (s. Ansatz, situativer; Verwendungssituation)
Handlungsfähigkeit, demokratische E, 100, 102, 179
Hochsprache (s. a. Sprachvarietäten) 39ff.

I

- Identifikation 75, 110, 140
Identitätsfindung E, 28, 52, 72, 73f., 75f., 217, 225
Ideologiekritik (s. a. Kommunikationsanalyse) 182ff.
Individuum E, 28f., 188f.
Information,
– Vermittlung von (s. a. Qualifikationen) 54f., 67f.
– Verarbeitung von (s. a. Qualifikationen; Text-Analyse) E, 96ff.
Inhalte (s. a. Problembereiche; Themen) E
Initiative, soziale (s. Einflußnahme auf Gruppenprozesse)
Interessen (s. Individuum; Information, Verarbeitung von; Selbstbehauptung)
Interpretation (s. a. Textanalyse) 110f., 116f.

J

- Jahrgangsstufen E, 21, 81ff., 119ff., 140, (204)
Jugendbücher 157ff.

K

- Kenntnisse (s. Lernziele)
Kommunikation E, 29f., 32f., 34ff., 46, 174ff., (204ff.)
– mündliche (s. a. Qualifikationen) E, 25ff., 30ff., 37f., 46, 48f., 50, (203)
– schriftliche (s. a. Qualifikationen) E, 25ff., 42ff., 47f., 49, 65ff., 71f., (203)
Kommunikationsanalyse 174ff., 194f., 203, 214f.
Kommunikationsfähigkeit (s. a. Handlungsfähigkeit, demokratische; Qualifikationen) E,
27f., 37, 176f., 216ff., 225, 232

- Kommunikationssituation (s. a. Qualifikationen) E, 27, 34ff., 56, 174ff., 214f.
 Kommunikationsverhalten (s. Sprachverhalten)
 Kompensatorik (s. Ausgleichsunterricht)
 Konflikt 50, 65, 123ff., 175
 Konkurrenz (s. Sozialverhalten)
 Kooperation (s. a. Lernziele) 30f., 55, 60ff., 234
 Kreativität (s. Phantasie)
 Kriterien literarischer Wertung 107f., 111, 117f.
 – der Einschätzung von Kommunikationsprozessen 199f.
 – der Leistungsbewertung (s. Leistungsbewertung)
 Kritikfähigkeit (s. Handlungsfähigkeit, demokratische; Kriterien der Einschätzung von Kommunikationsprozessen)
 Kunstwerk 102ff.

L

- Lebenspraxis E, 28, 225
 Lebenssituation E
 Leistungsbewertung (s. Lernkontrolle)
 Lernen, soziales (s. a. Kooperation) 228f.
 Lernkontrolle 231ff., 246ff.
 Lernprozeß E, 49
 Lernziele (s. a. Qualifikationen) E, 21
 – im Arbeitsbereich mündliche Kommunikation 42, 58ff.
 – im Arbeitsbereich schriftliche Kommunikation 46, 81ff.
 – im Arbeitsbereich Reflexion über Sprache 195, 214f.
 – im Arbeitsbereich Umgang mit Texten 97, 141ff.
 Lesen (s. a. Textanalyse) 107, 109f., 116
 Linguistik 47, 201f.
 Literarischer Markt 100f., 111, 112f.
 Literatur (s. Dichtung; Textbegriff)
 Literaturgeschichte 111, 119, 140f.
 Literaturkanon 119, 140
 Literaturunterricht (s. a. Qualifikationen) 102ff., 195ff.
 Literaturvorschläge 119, 140ff.

M

- Manipulation (s. a. Einflußnahme) 69, 99, 191, 197f.
 Massenmedien 73f., 101f.
 Meinungsbildung 67, 101f., 191, 193
 Metasprache 171, 203
 Methodik, Hinweise zur (s. a. Ansatz, situativer; Arbeitsformen; Unterrichtspraxis, Anregungen zur) 73ff., 135ff., 220ff., 225ff.
 Mitbestimmung (s. a. Handlungsfähigkeit, demokratische) 224, 231
 Motivation 109f.

N

- Normen,
 – gesellschaftliche 28f., 181ff., 187f.
 – sprachliche 36ff., 44f., 174, 235ff.
 – stilistische 36f., 42, 45f., 83, 88, 92
 Notengebung (s. Leistungsbewertung)

O

Orientierung (s. a. Lebenspraxis; Lebenssituation) E, 97

P

Partnerarbeit (s. Arbeitsformen)

Phantasie 52, 71ff., 140

Probehandeln 106ff., 112, 140

Problembereiche 22f., 121, 140

Problembewußtsein 113

Projekt 31, 223, 225f.

Q

Qualifikationen (s. a. Fähigkeiten; Lernziele) E, 246ff.

R

Realität (s. Wirklichkeit)

Realsituation (s. Verwendungssituation)

Rechtschreibung (s. a. Qualifikationen) 43f., 81f., 86, 90, 236f.

Redestrategie (s. Sprachstrategien)

Reflexion über Sprache (s. Sprache, Reflexion über)

Reflexionsvermögen 108, 109, 171ff.

Rezeption (s. Textrezeption)

Rhetorik (s. Sprachstrategien)

Rolle 29, 64, 188ff.

Rollenspiel (s. Arbeitsformen)

S

Sachklärung (s. Information)

Schreiben (s. Kommunikation, schriftl.)

Selbstbehauptung 30f., 58ff., 234

– bestimmung E, 225, 231

– darstellung 66, 73f.

– entfaltung der Person durch Sprache (s. Selbstbehauptung)

– erfahrung 109, 112f.

