

121



**SAARLAND**

**Der Minister für Kultus, Bildung und Sport**

# LEHRPLAN

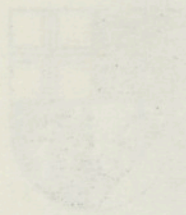
—GYMNASIUM—

Deutsch

---

Jahrgangsstufen 11 bis 13

---



LEHRPLAN

— GYMNASIUM —

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchvermittlung  
Braunschweig  
Schulbuchhandels

22/3375

## Inhaltsverzeichnis

Grundlegung: Gegenstand, Lernbereiche und allgemeine Lernziele des Faches Deutsch	S. 1 - 10
Lernbereich Reflexion über Sprache	S. 11 - 41
Lernbereich Umgang mit Literatur	S. 42 - 58
Lernbereich Sprachverwendung Schriftliche Darstellungsformen	S. 59 - 103
Lehrplan für die Jahrgangsstufe 13	S.104 - 108
Schematische Übersicht über den Aufbau des Lehrplans	S.109 - 112



## G r u n d l e g u n g

Gegenstand, Lernbereiche und allgemeine Lernziele  
des Faches Deutsch

### 1. Analyse des Fachgegenstandes

Gegenstand des Deutschunterrichts sind

die Sprache und ihre Erscheinungsformen als Objekte  
der Analyse,

außersprachliche Inhalte und

die Sprachverwendung der Schüler.

Sprache läßt sich beschreiben als System (struktureller Aspekt) und als Mittel des Denkens und der Verständigung (funktionaler Aspekt). Wer Sprache gebraucht, setzt Möglichkeiten, die in Sprache als einem System angelegt sind, in sprachliche Wirklichkeit um. Das Ergebnis des Umsetzungsprozesses sind gedachte, gesprochene oder geschriebene Texte der verschiedensten Art.

In dieser Differenzierung ist Sprache im Deutschunterricht Objekt der Analyse und der Erkenntnis.

Sprache existiert aber nicht um ihrer selbst willen. Als Objektsprache bezieht sie sich auf außersprachliche Inhalte. Der metasprachliche Gebrauch stellt den Grenzfall dar, wo Sprache zum Bezugsobjekt des sprachlichen Handelns wird. Primär hat die Sprache Trägerfunktion für nichtsprachliche Sachverhalte. Das Interesse des Hörers oder Lesers richtet sich bevorzugt auf die durch Sprache vermittelten Inhalte, weniger auf die Mittel der Darstellung. Ein Unterricht, der die Inhaltsgespräche auf den Gegenstand Sprache eingrenzt, erzeugt durch eine zu eng gefaßte Zielsetzung Widerstand gegen sich selbst. Allerdings impliziert die Beschäftigung mit soziokulturellen Inhalten einige schwer lösbare Probleme: die Grenzen des Faches werden unscharf; die Kriterien für die Auswahl von Inhalten lassen sich nur durch anfechtbare Vorentscheidungen festlegen; vielfältige Möglichkeiten der Beeinflussung der Schüler stehen offen. Hier stellt sich das Problem der erzieherischen Verantwortung.

Sprache als Mittel des Denkens und der Verständigung schließt den eigenen Sprachgebrauch dessen ein, der sich

mit Sprache befaßt. Der einzelne findet Sprache vor (Sprache als Objekt der Aneignung und der Erkenntnis) und er bedient sich ihrer. Der Prozeß der Spracherlernung und die Reflexion über Sprache bedingen und ermöglichen in wechselseitiger Abhängigkeit das Sprachverständnis, die eigene Sprachverwendung und Erkenntnisse über Sprache. Somit konvergieren die einzelnen Lernprozesse des Deutschunterrichts in der Sprachkompetenz und -performanz als umfassenden Bezugsgrößen.

Die Gleichsetzung von Deutschunterricht und Sprachunterricht stellt eine Abstraktion dar. Sie berücksichtigt nicht, daß der Umgang mit Sprache an die Muttersprache gebunden ist. Deren besondere Funktion für das Denken, Empfinden und Verhalten sind entscheidende Determinanten des Fachgegenstandes.

Die Muttersprache ist primär Erkenntnis- und Verständigungsmittel, erst in zweiter Linie selbst Objekt der Erkenntnis. Der Sprachgebrauch geschieht eher spontan, unreflektiert, affektbestimmt als überlegt und kontrolliert. Die eigene Sprachverwendung erscheint dem Sprecher als selbstverständlicher Ausdruck seiner Person, die Einschätzung ihrer Qualität wird vom Selbstwertgefühl bestimmt und wirkt auf dieses zurück, wenn sie von außen erfolgt. Mit Hilfe der Muttersprache werden die primären sozialen Beziehungen ausgebildet. Auch das komplexe Feld der Beziehungen des einzelnen zu sich selbst und zur äußeren Wirklichkeit wird durch die Muttersprache erschlossen. Sie vermittelt Vorstellungen und Wertungen, die in der Regel muttersprachlich fixiert bleiben.

Daraus folgt, daß der Deutschunterricht das Welt- und Selbstverständnis der Schüler beeinflusst, oft ungewollt, in der Regel nur schwer kontrollierbar. Lernziele können und sollen die durch die Muttersprache vorgegebenen affektiven Wirkungen von Unterricht nicht ganz erfassen. Sie stellen aber eine Möglichkeit dar, die vielfältigen Wirkungen von Muttersprache der Analyse zugänglich und dadurch bewußter zu machen.

## 2. Ziel des Faches Deutsch (Richtziel)

Der Deutschunterricht hat das Ziel, den Prozeß der Spracherlernung, in den er sich einschaltet, zu erweitern und zu vertiefen. Dieses Ziel umfaßt die Sprachkompetenz der Schü-

ler und ihre Sprachperformanz in der Relation  
zu anderen (Kommunikation, Sozialisation),  
zu sich selbst (Individuation)  
zu den Objekten der Sprache (außersprachliche  
Wirklichkeit)  
zur Sprache (System und Texte) als Objekt  
(sprachliche Wirklichkeit).

### 3. Lernbereiche des Faches Deutsch

Ausgehend von der Beziehung Sprachsystem und Sprachgebrauch lassen sich innerhalb des Faches Deutsch folgende Lernbereiche unterscheiden:

- Reflexion über Sprache
- Umgang mit Literatur
- Sprachverwendung

Die Gliederung in Lernbereiche entbehrt der strengen Systematik, weil jeder denkbare Gegenstand des Faches Deutsch durch sprachliches Handeln begriffen werden muß, also schon die Möglichkeit bewußter sprachlicher Übung einschließt. Daher sind sprachliche Übungen ein immanentes Unterrichtsprinzip. Aber auch zwischen den beiden übrigen Lernbereichen bestehen Zusammenhänge struktureller und methodologischer Art: allgemeine Aussagen über Sprache werden an konkreten Texten (Umgang mit Literatur) erarbeitet; umgekehrt bedient sich die Textinterpretation analytischer Kriterien, die durch Reflexion über Sprache gewonnen sind. So zeigt der Versuch einer Gliederung in Einzelbereiche, daß es sich dabei um ein heuristisches Verfahren handelt, das die Einheit des Faches voraussetzt.

#### 3.1 Reflexion über Sprache

Durch Reflexion über Sprache wird den Schülern die Vorstellung von Sprache als einem weithin selbstverständlichen Mittel der Äußerung verfremdet. Sie gewinnen Distanz zur Sprache und lernen sie als ein System verstehen, das Verständigung und Erkenntnis ermöglicht und zugleich determiniert. Reflexion über Sprache eröffnet Einsichten in die Verknüpfungsregeln sprachlicher Zeichen und damit in die Struktur von Texten. Auf einer erweiterten Betrachtungsebene erscheint

Sprache von außersprachlichen, vor allem situativen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängig, und umgekehrt bestimmt Sprache als relativ stabiles Bedeutungssystem das soziale Handeln einzelner und sozialer Gruppen. Das Feld der Interdependenz zwischen Sprache und Gesellschaft schließt eine Fülle von Fragestellungen ein, auf die es häufig noch keine wissenschaftlich verbindlichen Antworten gibt. Sie dürfen aber deswegen nicht aus dem Deutschunterricht ausgeklammert werden, weil sie dem Schüler Orientierungshilfen für situationsgerechtes Sprachverhalten und für die Beurteilung sozialer Prozesse und gesellschaftspolitischer Entscheidungen liefern können. Solche Fragestellungen sind vor allem: Sprachnormierung durch gesellschaftliche Entscheidungen; Sprache als Mittel der sozialen Steuerung des Denkens; Bedingungen und Auswirkungen schichtspezifischen Sprachverhaltens; Bedingungen und Auswirkungen von Sprachbarrieren; historische Bedingungen des Sprachwandels; Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache.

Lernziele:

1. Sprache erscheint als differenziertes Kommunikationssystem, dessen Handhabung gesellschaftlich bedingten Steuerungsvorgängen unterliegt.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, durch kritische Reflexion über System und Gebrauch der Sprache deren Funktionen bewußt zu machen.

2. Sprache erscheint als System, das historisch vermittelt ist.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, die historische Bedingtheit von Sprache und von Normierungsprozessen bewußt zu machen.

3. Sprache determiniert das soziale Handeln des einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, den Schüler zur differenzierten Beobachtung von Sprache zu befähigen und Einsichten in die Faktoren zu vermitteln, die das Sprachverhalten bedingen.

### 3.2 Umgang mit Literatur

Innerhalb der Literaturwissenschaft haben unterschiedliche Wertvorstellungen und Klassifikationsansätze darüber bestimmt, welche Texte als Literatur zu begreifen sind. In dem Maße, wie neben dem ästhetischen Wert von Texten auch deren kommunikative Funktion und gesellschaftliche Relevanz anerkannte Zuordnungskriterien darstellen, setzt sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ein Literaturbegriff durch, der grundsätzlich alle Arten von Texten umfaßt. Da sich die Lernprozesse des Deutschunterrichts auf Sprache beziehen, somit alle Formen der schriftsprachlichen Kommunikation als mögliche Gegenstände in Betracht kommen, ist es sinnvoll, einen möglichst weiten Literaturbegriff zugrunde zu legen.

Umgang mit Literatur meint aber auch die mit Texten zusammenhängenden Erscheinungen: also die Interaktionen zwischen Autor, Gesellschaft, Vermittler und Leser im Spannungsfeld von Geschichte (Tradition) und Gegenwart.

Der durch die Sache selbst und durch die Erkenntnisse der Literaturwissenschaft begründete Anspruch drückt sich in legitimen Forderungen an den Literaturunterricht aus: z.B. Einbeziehung der gesellschaftlich relevanten Textarten; Berücksichtigung soziologischer, psychologischer, strukturalistischer Fragestellungen und Methoden. Er stößt aber auf die Grenzen dessen, was im Unterricht machbar ist. Die Lösung kann nicht darin bestehen, daß der Literaturunterricht den gerade aktuellen politischen oder wissenschaftstheoretischen Strömungen angepaßt wird.

Bei der Textauswahl dürfen bestimmte Epochen, Autoren, politische und weltanschauliche Tendenzen nicht einseitig bevorzugt werden.

Unterschiedliche analytische Ansätze sollten Gleichförmigkeit bei der Texterschließung verhindern. Fragen nach der kommunikativen Funktion von Texten, nach Textstrukturen, gesellschaftlichen und historischen Kontexten, Gattungsmerkmalen, Problemen der Wertung, poetologischen Konzeptionen ermöglichen unterschiedliche didaktische Ansätze und zeigen die Vielschichtigkeit der Literatur.

Vorrangige Auswahlkriterien sind der Erkenntniswert und der ästhetische Wert von Texten bzw. von deren Analyse. Beide Kriterien gelten sowohl für die sprachliche Gestalt als auch für den Inhalt. Demnach sollen vor allem solche Texte untersucht werden, deren sprachliche Gestalt die Wirkung wesentlich mitbestimmt.

Den poetischen Texten wird daher ein besonderes Gewicht beigemessen. Die für die persönliche Entwicklung der Schüler notwendige sprachliche und ästhetische Sensibilisierung kann durch eine Beschäftigung mit anderen Textarten nicht in vergleichbarer Weise erreicht werden. Die Fähigkeit, poetische Texte zu verstehen, soll sich auf das freie Leseverhalten der Schüler auswirken und eine aufgeschlossene, kritische Teilnahme am kulturellen Leben ermöglichen. - Da die Qualität poetischer Werke häufig in ihrer individuellen Ausprägung (sprachlich und inhaltlich) besteht, sind die Möglichkeiten, bei der Auswahl exemplarisch zu verfahren, relativ begrenzt.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden theoretische Texte, deren Erkenntniswert im Inhalt und in der Argumentationsform liegen kann. Diese Texte können im Unterricht verschiedene Aufgaben erfüllen: sie dienen vorwiegend der Vermittlung von Informationen (Theorien, Aussagen über Texte oder andere Sachverhalte); sie sind Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung und fördern das Problembewußtsein der Schüler (bezüglich der Argumentationsform, der gedanklichen Verknüpfung, der konsequenten Anwendung von Methoden).

## Lernziele

### 1. Literatur als Kommunikation

Texte unterliegen als Träger von Mitteilungen den Gesetzmäßigkeiten der Kommunikation. Sie sind beschreibbar über die Konstituenten kommunikativer Prozesse. Als spezifische Form der Kommunikation ist jeder Text ein mögliches Selektionsmuster von Sprache.

Ziel des Deutschunterrichts ist die Erweiterung des Verstehenshorizontes der Schüler durch Aufzeigen der kommunikativen Funktion von Literatur und durch Analyse der kommunikationsbedingten Kodierungsformen der einzelnen Texte.

### 2. Literatur und Gesellschaft

Texte können verstanden und gedeutet werden vor dem Hintergrund ihrer Geschichtlichkeit und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, die Schüler zu befähigen, Literatur in ihren Wirkungszusammenhängen zu erkennen und zu beurteilen. Das führt in kritischer Auseinandersetzung zum Verständnis der literarischen Tradition und zur Fähigkeit, zeitgenössische literarische Texte zu befragen und einzuordnen.

So verstandene Literaturbetrachtung kann ein offener Dialog sein zwischen dem Werk als geschichtlich-gesellschaftlicher Erscheinung und der jeweiligen Sicht des Rezipienten.

### 3. Struktur von Texten

Texte unterscheiden sich voneinander aufgrund struktureller Besonderheiten. Die poetischen Texte sind wegen ihrer meist ungewöhnlich komplexen Struktur vieldeutig.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, die Schüler zu befähigen, Texte zu analysieren, d.h., ihre konstitutiven Elemente zu unterscheiden und diese in ihren Beziehungen zur Aussageabsicht zu beschreiben und zu bewerten.

### 3.3 Sprachverwendung

Unter Sprachverwendung (Performanz) versteht man die situationsspezifische Anwendung der individuellen Sprachkompetenz. In der Sprachverwendung wird Kompetenz aktiviert und realisiert, und zwar in der Form einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung, um Verständigung zu erreichen. Verständigung ist aber nur möglich, wenn der Empfänger der Äußerung gleichfalls sprachliche Kompetenz besitzt und diese rezipierend aktiviert. Rezeption und Performanz stehen in einem Handlungszusammenhang, und zwar intrapersonal, weil jeder, der Sprache verwendet, auch Rezipient ist, und interpersonal, weil durch Performanz und Rezeption Kommunikation erst möglich ist.

Wer Sprache verwendet, wird in der Regel die Sprachmuster und -normen zu gebrauchen versuchen, die die Kommunikationspartner erwarten. Der Erfolg der sprachlichen Äußerung hängt wesentlich davon ab, inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden. Die jeweilige Relation zwischen Sprachgebrauch und sprachlichen Normen bestimmt oft die soziale Rolle des Sprechers und kann für seinen sozialen Status relevant sein. Ob sprachliches Handeln gelingt, bestimmen auch unterschiedliche situationsspezifische Komponenten: Einerseits wird die Situation von äußeren Faktoren beeinflusst, andererseits will der Sprecher auch auf die Situation einwirken. Er versucht beim Formulieren die Faktoren, die von außen auf sein sprachliches Handeln einwirken, aufzugreifen und in die Äußerung zu integrieren. - Dieser Vorgang wird außerdem durch das Zusammenspiel unterschiedlicher psychischer Faktoren beeinflusst.

## Lernziele

1. Sprache als Mittel der Kommunikation realisiert sich in Sprechen und Schreiben als performativen Akten. Das Kommunikationsmittel Sprache wird im sprachlichen Handeln gesellschaftlich relevant.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, den Schüler zu befähigen, Sprache intentions- und situationsgerecht zu verwenden.

Es ist dahin zu wirken, daß mündliche und schriftliche Äußerungen

- im Sachbereich dem Anspruch auf Richtigkeit genügen
- im Wertungsbereich Wahrhaftigkeit intendieren
- einleuchtend und nachvollziehbar begründet sind.

2. Bestimmte Formen sprachlicher Kommunikation beschränken einen der Partner auf rein rezeptives Verhalten. Das Funktionieren des gesellschaftlichen Lebens hängt heute in hohem Maße von der Rezeption solcher Texte ab, die in der Absicht verfaßt sind, Denken und Verhalten zu beeinflussen. Ein besonderes Gewicht haben dabei 'öffentliche' Sprachmuster.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, den Schüler zu befähigen, sich mit den vielfältigen Formen der sprachlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen und die Wirkungsmöglichkeiten der Sprache kritisch zu analysieren.

Dem Angebot 'öffentlicher' Sprache soll der Schüler mit einem kontrollierten Rezeptionsverhalten begegnen können.

3. Sprachverwendung ist allen Lernprozessen in den Lernbereichen 'Reflexion über Sprache' und 'Umgang mit Literatur' immanent. Das Verstehen von Texten wird in mündlichen und schriftlichen Äußerungen festgehalten.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, den Schüler zu befähigen, die in den Lernbereichen 'Reflexion über Sprache' und 'Umgang mit Literatur' durch Analyse gewonnenen Ergebnisse mündlich und schriftlich darzustellen.

Er soll lernen, spezifische Darstellungsformen differenziert anzuwenden.

## Lernbereich

### Reflexion über Sprache

Jahrgangsstufen 11 - 13

#### Voraussetzungen und Intentionen

- 1 Reflexion über Sprache soll zu einer dem Gegenstand angemessenen, differenzierten Vorstellung von Sprache führen. Deshalb ist der Sprachbegriff, den der Lehrplan zugrundelegt, offen für die Gesamtheit der sprachlichen Erscheinungen und allgemein im Hinblick auf deren wesentliche Eigenschaften.
- 2 Dem allgemeinen Charakter dieses Sprachbegriffs entspricht ein vom Willen zur Selbstdeutung geleitetes Interesse am Studium der Sprache. Andererseits erzeugt die notwendige reflexive Einstellung zum Gegenstand Vorbehalte gegen den damit verbundenen Selbstbezug und gegen eine begrifflich aufwendige Analyse des scheinbar Selbstverständlichen.
- 3 Der allgemeine Sprachbegriff ermöglicht eine Form der Sprachbetrachtung, die das einzelne sprachliche Phänomen in einen vielseitigen System- und Funktionszusammenhang einordnet. Ein sinnfälliger Ausdruck dieser Betrachtungsweise ist die seit Humboldt geläufige dichotomische Unterscheidung von Sprache und Sprechen (Rede). Sie bedingt eine systemgebundene Ausgliederung von Gegenstandsbereichen bzw. Fachgebieten und bildet deshalb den sachlichen Ausgangspunkt für die Lernzielbestimmung und die Gliederung des Lernbereichs.
- 4 Der umfassende Gegenstandsbezug des allgemeinen Sprachbegriffs erlaubt es, die Lerninhalte so auszuwählen und anzuordnen, daß wesentliche Sachbezüge in ihrem wechselseitigen Zusammenhang beispielhaft berücksichtigt werden können. Das betrifft den Sprachbau, das sprachliche Handeln, die Lehre von den sprachlichen Bedeutungen und den Sprachwandel.
- 5 Sprachtheoretische Begriffe sind Abstraktionen. Bezieht man sie auf die konkreten sprachlichen Erscheinungen, aus denen sie abgeleitet sind, so treten deren Eigenschaften deutlicher hervor. Dabei übernehmen die eingeführten theoretischen Begriffe die Aufgabe von Untersuchungskriterien

und Beschreibungsmöglichkeiten im Rahmen der Analyse und Interpretation von Texten.

6 Reflexion über Sprache im Unterricht unterscheidet sich von akademisch betriebener Sprachwissenschaft vor allem in der Bemühung um Einfachheit und Gegenstandsnähe. Daher gelten für die im Unterricht zu entwickelnde Beschreibungssprache folgende Grundsätze:

- die Verwendung herkömmlicher grammatischer Begriffe;
- die Verwendung an sich theoriegebundener Begriffe auch unabhängig vom engeren theoretischen Zusammenhang, sofern der Sachbezug unmittelbar einleuchtet;
- die Verwendung konkurrierender Begriffe, mit dem Ziel, die Gegenstandsvorstellung zu erweitern;
- die umgangssprachliche Paraphrase von Fachbegriffen.

Gliederung des Lernbereichs

Klasse 11

Sprache und Sprechen

1. Relationen von Sprache: Sprachvermögen, Sprache und Sprechen
2. Das sprachliche Zeichen
3. Sprache (Langue)
4. Varianten des Sprachgebrauchs
5. Sprachliches Handeln

Jahrgangsstufe 12

In Grundkurs und Leistungskurs (12.1)

Semantik

1. Semantische Grundbegriffe
2. Teilbedeutungen
3. Lexikalische Bedeutung und Kontextbedeutung
4. Sprachliche Klassifikation

Nur im Leistungskurs (12.2)

Sprachwandel

1. Abriß der deutschen Sprachgeschichte
2. Beschreibung eines älteren Sprachzustands
3. Bedingungen des Sprachwandels

Jahrgangsstufe 13

Das Thema wird im Rahmen der jährlich wechselnden Lehrpläne festgelegt.

## K l a s s e 1 1

### S p r a c h e u n d S p r e c h e n

Vorbemerkung - Die Unterscheidung von Sprache und Sprechen sowie die Zeichennatur der Sprache bilden die allgemein anerkannten Grundlagen sprachtheoretischer Analyse und Systematisierung.

Von diesen beiden Ansätzen her ergeben sich für den Unterricht in Klasse 11 folgende Schwerpunkte und Intentionen:

- es soll die Möglichkeit einer systematischen Gliederung und Beschreibung des Gegenstandes Sprache aufgezeigt werden;
- die wesentlichen Funktionen des sprachlichen Handelns sollen erörtert werden;
- die Schüler sollen dabei in die funktionale Betrachtungsweise, die für den allgemeinen Sprachbegriff charakteristisch ist, eingeführt werden;
- die Grundlagen zu einer pragmatischen Analyse und Interpretation von Texten sollen erarbeitet werden.

### L e r n z i e l e

1 Fähigkeit, im Rahmen eines idealen Sprachbegriffs Sprachvermögen, Sprache und Sprechen

- zu unterscheiden,
- zu kennzeichnen,
- aufeinander zu beziehen.

2 Fähigkeit,

- die bilaterale Struktur der Zeichenbeziehung zu beschreiben;
- sprachliche Zeichen als "organon" zu begreifen, das in einer gegebenen Situation zwischen Sprecher, Hörer und Gegenständen bzw. Sachverhalten vermittelt.

3 Fähigkeit, Eigenschaften von Sprache (Systemcharakter, Virtualität; soziale Vermittlung und Verbindlichkeit; Geschichtlichkeit; Variabilität)

- zu unterscheiden,
- sie zu kennzeichnen,
- ihnen die entsprechenden Fachgebiete zuzuordnen.

4 Fähigkeit,

- die regionale und soziale Variabilität natürlicher Sprachen aufzuzeigen,
- die entsprechenden Varianten (Varietäten) des Sprachgebrauchs zu kennzeichnen.

5 Fähigkeit,

- den Handlungscharakter des Sprechens aufzuzeigen,
- die Faktoren des sprachlichen Handelns zu unterscheiden,
- ihren Wirkungszusammenhang bei der Deutung sprachlicher Äußerungen zu berücksichtigen,
- mögliche Funktionen des sprachlichen Handelns zu unterscheiden und anthropologisch zu beziehen.

L e r n i n h a l t e

1 Relationen von Sprache: Sprachvermögen, Sprache und Sprechen

Menschen können miteinander sprechen:

- weil sie das Vermögen dazu besitzen (Sprachvermögen, Sprachhandlungsvermögen, Faculté de langage - als Gegenstand der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie, und der Anthropologie);
- weil es jeweils eine natürliche Sprache gibt, die sie aufgrund ihres Sprachvermögens erlernt haben (Sprache, Sprachsystem, Langue, Kompetenz - als Gegenstand der beschreibenden und vergleichenden Systemlinguistik);
- weil sie davon, indem sie sprechen, einen persönlichen, situations- und partnerbezogenen Gebrauch machen können (Sprechen, Rede, Parole, Performanz - als Gegenstand der Pragmalinguistik und anderer Gesellschaftswissenschaften).

2 Das sprachliche Zeichen

2.1 Die Zweiseitigkeit der Zeichenbeziehung

Der rein sinnlichen Wahrnehmung, dem Hören und Sehen, stellen sich sprachliche Ereignisse als Äußerung von Lauten dar. Die verstehende Wahrnehmung verbindet mit der Lautäußerung etwas Gedankliches: einen Inhalt, eine Bedeutung bzw. einen Sinn. Beide Seiten der Äußerung, die lautliche und inhaltliche, bilden eine Einheit und begründen dadurch die Zeichennatur der Sprache.

Die bilaterale Zeichenstruktur von Lautform und Bedeutung ermöglicht die sprachliche Darstellung und Mitteilung von Bewußtsein. Hieraus leiten sich die Funktionen des sprachlichen Handelns ab.

Als sprachliche Zeichen gelten solche Einheiten, die ein Gebilde aus Lautform und Bedeutung sind. Ob alle sprachlichen Einheiten in diesem Sinn als sprachliche Zeichen aufgefaßt werden können, so daß die Sprache insgesamt als "System von Zeichen" (de Saussure) beschreibbar wäre, ist umstritten.

Über den Zeichenbegriff ist die Sprachwissenschaft in den Zusammenhang der Semiotik, der Wissenschaft von den allgemeinen Eigenschaften der Zeichensysteme, einbezogen.

Fakultativ:

- andere Auffassungen von der Struktur des sprachlichen Zeichens;
- Beliebigkeit (Arbitrarität; Konventionalität) oder Bedingtheit (Motiviertheit) der Beziehung von Lautform und Bedeutung;
- Abgrenzung sprachlicher Zeichen von ähnlichen Phänomenen (Signale; Anzeichen; Abzeichen; Gebärden);
- der im Unterschied zur Sprache sekundäre Charakter der meisten Zeichenphänomene;
- Belege für die Tradition des Zeichenbegriffs seit der Antike.

## 2.2 Sprachliche Zeichen als "organon": Funktionen der Zeichenverwendung

Sprachliche Äußerungen haben einen Bezugsrahmen, innerhalb dessen sie zustandekommen und wirksam werden: einer spricht zum andern über die Dinge (Platon). Auf diese "Relationsfundamente" (Bühler) bezogen, lassen sich drei Funktionen der Zeichenverwendung unterscheiden: die der Darstellung von Gegenständen oder Sachverhalten (Sachbezug); die des Ausdrucks von Intentionen (Selbstbezug); die der Zuwendung (Partnerbezug). Das Sprachzeichen "ist Symbol kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten, Symptom (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und Signal kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres und inneres Verhalten es steuert ..." (Bühler, S.28)

Indem das Organon-Modell zwischen Teilfunktionen unterscheidet, eröffnet es dem Sprachstudium entsprechende Rich-

tungen. Zugleich betont es aber die gleichzeitige Wirksamkeit und wechselseitige Bezogenheit aller drei Funktionen desselben Zeichens: "Dasselbe konkrete Phänomen ist Gegenstandszeichen, hat einen Ausdruckswert und spricht den Empfänger bald so, bald anders an, es hat Appell-Werte." (Bühler, S. 35) Im einzelnen Beispiel mag die eine oder andere Funktion dominieren, solche Dominanz hebt aber die jeweils anderen Funktionen nie vollständig auf. Deshalb führt auch der Versuch, aus den Zeichenfunktionen Textartbestimmungen abzuleiten, nur zu unbefriedigenden Ergebnissen. Der Nachweis einer bestimmten Textfunktion bleibt ohne die komplementäre Untersuchung der beiden übrigen klischeehaft und abstrakt. Die Tragweite des Organon-Modells liegt darin, daß es die Sprachbetrachtung vor einseitigen Verallgemeinerungen bewahrt. Dadurch eignet es sich besonders zum methodischen und sachlichen Ausgangspunkt für eine Theorie verständigungsorientierten Handelns (Habermas).

Fakultativ:

- die Erweiterung des Organon-Modells durch K. Popper um die argumentative Funktion;
- die Funktionen der Sprache nach R. Jakobson: emotive konnotative, referentielle, metasprachliche, phatische und poetische Funktion

### 3. Sprache (Langue)

#### 3.1 Der Systemcharakter der Sprache

"Das Allgemeine, Regelhafte, das sich in allen Äußerungen der Sprache findet, soweit es im Aufbau von Inhalten und von Lautformen und in ihrer gegenseitigen Zuordnung besteht, konstituiert eine besondere Seite der Sprache. Diese Seite nennen wir das Sprachsystem. Es umfaßt also die allgemeinen Eigenschaften der Inhalte und Lautformen und ihrer gegenseitigen Zuordnung in den Äußerungen der Sprache." (Grundzüge, S.27)

Der Systembegriff läßt sich zur Kennzeichnung von Sprache heranziehen, weil diese als Menge von Elementen und Verknüpfungsregeln beschrieben werden kann. Diese mehr kybernetische Vorstellung von Sprache ist typisch für die Denkweise des Strukturalismus. Sie betont die Möglichkeit der regelgeleiteten Erzeugung von Äußerungen. Der schöpferische Ge-

brauch, den ein Sprecher von seiner Sprache machen kann, findet mit Hilfe des Grundsatzes der Rekursivität eine angemessene Erklärung. Darunter versteht man "die Möglichkeit, in einem Regelapparat Regeln wiederholt auf ihr eigenes Ergebnis anzuwenden". (Lewandowski)

Das Sprachsystem gliedert sich in Komponenten, die ihrerseits Teil- oder Untersysteme mit eigenen Elementen und Beziehungen darstellen. Das sind:

- die semantische Komponente
- die syntaktische Komponente
- die phonologische Komponente
- die kommunikativ - pragmatische Komponente.

"In der Existenz der semantischen und der phonologischen Komponente als besonderer Teilsysteme innerhalb des sprachlichen Systems als Ganzem drückt sich die relative Eigengesetzlichkeit und Eigenorganisation aus, die sowohl das Bewußtsein als auch die Lautäußerung innerhalb der Sprache besitzen. Die Regeln beider Komponenten sind jedoch verzahnt mit denen, die die syntaktische Komponente bilden. Die Einheiten und Beziehungen der syntaktischen Komponente vermitteln die Beziehung zwischen Lautform und Bedeutung in komplexen sprachlichen Zeichen." (Grundzüge, S.36)

Der Versuch einer Beschreibung des Sprachsystems heißt Grammatik. Den Komponenten des Systems entsprechen Teile der Grammatik: Semantik; Syntax; Phonologie; Pragmatik.

Fakultativ:

- die Offenheit des Sprachsystems;
- Vergleich von Grammatiktheorien;
- deskriptive und präskriptive Grammatik; ideologische Implikationen beider Möglichkeiten;
- sprachliche Universalien;
- Sprachsystem und Weltbild

### 3.2 Der virtuelle Charakter von Sprache

Sprache existiert als Fähigkeit der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft, von ihr Gebrauch zu machen; sie wird im Sprechen aktualisiert. Der einzelne Sprecher beherrscht sie nur unvollkommen (individuelle Sprachkompetenz) und verfügt über seine ohnehin begrenzte Kenntnis der Sprache nicht zu jedem Zeitpunkt gleich.

Vernachlässigt man die Begrenztheit der individuellen Sprachkompetenz, so entsteht das Konstrukt eines "idealen Sprecher-Hörer (s), der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse, Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird". (Chomsky: Aspekte der Syntaxtheorie)

Der Sinn einer derartigen Idealisierung besteht darin, die Erzeugung von Sätzen im Rahmen einer generativen Transformationsgrammatik systematisch zu beschreiben.

### 3.3 Der soziale Charakter von Sprache

Der einzelne findet die Sprache vor und muß sie im Rahmen seiner Sozialisation lernen. Sprache ist das "soziale Band" (de Saussure), das eine Sprachgemeinschaft begründet, indem sie die Verständigung zwischen ihren Mitgliedern ermöglicht. Aufgrund seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache, die er beherrscht, gehört jeder Mensch einer Sprachgemeinschaft an. Sie trägt wesentlich zur sozialen, in der Regel auch zur politisch-nationalen Identität der Menschen bei.

In der Sprache kommt zum Vorschein, "einmal daß alle menschlichen Kräfte sich nur gesellschaftlich vollkommen entwickeln, dann daß es etwas Gemeinsames in dem gantzen menschlichen Geschlechte giebt, von dem jeder Einzelne eine, das Verlangen nach Vervollständigung durch die andren in sich tragende Modification besitzt." (W.v.Humboldt: Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. III, 46)

Als Mittel der Formung und als Regulativ des Gebrauchs von Sprache wird - in allerdings sehr pauschaler Form - die soziale Übereinkunft (Konvention; Konventionalität von Sprache) unterstellt. Sprache ist demnach die objektive soziale Bedingung ihres subjektiven Gebrauchs.

Fakultativ:

Fragen des Spracherwerbs (in Verbindung mit 3.2)

### 3.4 Sprache als historisches Phänomen

Sprache verändert sich in der Zeit (Sprachwandel, Sprachentwicklung, Sprachgeschichte)

System und Wandel sind komplementäre Aspekte derselben Sache. Die entsprechenden Betrachtungsweisen sind aufeinander bezogen. Jede denkbare Beschreibung des Sprachwandels hat die Systemanalyse zur Voraussetzung. Gegenstand der synchronischen Betrachtung sind die "Beziehungen zwischen gleichzeitigen Gliedern eines Sprachzustands"; Gegenstand der diachronischen Betrachtung sind die "Beziehungen zwischen aufeinander folgenden, von denen eines im Laufe der Zeit an die Stelle des andern tritt". (de Saussure)

Durch ihre Entwicklung in der Zeit wird Sprache eigenmächtig: "Aus dem Sprechen aber erzeugt sich die Sprache, ein Vorrat von Wörtern und System von Regeln, und wächst, sich durch die Folge der Jahrtausende hinschlingend, zu einer von dem jedesmal Redenden, dem jedesmaligen Geschlecht, der Nation, ja zuletzt selbst von der Menschheit in gewisser Art unabhängigen Macht." (W.v.Humboldt a.a.O. II,63)

Fakultativ:

- mögliche Ursachen von Sprachwandel
- Sprachgeschichte als Spiegel der Geistes- und Sozialgeschichte
- ideologische Implikationen der Unterscheidung von Synchronie und Diachronie.

#### 4. Varianten des Sprachgebrauchs

Bisher wurde Sprache zum Zweck der Beschreibung ihrer allgemeinen Eigenschaften als eine in sich einheitliche Größe vorausgesetzt. Einer solchen Idealisierung entspricht noch am ehesten die Standardsprache.

##### 4.1 Standardsprache

Auch Norm- oder Hochsprache genannt. Darunter versteht man eine explizit normierte, überregional gebrauchte und als vorbildlich und deshalb für den öffentlichen Gebrauch als verpflichtend anerkannte Sprache.

Daneben gibt es andere Varianten (Varietäten) des Sprachgebrauchs, die in ihrem Geltungsbereich stärker eingeschränkt sind. Nach den Kriterien der regionalen Gliederung, der Gruppenzugehörigkeit und des Verwendungszwecks lassen sich Dialekte und Soziolekte als Varianten unterscheiden.

#### 4.2 Dialekte (Mundarten)

Das sind auf Regionen begrenzte, geschichtlich und geographisch bedingte primäre Sonderformen einer Sprache, die relativ streng normiert sind, sich als nicht weniger leistungsfähig als die Standardsprache herausgestellt haben und vor allem dem informellen Gebrauch dienen.

Fakultativ:

- Funktionsdifferenzierung zwischen Standardsprache und Dialekt
- Isoglossen im Saarland
- Dialekte als Soziolekte

#### 4.3 Soziolekte (Gruppensprachen)

Der für eine Gruppe charakteristische Sprachgebrauch. Gesamtheit aller sprachlichen Merkmale, die für eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit symptomatisch sind. Darunter fallen die Fach- oder Berufssprachen, die sich durch fachspezifische Ausdrücke unterscheiden, und die mehr sozial bedingten Sondersprachen (z.B. schichtspezifische Sonderformen; Arten des Jargons; verhüllende Sondersprachen).

Fakultativ:

- Fragestellungen der Soziolinguistik
- Funktion der Sprachvariation (Wechsel der Sprachvariante je nach Situation)
- Probleme der Wertung gruppenspezifischen Sprechens

### 5. Sprachliches Handeln

#### 5.1 Begriff des sprachlichen Handelns

"Handlung ist die Umsetzung eines gewollten Zweckes in die Wirklichkeit." (Hist. Wörterbuch der Philosophie) - Demnach unterliegen Handlungen einer subjektiven Zweck- oder Sinnbestimmung (Intention; Intentionalität der Handlung). Aus dieser Bedingung müssen sie verstanden und beurteilt werden.

Sofern eine Handlung an Sprache als Mittel und Form der Verwirklichung gebunden ist, wird sie als sprachliche Handlung (Sprachhandlung, Sprechhandlung, Sprechakt) bezeichnet, die sich in einer sprachlichen Äußerung darstellt.

Sprachliche Äußerungen lassen sich auffassen:

- als Formen, in denen sich sprachliches Handeln vollzieht und objektiviert,

- als Handlungsresultate bestimmten Inhalts.

Als Mittel der Verständigung (Kommunikation; Interaktion), die immer auf einen bestimmten oder möglichen Partner bezogen ist, können sprachliche Äußerungen allein aus ihren sprachlichen Eigenschaften nicht angemessen erklärt werden. Die an der sprachlichen Handlung beteiligten nicht sprachlichen Faktoren müssen berücksichtigt werden, obwohl dadurch die Sprachbetrachtung leicht in die Gefahr gerät, sich in Spekulationen über die Intention (unterstellte Motive, Sinnbezüge, Ziele, Strategien) oder in Bewertungen (Wunsch- und Zerrbilder von Kommunikation und Gesellschaft) zu verlieren.

## 5.2 Faktoren des sprachlichen Handelns

Faktoren des sprachlichen Handelns sind notwendige außersprachliche Bedingungen des Inhalts und der Form sowie der Wirkung sprachlicher Äußerungen. Sie müssen aus den Eigenschaften der Äußerung selbst und aus dem Wissen über Handlungszusammenhänge erschlossen werden. Wichtige Faktoren sind: die Intention des Sprechers (der Äußerung); die Situation; die Individualität von Sprecher und Hörer; die Beziehung von Sprecher und Hörer; die Strategie des Sprechers; die Regulative des sprachlichen Handelns.

### - Intention

Sie wird als Zweckbestimmung der Äußerung wirksam. Der Hörer begreift sie als Sinn der Äußerung. Der Schluß vom vermeintlichen Sinn auf die wirkliche Intention (das Sinnverständnis des Sprechers) kann ein Ausdruck der Selbstbefangenheit sein (hermeneutischer Zirkel). Eine einseitig intentionsbezogene, funktionale Bewertung reduziert die Äußerung auf ein Mittel für die Verwirklichung bestimmter Absichten und vernachlässigt den sprachlichen Eigenwert des Textes.

### - Situation

Die Situation bildet den sozialen Rahmen der Äußerung. Situationen sind das, wofür sie gehalten werden (W.I.Thomas), lassen sich also auf ein Sinnverständnis der Beteiligten und auf dessen Tradition zurückführen (M. Weber; A. Schütz). Der einzelne, der in einer Situation denkt und handelt, unterliegt situationspezifischen Verhaltenserwartungen. Sprachliche Äußerungen sind Antworten auf eine Situation, sie zeigen an, wie der Sprecher

die Situation begreift und in welchem Maße er den Erwartungen, die an ihn gestellt werden, entspricht.

- Beziehung

Äußerungen basieren auf der wechselseitigen Einschätzung von Sprecher und Hörer. Sie lassen sich deshalb als Symptome von Partnerhypothesen auffassen (Beziehungsaspekt des sprachlichen Handelns).

- Strategie

Inhalt und Form sprachlicher Äußerungen können von einem Wirkungskalkül bestimmt sein. Der Sprecher versucht abzuschätzen, mit welchen sprachlichen Mitteln eine Äußerung am besten ihr Ziel erreicht. In der Regel bedient er sich vorgegebener Redemuster (Rhetorik der Äußerung).

- Individualität

Äußerungen sind Charaktersymptome. Sie spiegeln die persönliche Reaktion auf die Handlungsbedingungen.

- Regulative des sprachlichen Handelns

In den Bezügen von Intention, Situation, Beziehung und Strategie wird das sprachliche Handeln von Regeln geleitet, die es typisieren. (Verhaltenserwartungen oder Rollen; Konventionen; Normen)

Die den Faktoren entsprechenden handlungstheoretischen Grundbegriffe werden bei der Analyse von Texten als Analyse Kriterien wirksam.

Fakultativ:

- direkte und indirekte Sprechakte
- Unterscheidung von Sprechhandlungstypen
- Möglichkeiten pragmatischer Textartbestimmung
- Alltagsgespräche

### 5.3 Funktionen des sprachlichen Handelns

Ausgehend von den Unterscheidungen des Organon-Modells, werden im folgenden die Funktionen des sprachlichen Handelns den kommunikativen Bezugsgrößen zugeordnet.

(1) Funktionen im Hinblick auf die Gegenstände des Sprechens:  
der Wirklichkeitsbezug von Sprache

- Konstitution der Gegenstände durch Bezeichnung (Prädikation)
- Klassifikation der Gegenstände durch Abstraktion wesentlicher (unterscheidender) Merkmale
- Eingrenzung und Gliederung der Wirklichkeit
- Vergegenwärtigung abwesender Gegenstände
- Interpretation, Erklärung, Planung, Veränderung, Überlieferung von Gegenständen.

(2) Funktionen im Hinblick auf den Sprecher als handelndes  
Subjekt

- Verfügung über die Gegenstände
- Distanzierung des Sprechers von inneren Antrieben (Entlastung; Sublimierung)
- Selbstbestimmung
- Übernahme oder Verweigerung sozialer Rollen.

(3) Funktionen im Hinblick auf den Hörer: die kommunikative  
Funktion

- Herstellung einer Beziehung zwischen Sprecher und Hörer, die bestimmte Sprechhandlungen ermöglicht oder ausschließt
- Einwirken auf den Hörer
- Organisation des Handelns in einer arbeitsteiligen Gesellschaft.

(Einzelne dieser Bestimmungen sind dem Lehrplan Ethik entnommen).

J a h r g a n g s s t u f e 1 2

S e m a n t i k

Einführung in die Analyse sprachlicher Bedeutungen

Vorbemerkung

Die Verbindung der semantischen Fragestellung (Was bedeuten die Wörter? Wie kommen sprachliche Bedeutungen zustande?) mit den Lerninhalten der Klasse 11 ergibt sich

- aus der Unterscheidung von Komponenten des Sprachsystems,
- über die pragmatischen Grundbegriffe,
- aus dem Zusammenhang der Textanalyse.

Diese Anknüpfungsmöglichkeiten sind in jeweils spezifischer Form für die semantische Analyse bedeutungsvoll.

Sprachliche Bedeutungen resultieren aus einer komplexen Wechselbeziehung der Komponenten des Sprachsystems. Die Bedeutungsanalyse kommt deshalb nicht ohne eine differenzierte, den Aufbau und die Funktionsweise einbeziehende Vorstellung von Sprache aus. Im Verlauf der semantischen Untersuchungen wird diese Vorstellung präzisiert.

Die pragmatischen Grundbegriffe kennzeichnen wesentliche kommunikative Rahmenbedingungen für die Festlegung und Vermittlung sprachlicher Bedeutungen. Indem die semantische Analyse auf die pragmatischen Voraussetzungen des Sprechens und Verstehens bezogen wird, läuft sie weniger Gefahr, sich in praxisfremden Überlegungen zu verirren. - In der Textanalyse schließlich findet die Bedeutungsbeschreibung ihre praktische Anwendung.

Gegenstand der Lernsequenz ist die Analyse und Beschreibung sprachlicher Bedeutungen. Wegen der damit verbundenen Schwierigkeiten muß sich die Untersuchung auf einzelne Wörter oder Wortverbindungen in Texten beschränken und auf eine umfassendere textsemantische Zielsetzung verzichten. Andererseits entsteht bei der Kontextanalyse zwangsläufig eine textsemantische Perspektive, so daß eine abstrakte, dem Sprachgebrauch entfremdete Betrachtung vermieden wird.

Zur Abgrenzung des Gegenstands der Lernsequenz wäre eine Definition des Bedeutungsbegriffs wünschenswert. Es gibt aber davon mehr als fünfzig. Sie unterscheiden sich zum Teil grundlegend, weil sich das Bedeutungsproblem als außerordentlich

komplex erweist und weil mit dem Versuch einer Definition philosophische Grundsatzfragen berührt werden. Jedes Bedeutungskonzept macht zumindest implizit Aussagen über die Beziehung von Bewußtsein, Sprache, Verständigung und Wirklichkeit. Bei dieser Sachlage hätte es wenig Sinn, eine bestimmte Bedeutungsdefinition zu bevorzugen. Es genügt, wenn die Schüler den Bedeutungsbegriff mit den Inhalten verbinden, die im Lauf der Lernsequenz vermittelt werden.