– verwirklichung 22f., 73, 134

Semantik 83, 87, 91

Sensibilität 109f., 111, 140

Situativer Ansatz (s. Ansatz, situativer)

Situationsangemessenheit (s. Kommunikationsfähigkeit)

Sozialformen (s. Arbeitsformen)

Sozialisation E, 186f., 216ff.

Sozialpsychologie (s. Beziehungsprobleme)

Sozialverhalten (s. Kooperation; Lernen, soziales)

Spiel 53, 79, 221ff., 229f.

Spontaneität 51ff., 109, 137

Sprache E, 37, 202ff.

– Funktionen der E, 47, 106f., 181, 202

– Reflexion über (s. a. Qualifikationen) E, 169f.

– System der 201f.

Sprachbarrieren (s. Ausgleichsunterricht; Defizite, sprachl.; Sozialisation; Sprachvarietäten; Sprachverhalten)

- beschreibung (s. a. Metasprache; Reflexion über Sprache; Textanalyse) 201ff.
- erwerb E, 27ff., 172f., 186f., 217
- fähigkeit E
- Sprachgebrauch
 - alltäglicher (s. Sprachpraxis)
 - humaner und kritischer 174f., 191, 193, 194ff.
 - öffentlicher
- Sprachgemeinschaft E, 216
 - kompetenz (s. Sprachfähigkeit; Kompetenz, komm.)
 - kritik (s. Kommunikationsanalyse; Kriterien der Einschätzung von Kommunikationsprozessen)
 - praxis 171, 174, 178ff.
- Sprachstrategien 55ff., 68ff., 180, 183ff., 191ff.
- Sprachunterricht, Ziele des (s. Deutschunterricht, Ziele des; Lernziele)
- Sprachvarietäten 39f., 186ff., 216f.
- Sprachverhalten (s. Ausgleichsunterricht; Sozialisation)
- Sprachwissenschaft (s. Linguistik)
- Sprechakttheorie 202, 210ff.
- Sprechhandlung (s. Handeln, komm.)
- Stil (s. Normen, stilistische)
- Stoffplan (s. Deutschunterricht, Ziele des; Jahrgangsstufen; Problembereiche; Themen)
- Syntax 82, 87, 91, 205

T

- Textanalyse (s. a. Qualifikationen) 96ff., 98ff., 108, 112f., 113ff., 116f., 135, 137, 195ff.
 - auswahl (s. Problembereiche)
 - begriff E, 95, 106ff.
 - gestaltung, logische 77, 84, 88, 92
 - präsentation 135ff.
 - rezeption 95f., 107, 109ff.
 - sorten 95f., 114f., 142, 147, 152
- Themen (s. a. Problembereiche) 186, 187, 188, 190, 195ff., 222f., 230
- Tradition (s. a. Erfahrung, historische) E, 140, 181, 195ff.
- Trivialliteratur (s. a. Kriterien lit. Wertung; Massenmedien) 107f., 110, 158f.

U

- Umgang mit Texten (s. a. Text; Qualifikationen) 93ff., 112
- Umgangssprache (s.a. Sprachvarietäten) 178f.
- Umwelt, soziale E, 27, 186ff., 216ff.
- Unterhaltungsindustrie (s. a. Identifikation; Massenmedien) 73, 75
- Unterrichtsgespräch (s. a. Arbeitsformen) 34f.
- Unterrichtsplanung E, 53, 224ff., 234
- Unterrichtspraxis, Anregungen zur E, 47f., 75ff., 77ff., 195ff., 205ff., 220ff., 234ff.
- Urteilsbildung (s. a. Informationsverarbeitung) 67, 96, 100
- Urteilsfähigkeit (s. a. Erfahrungen, historische; Informationsverarbeitung) 100, 113

V

- Veränderung (s. a. Handlungsfähigkeit, demokratische; Sprachgebrauch, humaner u. kritischer) 195, 233
- Vergnügen 140
- Verkehrssprache, allg. (s. Sprachvarietäten)
- Verwendungssituation (s. a. Ansatz, situativer) 45, 48f., 179

W

- Wahrnehmung, ästhetische (s. a. Literaturunterricht als ästhetische Erziehung) 108
Wahrnehmungsfähigkeit 27, 102, 110, 140
Werte (s. a. Einflußnahme auf Gruppenprozesse; Kooperation; Sprachgebrauch, humaner u. kritischer) E, 109
Wertung, literarische (s. a. Kriterien lit. Wertung) 107f., 111, 117f., 140
Willensbildung, öffentliche (s. a. Informationen, Verarbeitung von) 96
Wirklichkeit E, 71ff., 73ff., 75f., 77f.
Wissen (s. Lernziele)
Wissenschaftssprache (s. Sprachvarietäten)
Wortschatz (s. Semantik)

Z

- Zeichensetzung (s. a. Qualifikationen) 42ff., 81f., 86, 90, 203
Ziele (s. Deutschunterricht, Ziele des; Sprachunterricht, Ziele des; Lernziele)

Die Vorlage zu den Rahmenrichtlinien wurde erarbeitet von:

Erika Dingeldey
Gertrud Betz
Helwig Kuhl
Roland Kunkel

unter ständiger oder teilweiser Mitarbeit von:

Walter Appenheimer
Wolf-Peter Betz
Volker Bohn
Gabriele Flessenkemper
Jürgen Eilers
Günter Giesenfeld
Rolf Günther
Dieter Kimpel
Carola Müller
Werner Renner
Inge Sander-Kümmerle
Walter Zimbrich

Abschließende Überarbeitungen und Ergänzungen von:

Erwin Stein

Technische Universität
Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
und Literatur und ihre Didaktik

Bestell-Nr. 50136