Mit der skizzierten Aufgabenstellung werden folgende Intentionen verbunden:

- die Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln, vom Wortgebrauch auf die Wortbedeutung zu schließen;
- sie sollen die Frage nach der Bedeutung von Äußerungen oder Begriffen als ein notwendiges Mittel der kritischen Verge-  
wässerung, der Bemühung um Sachlichkeit und des Strebens nach Erkenntnis schätzen und gebrauchen lernen.

Die Lernsequenz ist für Grund- und Leistungskurs verpflichtend. Im Leistungskurs sollte die Möglichkeit der intensiveren und ausführlicheren Behandlung einzelner Gesichtspunkte genutzt werden. Im Grundkurs kann sich die Lernsequenz - sinnvoll gegliedert- über beide Kurshalbjahre der Jahrgangsstufe 12 erstrecken. Dagegen sollte die Lernsequenz im Leistungskurs in 12.1 abgeschlossen werden, weil für 12.2 - im Unterschied zum Grundkurs - das Thema "Sprachwandel" vorgesehen ist.

### L e r n z i e l e

1. Fähigkeit, Referenz, Intension und Extension als allgemeine Bedeutungseigenschaften (semantische Grundbegriffe) zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen.
2. Fähigkeit, durch Assoziation und Oppositionsbildung
  - die Teilbedeutungen eines Wortes zu ermitteln,
  - sie in Merkmale, Konnotationen und Assoziationen zu gliedern,
  - die Wortbedeutung als Komplex von Teilbedeutungen zusammenhängend zu beschreiben.
3. Fähigkeit,
  - die Mehrdeutigkeit eines Wortes anhand von Beispielen für unterschiedliche Distributionsmöglichkeiten (Korpus) aufzuzeigen,

- zwischen lexikalischer Bedeutung und Kontextbedeutung (aktueller Bedeutung) zu unterscheiden,
- die Kontextanalyse zur Ermittlung von aktuellen Bedeutungen zu handhaben,
- Bedeutungsvarianten zu klassifizieren.

#### 4. Fähigkeit,

- zwischen Beschreibung, Bewertung und Handlungsanweisung als Möglichkeiten der Klassifikation von Gegenständen oder Sachverhalten zu unterscheiden,
- die spezifische semantische Struktur dieser Möglichkeiten aufzuzeigen,
- deren Anteil an der Wortbedeutung jeweils zu bestimmen.

### L e r n i n h a l t e

#### 1. Semantische Grundbegriffe

Indem wir sprechen, beziehen wir uns auf Gegenstände. Den Gegenstandsbezug der Wörter nennen wir Referenz. Sie ergibt sich zwangsläufig aus der Tatsache, daß Wörter etwas bedeuten, daß sie einen bestimmten Inhalt als Möglichkeit der Bezugnahme aufweisen. Den Inhalt der Bedeutung nennen wir Intension. Mit Hilfe der Intension lassen sich gleichartige Gegenstände klassifizieren. Dadurch entsteht die Extension der Wörter, ihr Bedeutungsumfang, der die Menge der bezeichneten Gegenstände umfaßt.

##### 1.1 Referenz: Gegenstandsbezug

Der Gegenstandsbezug einer sprachlichen Äußerung resultiert aus zwei Bedingungen, die im Akt des Sprechens wirksam werden:

- aus der Notwendigkeit, über etwas zu sprechen (Intentionalität des Sprechens),
- aus der Notwendigkeit, über etwas Bestimmtes zu sprechen und dadurch ein Sinnverständnis auszudrücken (Intention des Sprechers).

Die erste der beiden Bedingungen kennzeichnet den Gegenstand als ideale Bezugsgröße des Denkens und Sprechens. Worauf ich mich redend beziehe, ist der Gegenstand meiner Rede, unabhängig von der Art des Bestehens (wirklich; nur vorgestellt), unabhängig auch vom Erkenntnisstand und der Intention des Sprechers. Die dem Denken und Sprechen immanente Referenz

ist gegenüber Unterscheidungen, die das Wesen des Gegenstandes betreffen, neutral. Sie ist Ausdruck der Fähigkeit des Menschen, durch den Akt des Sprechens dessen Gegenstand zu konstituieren und über diesen zu verfügen. Das sprachliche Mittel, dessen sich der Mensch zu diesem Zweck bedient, ist der Satz als Form der aussagenden Bestimmung (Prädikation).

Sätze ermöglichen Referenz, weil sie den geistigen Akt der Bezugnahme sprachlich vollziehen. Über die Eigenart des Gegenstandes, den ein Sprecher im einzelnen meint, entscheidet die Bedeutung der Wörter, mit denen er den Satz bildet.

### 1.2 Intension

Inhalt der Wortbedeutung; was Sprecher einer Sprache über die Bedeutung eines Wortes wissen, was ihnen das Wort zu verstehen gibt.

Intensionale Beschreibungen ermitteln Teilbedeutungen (Komponenten, Merkmale), die sich in der Bedeutung eines Wortes zusammenschließen und eine strukturierte Einheit bilden: Bedeutung als Merkmalstruktur, Merkmalkombination, Merkmalkonfiguration oder Merkmalkomplex.

Das Konzept der semantischen Merkmale beruht auf der Annahme, daß sich die Bedeutung der Wörter, ähnlich wie ihre Lautgestalt aus unterscheidenden Merkmalen, deren Menge begrenzt ist, nach Regeln zusammensetzen. Ziel der semantischen Analyse wäre die Ermittlung der vollständigen Liste solcher Merkmale, die vollständige Beschreibung der Relationen zwischen den Merkmalen und die Darstellung der Verknüpfungsregeln in natürlichen Sprachen. Von dieser Zielsetzung ist die Sprachwissenschaft weit entfernt. Der Lehrplan entnimmt dem Konzept der semantischen Merkmale den Grundsatz der Komponentenanalyse, also der Zerlegung in Teilbedeutungen, und die Forderung, Beziehungen zwischen Teilbedeutungen zu berücksichtigen.

### 1.3 Extension

Bedeutungsumfang; Menge der bezeichneten Gegenstände.

Extensionale Beschreibungen klären die Bedeutung eines Wortes durch die Nennung und Aufzählung der Gegenstände, auf die sich das Wort beziehen läßt. Wörter, die einen singulären Gegenstand als Bezugsgröße haben, heißen Eigennamen. Die meisten Wörter beziehen sich auf mehr als einen Gegenstand (Allgemeinbegriffe), sie klassifizieren dann die Menge dieser Gegenstände durch

Abstraktion meist weniger unterscheidender Eigenschaften. Bedeutungen sind im Hinblick auf ihre Referenten abstrakt und bedürfen der Ergänzung und Konkretisierung durch das Alltagswissen.

#### 1.4 Relationen

Intension und Extension sind komplementäre Größen, die sich zueinander umgekehrt proportional verhalten. Erweitert man die Intension eines Wortes, so nimmt sein Bedeutungsumfang ab, die Zahl der Gegenstände, auf die das erweiterte Merkmalbündel zutrifft, ist geringer - und umgekehrt.

Für den Vergleich zweier Wörter ergeben sich drei Möglichkeiten der Zuordnung von Intension und Extension. Sind beide gleich, so liegen Wörter bzw. Ausdrücke vor, die einander ersetzen können (Synonyme, Gleichsetzungen, Übersetzungen, die beiden Seiten einer Definition). Die Umkehrung, daß sowohl Intension wie Extension verschieden sind, gilt für die meisten Wörter des Lexikons. Wenn die Extension übereinstimmt, die Intension dagegen nicht, dann wird der gleiche Gegenstand von verschiedenen Wörtern unter verschiedenen Gesichtspunkten gekennzeichnet.

Die Intension berücksichtigt zwar bestimmte Gegenstandseigenschaften, bildet aber den bezeichneten Gegenstand nicht vollständig ab. An der Beziehung von Intension und Gegenstand lassen sich wesentliche Eigenschaften der Sprache nachweisen: die Gliederung der Wirklichkeit nach objektiven Kriterien und praktischen Bedürfnissen; die Abstraktion von Gegenstandsmerkmalen, die als wesentlich eingeschätzt werden und die Wortbedeutungen voneinander abgrenzen; die möglichst umfassende Beziehbarkeit und Kombinierbarkeit semantischer Merkmale (Ökonomie der sprachlichen Mittel); die Zwangsläufigkeit des Sprachwandels im Bereich des Lexikons.

#### 2. Teilbedeutungen

Daß Bedeutungen sich aus Merkmalen aufbauen, ist keine sprachwissenschaftliche Konstruktion, sondern eine Realität, die in der Fähigkeit des Bewußtseins (als Bestandteil der Sprachfähigkeit); Merkmalkomplexe zu erfassen, vielfältig zum Ausdruck kommt. Allerdings stößt der Versuch, den Merkmalkomplex in seine Elemente aufzulösen und deren Beziehungen abzubilden (Komponentenanalyse) auf Schwierigkeiten. Diesbezüglich liegen

erst relativ wenige Modellanalysen vor, die kaum Verallgemeinerungen zulassen und in einer formalisierten Sprache abgefaßt sind, die dem Bedeutungswissen und dem Sprachgefühl häufig nicht genügen. Deswegen muß zwar im Unterricht darauf verzichtet werden, in jedem Fall semantische Merkmale im strengen Sinn der Theorie, also kleinste unterscheidende, universal gültige Inhaltszüge (Seme, Markers) zu erfassen. Am analytischen Weg der Beschreibung von Bedeutungen über die Ermittlung von Teilbedeutungen muß jedoch festgehalten werden, weil diese Methode der alltäglichen Praxis der Bedeutungsbeschreibung und somit auch der menschlichen Sprachfähigkeit entspricht.

Das Ungenügen an der strengen Komponentenanalyse ist auch darin begründet, daß sie nur einen Teil der Inhalte berücksichtigt, die das Bewußtsein mit der Bedeutung eines Wortes verbindet. Die semantischen Merkmale bilden zwar den unverzichtbaren begrifflichen Kern der Bedeutung, aber diese erschöpft sich nicht darin. Da Wörter immer einen Gegenstandsbezug einschließen, aktiviert der Sprecher/Hörer neben den semantischen Merkmalen meist auch das Alltagswissen über den Gegenstand und persönliche Erfahrungen. Solche Bestandteile der Wortbedeutung lassen sich nicht immer eindeutig von den semantischen Merkmalen (der Intension) unterscheiden. Sie können aber für das Verständnis der Bedeutung ebenso wichtig sein. Demnach gliedern sich die Teilbedeutungen eines Wortes in

- semantische Merkmale oder Merkmalverbindungen,
- im Alltagswissen verankerte, typisierte Vorstellungen über den Gegenstand (Konnotationen),
- private Vorstellungen, die sich aus der persönlichen Erfahrung ergeben (Assoziationen).

Für die Ermittlung und Darstellung der Teilbedeutungen (Merkmale, Konnotationen, Assoziationen) empfiehlt es sich zu überprüfen, wie das Bewußtsein in freier Assoziation auf isolierte Wörter reagiert. Sprachpsychologische Untersuchungen haben ergeben, daß die Assoziationstätigkeit in den Bahnen verläuft, die im System der Sprache selbst, aufgrund von Gebrauchsregeln und durch die persönliche Erfahrung vorgegeben sind: "Es werden 1. Synonyma oder Quasi-Synonyma genannt. 2. Es werden Teile eines Bedeutungsfeldes genannt. 3. Es werden andere Wörter derselben Wortfamilie oder Ableitungen von dem betreffenden Wort gebildet. 4. Es werden Wörter genannt,

die zusammen mit dem Stimulus-Wort ein sich begrifflich ausgliederndes Wortfeld bilden. 5. Es werden stereotype oder nicht-stereotype Kollokationen und Wortverbindungen gebildet, die in ein Kollokationsfeld gehören. 6. Es werden wohlgeformte Sätze gebildet, deren Stichwörter Konstituenten eines prädikativen Feldes sind. 7. Es stellen sich Idiome ein, die in eine Relation zu der Bildungsgruppe oder Statusgruppe gebracht werden können, welcher der Informant angehört. (...) 8. Bei sprachlich und imaginativ besonders begabten Sprechern stellen sich Ketten von Wörtern, Metaphernserien, Bildfelder oder Reihen von Wörtern ein, die eine lose semantische Beziehung zu dem Stimulus-Wort haben und als semantisches Feld (Weinrich) angesprochen werden können. 9. Es kann ein Wort genannt werden, das ein synästhetisches Antonym oder eine anders geartete nicht-begriffliche Opposition zu dem Stimulus-Wort bildet und eine Sinnspannung enthält, die außerhalb der unter 4. genannten Wortfeldopposition liegt. 10. Es werden Wörter genannt, die auf individuelle Erlebnisse und Erfahrungen oder auf Bildungseindrücke zurückzuführen sind und die zusammen mit Reaktionen anderer Individuen ein assoziatives Feld und/oder ein Symbolfeld ergeben." (Blanke, S.114)

Die umfangreiche (idealtypische) Liste klassifizierter Reaktionen umfaßt neben Redensarten und privaten Assoziationen vor allem die im System des Lexikons vorgegebenen Bedeutungsbeziehungen sowie die syntaktischen und lexischen Verknüpfungsmöglichkeiten eines Wortes. Bedeutungen werden offenbar über den Stellenwert der Wörter im Sprachsystem bewußtseinsmäßig realisiert. Es liegt nahe, zur Ermittlung von Teilbedeutungen die Assoziationstätigkeit bewußt nachzuvollziehen und einzelne der aufgeführten Reaktionen planmäßig zu untersuchen, und zwar

- die Oppositionsbildung: Ermittlung von Teilbedeutungen durch den Begriffsvergleich,
- die Kontextbildung: Ermittlung von Teilbedeutungen eines verwendeten Wortes durch die Kontextanalyse.

"Die elementaren Begriffsrelationen sind es vor allem, die zur Auffindung und Festlegung von Merkmalen verwendet werden:

- Unterbegriffe haben ein Merkmal mehr als ihre Oberbegriffe (...).
- Gegenbegriffe unterscheiden sich durch ein Merkmal und haben ansonsten dieselben Merkmale (...).
- Synonyme haben genau dieselben Merkmale (...)" (Hannappel-Melenk, S.114)

Nicht immer lassen sich die Teilbedeutungen mit einfachen Wörtern (z.B. Substantiven als Oberbegriffen und Adjektiven als unterscheidenden Merkmalen) darstellen. "Semantische Merkmale sind Inhalte, d.h. Aussagen - Aussagen über die Gegenstände und Fälle, die durch das Wort bezeichnet werden - und es spielt keine Rolle, ob diese Aussagen eine relativ einfache sprachliche Form haben (...) oder ob sie nur relativ komplex zu formulieren sind." (Hannappel-Melenk, S.112) Dies gilt um so mehr für die Konnotationen und Assoziationen. Die angemessene sprachliche Form der Bedeutungsbeschreibung ist deshalb der diskursive Text, in dem die Teilbedeutungen in Sätzen dargestellt und aufeinander bezogen werden.

### 3. Lexikalische Bedeutung und Kontextbedeutung

#### 3.1 Mehrdeutigkeit (Polysemie)

Die meisten Wörter natürlicher Sprachen sind mehrdeutig (polysem). Je nach Kontext und Verwendungssituation (Referenz) verändert sich die Konstellation der Teilbedeutungen, so daß die Bedeutung eines Wortes in bestimmten Grenzen variieren kann. Die Mehrdeutigkeit der Wörter ist eine notwendige Voraussetzung für die sprachliche Bewältigung der unendlich mannigfaltigen Welt möglicher Gegenstände oder Sachverhalte.

Die durch den Sprachgebrauch ausgewiesenen Bedeutungsmöglichkeiten eines Wortes bilden -auf der Ebene des Sprachsystems- die lexikalische Bedeutung des Wortes. Die jeweils im Zusammenhang der Rede und der Situation verwirklichte Bedeutungsvariante heißt Kontextbedeutung oder aktuelle Bedeutung.

#### 3.2 Kontextanalyse

Im Kontext des Satzes entfaltet das Wort bestimmte in der Wortbedeutung angelegte Beziehungsmöglichkeiten grammatischer und lexischer Art (Valenz). Umgekehrt wirken die im Kontext realisierten grammatischen und lexischen Beziehungen als Auswahlmuster (Bedeutungsselektion) und damit als Bestimmungsgrößen (Bedeutungsdetermination) für die aktuelle Bedeutung der verwendeten Wörter. Die Wörter eines Satzes (Textes) geben einander Kontext und stabilisieren dadurch ihre Bedeutung.

Ziel der Kontextanalyse ist es, vom Wortgebrauch auf die Wortbedeutung zu schließen. Die dabei wirksamen Kontextindikatoren sind:

- die grammatischen Muster (Wortklasse, Flexionsmuster, syntaktisches Muster),

- die lexischen Beziehungen (Kollokation, prädikatives Feld) nach dem Kriterium der Verträglichkeit,
- die Situation.

### 3.3 Klassifikation von Bedeutungsvarianten

Die den Bedeutungsvarianten gemeinsamen Merkmale (invariante Merkmale; obligatorische Merkmale) bilden den begrifflichen Kern eines Wortes (Denotat). Der Bedeutungskern ist nicht immer in allen Varianten voll ausgebildet, er muß aber, soll die Einheit der lexikalischen Bedeutung gewährleistet bleiben, wenigstens zu einem wesentlichen Teil repräsentiert sein, andernfalls zerfällt die Bedeutungseinheit des Wortes (Homonymie).

Um den Bedeutungskern können sich in wechselnder Konstellation andere (fakultative, variante) Merkmale gruppieren, die abweichende Bedeutungsakzente bedingen. Solche Varianten heißen Neben- oder Randbedeutungen.

Wird der Gegenstandsbezug der Bedeutung gewechselt, so entstehen Übertragungen (übertragene Bedeutung, Metapher, Sprachbild). Anhand von Strukturschemata lexikalischer Bedeutungen läßt sich zeigen, daß Übertragungen durch bestimmte Merkmale der wörtlichen Bedeutung zustandekommen.

Nach dem Kriterium der Verwendungshäufigkeit werden Hauptbedeutung und Nebenbedeutung unterschieden. "Die Hauptbedeutung ist die aktuelle Bedeutung, welche als die zu einem bestimmten Zeitpunkt gesellschaftlich wichtigste Bedeutung bei isolierter Nennung des Wortes, also auf der Ebene der Langue (...) realisiert wird." (Schmidt, S.26). Der Sprecher hat die Gebrauchsregeln meist insoweit verinnerlicht, daß ihm die am häufigsten verwendeten Bedeutungsvarianten als erste einfallen.

### 4. Sprachliche Klassifikation

Die einfache Formel "einer - dem anderen - über die Dinge", mit der Platon die Funktion der Sprache kennzeichnet, zeigt, daß es mindestens drei Kriterien geben muß, nach denen Wörter die Gegenstände und Sachverhalte im Kontext der Äußerung explizit oder implizit klassifizieren:

- den Grad der Übereinstimmung zwischen Aussage und Gegenstand - Wörter b e s c h r e i b e n die Gegenstände;
- den Grad der Übereinstimmung in der Bewertung eines Gegenstandes - Wörter b e w e r t e n die Gegenstände;
- die Konsequenzen, die sich aus der Bewertung für das

Handeln ergeben - Wörter geben    H a n d l u n g s -  
a n w e i s u n g e n .

Beschreibung, Bewertung und Handlungsanweisung bilden zusammen ein "dreidimensionales Ordnungsschema für sprachliche Klassifikationen" (Hannappel - Melenk S. 152). Die entsprechenden Wortbedeutungen oder - im Fall der Überlagerung bzw. Durchdringung - Bedeutungselemente zeigen eine jeweils eigentümliche semantische Struktur.

Beschreibende Bedeutungselemente spiegeln das jeweils vorhandene Wissen des Sprechers von der Sache, sie formen aber auch die Gegenstandsvorstellung durch tradierte Inhalte (die durch die Fachwissenschaften und das Alltagswissen widerlegt sein können). Eine Untersuchung der beschreibenden Bedeutungsanteile führt zur Beurteilung der Kompetenz und Sachbezogenheit des Sprechers.

Beschreibung und Bewertung sind häufig in ein und dieselbe Wortbedeutung integriert, weil sich in der Lebenspraxis Erfahrungswerte ausgebildet haben, die sich in wertenden Bedeutungsanteilen niederschlagen. Besonders aufschlußreich ist die Unterscheidung beschreibender und wertender Anteile, wenn sich hinter einer beschreibenden Geste der Äußerung Interessen verbergen, die Wertungen einschließen und suggerieren.

Zur semantischen Struktur von Wertbegriffen:

"Wertbegriffe beziehen sich auf Normen. Diese Normen sind qualitativ verschieden, aber sie sind alle als Wertdimensionen (mit einem Positiv- und einem Negativpol) beschreibbar.

Wertbegriffe klassifizieren Sachverhalte nach dem Grad, in dem sie diesen Normen entsprechen.

Wertbegriffe verpflichten (im allgemeinen) den Sprecher auf eine positive oder negative Stellungnahme.

Wertbegriffe vermitteln, über unser Alltagswissen von Normen, Information. Diese Information ist meist komprimiert und deshalb unscharf. Durch Komprimierung und Vereinfachung dienen sie der schnellen Orientierung und Entscheidung."

(Hannappel - Melenk S. 164 f.)

Handlungsanweisungen in Wortbedeutungen können resultieren:

- aus den Bewertungen; Werte sind Handlungsorientierungen mit Aufforderungsgehalt;
- aus dem Alltagswissen; mit den Wortbedeutungen lernt man Verhaltensnormen;
- aus dem Zusammenhang der Situation.

J a h r g a n g s s t u f e 1 2 (nur Leistungskurs)

S p r a c h w a n d e l

Gegenstand und Begründung.

Die diachronische Betrachtungsweise der Sprache im Halbjahr 12.2 stellt eine notwendige Ergänzung zur vorausgehenden Lernsequenz (Semantik) dar, die den synchronisch systemhaften Aspekt in den Vordergrund stellt.

Im Sprachsystem sind Möglichkeiten des Sprachwandels angelegt. Indem die Sprecher von der Sprache Gebrauch machen und in eine produktives Wechselverhältnis zu ihr eintreten, nützen sie bewußt oder unbewußt solche Möglichkeiten, die zur Veränderung sprachlicher Normen und möglicherweise auch des Sprachsystems führen können. Sprache ist nicht als autonomes und unabhängiges Gebilde zu sehen, sondern erscheint abhängig von der Sprachgemeinschaft.

Politische, wirtschaftliche, soziale und geistige Veränderungen in der Sprachgemeinschaft erweisen sich als außersprachliche Ursachen und (in Ausnahmefällen) als Wirkungen der Sprachentwicklung. Sprachwandel stellt sich dar als Bedingung und vor allem als Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Prozesse. Die Geschichtlichkeit von Sprache ist deshalb sowohl an sprachinternen Gesetzmäßigkeit als auch an sozio-kulturellen Bedingungsfaktoren aufzuzeigen.

Erscheinungen des Sprachwandels sind nicht unmittelbar zu beobachten, sie lassen sich erst durch einen Vergleich von Sprachzuständen in verschiedenen Zeiträumen nachweisen.

Im Leistungskurs 12.2 soll der sprachgeschichtliche Erklärungsversuch unternommen werden durch Lektüre und "Übersetzung" (in die Gegenwartssprache) mittelhochdeutscher und frühneuhochdeutscher Texte, welche die wünschenswerte Distanz zum heutigen Sprachgebrauch aufweisen.

An diesen Texten fällt den Schülern zunächst die phonologische und morphologisch-syntaktische Andersartigkeit auf. Um diese durch die Sprachform verursachten Schwierigkeiten zu überwinden und um ein sachgemäßes Sprechen über den Sprachzustand der Texte zu gewährleisten, greift die Lern-

sequenz "Sprachwandel" wiederholend auf das in Klasse 10 erarbeitete sprachgeschichtliche Wissen und das vermittelte Begriffsinstrumentarium zurück. Auf dieser Grundlage soll im Leistungskurs der Sprachwandel vor allem an lexikalischen und semantischen Phänomenen aufgezeigt werden. Denn Wortbestand und Wortbedeutungen haben - wie die Übersetzungsschwierigkeiten den Schülern auch zeigen - im Laufe der Entwicklung des Deutschen die aufschlußreichsten Veränderungen durchgemacht. Die Untersuchung gerade des lexikalisch-semantischen Wandels ermöglicht Antworten auf die Frage nach Faktoren des Sprachwandels und kann so die Sprache als Bestandteil der soziokulturellen Struktur erweisen.

#### L e r n z i e l e

1. Kenntnis wichtiger sprachgeschichtlicher Fakten
2. Fähigkeit, anhand von Texten
  - Merkmale eines historischen Sprachzustands zu beschreiben
  - diesen mit der neuhochdeutschen Schriftsprache zu vergleichen und
  - Veränderungen im Hinblick auf Bedingungen und Funktionen zu erläutern
3. Einsicht in Bedingungen des Sprachwandels

## L e r n i n h a l t e

### 1. Abriß der deutschen Sprachgeschichte bis zum Frühneu- hochdeutschen

(vgl. Lehrplan für die Klasse 10: Zur Entwicklung der  
deutschen Sprache)

- Herkunft des Deutschen
- Systemwandel bei der Ausgrenzung des Germanischen aus dem Indoeuropäischen: Initialakzent; Endsilbenabschwächung; analytisches System
- Wandel der Sprachform vom Germanischen bis zum Frühneu-  
hochdeutschen: 2. oder hochdeutsche Lautverschiebung;  
i-Umlaut; Monophthongierung und Diphthongierung
- Wandel im Wortschatz und in den Wortbedeutungen:  
u.a. sprachliche Folgen der Christianisierung im frühen  
Mittelalter; Merkmale der höfischen Literatursprache;  
Bedeutung der Mystik für die Sprachentwicklung; Bedeu-  
tung Luthers für die nhd. Schriftsprache

### 2. Beschreibung eines älteren Sprachzustandes und Vergleich mit der nhd. Schriftsprache anhand von Texten

#### 2.1 Zusammenhang zwischen Wortschatz und Gesellschaft; Ver- hältnis von Wortschatz und soziokulturellem Kontext

#### 2.2 Beziehung zwischen Wortschatz und Thematik bzw. forma- ler Gestaltung der Texte

#### 2.3 Lexikalisch-semantischer Wandel

- Wandel im Wortbestand: Aussterben von Wörtern; Ausdrucks-  
substitution
- Arten semantischen Wandels  
Merkmalsreduktion: erweiterte, unspezifischere Bedeutung  
Merkmalszuwachs: engere, spezifischere Bedeutung  
Merkmalssubstitution, z.B. Bedeutungsverbesserung, Be-  
deutungsverschlechterung
- (fak.) Tendenzen lexikalisch-semantischen Wandels

## 2.4 Übersetzungsprobleme

### 3 Bedingungen und Folgen des Sprachwandels

#### 3.1 Innersprachliche Voraussetzungen des Sprachwandels

- Virtualität des Systems
- Innovation in der Sprachverwendung

#### 3.2 Außersprachliche Ursachen des Sprachwandels

- Sprache als Element der soziokulturellen Struktur:  
Sprachwandel als Folge des Wandels von Gebrauchssituationen, Verhaltensweisen, Bewußtseinsinhalten
- Sprache als Instrument gesellschaftlicher Veränderungen:  
Sprachwandel als Folge von Sprachlenkung, Normierungsversuchen u.ä.

## T e x t e

Minnelyrik: Heinrich von Morungen, Reinmar,  
Hartmann von Aue, Walther von der  
Vogelweide, Neithart von Reuental

### Spruchdichtung

Nibelungenlied (Ausw.)

Hartmann von Aue, Der arme Heinrich

Wolfram von Eschenbach, Parzival (Ausw.)

Gottfried von Straßburg, Tristan und Isolde (Ausw.)

Wernher der Gartenaere, Meier Helmbrecht

Prosa der Mystik: Eckhart, Tauler, Seuse u.a.

Johann von Tepl, Der Ackermann aus Böhmen

Martin Luther, Beispiele aus der Bibelübersetzung  
oder den Schriften

L i t e r a t u r h i n w e i s e

Die Auswahl beschränkt sich auf Titel, die das Konzept des Lehrplans bestimmt haben oder als Arbeitsmittel für den Unterricht geeignet erscheinen.

K l a s s e 1 1 : S p r a c h e u n d S p r e c h e n

1. Theoretische Grundlegung und Diskussion

W.v.Humboldt: Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. Zweiter Abschnitt: Von der Natur der Sprache und ihrer Beziehung auf den Menschen im Allgemeinen. (1827-1829) J.G. Cotta'sche Buchhandlung Stuttgart 1963

F.de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Walter de Gruyter Berlin 1967

K.Bühler: Sprachtheorie. Gustav Fischer Verlag Stuttgart 1982; UTB 1159

H.Hannappel/H.Melnk: Alltagssprache. Wilhelm Fink Verlag München 1979; UTB 800

K.E.Heidolph, W.Flämig, W.Motsch (Ltg. eines Autorenkollektivs): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Akademie-Verlag Berlin 1981

J.Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M 1982

2. Textsammlungen und Arbeitsbücher

T.Högy, H.Thiel, H.Weiß (Hg.): Sprechen- Denken- Wirklichkeit. Materialien zur Reflexion über sprachliche und philosophische Grundprobleme. Diesterweg 6248

H.-G.Hölsken, G.Rötzscher, W.W.Sauer: Denken-Sprechen-Handeln. Schroedel 10251

G.Raupach-Strey, U. Siebert u.a.: Sprache in Praxis und Theorie. Schroedel 10244

O.Schober: Funktionen der Sprache. Reclam 9516

R.Ulshöfer (Hg.): Arbeitsbuch Deutsch. 1 Sprache und Gesellschaft. Schroedel. Crüwell 69651

G.Muthmann/H.Zabel: Arbeitsbuch Sprache - System und Funktion. Wort und Sinn. Arbeitsbücher für die Sekundarstufe II. Schoenigh 28791

J a h r g a n g s s t u f e 1 2 . S e m a n t i k

1. Theoretische Grundlegung und Diskussion

G.Frege: Über Sinn und Bedeutung. (1892) In: G.Frege, Funktion, Begriff, Bedeutung. Kleine Vandenhoeck-Reihe 1144; Göttingen 1974 (4.Aufl.)

L.Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen. (1958) Suhrkamp Verlag Frankfurt/M 1967

W.Schmidt: Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Akademie-Verlag Berlin 1963

H.Weinrich: Linguistik der Lüge. Verlag Lambert Schneider Heidelberg 1974 (5.Aufl.)

H.Seiffert: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1. Verlag C.H.Beck München 1975 (8.Aufl.)

G.H.Blanke: Einführung in die semantische Analyse. Hueber Hochschulreihe 15. Max Hueber Verlag München 1973 (mit umfassenden Literaturangaben)

H.Hannappel/H.Melenk: Alltagssprache. Wilhelm Fink Verlag München 1979; UTB 800

2. Textsammlungen und Arbeitsbücher

G.Helbig/W.Schenkel: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1973 (Vgl. auch die entsprechenden Wörterbücher zur Valenz und Distribution der Adjektive bzw. Substantive!)

H.Hannappel/H.Melenk: Wie meinen Sie das? Semantische Analysen von Gebrauchstexten. Schülerarbeitsheft für die Sekundarstufe II. J.B.Metzler Stuttgart 1976

F.Hebel (Hg.): Die Namen der Dinge und die Bedeutung der Wörter. Texte und Arbeitshinweise zu dem sprachtheoretischen und sprachphilosophischen Problem "Bedeutung und Bezeichnung". Diesterweg 6249

W.Ulrich: Linguistik für den Deutschunterricht.

G.Westermann Verlag Braunschweig '1983

D.Wunderlich: Arbeitsbuch Semantik. Athenäum Verlag

Königstein/Ts 1980; AT 2120

J.Wilson: Begriffsanalyse. Reclam 9580

### S p r a c h w a n d e l

#### 1. Theoretische Grundlegung und Darstellung der Geschichte der deutschen Sprache

H.Eggers: Deutsche Sprachgeschichte. Rowohlt Taschenbuch

Verlag Reinbek 1963- 1977

S.Grosse: Sprachwandel als Übersetzungsproblem. In:

Wikendes Wort 20, 1970

E.Coseriu: Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das

Problem des Sprachwandels. München 1974

D.Cherubim (Hg.): Sprachwandel. Reader zur diachroni-

schen Sprachwissenschaft. Berlin 1975

N.Boretzky: Einführung in die historische Linguistik.

Rowohlt Taschenbuch Verlag Reinbek 1977

W.König: dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Deutscher

Taschenbuch Verlag München 1978

P.v.Pohlentz: Geschichte der deutschen Sprache.

Berlin 1978 (9.Aufl.)

#### 2. Arbeitstexte für den Unterricht

G.Wolff (Hg.): Deutsche Sprachgeschichte. Reclam 9582

## Lernbereich

### U m g a n g   m i t   L i t e r a t u r

#### Voraussetzungen und Intentionen

Am Ende der Sekundarstufe I hat der Literaturunterricht einen Zugang zu Texten vor allem des 18. bis 20. Jahrhunderts vermittelt. Wichtige Grundbegriffe der Poetik, einzelne literarhistorische Zusammenhänge sowie speziellere Daten zu Entstehung und Wirkung wurden in die Interpretation der Texte einbezogen. Der Unterricht der Oberstufe wird daher an Leseerfahrungen und Kenntnisse anknüpfen können, die breit gestreut, aber in der Regel noch weitgehend ungeordnet sind.

Auf der Sekundarstufe II soll der Umgang mit Literatur dem Gegenstand in seiner Vielfalt auch weiterhin Rechnung tragen. Die Werklisten für die Jahrgangsstufen 11 und 12 bieten deshalb ein breites Spektrum verschiedenartiger Texte, auf die sich der Lehrer bei der individuellen Gestaltung des Literaturunterrichts beziehen kann. Jährlich wechselnde Lektürepläne für die Klasse 13 sollen verhindern, daß der Unterricht wegen notwendiger Festlegungen für die zentrale Abiturprüfung über längere Zeit stets dieselben Texte berücksichtigen muß. -

Vielfalt und Reichtum der Literatur machen auf der Oberstufe eine den Gegenstand ordnende Betrachtung notwendig, wenn die Auswahl der Texte und deren Interpretation eine Vorstellung von literarischem Leben, von der inspirierenden Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Prozessen und der Entwicklung der Literatur ermöglichen soll. Der Lehrplan sucht die Orientierung im weiten Rahmen einer historischen Konzeption; dabei sollen die drei klassischen poetischen Gattungen besonderes Gewicht haben, weil ihre lange tradierten Gattungsmerkmale zeitbedingte Strukturveränderungen, aber auch poetische Universalien im Ablauf der Literaturgeschichte deutlich werden lassen.

An Epik, Lyrik und Drama lassen sich autortypische Ausprägungen der Form nachweisen, aber auch allgemeinere Stiltendenzen im historischen Wandel, so daß -bei aller gebote-

nen Vorsicht im Umgang mit Epochenbegriffen- auch eine Diskussion über Epochenmerkmale sinnvoll werden kann. Jedoch sollte bei der Beschäftigung mit dem einzelnen Werk zunächst dessen Eigenart im Vordergrund stehen, damit nicht vorschnell kurzschlüssige Deutungen aus dem Entstehungszusammenhang abgeleitet werden und den Blick für das Besondere des Werkes verstellen. Daß der Autor aber immer im Zusammenhang einer auf ihn wirkenden Tradition steht, selbst wenn er gegen sie anzukämpfen versucht und einzelne übermächtige Vorbilder ablehnt, kann der Literaturunterricht allmählich aufgrund entsprechender Leseerfahrungen einsichtig machen.

Diese relativierende Betrachtungsweise hat ihren eigenen Stellenwert für das Verständnis von Texten der Gegenwart. Durch die Bekanntschaft mit Werken früherer Jahrhunderte wird die Auseinandersetzung mit moderner Literatur in mehrfacher Hinsicht bereichert. Was wirklich neu und anders ist, läßt sich zuverlässiger erkennen und umschreiben; - auch eine kritische Sehweise kann sich eher entwickeln, wenn die Lektüre bedeutender Werke der Vergangenheit bereits Voraussetzungen für die Urteilsbildung geschaffen hat; - schließlich ist die Anteilnahme am literarischen Leben unserer Zeit, z.B. an Theater und Film, weitaus ergiebiger, wenn die Traditionen bekannt sind, aus denen die Künste und ihre Darbietungsformen noch immer leben.

## Gattungs- und strukturbezogene Lernziele

### E p i k

1. Die Schüler sollen aus erzählenden Texten Merkmale des Epischen ermitteln und diese als Kriterien der Strukturbeschreibung verwenden lernen.

#### Sachbezüge:

##### Merkmale des Epischen

- die konstruktive Idee (Fabel);
- die Handlung (actio) als Organisation des Stoffes, als Bezugssystem von Zeit, Raum, Vorgang und Figuren;
- die Art der Vermittlung durch einen Erzähler;
- die Verwendung vorgegebener Darbietungsformen (z.B. Formen des Erzählerberichts, Formen der Personenrede);
- die Einheit der Erzählung als konstruktive Beziehung von Erzähleinheiten.

##### Kriterien der Strukturbeschreibung

- Beziehung von Stoff, Fabel und Text;
- die Form der Handlungsorganisation - die Handhabung von Raum und Zeit - die Figurenkonzeption und -konstellation;
- Erzählerrolle, Erzählperspektive, Erzählhaltung, Verwendung der Tempora;
- Art und Funktion der Darbietungsformen;
- die Gliederung in Erzähleinheiten und deren funktionaler Zusammenhang.

2. Die Schüler sollen die Bedeutung einzelner Merkmale des Epischen für die Ausbildung der verschiedenen Arten erzählender Texte erfassen; sie sollen diese epischen Arten als idealtypische Beschreibungsmuster verstehen und bei der Interpretation berücksichtigen.

#### Sachbezüge:

die Unterscheidung epischer Arten, - insbesondere:

- Roman;
- Erzählung/ Novelle;
- Kurzgeschichte;
- Parabel, Fabel Anekdote.

3. Die Schüler sollen die jeweils gestaltete epische Fiktion als Deutung der Wirklichkeit wahrnehmen und sich kritisch damit auseinandersetzen.

Sachbezüge:

- Strukturmerkmale als Ausprägung individueller und zeittypischer Wirklichkeitswahrnehmung;
- Abhängigkeit des Autors von überlieferten Inhalten und Formen.

## L y r i k

1. Die Schüler sollen erkennen, daß Gedichte besonders komplexe Sprachkunstwerke sind, die durch "Verwandlung der Realitätserfahrung, eigener wie fremder, in eine von Ästhetik ... bestimmte Abstraktion" (Günter Kunert) entstehen. Dem Leser stellt sich die Eigenart der Lyrik als dichtes Zusammenwirken von Strukturmerkmalen dar.
2. Die Schüler sollen beim Interpretieren von Gedichten deren Strukturelemente erkennen (Analyseschritt) und diese in ihrem Wirkungszusammenhang beschreiben lernen.

### Sachbezüge:

- Thematik oder Gegenstand des Textes;
  - gattungstypische Formen der Kodierung;
  - Rolle des lyrischen Ichs; - Form seiner sprachlichen Verwirklichung durch Sehweise, Tonfall, direkte Darstellung in der Ich - Form;
  - metrische Struktur des Verses bzw. des Gedichts: Verwendung von Versfuß und Takt; Behandlung der Kadenzten und Reimfolgen; Strophenbau und Gedichtform (Aufbau);
  - Rhythmus und Klang;
  - Formen indirekten Sprechens, z.B.: Vergleich, Metapher, Allegorie, Symbol, Chiffre;
  - Durchbrechung der grammatisch-logischen Norm, etwa durch ungewöhnliche Anordnung von Wörtern;
  - Beziehung zwischen tradierten Ausdrucksmustern und schöpferischer Tätigkeit des Autors.
3. Die Schüler sollen sich beim Syntheseschritt streng an den Analyseergebnissen orientieren und eigene Deutungen entwickeln lernen. - Sie sollen sich, gerade beim Umgang mit Lyrik, unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten bewußt werden.

## D r a m a

1. Die Schüler sollen bei der Beschäftigung mit dem Drama Entstehungsbedingungen und Merkmale dramatischer Dichtung kennenlernen; - sie sollen dabei die Fähigkeit entwickeln, sich das Geschehen auf der Bühne vorzustellen.

### Sachbezüge:

- Bedeutung von Raum und Zeit für die dramatische Fiktion;
  - Strukturierung der Handlung durch Akteinteilung, Szenen und epische Kommentare als Mittel des Autors, seine Intention zu vergegenwärtigen;
  - Dialoge und Monologe als wichtigste Konstituenten der dramatischen Handlung; - Bedeutung von Gebärde, Mimik, Personenführung auf der Bühne und Bühnenbild;
  - unterschiedliche Funktionen des Theaters im gesellschaftlichen Leben als Voraussetzung für die Ausprägung dramatischer Strukturmerkmale und Bühnentypen.
2. Da Dramentext und Schauspielkunst bei der Darstellung auf der Bühne zusammenwirken, sollen die Schüler verstehen, daß unterschiedliche Interpretationen des Textes sehr verschiedene Regiekonzepte des Theaters ermöglichen.

3. Die Schüler sollen Bedeutung und Funktion einzelner Merkmale des Dramatischen für die Ausbildung der wichtigsten Arten des Dramas verstehen und idealtypische Beschreibungsmuster dieser Arten bei der Interpretation berücksichtigen.

### Sachbezüge:

- Unterscheidung von Tragödie und Komödie;
  - Unterscheidung von klassischem Drama und epischem Theater (Drama der "geschlossenen" und der "offenen" Form);
  - weitere Ausprägungen der Arten (z.B. Mischformen, Dokumentartheater, autortypische Sonderformen usw.).
4. Die Schüler sollen sich mit der im jeweiligen Drama gestalteten Wirklichkeitswahrnehmung und -deutung kritisch auseinandersetzen und ihre Analyseergebnisse in Textanalysen, Interpretationen oder Erörterungen darstellen lernen.

## Lernziele zur historischen Betrachtung von Literatur

1. Die Schüler sollen erkennen, daß poetische Texte geschichtliche Zeugnisse sind und deshalb aus ihren geschichtlichen Zusammenhängen begriffen werden müssen.
2. Die Schüler sollen lernen, daß sich die Geschichtlichkeit von Dichtung in unterschiedlichen, objektiven Bedingungen und Wirkungen darstellen kann:
  - in der Abhängigkeit vom Autor, der die Beziehungen zu Tradition und Zeitgenossenschaft vermittelt;
  - in der formalen Gestaltung eines Werkes, das in einer Formtradition steht und so einen formgeschichtlichen Stellenwert hat;
  - in vorgegebenen Normen (Poetologie, Program<sup>m</sup>atik), die das Werk in Form und Idee wesentlich bestimmen;
  - in außerliterarischen Entwicklungen, auf die der Autor reagiert;
  - in der poetischen und ideellen Kraft eines Werkes, die sich dem Leser mitteilt und die Rezeption bestimmt;
  - in den Eigenschaften eines Textes, die Zuordnungsmöglichkeiten begründen, so daß textübergreifende Ordnungsvorstellungen (Epoche, Strömung, Bewegung u.a.) - die Geschichte der Literatur betreffend - entwickelt werden können.
3. Die Schüler sollen derartige Zusammenhänge als Regulative des Verstehens und der Interpretation auffassen und bei der Interpretation einzelner Texte berücksichtigen.
4. Die Schüler sollen Einsicht gewinnen in die Bedingtheit und Subjektivität historischer Erkenntnisse.

## Umgang mit Literatur auf der Jahrgangsstufe 11

### 1. Hinweise zu Zielsetzung und Unterrichtspraxis

Der Literaturunterricht der Jahrgangsstufe 11 soll Fähigkeiten und Kenntnisse, die in der Sekundarstufe I erworben wurden, vertiefen und die Schüler auf die Schwerpunkte bei der Beschäftigung mit Literatur im Grund- und Leistungskurs vorbereiten.

Die zur Wahl stehenden Texte (vgl. Werkliste) legen den Unterricht insgesamt nicht auf Werke bestimmter Epochen oder Zeitabschnitte fest. In erster Linie soll nämlich die Eigenart der Gattungen zur Geltung kommen. Daher müssen z.B. im Bereich des Dramas auch wichtige und für die Schule geeignete Werke von Sophokles und Shakespeare berücksichtigt werden, da sie das europäische Drama maßgeblich geprägt haben und bis heute im deutschsprachigen Theater eine bedeutende Rolle spielen.

Folgende Aspekte sollen bei der Textauswahl und Interpretation Schwerpunkte bilden:

- der typologische Aspekt bei der Beschäftigung mit dem Drama;
- wichtige Merkmale des Erzählens bei der Lektüre epischer Texte;
- zeittypische Strukturmerkmale und Themen in der Lyrik des 17. und 18. Jahrhunderts.

Damit Grundmuster der dramatischen Gattung veranschaulicht werden können, sollten zumindest eine Tragödie und eine Komödie interpretiert werden. - Bei der Auswahl epischer Texte ist das 20. Jahrhundert mit einem Werk zu berücksichtigen; ein zweites, kontrastierendes sollte die Möglichkeit bieten, andergestaltete Merkmale des Epischen vorzustellen. - Die Beschäftigung mit Lyrik des 17. und 18. Jahrhunderts ist geeignet für eine Einführung in die historische Betrachtung von Literatur. Die relativ kurzen Texte und die Überschaubarkeit der Form können zeittypische Besonderheiten, aber auch epochenübergreifende Entwicklungen verständlich machen.

Folgende Gesichtspunkte sind für den Aufbau der Lyriksequenz wichtig:

- die epochentypische Thematik,
- epochentypische Strukturmerkmale,
- die Bedeutung Klopstocks und des jungen Goethe für den Strukturwandel.

Der literarhistorische Akzent soll in erster Linie durch den Vergleich der Texte und nicht durch Vermittlung literarhistorischer Details gesetzt werden. Mögliche Querverbindungen zu den gewählten Dramen oder epischen Texten können die historische Betrachtung vertiefen. - Im Zusammenhang mit dem Interpretieren im Unterricht ergeben sich schließlich sinnvolle Möglichkeiten, den Schülern unterschiedliche Zugänge zur Gedichtinterpretation einsichtig zu machen und im Verlauf der Sequenz die schriftliche Darstellung einer eigenen Interpretation zu üben.

Insgesamt sollten interpretiert werden:

- etwa 4 Barockgedichte,
- etwa 3 Gedichte des 18. Jahrhunderts,
- etwa 4 Gedichte des jungen Goethe.

Damit die Gattung in ihrer Vielfalt zur Geltung kommt, empfiehlt es sich, eine Reihe weiterer Gedichte vorzustellen und sie jeweils nur unter einem Gesichtspunkt zu betrachten.

## 2. Werkliste

### D r a m a :

Sophokles,	König Ödipus
Sophokles,	Antigone
Shakespeare,	Macbeth
Shakespeare,	König Lear
Shakespeare,	Der Kaufmann von Venedig
G.E. Lessing,	Minna von Barnhelm
H.v. Kleist,	Der zerbrochene Krug
C. Zuckmayer,	Der Hauptmann von Köpenick
F. Dürrenmatt,	Romulus der Große

### E p i k :

Grimmelshausen,	Der abenteuerliche Simplicissimus (Auswahl)
Grimmelshausen,	Die Landstörzerin Courage
F. Schiller,	Der Verbrecher aus verlorener Ehre
J.P. Hebel,	Das Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes (Auswahl)
H.v. Kleist,	Michael Kohlhaas
G. Keller,	Romeo und Julia auf dem Dorfe
A. Döblin,	Die Ermordung einer Butterblume
H. Mann,	Der Untertan
F. Kafka,	Erzählungen (Auswahl)
H. Hesse,	Demian
Th. Mann,	Mario und der Zauberer
M. Frisch,	Homo Faber
G. Grass,	Katz und Maus
Jurek Becker,	Jakob der Lügner

### L y r i k :

Gedichte des 17. und 18. Jahrhunderts nach Wahl

## Umgang mit Literatur - Jahrgangsstufe 12

### Leistungskurs

#### Historische Betrachtung von Literatur

##### 1. Zeitlicher Rahmen

Jahrgangsstufe 12/1: 1770 bis 1830

Jahrgangsstufe 12/2: 1830 bis 1914/18

Die Daten, die die Zeitabschnitte begrenzen, verstehen sich als Richtzahlen. - An eine umfassende Beschreibung einer "Epoche" bzw. einer literarischen Strömung ist nicht gedacht, wohl aber sollen durch Auswahl und Zuordnung der Texte wesentliche Tendenzen des genannten Zeitraumes repräsentiert werden.

##### 2. Hinweise zum Aufbau der Literatursequenzen

Der Lehrplan legt zwar den zeitlichen Rahmen und die Gesichtspunkte zur Interpretation einzelner Werke fest (vgl. Lernziele), aber nicht den Aufbau der Literatursequenzen.

Durch eine individuelle Konzeption soll der Fachlehrer die Möglichkeit zu einer Gestaltung des Literaturunterrichts erhalten, die Spielraum schafft für eine motivierende Rezeption und Deutung.

Außerdem will der Lehrplan keine Vorentscheidungen treffen, die sich in der Zukunft als zu enge Festlegungen erweisen können, wenn die fachdidaktische Literatur geeignete einschlägige Unterrichtskonzepte anbieten sollte.

Bei der Textauswahl für die Lernsequenzen ist der Fachlehrer - soweit es sich um dramatische und umfangreichere epische Texte handelt - an die Werkliste gebunden. Natürlich kann der Unterricht an einem zwangsläufig kleinen Textkorpus keinen Nachweis für die Gültigkeit von Epochenbegriffen liefern. Er soll aber durch die Beschäftigung mit einigen wichtigen Texten verständlich machen,

- daß Themen der Literatur immer im Zusammenhang mit historischen Gegebenheiten stehen;
- daß Strukturmerkmale einer eigenen historischen Gesetzmäßigkeit unterliegen;

- daß zwischen Zeitgeschehen und Entwicklung der Literatur eine Wechselwirkung besteht, die dann prägend auf spätere Tendenzen der Literatur einwirkt.

Die Auswahl der Texte kann z.B. Werke berücksichtigen, die

- ein zeittypisches Thema behandeln und unterschiedliche Strukturmerkmale aufweisen, in denen sich eine Entwicklung abzeichnet (Beispiel: Selbstbestimmung und Konvention: Emilia Galotti - Die Räuber - Die Leiden des jungen Werther);
- durch Thematik und/oder Struktur den Übergang von einer Epoche zur andern oder das Nebeneinander unterschiedlicher Tendenzen verdeutlichen (Beispiel: Mörrike - Heine - Büchner; Lessing - Lenz - Goethe);
- durch Thematik und Struktur verdeutlichen, daß ältere Tendenzen nachwirken und Neues sichtbar wird (Beispiel: Dramen von Kleist - epische Texte der Romantik bzw. von Jean Paul - Lyrik von Hölderlin bzw. Heine).

In jedem Halbjahr sollen zwei bis drei umfangreichere Werke behandelt werden. Die Lyrik ist in dem Maße einzubeziehen, wie es das Unterrichtskonzept erfordert. In jedem Fall sind während der Jahrgangsstufe 12 Texte von mindestens zwei Lyrikern angemessen zu berücksichtigen. Zusätzlich kann in jedem Halbjahr ein episches oder dramatisches Werk, das nicht im jeweiligen Zeitraum entstanden ist und das der Fachlehrer frei auswählt, behandelt werden.

### 3. Ergänzende Literatur

- Literaturgeschichten;
- Theoretische Schriften (Poetologische Schriften, Dokumente, Interpretationen u.a.m.)

#### 4. Werkliste

Halbjahr 12/1 (1770 bis 1830)

Lessing: Emilia Galotti - Nathan der Weise

Goethe: Die Leiden des jungen Werther - Egmont - Iphigenie - Torquato Tasso - Hermann und Dorothea - Wilhelm Meisters theatralische Sendung - Die Wahlverwandtschaften - Faust I

Lenz: Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung - Die Soldaten

Moritz: Anton Reiser

Schiller: Die Räuber - Kabale und Liebe - Don Karlos - Wallenstein - Auswahl aus den theoretischen Schriften

Jean Paul: Dr. Katzenbergers Badereise - Das Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz in Auenthal

Hölderlin: Hyperion oder der Eremit in Griechenland

Kleist: Amphitryon - Penthesilea - Prinz Friedrich von Homburg - Erzählungen

Tieck: Märchen vom blonden Eckbert

Novalis: Die Christenheit oder Europa - Heinrich von Ofterdingen (in Auswahl)

Friedrich Schlegel: Lucinde

Friedrich de la Motte Fouqué: Undine

E.T.A. Hoffmann: Lebensansichten des Katers Murr - Der goldene Topf - Das Majorat

Chamisso: Peter Schlemihls wundersame Geschichte

Eichendorff: Das Marmorbild - Das Schloß Dürande

Brentano: Die Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl

Johann Peter Hebel: Auswahl aus: Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes

Halbjahr 12/2 (1830 bis 1914/18)

Nestroy: Der böse Geist Lumpazivagabundus oder Das liederliche Kleeblatt

Grillparzer: König Ottokars Glück und Ende - Der arme Spielmann

Stifter: Die Mappe meines Urgroßvaters (Studienfassung) - Der Hagestolz

Heine: Harzreise - Der Rabbi von Bacharach

Büchner: Dantons Tod - Leonce und Lena - Woyzeck - Lenz

Hebbel: Maria Magdalene

Keller: Züricher Novellen - Das Sinngedicht - Martin Salender

Raabe: Der Stopfkuchen - Unruhige Gäste

Meyer: Der Heilige - Die Versuchung des Pescara

Fontane: Jenny Treibel - Effi Briest - Irrungen, Wirrungen

Hauptmann: Bahnwärter Thiel - Vor Sonnenaufgang - Fuhrmann Henschel - Michael Kramer - Die Ratten

Wedekind: Frühlingserwachen

Schnitzler: Anatol - Der grüne Kakadu - Leutnant Gustl - Professor Bernhardi

Thomas Mann: Die Buddenbrooks - Tonio Krüger - Königliche Hoheit - Der Tod in Venedig

Hesse: Peter Camenzind

Robert Walser: Jakob von Gunten

Ludwig Thoma: Moral

Heinrich Mann: Professor Unrat

Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß

Sternheim: Die Hose - Bürger Schippel

Kafka: Erzählungen

## Grundkurs

### 1. Vorbemerkungen zum Aufbau des Literaturunterrichts und zu den Lerninhalten

Wenn die Schüler in die Hauptphase der reformierten Oberstufe eintreten, haben sie während der Orientierungsphase (Jahrgangsstufe 11) epische, dramatische und lyrische Texte kennengelernt. Während bei der Behandlung von Lyrik die Entwicklung bestimmter Strukturmerkmale - von der Barocklyrik bis zur Lyrik des jungen Goethe - berücksichtigt werden sollte, konnte der Fachlehrer seine Textauswahl bezüglich Epik und Drama nach anderen Gesichtspunkten treffen, d.h. ohne Rücksicht auf historische Bezüge.

Der Literaturunterricht der Hauptphase knüpft an diese Konzeption an. Er soll durch Schwerpunktbildung und Textauswahl dreierlei ermöglichen:

- eine vertiefte Auseinandersetzung mit gattungstypischen Merkmalen und Entwicklungen,
- eine literarhistorische Betrachtung in begrenztem Umfang,
- die Lektüre von Texten, die der Fachlehrer nach seinem Ermessen auswählt.

Auf diese Weise sollen Kontinuität und Veränderung im Bereich der Literatur im Grundkurs veranschaulicht werden.

### 2. Lernsequenzen und Lerninhalte

Halbjahr 12,1

#### 1. Schwerpunkt: Drama der Goethezeit (2 - 3 Dramen)

Inhalte: Dramen von Lessing, Lenz, Schiller, Goethe, Kleist

(Die Titel sind der Werkliste zu entnehmen)

#### 2. Lyrik: thematische Reihe unter Berücksichtigung von Texten der Klassik und Romantik

oder

klassische bzw. romantische Lyrik im Kontrast zur Lyrik der Moderne.

Inhalte: Texte nach Wahl des Fachlehrers

Halbjahr 12,2

3. Schwerpunkt: Epik; 19. Jahrhundert bis 1914

(2 - 3 Werke)

Inhalte: kürzere Romane, Novellen, Erzählungen  
(Die Titel sind der Werkliste zu entnehmen)

4. Drama: ein Beispiel für ein "antiklassisches" Konzept  
nach Form oder/und Thematik aus der dramati-  
schen Literatur vor 1914

Inhalt: Text nach Wahl des Fachlehrers

3. Werkliste zur Auswahl für die Schwerpunkte

Halbjahr 12,1

Drama:

G.E. Lessing: Emilia Galotti  
Nathan der Weise

J.M.R. Lenz : Der Hofmeister  
Die Soldaten

J.W.v.Goethe: Urfaust  
Iphigenie auf Tauris  
Egmont  
Faust I

Fr.Schiller : Die Räuber  
Kabale und Liebe  
Don Carlos  
Wallenstein

H.v. Kleist : Prinz Friedrich von Homburg

Halbjahr 12,2

Epik:

H.v. Kleist : Die Marquise von O...

E.T.A.Hoffmann : Das Majorat

Kl.v. Brentano : Die Geschichte vom braven Kasperl und  
vom schönen Annerl

A. v. Arnim : Der tolle Invalide

J.v.Eichendorff: Das Marmorbild

G. Büchner : Lenz

- H. Heine : Der Rabbi von Bacherach  
A. Stifter : Brigitta  
Kalkstein  
Fr. Grillparzer : Der arme Spielmann  
G. Keller : Romeo und Julia auf dem Dorfe  
Frau Regula Amrain und ihr Jüngster  
C. F. Meyer : Der Heilige  
W. Raabe : Unruhige Gäste  
Th. Fontane : Unterm Birnbaum  
Frau Jenny Treibel  
Effi Briest  
G. Hauptmann : Bahnwärter Thiel  
A. Schnitzler : Leutnant Gustl  
Th. Mann : Tonio Kröger  
Der Tod in Venedig  
Fr. Kafka : Erzählungen, Parabeln

Lernbereich

Sprachverwendung

Jahrgangsstufen 11 - 13

Zum Aufbau des Lernbereichs

Als Formen schriftlicher Darstellung sind für die gymnasiale Oberstufe die beiden Aufgabentypen 'Analyse von Texten' und 'Problemerörterung' verbindlich.

Gegenstandsbereich: Analyse von Texten

In Klasse 11 wird die Grundform der Analyse im Unterricht systematisch eingeübt. Dabei werden Kriterien erarbeitet, die in jeweils angemessenen Kombinationen bei der Analyse einzelner Texte anzuwenden sind. Die Schüler sollen lernen, Texte eigenständig nach Kriterien zu analysieren und den Funktionszusammenhang der einzelnen Textelemente sachgerecht darzustellen. Die Beschreibung der Elemente geschieht weitgehend textimmanent, sie bezieht textexterne Faktoren nur insoweit ein, als sie zum Verständnis des Textes unerlässlich sind. Da eine derartige Beschreibung leicht zum Selbstzweck werden kann, ist darauf zu achten, daß die Analyse der Textstruktur als Erkenntnismittel zum Verständnis des jeweiligen Textes aufgefaßt wird.

Den Schwerpunkt der Arbeit an Texten bilden in Klasse 11 mehr analytische Fragestellungen. Im Vordergrund steht das Erlernen des Analyseinstrumentariums zur Erarbeitung und Beschreibung der Textmerkmale (Methodenbeherrschung). Trotz der stärkeren Betonung der sprachbetrachtenden Arbeit am Text sollen Deutungsansätze nicht prinzipiell ausgeklammert sein. Allerdings haben die deskriptiv-analytischen Verfahrensweisen Vorrang vor der Sinndeutung des Textes.

Die Vielfalt der Texte kann durch die Grundform nicht voll ausgeschöpft werden. Deshalb wird in den Jahrgangsstufen 12 und 13 die Grundform der Analyse modifiziert. In Anhängigkeit vom bestimmten Text können spezifische Ansätze der Textbetrachtung in den Vordergrund treten und die Analyse akzen-

tuieren. Je nach Eigenart und Merkmalsbedingungen des Textes (Textart, Thematik, Textgestalt) können im Unterricht Betrachtungsansätze gewählt werden, die das Grundmodell der Analyse variieren und eine Differenzierung ermöglichen.

Es gibt Texte, die zwangsläufig eine Interpretation verlangen. Diese kann wiederum abhängig sein vom jeweils gewählten Interpretationsansatz. Die besondere Qualität (insbesondere fiktionaler Texte) sowie die subjektiven Voraussetzungen für das Verstehen von Texten bedingen ein subjektives Textverständnis und führen zu persönlichen Deutungen und Wertungen. Dabei ist die Beantwortung der Frage, was die im Text dargestellte Wirklichkeit für den Leser bedeutet, ein wesentlicher Faktor für die Wirkung von Texten. Aus der strukturellen Beschaffenheit vor allem fiktionaler Texte und den sich anschließenden Interpretationsbezügen kann als Aufgabenart die 'A n a l y s e und I n t e r p r e t a t i o n eines fiktionalen Textes' abgeleitet und die Grundform um eine methodische Operation erweitert werden. Während die reine Analyse (Grundform) in der Beschreibung der 'poetischen Methode' eines Textes einen Konsens anstrebt, eröffnet die Interpretation die (freiere) Möglichkeit expliziter, subjektiv gesteuerter Sinndeutung, indem der Interpretierende besondere Textmerkmale und Sinnsignale herausgreift und im Hinblick auf eine schlüssige Textdeutung thematisiert.

In dem Maße, wie das Verständnis von Texten stärker abhängt von einzelnen Wörtern und spezifischen semantischen Bezügen, führt die Untersuchung zur 'Analyse mit dem Schwerpunkt: s e m a n t i s c h e A n a l y s e' und akzentuiert die Referenzebene des Textes.

Sehr viele Texte, deren Verfasser sich entschieden zu einem Sachverhalt oder Problem äußern, drängen den Leser zu einer Auseinandersetzung und fordern oftmals eine deutliche Stellungnahme heraus. In diesem Falle haben Texte die Funktion,

Partei bzw. Partner in einer Kontroverse zu sein. Die Untersuchung solcher Texte zielt dann auf eine Auseinandersetzung mit ihrem Problemgehalt und ihrer Argumentationsweise. Aus diesem Ansatz läßt sich die Darstellungsform 'Analyse mit dem Schwerpunkt: t e x t b e z o g e n e Problemerkörterung' ableiten.

In jedem der genannten Fälle bleiben die analytischen Fragestellungen der Grundform unverzichtbarer methodischer Ausgangspunkt.

#### Gegenstandsbereich: Problemerkörterung

Im Gegenstandsbereich 'Problemerkörterung' wird in Klasse 11 die literarische Erörterung weitergeführt. Dabei kann sich der Lehrer auf Verfahren der Texterschließung in der Sekundarstufe I sowie auf die dort erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen. Die Schüler sollen lernen, eigenständig Aspekte eines im Unterricht behandelten literarischen Werkes zum Gegenstand der Untersuchung zu machen und in diskursiver Form Antworten zu entwickeln.

In den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird die literarische Erörterung als Darstellungsform beibehalten. Darüber hinaus wird im L e i s t u n g s k u r s die 'Problemerkörterung mit fachspezifischem Gegenstand' eingeführt. Diese Aufgabenart intendiert, auf der Grundlage der im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse umfassender Texte bzw. Sachverhalte Antworten zu übergreifenden Fragestellungen zu entwickeln.

#### Schematische Übersicht der Aufgabenarten

- 1 Analyse von Texten
- 1.1 Grundform der Analyse
- 1.2 Modifikationen der Grundform

- 1.2.1 Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes
- 1.2.2 Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse
- 1.2.3 Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung
  
- 2 Problemerkörterung
  - 2.1 Literarische Erörterung
  - 2.2 Problemerkörterung mit fachspezifischem Gegenstand

Alle Aufgabenarten des Leistungskurses (1.2 - 2.2) können Gegenstand der schriftlichen Abiturprüfung sein.

## Analyse von Texten

### Grundform

#### 1 Beschreibung der Aufgabenart

Es ist das Ziel der Analyse, Struktur und Intention von Texten verstehbar zu machen. Innerhalb der Stufen des Verstehensvorgangs wird dabei ein vorläufiges Textverständnis durch detaillierte Beobachtung und Funktionsbeschreibung der Textelemente relativiert. Das Ergebnis der systematischen Analyse kann das Erstverständnis bestätigen, differenzieren oder auch korrigieren. Indem die Textanalyse den Funktions- und Wirkungszusammenhang der Textelemente untersucht, ist sie ein empirisch-objektives Verfahren, das die Beziehungen zwischen den Aussagen des Textes und deren sprachlicher Realisierung beschreibt. Sie bleibt jedoch nicht auf dieser Stufe stehen, sondern befragt den Text auch nach seinem Sinnpotential und seiner Wirkung auf den Leser.

In ihrer Systematik vollzieht die Textanalyse den stufenartig geordneten Verstehensvorgang nach, der sich in folgenden Einzelschritten darstellen läßt:

1. Ermitteln des Vorverständnisses
2. Entwerfen des vorläufigen Textverständnisses
3. Klären von Verstehensschwierigkeiten
4. Beschreiben der Textgestalt
5. Integration der Beobachtungen zum Gesamtverständnis
6. Diskussion der Textbedeutung für die Gegenwart des Lesers - Weiterdenken des Problems (1)

---

(1) vgl. WORT UND SINN; Texte verstehen und verfassen, Paderborn 1980, S. 94 - 98.

Das Verständnis nach der ersten Lektüre eines Textes wird als **V o r v e r s t ä n d n i s** bezeichnet. Es wird wesentlich bestimmt von situativen Faktoren der Textbegegnung, dem Vorwissen und den Leseerfahrungen des Rezipienten, seinen Erwartungen an den Text und von der Beschaffenheit des Textes selbst. Das **v o r l ä u f i g e** Textverständnis bildet sich bei näherer Auseinandersetzung mit dem Text und hat für den Aufbau des **G e s a m t v e r s t ä n d n i s s e s** den Charakter einer Arbeitshypothese. Vorverständnis und vorläufiges Textverständnis müssen während der **s y s t e m a t i s c h e n** Analyse ständig am Text überprüft werden. (1)

Diese Schritte integrativen Vorgehens beim Textverstehen dürfen jedoch nicht in jedem Falle als einzig mögliche Abfolge von Analyseschritten mißverstanden werden. Gleichwohl ergeben sich aus diesen Überlegungen bestimmte Arbeitsschritte im Sinne von Phasen des Analysierens und Deutens, die sich in Form einer Stoffsystematik darstellen lassen.

## 2 Beschreibung der Anforderungen

Die Anforderungen beziehen sich jeweils auf den kognitiven Bereich (Analyse des Textes) und den instrumentellen (Darstellung der Analyseergebnisse).

Die Analyse von Texten erfordert im einzelnen:

- im kognitiven Bereich

1. Fähigkeit, die Thematik des Textes zu erkennen und ein vorläufiges Textverständnis zu formulieren
2. Fähigkeit, von auffälligen inhaltlichen bzw.

---

vgl. WORT UND SINN, a.a.O.

formalen Merkmalen ausgehend, einen geeigneten methodischen Ansatz zur Analyse zu finden und diesen konsequent anzuwenden

3. Fähigkeit, die Textelemente zu unterscheiden und funktional zu beziehen
4. Fähigkeit, den Funktionszusammenhang von Textgestalt und Textintention zu ermitteln.

- im instrumentellen Bereich

1. Kenntnis eines Repertoires an Fachbegriffen und Arbeitstechniken sowie Fähigkeit zu deren differenzierter Anwendung
2. Fähigkeit, Teilergebnisse der Textuntersuchung zweckmäßig anzuordnen und folgerichtig zu verknüpfen
3. Fähigkeit, Ergebnisse durch funktionsgerecht ausgewählte Textstellen zu belegen
4. Fähigkeit zur sachgerechten, sprachlich angemessenen Darstellung der Analyseergebnisse im gedanklichen Zusammenhang (Syntheseschritt).

### 3 Hinweise zur Untersuchung von Texten (Stoffsystematik)

#### I Vorverständnis

- subjektiver Textbezug (individuelle Verstehensgrundlage)
- Ableitung von Kategorien aus dem Ersteindruck (z.B. Thema, Textart, formale Aspekte)
- Benennen zunächst nicht deutbarer Textelemente (offene Textelemente)
- Konsens und Dissens

II Bildung einer Arbeitshypothese ( Vorläufiges Textverständnis)

- Formulierung des Textproblems (der Textfrage); für fiktionale Texte, soweit ihnen kein Textproblem zugrundeliegt: Bestimmung des Textgegenstandes
- (Vorläufige) Charakterisierung der Textintention als organisierendes Prinzip des Textes, das den einzelnen Teilen ihre Funktion gibt und sie koordiniert

III Systematische Analyse

1. Beschreibung der kommunikativen Konstituenten des Textes
2. Auswertung von Informationen zu äußeren Bedingungen der Textentstehung  
(Hinweise zur Entstehungszeit und zum Entstehungsanlaß in Verbindung mit einzelnen allgmeinhistorischen oder biographischen Kontexten)  
Solche Informationen können im Text selbst enthalten sein oder zusätzlich gegeben werden.
3. Identifizierung der Textart
  - nach traditionellen Gattungs- und Artbezeichnungen
  - nach bestimmten Verfahren der Typologisierung von Texten
4. Analyse der sprachlich-strukturellen Konstituenten
  - 4.1 Beschreibung des gedanklichen Aufbaus oder der inneren Gliederung des Textes (Gedankenführung, logische Struktur)  
  
Beschreibung der Makrostruktur des Textes u.a. mit dem Ziel der Ausgliederung bestimmter Untersuchungsfelder der Mikrostruktur (z.B. Arten der Verknüpfung, Überleitungen, Differenzierung der Gedankengänge, Perspektiven der Darstellung etc.)

## 4.2 Formanalyse

### 4.2.1 Analyse der Syntax in Verbindung mit dem Gedankengang

- Funktionsbestimmung der verwendeten Prädikationstypen
- Beschreibung charakteristischer Satzbaupläne
- Analyse der logischen Verknüpfung anhand der Identifikation syntaktischer Merkmale

### 4.2.2 Bestimmung und Auswertung der Häufigkeitsverteilung von bestimmten Wörtern, Wortarten, syntaktischen Strukturen

### 4.2.3 Bestimmung der Funktion rhetorischer Figuren in einzelnen Texten, insbesondere der verwendeten Formen indirekten Sprechens (Vergleich, Metapher, Allegorie, Symbol u.a.)

### 4.2.4 Semantische Analyse charakteristischer Wörter bzw. Wendungen

### 4.2.5 Bestimmung der Sprachebene des Textes

Aussagen zur sprachlichen Form dürfen sich nicht in einer einfachen Benennung der verwendeten Textelemente im Sinne einer Inventarisierung erschöpfen, sondern müssen grundsätzlich eine Funktionsbestimmung enthalten und auf die Textintention bezogen sein, damit die Darstellung nicht in eine Inhalts- und Formbetrachtung zerfällt.

IV Integration der Einzelbeobachtungen zum Gesamtverständnis (Beschreibung des Funktionszusammenhangs von sprachlich-struktureller Gestaltung und Textintention)

#### 4 Hinweise zur Aufgabenstellung

Gegenstand der analytischen Fragestellungen der Grundform sind in Klasse 11 fiktionale und theoretisch-analytische Texte. Nach Möglichkeit soll die Aufgabenstellung Eigenart und Merkmalsbedingungen des gewählten Textes angemessen berücksichtigen. Ihrem Wesen nach haben theoretisch-analytische Texte mehr pragmatische Ziele. Bei der Analyse dieser Texte gilt es - stärker als bei fiktionalen Texten -, die expliziten und impliziten Wirkungsabsichten zu erkennen und in ihrer Adressatenbezogenheit darzulegen. Auch sollte die Wirkung des Textes in die Analyse einbezogen werden.

Im ersten Halbjahr der Klassenstufe 11 sollten aufeinander bezogene Teilaufgaben die Analyse steuern, um die Schüler in die Handhabung der Analysekriterien einzuführen. Im zweiten Halbjahr soll die Anweisung: 'Analysieren Sie den Text nach den Kriterien der Textanalyse!' eine sinnvoll aufgebaute, zusammenhängende Darstellung bewirken.

## Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes

### 1 Beschreibung der Aufgabenart

Die weitgehend analytischen Fragestellungen der Textanalyse in ihrer Grundform werden bei der Erschließung fiktionaler Texte um den methodischen Ansatz der Interpretation erweitert. Offene Textelemente begründen häufig verschiedene Auffassungen von dem, was Texte für den einzelnen Leser bedeuten. Die Rezeption solcher Elemente führt zu Auslegungen, die je nach Verstehensvoraussetzungen ganz unterschiedlich sein können. Streng genommen ist das Ergebnis der Lektüre durch den Text nie vollständig determiniert und auch nicht determinierbar.

Demnach muß der Unterricht anstreben, daß die Sinndarstellung von Texten als die konsequente Fortsetzung der in der beschreibenden Analyse gewonnenen Erkenntnisse und erarbeiteten Ergebnisse begriffen wird. Neben dem stärker objektivierten Zugang zum Text in Form einer Beschreibung seiner Konstituenten läßt die der Analyse immanente bzw. sich anschließende Interpretation genügend Spielraum für subjektive Deutung und Wertung. Der Schüler soll sich bewußt werden, in welcher Art und in welchem Umfang er als Leser an der Sinnkonstitution des Textes beteiligt ist.

Die Textinterpretation kann methodisch in einem Dreischritt erfolgen. Das jeweilige Erkenntnisinteresse führt über bestimmte Vorüberlegungen methodischer Art (im Sinne von Auswahlmustern) zu einer Interpretationshypothese, in der - zunächst noch vorläufig, also revidierbar - Aussagen über die Thematik und die Aussageabsicht gemacht werden. Sinnvoller methodischer und auch sachlicher Ausgangspunkt zur Gewinnung einer solchen Hypothese können Auffälligkeiten im Text sein, an denen Text und Leser so aufeinander bezogen bzw. beziehbar sind, daß sich Fragen stellen oder Stellungnahmen provoziert werden. Solche

Reaktionen können Anstoß zu einer systematischen Analyse und Interpretation werden. Im hermeneutischen Prozeß ist der Sinn eines Textes dann erkannt, wenn für den Leser die Frage beantwortet ist, was die im Text dargestellte Wirklichkeit bedeutet. Obwohl ein und derselbe Text unterschiedliche Deutungen erfahren kann (z.B. biographischer, psychologischer, weltanschaulicher Art) und verschiedene methodische Verfahren der Fachwissenschaft zur Interpretation von Texten zur Verfügung stehen, sollte sich die Untersuchung fiktionaler Texte im Unterricht beschränken auf die Beschreibung von Textvoraussetzungen und von Textelementen in ihrem funktionalen Zusammenhang und - davon ausgehend - auf die Thematisierung eigener Reaktionen auf den Text im Sinne einer individuellen Deutung. Das schließt nicht aus, daß der Lehrer von Fall zu Fall (je nach Ergiebigkeit und Lernziel) solche Ansätze aufgreift und durchführt, um dem Schüler unterschiedliche Zugänge zum Text bewußt zu machen.

Ansätze für Analyse und Deutung können sein (1):

1. autorbezogene Aspekte

- historisch-biographische Bezüge  
(Verhältnis Autor-Werk, Stellung des Textes im Werk-Kontext, Stationen der Entstehung)
- geistes-/gesellschaftsgeschichtliche Bezüge  
(Prägung eines Autors durch die Epoche/Strömung; Verhältnis Problemsicht - Stilformen etc.; historisch-soziale Umstände)

2. textbezogene Aspekte

- Text als Bedeutungsgefüge
- Interpretationskonzepte/ Interpretationshypothesen; welche die Ergebnisse der Analyse aufeinander beziehen
- geschichtlicher Aspekt von Texten

---

(1) Die Ansätze finden sich in: W. Dehn (Hrsg.), Werkstatt Sprache, Lehrgänge im Deutschunterricht der Sekundarstufe II Frankfurt 1980, S. 204/205

### 3. rezeptionbezogene Aspekte

-verstehenskritisch

(Bedingungen und Tendenzen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten; im Text angelegte Leserhaltungen)

-wirkungsgeschichtlich

(Merkmale gegenwärtiger und früherer Auffassungen aus ihren Bedingungen erklären).

## 2 Beschreibung der Anforderungen

Die Anforderungen im kognitiven und instrumentellen Bereich, wie sie für die Grundform ausgewiesen sind, gelten auch für die Textinterpretation. Darüber hinaus sind folgende spezifische Lernziele zu berücksichtigen:

1. Fähigkeit, Lesen und Deuten als produktives Verhalten gegenüber Texten aufzufassen
2. Fähigkeit, sinnstiftende Textelemente in Texten zu identifizieren und ihre Funktion für die Textrezeption zu bestimmen
3. Fähigkeit, eine Interpretationshypothese über die vermutete Autorintention aufzustellen und ihre Ergiebigkeit einzuschätzen
4. Fähigkeit, ausgehend von der Interpretationshypothese - eine schlüssige Gesamtinterpretation zu entwickeln.

## 3 Hinweise zur Untersuchung fiktionaler Texte (1)

Die Interpretation eines fiktionalen Textes kann in folgenden methodischen Einzelschritten erfolgen, die je nach Text unterschiedlich zu akzentuieren wären:

1. Vermutung über zentrale Thematik und Aussageabsicht in Form einer Interpretationshypothese
  2. Benennen der eigenen Reaktion auf den Text
  3. Beziehen der Reaktion auf den Text auf Auffälligkeiten im Textgefüge
  4. Herstellen eines Zusammenhangs von Interpretationshypothese und Auffälligkeiten im Text
  5. Systematische Durchführung von Analyse und Interpretation.
- (1)

#### 4 Hinweise zur Aufgabenstellung und Beispiele

Für die Darstellungsform 'Analyse und Interpretation' lautet die standardisierte Arbeitsanweisung: Analysieren und interpretieren Sie ... ! Es folgt die detaillierte Kennzeichnung des zu untersuchenden fiktionalen Textes nach **T e x t a r t** , **A u t o r** und **T i t e l** .

#### Beispiele

Analysieren und interpretieren Sie das Gedicht "Immer zu benennen" von Johannes Bobrowski!

(Abiturprüfung 1982)

Analysieren und interpretieren Sie den Text "Der plötzliche Spaziergang" von Franz Kafka!

(Abiturprüfung - vorzeitig - 1978)

---

vgl. Th. Herold/V. Rintelen/W. Waldmann: Schreiben über Literatur, Plädoyer für ein ziel- und methodenreflektierendes Verfahren in Schülerarbeiten, in: DU 5/81, S. 99 - 110

Analysieren und interpretieren Sie die Szene "Das Wirtshaus"  
in Georg Büchners Drama "Woyzeck"! (dtv-Ausgabe s. 131 f.)  
(Abiturprüfung 1978)

C\_

## Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse

### 1 Beschreibung der Aufgabenart

Im Rahmen der allgemeinen textanalytischen Fragestellungen wird im Schwerpunkt semantische Analyse das Untersuchungsfeld auf die Bedeutung einzelner Bestandteile des Textes eingegrenzt. Eine solche Schwerpunktbildung ist dann notwendig, wenn bestimmte Elemente eines Textes für das Sinnverständnis insgesamt besonders aufschlußreich sind, sei es, daß es sich um ein Schlüsselwort handelt oder um Wörter, die durch ihre Stellung im Text ein besonderes Gewicht erhalten. Nicht jedes beliebige Wort eines Textes erfüllt diese Bedingungen, und auch nicht jeder beliebige Text ist hinreichend deutlich auf bestimmte Textelemente hin strukturiert. Zwischen Element und Text sollte ein Zusammenhang bestehen, der für den jeweils vorliegenden Text charakteristisch ist. Deswegen eignen sich vor allem kürzere, ausgeprägt stilisierte Texte für eine gezielte Bedeutungsbeschreibung, also Gedichte, Anekdoten- oder sentenzenhafte Texte, Aphorismen, die meisten epischen Kleinformen, aber auch tendenziöse Texte, weil sich auch hier die beabsichtigte Wirkung in einzelnen Wörtern oder Wendungen in betonter Stellung fassen läßt. Daraus ergibt sich eine wichtige Folgerung für die Aufgabenstellung: die Untersuchung darf sich nicht auf die Bedeutung einzelner Wörter beschränken, sondern muß auch deren Funktion im Textzusammenhang berücksichtigen. Die Frage nach der Textfunktion ist integraler Bestandteil der Aufgabenstellung.

Die theoretischen Grundlagen für die Beschreibung von Bedeutungen liefert die Lernsequenz Semantik im Bereich Reflexion über Sprache. Die dort unterschiedenen Bedeutungsfaktoren sind zwar alle am Zustandekommen aktueller Bedeutungen beteiligt. Daraus folgt aber keineswegs der Zwang, jeweils alle Faktoren bei der praktischen Anwendung zu berücksichtigen. Vielmehr soll der Schüler nach Relevanz Gesichtspunkten eine dem Leserinteresse angemessene Auswahl treffen. Dabei werden in der Regel die jeweils vorherrschenden oder auffälligen

Merkmale der Bedeutungs-determination berücksichtigt.

Bevorzugte Gegenstände der semantischen Analyse können sein:

- einzelne Wörter (in einmaliger oder mehrfacher Verwendung)
- Relationen zwischen Wörtern, deren Bedeutung aus der wechselseitigen Bezogenheit begriffen werden muß
- stehende Wortverbindungen (Wendungen, phraseologische Einheiten), die eine Bedeutungseinheit bilden.

Obwohl die semantische Analyse die Referenzebene des Textes akzentuiert, bleibt sie mit anderen textanalytischen Fragen verbunden und jederzeit auf die Intention des Textes bezogen. Teilaufgaben zur aktuellen Bedeutung dürfen sich daher nicht verselbständigen im Sinne funktionsloser Teillösungen. Es hängt von der Perspektive ab, ob Fragen nach abweichenden Bedeutungsvarianten eines Wortes das Ziel der Untersuchung aus dem Text hinaus verlagern - das sollte in jedem Fall vermieden werden - oder die im Text verwirklichte Bedeutungsvariante schärfer hervortreten lassen.

## 2 Beschreibung der Anforderungen

Auch bei der Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse gelten im kognitiven und im instrumentellen Bereich die Anforderungen der Grundform.

Folgende spezifische Lernziele kommen hinzu:

1. Fähigkeit, die Determination von Bedeutungen in Texten zu analysieren
2. Fähigkeit, Bedeutung und Textfunktion von einzelnen Wörtern, Relationen zwischen Wörtern und stehenden

Wortverbindungen zu beschreiben

3. Fähigkeit, Kriterien und Termini der semantischen Analyse zu verwenden
4. Fähigkeit, die Ergebnisse der semantischen Analyse in geschlossener Darstellung zusammenzufassen.

### 3 Hinweise zu Untersuchungsfeldern der semantischen Analyse

Folgende Sachbezüge können Ausgangspunkt der semantischen Analyse sein:

1. Lexikalische Kombinationsfähigkeit oder Verträglichkeit eines Wortes (semantische Valenz)
2. Stellung eines oder mehrerer Wörter im Syntagma (syntaktische Valenz)
3. Beziehung eines Wortes zu bedeutungsbenachbarten Wörtern eines Textes
4. Textfunktion bestimmter Wort- und Formenbildungen (Paradigma der grammatischen Form)
5. Textfunktion von stehenden Wortverbindungen (phrasologische Einheiten)
6. Entscheidung zwischen fakultativen Ausdrucksvarianten (Stilvarianten, Stile)
7. Individuelle und gruppenspezifische Ausdrucksvarianten (Konventionalität)
8. Situative Bezüge als Bestimmungsfaktoren von Bedeutungen

#### 4. Hinweise zur Aufgabenstellung und Beispiele

Analyse des Textes und spezifisch semantische Fragestellung sollen etwa im Verhältnis zwei zu eins stehen.

Für die Analyse lautet die Arbeitsanweisung (im Sinne einer 'Standardformel'): Analysieren Sie den Text!

Die Aufgabe zur Semantik bezieht sich auf die jeweilige Textfunktion von einzelnen Wörtern, Relationen zwischen Wörtern und stehenden Wortverbindungen.

##### Beispiel 1

Marie Luise Kaschnitz: Rückschau

"Wer ein Tagebuch schreibt, überliest manchmal die vorhergehenden Seiten, überlegt sich, was ist es, das ich gelesen und bedacht habe, was ist es, das mir des Aufschreibens wert erschien. Das Schamgefühl gegenüber den zu persönlichen Dingen schließt manches aus, wenigstens wenn man nicht mehr zwanzig Jahre alt ist. Die Furcht, nicht klar genug, nicht gerecht zu sehen, mag andere innere und äußere Erlebnisse wegfallen lassen. Aus einem Journal intime (...) wird eine Aufzeichnung der Erscheinungen, die dann freilich auch etwas von dem Wesen und den Absichten des Schreibenden, und diesem selbst zur Verwunderung, widerzuspiegeln vermögen. Ich lese das bisher Verzeichnete, und es fällt mir auf, wie oft ich versucht habe, den täglichen Eindrücken, aber auch den Erinnerungen, eine ganz bestimmte Seite abzugewinnen, die nämlich, die im Zusammenhang mit dem Bleibenden, die nicht nur von hier und von heute, sondern ewig ist. Die Welt im Streit mit ihrem Gewissen; das wäre eine Möglichkeit, die Erscheinungen der heutigen Tage aufzunehmen und zu schildern. Der Mensch auf der Suche nach einer Heimat, das ist eine andere, nur daß diese Heimat nirgends mehr unangetastet besteht, sondern aus lauter winzigen und in ständiger Bewegung befindlichen Bruchstücken zusammengesehen werden muß."

Anmerkung: Journal intime (frz.) - Tagebuch. Der Text ist an der mit (...) bezeichneten Stelle gekürzt; er stammt aus dem Buch: "Engelsbrücke. Römische Betrachtungen" (1955)

Aufgaben:

1. Analysieren Sie den Text!
2. Beschreiben Sie Bedeutung und Textfunktion der Ausdrücke "Journal intime" und "Aufzeichnung der Erscheinungen"!

Beispiel 2

Marie Luise Kaschnitz: Auferstehung

Manchmal stehen wir auf  
Stehen wir zur Auferstehung auf  
Mitten am Tage  
Mit unserem lebendigen Haar  
Mit unserer atmenden Haut.

Nur das Gewohnte ist um uns.  
Keine Fata Morgana von Palmen  
Mit weidenden Löwen  
Und sanften Wölfen.

Die Weckuhren hören nicht auf zu ticken  
Ihre Leuchtzeiger löschen nicht aus.

Und dennoch leicht  
Und dennoch unverwundbar  
Geordnet in geheimnisvolle Ordnung  
Vorweggenommen in ein Haus aus Licht.

Aufgaben:

1. Analysieren Sie den Text!
2. Beschreiben Sie Bedeutung und Textfunktion der Titelmotapher!

### Beispiel 3

Botho Strauß: Aus "Paare Passanten" (1981)

"Merkwürdig, ja unangenehm, wie man das Wesentliche eines flüchtig berührten Menschen, je älter man wird, fast zwanghaft auf Anhieb erfaßt. Das Fluidum der Fingerstellung, das Antlitz eines Gangs, und sogleich wird das 'erfahrene Vermuten' (Heidegger) tätig, durch das wir mit Hilfe weniger Blicke, weniger Sinnesdaten den gesamten Verhaltens-Raum eines Menschen plötzlich hochberechnen können, ja oft uns innerlich gezwungen fühlen, dies zu tun, und eine beliebige Folge möglicher Situationen rasch herausspielen, in denen wir ihn ganz authentisch vor uns haben, wie er dasteht, wie er spricht.

Die arrogante Intelligenz des PH-Professors, Ende dreißig, Leser der 'Tageszeitung', dessen Höchstes es ist, in einem fort ('wie der Kleinbürger' eben) über Motoren, ausgezeichnete Gaststätten, traumhafte Reiseziele zu sprechen. 'Von dem (Auto-) Typ liegen jetzt die neuen Tests vor, der setzt also glatt 250 PS auf die Straße.' Ein Blick, ein abgelauschter Satz erfaßt so viele und mehrwertige Wesenspartikel, daß man, eigentlich im selben Augenblick, auch sehen kann, wie dieser Mann die Nagelfeile benutzt, oder hört, was er antwortet, wenn seine Frau ihn einen Lügner nennt.

(Botho Strauß: Paare Passanten, München 1981, S. 68/69)

#### Aufgaben:

1. Analysieren Sie den Text!
2. Beschreiben Sie Bedeutung und Textfunktion des Satzes:  
"wenn seine Frau ihn einen Lügner nennt."!

## Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung

### 1 Beschreibung der Aufgabenart

In der textbezogenen Problemerkörterung wird die Grundform der Analyse um den textkritischen Aspekt erweitert. Während Analyse und Interpretation, von der Binnenstruktur des Textes ausgehend, Intentionsbeschreibung und Thematisierung von Leserreaktionen zum Gegenstand haben, ist das Ziel der textbezogenen Problemerkörterung die argumentative Auseinandersetzung mit dem Textproblem und seiner Behandlung. Texte werden, weil sie beim Leser deutliche Reaktionen in Form von Dissens und Konsens hervorrufen, zum Gegenstand der Erörterung. Es kommt darauf an, einen Standpunkt zu entwickeln und die eigene Position den Aussagen des Textes gegenüber klar zu umreißen. Dies kann nur gelingen, wenn die Textvorlage so weit analysiert wird, daß Aufbau, Inhalt der Argumentation und Intention aufgrund einer Analyse wesentlicher Textelemente deutlich werden. Dazu gehört auch eine Charakterisierung der Kommunikationssituation des Textes (z.B. Autorbezug, Rezipientenbezug).

Die Erörterung kann in zwei Richtungen akzentuiert werden. Schwerpunktmäßig kann der Verfasser der Erörterung einen stärker textkritischen Zugang wählen, wobei die im Text vorgegebene Darstellung eines Problems auf ihr Lösungskonzept hin überprüft wird. Es ist dabei festzustellen, inwieweit die Problemsicht eines Textes überzeugend dargelegt bzw. der Lösungsweg folgerichtig beschritten ist. Um zu einer eigenen Beurteilung der Argumentationsweise eines Textes zu gelangen, ist es auch notwendig, neben der Überprüfung der Stichhaltigkeit einzelner Argumente und der Gesamtargumentation die sprachlich-stilistische Darstellung zu berücksichtigen.

Die Erörterung kann auch stärker den Aspekt der Problem-entfaltung betonen, wobei die im Text dargelegte Sicht eines Problems zu durchdringen bzw. einer Lösung zuzuführen ist.

Dabei sind zunächst die Thesen und die Argumentation der Vorlage kritisch zu analysieren, wobei deutlich werden muß, ob der Verfasser der Erörterung den Behauptungen der Textvorlage zustimmt, teilweise zustimmt oder ob er sie ablehnt. Positive und negative Stellungnahme bedürfen ihrerseits einer sorgfältigen Begründung. Die Auseinandersetzung mit dem Textproblem bzw. einzelnen Textaussagen bezieht also textübergreifende Betrachtungsaspekte mit ein und weitet das Erörterungsfeld des Textes aus, indem ihr Verfasser kritisch-subjektiv verfährt.

## 2 Beschreibung der Anforderungen

Zu den Anforderungen der Grundform kommen folgende spezifische Lernziele hinzu:

1. Fähigkeit, auf den Ergebnissen der Textanalyse aufbauend, Urteile in Texten zu untersuchen und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen
2. Fähigkeit, die Folgerichtigkeit der Argumentation und die Angemessenheit der sprachlichen Gestaltung zu beurteilen
3. Fähigkeit, im Anschluß an Textvorlagen selbständig problemlösende Strategien zu entwickeln
4. Fähigkeit, Stellungnahmen zu Aussagen in Texten in sorgfältig begründeter Argumentation dazulegen.

## 3 Hinweise zur Durchführung der textbezogenen Problemerkörterung

### 1 Aufbau einer textkritischen Position im engeren Sinn (Schwerpunkt: Textkritik)

#### 1.1 Prüfung der Aussagen auf Stichhaltigkeit, Folgerichtigkeit

und Sachbezogenheit

- 1.2 Beurteilung der sprachlichen Darstellung im Hinblick auf die Art der Argumentation
- 1.3 Beurteilung der Argumentationsweise des Autors und seiner Aussageabsicht
- 2 Aufbau einer eigenen Position gegenüber der Textvorlage (Schwerpunkt: Problementfaltung)
  - 2.1 Darstellung der Position des Autors in ihrem Begründungszusammenhang
  - 2.2 Begründete Stellungnahme zur angebotenen Problemlösung (Stützung bzw. Widerlegung der Autorposition)
  - 2.3 Weiterdenken des Textproblems und Aufzeigen neuer aus der Erörterung gewonnener Perspektiven.
- 4 Hinweise zur Aufgabenstellung und Beispiele

Analyse des Textes und textbezogene Problemerkörterung sollen etwa im Verhältnis zwei zu eins stehen.

Für die Analyse lautet die standardisierte Arbeitsanweisung: Analysieren Sie den Text! Die sich anschließende Erörterungsfrage soll sich auf wesentliche Aspekte des Textproblems und seiner Behandlung beziehen.

Beispiele

Dolf Sternberger: Die Emanzipation der Schnäbel

1. Analysieren Sie den Text nach den Kriterien der Textanalyse!
  2. Erörtern Sie die These Sternbergers, "der Befreiungskampf der Schnäbel und Zungen" sei der Tendenz nach reaktionär!
- (Abiturprüfung 1981)

Text

Dolf Sternberger: Die Emanzipation der Schnäbel

Vorschriften, Regeln, Gesetze geraten nach und nach in fast allen Lebensbereichen in Verdacht. Nur die Regeln des Straßenverkehrs hat wohl noch keiner als repressiv angegriffen. Sonst aber leckt die Woge der Emanzipation überall am festen Land der Normen, spült darüber hin, immer wieder, nimmt hier ein Stück mit, reißt dort einen Damm ein. Die Schwarmgeister tragen die Attacken vor, die mitleidigen und weichherzigen Seelen geben nach. Jetzt ist - nach dem erotischen Sittenkodex - das Regelsystem von Sprache und Schrift an der Reihe, Grammatik, Syntax und Orthographie.

Eine besondere Wissenschaft, die Sozio-Linguistik, hat die große Entdeckung gemacht, daß verschiedene Gesellschaftsschichten, verschiedene soziale Regionen verschieden sprechen. Neu ist daran erstens die Terminologie, zweitens die verfeinerte Methodik der Untersuchung, drittens die Tendenz. Kinder aus verschiedenen sozialen Bereichen haben es gewiß verschieden leicht oder verschieden schwer, die kanonisierte Hoch- oder Schriftsprache zu erlernen. Daher werden jetzt die Regeln der Deklination und Konjugation und des Satzbaus, auch die Muster des Stils als ebenso viele Machenschaften der Unterdrückung entlarvt, Gesetz als Herrschaft. Die Freiheit des einzelnen, der Lebens- und Entfaltungsanspruch aller Schichten der Gesellschaft, so geht das Argument, verlange den Abbau der "Sprachbarrieren" oder, wie es in einer einschlägigen Abhandlung ausgedrückt wurde, den Abbau der "Hörigkeit gegenüber der überlieferten Sprachnorm". Der Standard beruhe auf der Sprache einer Führungsschicht, also letzten Endes auf aristokratischen Vorstellungen. Das müsse anders werden.

Solange die Wissenschaft die faktischen Differenzen beobachtet - wie die Mundartforschung schon lange tut - und die soziale, zum Beispiel innerstädtische Geographie kenntlich macht - wie die jetzigen, sozialwissenschaftlich orientierten Forscher es mit Vorzug betreiben -, so lange kann nichts strittig sein: Alles soll der Erkenntnis erschlossen werden. Auch kann keine Erkenntnis auf die Länge ohne praktische Fol-

ge bleiben. Nur lassen sich aus den Befunden der "schichtspezifischen" Rede- und Schreibweisen ganz entgegengesetzte praktische Schlüsse ziehen. Man kann entweder auf Mittel und Wege sinnen, den mundartgewohnten Schülern die Erlernung der gemeindeutschen Schriftsprache zu erleichtern, den Eingang bequemer zu machen. Oder man kann die Regeln lockern. Nur diese letztere Konsequenz steht heute zur Rede, nur sie gilt für "emanzipativ", womöglich für demokratisch. Im entwickelten Kommunismus soll - nach einem alten Spruch - "jeder nach seinen Bedürfnissen" versorgt werden. Dem entspricht ungefähr die Maxime, die der Sprachreform innezuwohnen scheint: Jeder nach seinem Schnabel. Es gibt unterschiedlich gestimmte Apostel dieses Befreiungskampfes der Schnäbel und Zungen, radikale und gemäßigte. Es gibt, wie immer, Reformer und Revolutionäre. Die einen streben an, den Zwang überhaupt abzuwerfen, die anderen suchen immerhin nach neuen Normen, die aus Sprechgepflogenheiten hergeleitet werden sollen. Beide betreiben wo nicht willentlich, so tatsächlich den Zerfall der Sprachgesellschaft selbst.

(...)

Die Tendenz, wie sie sich auch als fortschrittlich, freiheitlich und demokratisch geben und fühlen mag - im Grunde ist sie reaktionär. Sie strebt rückwärts, ohne es zu merken, und sie merkt's nicht, weil die Ideologie den Blick vernebelt.

(...)

(Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.3.1973)

Hinweis: Der Text ist an den mit (...) gekennzeichneten Stellen gekürzt.

-

Hans Magnus Enzensberger: Ein bescheidener Vorschlag ...

1. Analysieren Sie den Text!
2. Erörtern Sie Enzensbergers Meinung, Lesen sei ein "anarchischer Akt"!

Text

H.M. Enzensberger: Ein bescheidener Vorschlag ...

(...) Doch gibt es in diesem permanenten Wechsel auch einige Konstanten. Deren wichtigste ist die *idée fixe* von der "richtigen Interpretation". An dieser Wahnvorstellung wird mit unbegreiflicher Hartnäckigkeit festgehalten, obwohl ihre logische Inkonsistenz und ihre empirische Unhaltbarkeit auf der Hand liegen. Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren. Das weiß doch jeder. In den Akt des Lesens gehen zahllos viele Faktoren ein, die vollkommen unkontrollierbar sind: die soziale und psychische Geschichte des Lesers, seine Erwartungen und Interessen, seine augenblickliche Verfassung, die Situation, in der er liest - Faktoren, die nicht nur absolut legitim und daher enstr zu nehmen, sondern die überhaupt die Voraussetzung dafür sind, daß so etwas wie Lektüre zustande kommen kann. Das Resultat ist mithin durch den Text nicht determiniert und nicht determinierbar. Der Leser hat in diesem Sinne immer recht, und es kann ihm niemand die Freiheit nehmen, von einem Text den Gebrauch zu machen, der ihm paßt.

Zu dieser Freiheit gehört es, hin- und herzublütern, ganze Passagen zu überspringen, Sätze gegen den Strich zu lesen, sie mißzuverstehen, sie umzumodeln, sie fortzuspinnen und auszuschnücken mit allen möglichen Assoziationen, Schlüsse aus dem Text zu ziehen, von denen der Text nichts weiß, sich über ihn zu ärgern, sich über ihn zu freuen, ihn zu vergessen, ihn zu plagieren und das Buch, worin er steht, zu einem beliebigen Zeitpunkt in die Ecke zu werfen. Die Lektüre ist ein anarchischer Akt. Die Interpretation, besonders die einzig richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln.

Ihr Gestus ist demzufolge stets autoritär, und sie ruft entweder Unterwerfung oder Widerstand hervor. Wo dieser sich rührt, sieht sie sich gezwungen, auf ihre eigene theoretische oder institutionelle Autorität zu pochen. Sofern diese auf schwachen Füßen steht - ein Fall, der glücklicherweise immer

häufiger wird - versucht sie, das, was ihr fehlt, anderswo zu borgen. So erklärt sich der Regreß auf den Autor, von dem man kaltblütig voraussetzt, daß er bereit ist, sich zum Komplizen der Interpretation zu machen und seine Leser zu verraten, indem er sozusagen in letzter Instanz erklärt, wie er es gemeint habe, wie es demzufolge zu verstehen sei, und damit basta.

(...) Was aber die Literatur betrifft, so verdankt sie ihren Charme nicht zuletzt der Tatsache, daß es jedermann frei steht, sie zu ignorieren - ein Recht, von dem bekanntlich die Mehrheit unserer Mitbürger entschieden Gebrauch macht. Zwar wäre es theoretisch denkbar, analog zur allgemeinen Schulpflicht den staatlichen Lesezwang für Erzeugnisse der Poesie einzuführen, und es mag Kollegen geben, die sich davon eine Aufbesserung ihrer Einkünfte versprechen, doch ist eine solche Maßnahme kaum zu befürchten. Wie wenig damit geholfen wäre, zeigt sich am Beispiel der Architekten, die zwar in der Regel besser verdienen, die aber vom schwelenden Haß all derjenigen verfolgt werden, die gezwungen sind, in ihren Werken zu hausen. Jeder Städtebewohner weiß, daß Architektur, im Gegensatz zur Poesie, eine terroristische Kunst ist.

Nur für Minderjährige unter unsern Mitbürgern hat das Recht auf freie Lektüre keine Geltung. Sie, die ohnehin täglich in Betonbunkern gefangengehalten werden, welche man eigens zu diesem Zweck errichtet hat, zwingt man fortgesetzt, Gedichte zu lesen, und was noch viel entsetzlicher ist, zu interpretieren, Gedichte, an denen sie in den meisten Fällen keinerlei Interessen bekundet haben.

Wohl weiß ich, daß die Deutschlehrer diesen widerwärtigen Zustand, unter dem sie vermutlich selber schwer leiden, durchaus nicht mutwillig herbeigeführt haben. Die wahren Schuldigen sind im Unterholz von Institutionen zu suchen, die von einer gewöhnlichen Schule soweit entfernt sind wie Kafkas Schloß.

Hinweise:

Inkonsistenz = Unhaltbarkeit

Empirie = Erfahrung im Gegensatz zur Theorie

anarchisch = gesetzlos

(Reifeprüfung 1977)

## Literarische Erörterung

### 1 Beschreibung der Aufgabenart

In der literarischen Erörterung sind einzelne Merkmale der Grundform der Textanalyse und ihrer Modifikationen zu einer eigenen Darstellungsform kombiniert. Dabei geht es um die Lösung einer Aufgabe auf der Grundlage eines im Unterricht behandelten umfangreicheren fiktionalen Textes (Roman, Erzählung, Drama). Dieser Text soll im Unterricht mindestens teilweise interpretiert worden sein, so daß ein Teilverständnis vorgegeben ist, das die Erörterung weiterführender oder vertiefender Fragen ermöglicht.

Die literarische Erörterung als Darstellungsform strebt eine sachliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand an, die dennoch den erforderlichen subjektiven Spielraum eröffnen soll, weil bei der Betrachtung ästhetischer Gegenstände wohl ein Konsens, nicht aber strenge Objektivität erzielt werden kann. Während die *A n a l y s e* sich auf überschaubare Texte bezieht und den Text als ganzes zu erfassen sucht, hat die literarische Erörterung einzelne Aspekte eines literarischen Werkes zum Gegenstand. Die literarische Erörterung bedarf eines übergreifenden Zusammenhangs, aus dem nach Maßgabe eines bestimmten Kriteriums Teilbereiche isoliert werden. Der operative Schwerpunkt liegt also auf der kriteriengemäßen Ausgrenzung des Gegenstands. Zwischen der so definierten Erörterung und der *I n t e r p r e t a t i o n* bestehen fließende Übergänge. Die Interpretation ist freier, subjektiver und auch willkürlicher, während bei der literarischen Erörterung in stärkerem Maße aus dem Text heraus systematisch argumentiert werden muß. Gleichwohl können analytische Einzeluntersuchungen und Teilinterpretationen zur Lösung der meist umfassenderen Erörterungsaufgabe notwendig werden. Von der Problemerkörterung mit fachspezifischem Gegenstand schließlich unterscheidet sich die literarische Erörterung durch ihren stärker ver<sup>v</sup>immanenten Bezug. Die Problemerkörterung dagegen, sofern sie sich auf Literatur bezieht, verfährt grund-

sätzlich werkübergreifend, die literarische Erörterung hat das Verständnis des literarischen Werkes zum Ziel und strebt nicht nach Verallgemeinerung, sondern nach Charakterisierung.

Damit eine reine Reproduktion vorgegebener Interpretationsergebnisse vermieden wird, ist darauf zu achten, daß entweder die Fragestellung oder der Textausschnitt, auf den sich die Aufgabe bezieht, eine selbständige Arbeit gewährleisten. Die Aufgabe sollte so formuliert sein, daß es den Schülern auch möglich ist, persönliche Eindrücke vom Text oder Wertungen einzubeziehen.

## 2 Beschreibung der Anforderungen

1. Fähigkeit, die Aspekte des Themas abzugrenzen und in ein Gesamtverständnis des Textes zu integrieren
2. Fähigkeit, den Stellenwert relevanter Textausschnitte zu bestimmen
3. Fähigkeit, die Untersuchungsergebnisse sachgerecht und schlüssig darzustellen.

## 3 Operationen des Erörterns und Hinweise zur Aufgabenstellung

Aus der jeweiligen Eigenart des behandelten literarischen Werkes und den unterschiedlichen Frageinteressen lassen sich für den Unterricht formale Operationen ableiten, die sich auf Teilaspekte des Inhalts und der Struktur beziehen und zu verschiedenen akzentuierten Aufgabenstellungen führen. Die Bedeutungsvarianten des Begriffes 'erörtern' sind vielfältig; daher bedarf es für die Darstellungsform 'literarische Erörterung' einer Festlegung der Reichweite der jeweiligen Operation.

- Die Erörterung kann im Sinne einer **A b g r e n z u n g** einen Begriff, den Geltungsbereich eines Begriffes oder ein Untersuchungsfeld unterscheiden und bestimmen. Die Abgrenzung bedarf eines Unterscheidungsmerkmals und eines übergreifenden Zusammenhangs, aus dem nach Maßgabe des Kriteriums ein bestimmter Teilbereich isoliert wird. Aspekte solcher Fragestellungen können z.B. sein: Verhalten von Personen, Wertorientierung des Verhaltens, innerseelische Bedingungen des Verhaltens, Naturdarstellung u.a.

Der Schwerpunkt liegt auf der kriteriengemäßen Ausgrenzung des Erörterungsgegenstandes.

- Die Erörterungsaufgabe kann sich stärker auf die Klärung eines Sachverhaltes in einem literarischen Werk beziehen. In diesem Falle wird sich die Lösung der Aufgabe mehr auf der Lernzielstufe 'Reorganisation des Gelernten' bewegen und in der Darstellung zu einer eingehenden beschreibenden **E r k l ä r u n g** bzw. **E r l ä u t e r u n g** einer Sachfrage führen.

Die Aufgabenstellung setzt einen komplexen Gegenstand voraus, der in seiner Eigenart erfaßt werden soll.

Ziel dieser Operation des Erörterens ist die möglichst objektive Erfassung der Binnenstruktur eines Gegenstands. Aufgaben können sich u.a. beziehen auf: Konflikte, Vielfalt von Beziehungen, Verfremdungswirkungen, komplexe Strukturelemente und ihre Textfunktion.

- Schließlich kann die Erörterung auch die Form des **D i s k u r s e s** annehmen und in argumentierender Weise Problemfragen entscheiden, die sich auf literarische Werke beziehen. Solche Fragen können sich darstellen als verschiedene Auffassungen, Beurteilungen und Deutungen, die in die Untersuchung einbezogen werden müssen.

Der Akzent liegt bei dieser Operation auf der Unterscheidung und Abwägung von Auffassungsmöglichkeiten.

Die Beschreibung der verschiedenen Akzentuierungen der literarischen Erörterung darf nicht im Sinne 'reiner' Formen mißverstanden werden. Sie hat lediglich heuristischen Charakter und schließt Überschneidungen der Operationen nicht aus.

#### 4 Beispiele

Sophokles: König Ödipus

Welchen Anteil hat der Chor am Prozeß der Selbsterkenntnis des Ödipus?

-

J. Bobrowski: Levins Mühle

Ist Levin der eigentliche Gegenspieler des Großvaters? - Erläutern Sie seine Funktion für die Romanhandlung!

-

Th. Mann: Mario und der Zauberer

"Ein Ende mit Schrecken, ein höchst fatales Ende. Und ein befreiendes dennoch, - ich konnte und kann nicht umhin, es so zu empfinden." -

Erklären Sie diese gegensätzliche Beurteilung der Erschießung des Zauberers!

-

G. Büchner: Dantons Tod

Wie beurteilen Sie die Auffassung, daß Robbespierre - im Gegensatz zu Danton - keine tragische Figur sei?

-

Ö. v. Horváth: Geschichten aus dem Wiener Wald

Das Volksstück sei eine 'freche Schändung des Menschenbildes' ('Weltillustrierte' zu einer Inszenierung in Wien 1948).

Diskutieren Sie diese Meinung!

A. Seghers: Das siebte Kreuz

"...und da hab' ich mir gedacht, diese Flucht ist das Ereignis, an dem ich die Struktur des Volkes aufrollen kann."

(A. Seghers zu ihrem Roman "Das siebte Kreuz" in einem Interview 1967)

Beurteilen Sie die Verwirklichung dieser Intention!

## Problemerkörterung mit fachspezifischem Gegenstand

### 1 Beschreibung der Aufgabenart

Die Problemerkörterung ist eine Darlegung von Lösungsentwürfen zu einer fachspezifischen Fragestellung. Diese Aufgabenart bezweckt, auf der Grundlage der im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse Antworten zu thematisch übergreifenden Fragestellungen zu entwickeln. Die Problemerkörterung kann ein literarisches/literaturtheoretisches oder sprachliches/sprachtheoretisches Problem behandeln, und zwar in seinen Systemzusammenhängen und/oder seinen historischen Bezügen. Durch ihre Festlegung auf Lernziele und Lerninhalte des Faches Deutsch unterscheidet sich die beschriebene Darstellungsform von dem früher praktizierten sogenannten freien Problemaufsatz. Die Bindung an einen fachspezifischen Gegenstand soll eine größere Sachkompetenz des Schülers gewährleisten und ihn in der Auseinandersetzung mit Fragestellungen aus den Sachbereichen Sprache und Literatur zu differenzierten Urteilen führen. Damit dies gelingen kann, muß die formulierte Aufgabe das zu behandelnde Problem klar hervortreten lassen. Dazu ist es erforderlich, daß die Aufgabe auf einen abgrenzbaren und für den Schüler überschaubaren Sachverhalt zielt. Das zur Erörterung vorgegebene Problem soll alternative Auffassungen zulassen. Eine Auseinandersetzung mit unbestrittenen Positionen ist im allgemeinen als Aufgabe ungeeignet.

### 2 Beschreibung der Anforderungen

Im einzelnen sind folgende Lernziele von Belang (vgl. dazu auch die Lernziele zur 'Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung!):

1. Fähigkeit, einen Problembereich unter einem thematischen Leitgedanken selbständig zu strukturieren

2. Fähigkeit, alternative Auffassungen gegeneinander abzugrenzen
3. Fähigkeit, eine begründete Stellungnahme zu erarbeiten

### 3 Hinweise zur Aufgabenstellung und Beispiele

Die Aufgabenstellung kann in folgenden Varianten auftreten:

1. Eine in Thesenform gefaßte (dezidierte) Auffassung zu einem sprachlichen oder literarischen Problem ist zu überprüfen, z.B. bezüglich ihrer Stringenz oder ihrer zeitbedingten Voraussetzungen.
2. Verschiedene Auffassungen zu einem sprachlichen oder literarischen Problem und ihre ideologischen Voraussetzungen oder theoretischen Grundlagen sind zu klären und zu vergleichen.
3. Die Aufgabenstellung kann fordern, sich mit einer Position aus den Bezugsfeldern Sprache und Literatur (auch: Sprach- und Literaturwissenschaft) auseinanderzusetzen, ihre Konsequenzen aufzuzeigen und sie im Hinblick auf vorgegebene Kriterien oder für bestimmte Situationen zu beurteilen.

(1)

---

1: in enger Anlehnung an: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Deutsch, Beschluß vom 1.6.1979 (EPA), S. 13/14

Beispiel 1

"Sprache ist eine Waffe. Haltet sie scharf."

(Kurt Tucholsky)

Unter welchen Bedingungen kann Sprache zur Waffe werden?  
Welche Möglichkeiten, diese Waffe scharf zu halten, sehen Sie?

(Abiturprüfung 1981)

Beispiel 2

"Wenn Sie vor allem an Gymnasien in der Ober- und Mittelstufe auftreten als Schriftsteller, kommt fast unweigerlich die Frage: Mögen Sie Interpretationen? Unweigerlich antworte ich: Nein, ich mag lesen."

(Peter Härtling)

Nehmen Sie Stellung zu dieser Alternative und beziehen Sie dabei Ihre eigenen Erfahrungen beim Lesen und beim Interpretieren ein!

(Abiturprüfung 1982)

Beispiel 3

"Auf der einen Seite erklären die Anhänger der 'Tendenzkunst', daß ein Kunstwerk nur Berechtigung habe, wenn es in den Kampf um die Tagesereignisse eingreife. Die anderen, die Anhänger der 'reinen Kunst', stehen dagegen auf dem Standpunkt, daß sich ein Kunstwerk von den Tagesfragen und den Streitfällen der Politik 'reinhalten' muß."

(Anna Seghers, 1948)

Überprüfen Sie anhand Ihrer Leseerfahrungen die beiden Standpunkte auf ihre Berechtigung hin!

Beispiel 4

Textgrundlage:

Franz Grillparzer: Die Romantik und das Ich

Joseph von Eichendorff: (Jugend)

Erörtern Sie die Intention der beiden Texte!

Setzen Sie diese in Beziehung zu Ihnen bekannten Theorien und Dichtungen der Romantik!

Grillparzer: Die Romantik und das Ich (Ein Gespräch)

Romantik: Gehörst du auch unter meine Gegner?

Ich: Im Gegenteil. Du unterhältst mich mit deinen bunten Bildern. Aber deine Anhänger haben die Sache doch sehr übertrieben.

Romantik: Was wird nicht alles übertrieben? und was geht das mich an?

Ich: Und dann der fatale romanische Name! Romantik!

Romantik: Nun, so nenne mich auf deutsch!

Ich: Wie also denn?

Romantik: Die Jugend.

Eichendorff:

Denn was ist eigentlich die Jugend? Doch im Grunde nichts anderes, als das noch gesunde und unzerknitterte, vom kleinlichen Treiben der Welt noch unberührte Gefühl der ursprünglichen Freiheit und der Bewältigung der Lebensaufgabe. Daher ist die Jugend jederzeit fähiger zu entscheidenden Entschlüssen und Aufopferungen und steht in der Tat dem Himmel näher, als das müde und abgenutzte Alter; daher legt sie so gern den ungeheur-

sten Maßstab großer Gedanken und Taten an ihre Zukunft ...  
Die Jugend ist die Poesie des Lebens.

(Abiturprüfung 1977)

Beispiel 5

"Wer klare Begriffe hat, kann befehlen."

(Goethe: Maximen und Reflexionen)

Erörtern Sie diese Aussage!

Beispiel 6

"Nichts ist gefährlicher als die Herrschaft dunkler Begriffe."

Diskutieren Sie diese Aussage Hegels!

## Hinweise zur Aufgabenstellung im Grundkurs

Da im Grundkurs in der Regel für die Kursarbeiten weniger Zeit zur Verfügung steht als im Leistungskurs, muß die Bearbeitung eines Themas durch die Aufgabenstellung stärker gesteuert werden.

Falls eine einzige Anweisung nicht genügt, sollten zwei bis drei aufeinander bezogene Aufgaben formuliert werden, um eine sinnvoll aufgebaute, zusammenhängende Darstellung anzuregen. Zu viele Fragen, die eine eigenständig geplante Gedankenführung nicht erforderlich machen oder sogar ausschließen, sind dazu nicht geeignet.

Bei der Aufgabenstellung zu den im Grundkurs eingeführten Darstellungsformen sind folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

### 1. Analyse von Texten

Die Texte sollten ergiebig sein und die Schüler nicht durch Quantität irritieren.

- 1.1 Zur 'Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes' sollten zwei bis drei Fragen zu jeweils auffälligen Merkmalen (z.B. Bildstruktur, semantische Besonderheiten, Metrum, Syntax usw.) formuliert werden, wenn nicht ein Text aus besonderen Gründen eine Interpretation ohne Teilaufgaben nahelegt.
- 1.2 Bei der 'Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse' sollte die semantische Untersuchung an eine vorbereitende analytische Fragestellung anknüpfen.
- 1.3 Bei der 'Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung' sollte sich die Erörterungsfrage an eine analytische Aufgabe anschließen, die wesentliche Textmerkmale erschließt.

## 2. Literarische Erörterung

In der Regel sollte die Strukturierung des Erörterungsgegenstandes durch Inhalt und Aufbau der Erörterungsfrage erleichtert werden.

Die Aufgabenstellung kann sich weitgehend auf Interpretationsergebnisse beziehen und sollte - entschieden mehr als im Leistungskurs - Reorganisation von Gelerntem verlangen.

Zur Vorbereitung literarischer Erörterungen sind Gliederungsübungen notwendig. Werden solche Übungen nicht durchgeführt, besteht die Gefahr, daß gerade die literarische Erörterung zum undisziplinierten, nicht sachgerechten Schreiben verführt.

### Beispiele

#### 1.1 Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes

Heinrich Heine: Die schlesischen Weber

1. Aus welcher Perspektive wird das Weberelend dargestellt?
2. Beschreiben Sie den Aufbau des Gedichts!
3. Welche Funktion haben Rhythmus und Wiederholungen?

G.E. Lessing: Nathan der Weise, III,6

1. Kennzeichnen Sie den Stellenwert der Szene!
2. Untersuchen Sie den Aufbau des Monologs und die sprachlichen Mittel!

1.2 Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse

Bertolt Brecht: Maßnahmen gegen die Gewalt

1. Erklären Sie die Funktion der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Geschichte!
2. Untersuchen Sie Bedeutung und Textfunktion des Wortes "Rückgrat"!

Hans Magnus Enzensberger: freizeit

1. Stellen Sie fest, auf welche Redensarten bzw. Wendungen sich der Autor bezieht!
2. Untersuchen Sie Bedeutung und Textfunktion der verfremdeten Redensarten!

Text

freizeit

rasenmäher, sonntag  
der die sekunden köpft  
und das gras.

gras wächst  
über das tote gras  
das über die toten gewachsen ist.

wer das hören könnt!

der mäher dröhnt  
überdröhnt  
das schreiende gras.

die freizeit mästet sich.  
wir beißen geduldig  
ins frische gras.

(Text in: Wolfgang Kopplin, Beispiele, Paderborn 1969, S. 41)

1.3 Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerk-  
terung

Siegfried Lenz: Der Sitzplatz eines Autors (1965)

1. Bestimmen Sie das Textproblem und beschreiben Sie den gedanklichen Aufbau!
2. Erklären Sie, warum Lenz für den Leser nicht auch einen unbequemen Sitzplatz fordert!

Text

... Ich gebe zu, daß ich mich immer über die Bemühungen ge-  
wundert habe, dem Autor einen gesicherten Sitzplatz zuzu-  
weisen. Ich war erstaunt über die Versuche - etwa in öffent-  
lichen Diskussionen -, Schriftsteller und Politiker mitein-  
ander zu versöhnen oder doch einander "näherzubringen". Und  
ich war jedesmal beunruhigt bei der Feststellung, daß man  
dem Autor einen sozusagen erhöhten, womöglich schwebenden  
Drehstuhl zudachte, von dem aus er die Untauglichkeit der  
Welt kommentierte. Denn der angestammte, der ordentliche Platz  
eines Autors - so ist es mir zumindest immer vorgekommen - ist  
der Platz zwischen den Stühlen. Freiwillig, von keinem einge-  
laden oder berufen, auf niemandes Schoß, eher dem Argwohn aus-  
gesetzt als durch Vertrauen ausgezeichnet, sollte ein Autor  
mit dieser Unbequemlichkeit einverstanden sein. Er sollte,  
meine ich, keinem verpflichtet sein.

Dieser Unbequemlichkeit des Sitzplatzes entspricht im üb-  
rigen die unsichere Rolle, die die Literatur selbst spielt.  
Ich halte die Klagen für überflüssig, daß die Literatur nicht  
angemessen, nicht respektvoll oder objektiv genug behandelt  
wird. Ich bedaure es auch nicht, daß man der Literatur sehr  
unterschiedlich begegnet: lobend oder lästernd, hoffnungsvoll  
oder mißtrauisch, ergriffen oder aggressiv. Wenn wir - wozu  
wir genötigt sind - Literatur wieder auf die Erde herabziehen,  
sollten wir damit einverstanden sein, daß man auf irdische  
Weise mit ihr umgeht. Wir sollten akzeptieren, daß sie ver-

kannt, gerempelt, attackiert wird; schließlich enthält die Literatur doch ein (heimliches oder offenes) Plädoyer für Veränderungen, und daß man auf Veränderungen unwillig reagiert, sollte uns nicht verblüffen ... Eine problemlose Literatur, die nur eine Möglichkeit der Reaktion zuläßt, ist langweilig. Und der Leser, der sich nicht einmal erregen kann, wird schwerlich zum Komplizen des Autors werden. Die Begegnung zwischen Leser und Autor, die in der Lektüre stattfindet, ist für beide ein Risiko, und beide sollten bereit sein, es auf sich zu nehmen.

Natürlich möchte ich nicht so weit gehen, zu fordern, daß sich der Leser bei der Lektüre ebenso unbequem setzt wie der Autor ... Doch für den, der überreden will - und jeder Autor möchte, zugegeben oder nicht, überreden -, scheint mir der ungesicherte, der vorläufige, der unbequeme Platz der angemessene Platz zu sein: er verschafft ergiebige Beschwerden und überraschende Ansichten. Er erhält die Unruhe. Er dämpft die Stimme. Der schlechte Sitzplatz befreit den Autor davon, sich irgend jemandem erkenntlich zu zeigen. Muß er deshalb nicht darauf aus sein, den Platz zwischen den Stühlen zu seinem Lieblingsplatz zu machen?

(Abiturprüfung 1981, 3. Prüfungsfach)

Günther Anders: Freiheitsberaubung

1. Ermitteln Sie die Intention des Textes, indem Sie von auffälligen Textmerkmalen ausgehen!
2. Beurteilen Sie die Argumentationsweise des Autors!

Text

Wie unbestreitbar es auch sein mag, daß uns heute Tausende von Geschehnissen und Weltstücken in Ohr und Auge fliegen, von denen unsere Ahnen ausgeschlossen gewesen waren; ja, daß

es uns sogar vergönnt ist, uns auszuwählen, welche Phantome wir uns zufliegen lassen wollen - da wir der Lieferung, ist sie erst einmal da, ausgeliefert sind; da uns die Freiheit, ihr näherzukommen oder ihr gegenüber gar Stellung zu nehmen, geraubt ist, sind wir betrogen. Und zwar auf die gleiche Weise betrogen wie durch jene Grammophonplatten, die uns nicht nur diese oder jene Musik vorspielen, sondern zugleich auch den Applaus und die launischen Zwischenrufe, in denen wir unseren eigenen Applaus und unsere eigenen Zwischenrufe erkennen sollen. Da uns diese Platten nicht nur die Sache zustellen, sondern auch unsere Reaktion auf die Sache, sind wir durch sie mit uns selbst beliefert.

Was im Falle dieser Grammophonplatten ohne jede Scham geschieht, mag zwar in anderen Sendungen etwas diskreter vor sich gehen; aber der Unterschied ist nur einer der Deutlichkeit; das Gleiche geschieht in jeder Sendung: es gibt kein gesendetes Phantom, dem nicht sein "Sinn", also das, was wir von ihm denken und dabei fühlen sollen, als integrierendes und von ihm nicht mehr ablösbares Element bereits innewohnt; keines, das uns nicht die uns abverlangte Reaktion als Rabatt gleich mitlieferte. - Was wir freilich nicht merken. Und zwar deshalb nicht, weil die tägliche und stündliche Überfütterung mit Phantomen, die als "Welt" auftreten, uns daran hindert, jemals Hunger nach Deutung, nach eigener Deutung, zu verspüren; und weil wir, je mehr wir mit arrangierter Welt vollgestopft werden, diesen Hunger um so gründlicher verlernen.

Aber die Tatsache, daß uns die Unfreiheit selbstverständlich vorkommt, daß wir sie als Unfreiheit überhaupt nicht spüren; oder wenn, dann als sanft und bequem, macht den Zustand um nichts weniger verhängnisvoll. Im Gegenteil: Da der Terror auf Taubenfüßen geht, da er jede Vorstellung eines möglichen anderen Zustandes, jeden Gedanken an Opposition endgültig ausschließt, ist er in gewissem Sinne fataler als jede offene und als solche erkennbare Freiheitsberaubung.

(aus: G. Anders: Die Antiquiertheit des Menschen, München 1968, S. 197 f.)

## 2 Literarische Erörterung

Theodor Fontane: Effi Briest

Instetten wird "Prinzipienreiter" genannt. - Nennen Sie Beispiele, die dieses Urteil bestätigen, und zeigen Sie Konsequenzen, die sich für ihn aus dieser Haltung ergeben!

-

Carl Zuckmayer: Der Hauptmann von Köpenick

Beurteilen Sie den Schluß des Dramas! Berücksichtigen Sie dabei kritische Einwände, die gegen Zuckmayer vorgebracht worden sind!

-

Thomas Mann: Tonio Kröger

Inwiefern lassen sich die Schlußsätze der Novelle "Tonio Kröger" als ein Bekenntnis künstlerischen Schaffens im Sinne Thomas Manns interpretieren?

## Lehrplan für die Jahrgangsstufe 13

### Vorbemerkung

Für die beiden Kurshalbjahre 13.1 und 13.2 wird ein jährlich wechselnder Lehrplan erstellt.

Er unterscheidet sich von denen der vorausgegangenen Jahrgangsstufen dadurch, daß in den Lernbereichen "Umgang mit Literatur" und "Reflexion über Sprache" Lernziele und Lerninhalte durch eine vom Minister für Kultus und Sport beauftragte Kommission festgelegt werden. Dieses Verfahren folgt aus den Bedingungen für die zentrale Abiturprüfung, soll jedoch auch fachspezifischen Erfordernissen gerecht werden (z.B. Berücksichtigung von Neuerscheinungen, Vermeidung lähmender Routine).

### LEISTUNGSKURS

#### Lernbereich SPRACHVERWENDUNG

##### Schriftliche Darstellungsformen

Alle Aufgabenarten schriftlicher Sprachverwendung, wie sie der Gesamtplan für den Leistungskurs vorsieht, sind am Ende des Kurshalbjahres 12.2 eingeführt, geübt und in mindestens einer Kursarbeit überprüft.

In den Kursarbeiten des Halbjahres 13.1 sollen alle Aufgabenarten berücksichtigt werden.

#### Lernbereich UMGANG MIT LITERATUR

Der Literaturunterricht im Leistungskurs der Jahrgangsstufe 13 führt die Konzeption der historischen und strukturbezogenen Betrachtung von Literatur fort. So gelten für die Textauswahl folgende Festlegungen:

##### 1. Zeitlicher Rahmen

Den Schwerpunkt im Literaturunterricht der Jahrgangsstufe 13 bildet die Literatur des 20. Jahrhunderts.

## 2. Literarische Formen

Alle drei Gattungen werden berücksichtigt, in jedem Halbjahr mindestens zwei. Die Anzahl der zu behandelnden Werke ist abhängig vom Umfang und Schwierigkeitsgrad der einzelnen Texte sowie der zur Verfügung stehenden Zeit.

## 3. Zuordnung der Texte

Die Textauswahl soll ein werkübergreifendes Verfahren im Unterricht ermöglichen. Zum Aufweis diachroner und synchroner Bezüge zwischen einzelnen Werken sowie zwischen Werken und außerliterarischen Gegebenheiten sind vor allem wichtig:

- Thematik der Texte;
- Formtraditionen;
- politisch-soziale Bedingungen der Entstehung und Rezeption von Texten;
- literaturgeschichtliche Zusammenhänge.

## 4. Lernziele

- gattungs- und strukturbezogene Lernziele Epik, Lyrik, Drama;
- Lernziele zur historischen Betrachtung von Literatur;
- spezielle Lernziele zu den Lerninhalten des jeweiligen Lehrplans 13.1 und 13.2;

## Lernbereich REFLEXION ÜBER SPRACHE

### 1. Lerninhalte und Lernziele

Die Sprachbetrachtung in den Jahrgangsstufen 11 und 12 vermittelt einen Überblick über den Gegenstand Sprache und Möglichkeiten seiner Beschreibung. Auf der Grundlage der hier erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden in den Kurshalbjahren 13.1 und 13.2 einzelne sprachwissenschaftliche Fragestellungen bzw. interdisziplinäre Ansätze intensiver behandelt.

### 2. Mögliche Materialien können sein:

- Primärtexte (fiktionale und nicht-fiktionale), die vorwiegend sprachanalytisch und ideologiekritisch behandelt werden können;
- Texte über Sprache.

Es besteht die Möglichkeit, für die beiden Halbjahre der Jahrgangsstufe 13 dasselbe Thema festzulegen. In diesem Fall werden diejenigen Teilinhalte benannt, die für die schriftliche Abiturprüfung relevant sind.

## G R U N D K U R S

### Lernbereich SPRACHVERWENDUNG

#### Schriftliche Darstellungsformen

Für die Kursarbeiten in der Jahrgangsstufe 13 sind die Aufgabenarten verbindlich, die bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12 zu erarbeiten sind:

1. Analyse von Texten in den drei Modifikationen
  - Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes;
  - Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse;
  - Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung.
2. Literarische Erörterung.

### Lernbereich UMGANG MIT LITERATUR

Der Literaturunterricht der Jahrgangsstufe 13 hat die gleiche Zielsetzung wie in der Jahrgangsstufe 12. Er soll

- eine vertiefte Auseinandersetzung mit gattungstypischen Merkmalen und Entwicklungen sowie
- in begrenztem Umfang eine literaturhistorische Orientierung ermöglichen.

Im einzelnen gelten für die Textauswahl folgende Gesichtspunkte:

#### 1. Zeitlicher Rahmen

In Konsequenz der Lehrpläne für die Kurshalbjahre 12.1 und 12.2, nach denen Literatur von der Goethezeit bis zur Zeit des 1. Weltkrieges behandelt wird, ist in der Jahrgangsstufe 13 die Literatur des 20. Jahrhunderts Gegenstand des Unterrichts.

## 2. Literarische Formen

Bei der Zusammenstellung des Literaturprogramms sind alle Gattungen zu berücksichtigen. Jedoch sollten epische Werke einen Schwerpunkt bilden, da die Romanliteratur im 20. Jahrhundert ein besonderes Gewicht hat.

Die Anzahl der Texte ist abhängig vom Umfang und Schwierigkeitsgrad, ferner der Dauer des jeweiligen Schuljahres.

## 3. Auswahlkriterien

Obwohl im Grundkurs das einzelne Werk ein stärkeres Eigen-  
gewicht als im Leistungskurs hat, sollte die Auswahl der  
Texte Vergleichsmöglichkeiten eröffnen.

## 4. Lernziele

- gattungs- und strukturbezogene Lernziele Epik, Lyrik,  
Drama;
- Lernziele zur historischen Betrachtung von Literatur;
- spezielle Lernziele zu den Lerninhalten des jeweiligen  
Lehrplans 13.1/2.

## Lernbereich REFLEXION ÜBER SPRACHE

### 1. Lerninhalte und -ziele

Im Verlauf der Jahrgangsstufe 12 wird im Lernbereich Re-  
flexion über Sprache in die Analyse und Beschreibung sprach-  
licher Bedeutungen in engem Zusammenhang mit der Sprachver-  
wendung eingeführt. Dieser praktischen Zielsetzung soll die  
Sprachreflexion auch in der Jahrgangsstufe 13 gerecht werden.

- Dazu sind Lerninhalte und -ziele verbindlich, die z.B.
- den pragmatischen Aspekt der Sprachverwendung betonen;
  - die synchrone Sprachbetrachtung um den diachronischen  
Aspekt erweitern.

Themenbereich in diesem Sinn können sein:

- Fach- und Sondersprachen,
- Sprache der Medien,
- Sprache und Gesellschaft,
- Sprachwandel.

## 2. Stoffverteilung

Ein Thema kann Unterrichtsgegenstand in beiden Kurs-  
halbjahren sein.

Schematische Übersicht  
 über die Gesamtkonzeption des Lehrplans D e u t s c h

Klassenstufen 11 - 13

	Reflexion über Sprache	Umgang mit Literatur	Sprachverwendung
Klasse 11	Sprache und Sprechen - Relationen von Sprache - Das sprachl. Zeichen - Sprache - Varianten des Sprachgebrauches - Sprachliches Handeln	Epik: Behandlung zweier Texte aus der Werk- liste  Drama: Behandlung einer Tragödie und einer Komödie aus der Werk- liste  Lyrik: Einführung in die historisch orientierte Literaturbetrachtung am Beispiel von Lyrik des 17. und 18. Jahrhunderts	1 Analyse von Texten GRUNDFORM  2 Literarische Erörterung

	Reflexion über Sprache	Umgang mit Literatur	Sprachverwendung
Jahrgangsstufe 1 2 <u>Grundkurs</u>	Einführung in die Analyse sprachlicher Bedeutungen - semantische Grundbegriffe - Teilbedeutungen - Lexikalische Bedeutung und Kontextbedeutung - Sprachliche Klassifikation	12/1 Schwerpunkt: Drama der Goethezeit Lyrik: Klassik und Romantik oder Klassisch/romantische Lyrik im Kontrast zur Lyrik der Moderne 12/2 Schwerpunkt: Epik 19. Jh. - 1914 (Werkliste) Drama antiklass. Konzept (Literatur vor 1914)	1.1 Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes 1.2 Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse 1.3 Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung 2 Literarische Erörterung

	Reflexion über Sprache	Umgang mit Literatur	Sprachverwendung
Jahrgangsstufe 1 2	1. Einführung in die Analyse sprachlicher Bedeutungen (wie Grundkurse)	Historische Betrachtung von Literatur  12/1: 1770 - 1830 12/2: 1830 - 1914/18  Drama, Epik, Lyrik nach Werklisten	1.1 Analyse und Interpretation eines fiktionalen Textes  1.2 Analyse mit dem Schwerpunkt: semantische Analyse  1.3 Analyse mit dem Schwerpunkt: textbezogene Problemerkörterung
<u>Leistungs-</u> <u>kurs</u>			

	Reflexion über Sprache	Umgang mit Literatur	Sprachverwendung
Jahrgangsstufe 1 3	Einzelne sprachwissenschaftliche Fragestellungen bzw. interdisziplinäre Ansätze	Epik, Drama, Lyrik des 20. Jahrhunderts	13/1 und 13/2 alle Arten (wie Grundkurs 12)
<u>Grundkurs</u>	Jährlich wechselnde Inhalte	Jährlich wechselnde Inhalte	.
<u>Leistungskurs</u>	Einzelne sprachwissenschaftliche Fragestellungen bzw. Interdisziplinäre Ansätze	Epik, Drama, Lyrik	13/1 und 13/2 alle Arten (wie Leistungskurs 12)
	Jährlich wechselnde Inhalte	Jährlich wechselnde Inhalte	



