

82

# **Rheinland-Pfalz**

Kultusministerium

Lehrplan

## **Deutsch**

Orientierungsstufe

- Hauptschule, Realschule, Gymnasium -

Sch 244 Lehrplan Deutsch – Orientierungsstufe –

Erziehungswissenschaftlicher Verlag, Verlag für das Schulwesen, Grünstadt



UC 48

Technische Universität Braunschweig

Carolo-Wilhelms-Universität

Erziehungswissenschaftliches Institut

Lehrstuhl für Deutsche Sprache

und Literatur und ihre Didaktik

**AUSGESCHIEDEN**  
26.01.15

Lehrplan

# Deutsch

## Orientierungsstufe

– Hauptschule, Realschule, Gymnasium –

### Mitglieder der fachdidaktischen Kommission:

- Walter Ecker, Hauptschule Daaden
- Alfred Müller, Hauptschule Bad Marienberg
- Brigitte Rodenbeck, Hauptschule 2, Koblenz
- Edda Dietsch, Integrierte Gesamtschule Kaiserslautern
- Dieter Volk, Staatl. Studienseminar für das Lehramt an Realschulen Koblenz
- Otto Graßhoff, Staatl. Hofenfels-Gymnasium Zweibrücken
- Mechthild Linz-Mundle, Staatl. Hilda-Gymnasium Koblenz
- Klaus-Peter Wolf, Staatl. Eichendorff-Gymnasium Koblenz
- Wolfgang E. Zehendner, Staatl. Gutenberg-Gymnasium Mainz (Leiter der Kommission)

### Zeitweise an der Erarbeitung beteiligt waren folgende ehemalige Mitglieder:

- Jürgen Baurmann, Erkerode
- Heide Lembach, Kaiserslautern
- Willy Schönberger, Lahnstein
- Hans Werner Schughart, Siershahn
- Maria Schwarz, Herxheim
- Norbert Freiermuth, Germersheim
- Jürgen Hatzmann, Mayen
- Dieter Hofstätter, Kaiserslautern
- Manfred Simonis, Vallendar
- Armin Metzen, Bittburg

Technische Universität Braunschweig  
Bibliothek  
Ausgeschieden  
aus dem Bestand und der Liste

Lehrplan

Deutsch

Orientierungstufe

— Hauptschule, Fachschule, Gymnasium

Herausgeber: Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz  
Verlag: Emil Sommer Grünstadt  
Gesamtherstellung: Emil Sommer Grünstadt  
Januar 1979  
(2. Auflage Dezember 1980)

## Vorwort

Der Lehrplan für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe ist Ergebnis intensiver Beratung und Erprobung. Von 1974 bis 1976 wurde der Lehrplanentwurf an ausgewählten Schulen erprobt. Diese Erprobung und die daran anschließende sorgfältige Auswertung der eingegangenen Berichte und Stellungnahmen brachten viele Hinweise und Änderungsvorschläge, die bei der Überarbeitung berücksichtigt wurden.

Die Erprobung hat deutliche „Entrümpelung“, Verstärkung der Freiräume gebracht. Der Grundsatz der Praxisnähe, der bereits bei Beginn der Arbeiten festgelegt worden war, hat sich damit außerordentlich bewährt. Er sichert in besonderem Maße die Orientierung am Schüler, an seinen Lernvoraussetzungen und den Verständnismöglichkeiten seiner Altersstufe. Gerade diese Forderung ist für den Unterricht des zehn- bis zwölfjährigen Schülers besonders wichtig. Selbstverständlich sind die Lehrpläne ohne Ausnahme an den Grundwerten der Verfassung und dem Stand der Wissenschaft orientiert.

Allen, die sich an der Erprobung beteiligt haben, vor allem aber den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission, sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

*H.-R. Laurien*

(Dr. Hanna-Renate Laurien)  
Kultusminister

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	3
<b>Die Orientierungsstufe</b>	5
Aufgabe der Orientierungsstufe	5
Der lernzielorientierte Lehrplan in der Orientierungsstufe	
<b>Der Lehrplan</b>	
<b>Konzeption und Handhabung</b>	8
<b>Fachspezifisch allgemeine Lernziele</b>	13
<b>Verstehen von Texten – Sprechen und Schreiben</b>	15
1. Der Schüler als Hörer, Leser und Zuschauer	15
2. Der Schüler als Sprecher und Schreiber	17
3. Expositorische Texte	17
3.1 Gesprächserziehung	17
3.2 Informierende Texte	20
3.3 Appellierende Texte	26
4. Fiktionale Texte	30
4.1 Erzählende Texte	30
4.2 Texte in gebundener Sprache	43
4.3 Spielformen	47
<b>Sprache als Zeichen- und Regelsystem</b>	
1. Phonologie	52
2. Semantik	54
3. Syntax	56
4. Zeichensetzung	63
5. Rechtschreibung	66
<b>Übermittlungs- und Arbeitstechniken</b>	74
<b>Anhang</b>	81
1. Übersicht mit Zeitrichtwerten	82
2. Hinweise zur Leistungsfeststellung und -bewertung	90
<b>Handreichungen</b>	93
1. Didaktisch-methodische Grundlegungen	94
2. Graphische Veranschaulichungen	121
3. Literaturhinweise	127

## Orientierungsstufe

### Aufgabe der Orientierungsstufe

In der Orientierungsstufe werden die Schüler in die neuen fachlichen Anforderungen der Klassen 5 bis 9/10 an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, der Sekundarstufe I und ihrer Schularten, eingeführt. Die Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten und Neigungen wird beobachtet und gefördert.

In Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern soll nach Information und Beratung am Ende des 6. Schuljahres die gewählte Schullaufbahn fortgesetzt oder die frühere Entscheidung aufgrund der Beobachtung geändert werden.

### Der lernzielorientierte Lehrplan in der Orientierungsstufe

Grundlage des Unterrichts in der Orientierungsstufe sind die lernzielorientierten Lehrpläne. Sie weisen für Schüler aller Schularten eine gemeinsame Grundbildung aus. Diese Grundbildung – das Fundamentum – ermöglicht Durchlässigkeit zwischen den Schularten. Dem Fundamentum sind zusätzliche Lernziele – die Addita – beigegeben, die in zunehmendem Maße die charakteristischen Merkmale der drei Schularten hervortreten lassen. Diese Unterscheidung der Schularten durch zusätzliche Lernziele setzt im allgemeinen im zweiten Halbjahr des 5. Schuljahres, spätestens aber im 6. Schuljahr ein. Alle Lernziele, sowohl die der gemeinsamen Grundbildung als auch die zusätzlichen, sind **verbindlich**.

Die Verbindlichkeit soll

- eine stoffliche Über- oder Unterforderung vermeiden
- die Durchlässigkeit zwischen den Schularten ermöglichen
- die Vergleichbarkeit der Leistungen und der Unterrichtsergebnisse sichern.

Der lernzielorientierte Lehrplan formuliert die Lernziele in der Regel bis zur Grobzielebene. Es ist Aufgabe des Lehrers, ihre Umsetzung, genauer: „Operationalisierung“ in Feinziele vorzunehmen.

Die Angaben im Lehrplan zu Unterrichtsverfahren, zum Medieneinsatz und zur Überprüfung und Bewertung von Schülerleistungen sind, abgesehen von den Aussagen zur Gewichtung und Bewertung von Aufsatz- und Rechtschreibleistungen, **nicht verbindlich**, sondern Empfehlungen. Je nach Lernsituation entscheidet der Lehrer über die pädagogisch-methodische Gestaltung des Unterrichts.

Die Zeitangaben zur Behandlung einzelner Themen sind Richtwerte, von ihnen sollte im allgemeinen nicht abgewichen werden. Sie sind so gewählt, daß etwa  $\frac{1}{5}$  der Unterrichtszeit als pädagogischer Freiraum zur Verfügung steht. Er bietet die Möglichkeit,

- in besonderem Maße auf die Interessen der Schüler einzugehen und besonders motivierende Themen zu vertiefen
- Themen in Unterrichtsverfahren/Sozialformen zu behandeln, die einen größeren Aufwand an Zeit benötigen und dabei besonders Lernziele des sozialen Bereichs zu verwirklichen.

Das Lernziel beschreibt das Verhalten, das der Schüler am Ende eines erfolgreichen Lernprozesses erreicht haben soll. Es wird mit Begriffen bezeichnet, die den Hauptbegriffen Wissen, Können, Erkennen und Werten untergeordnet sind. Sie drücken

eine unterschiedliche Anspruchshöhe aus und sind deshalb für Durchführung und Planung des Unterrichts von besonderer Bedeutung:

- die Absicht des Lernziels wird verdeutlicht
- einer Über- oder Unterforderung der Schüler durch eine unterschiedliche Interpretation des Lernziels und den daraus folgenden unterschiedlichen Leistungsanforderungen oder -kontrollen wird entgegengewirkt.

Folgendes System liegt der Formulierung der Lernziele zugrunde (fachspezifische Abweichungen sind möglich, vgl. S. 10 f.):

- *Wissen*

- *Einblick*

Das aus der „ersten Begegnung“ mit einem Lerninhalt/Wissensgebiet erworbene Wissen.

- *Überblick*

Systematisierte Übersicht nach Einblick in mehrere/alle Teilbereiche eines Lerninhalts/Wissensgebietes.

- *Kenntnis*

Detaillierte Wiedergabe eines Lerninhalts/Wissensgebietes auf Grund gedächtnismäßiger Verankerung: Kenntnis setzt Überblick voraus.

- *Vertrautheit*

Erweiterte und vertiefte Kenntnisse über einen Lerninhalt/ein Wissensgebiet. Sicherer Umgang mit detailliertem Wissen über einen Lerninhalt/ein Wissensgebiet.

- *Können*

- *Fähigkeit*

Das zum Vollzug einer Tätigkeit ausreichende Können.

- *Fertigkeit*

Das durch reichliche Übung eingeschliffene, sichere Können.

- *Beherrschung*

Ein sehr hoher, vielfältige Anwendungsmöglichkeiten einschließender Grad des Könnens.

- *Erkennen*

- *Bewußtsein*

Die zum Weiterdenken erforderliche Grundstufe des Erkennens.

- *Einsicht*

Die durch die Auseinandersetzung mit einem Problem erworbene Auffassung.

- *Verständnis*

Die Ordnung von Einsichten und ihre weitere Verarbeitung zu einem begründeten Sach-/Werturteil.

- *Werten*

- **Bereitschaft**

Die Haltung, die entsteht, wenn Werte vom einzelnen anerkannt werden und ihre Verwirklichung angestrebt wird.

- **Interesse**

Weil jeder Unterricht Freude und Interesse am Fach/an der Fächergruppe wecken soll, werden im allgemeinen derartige Lernziele im Lehrplan nicht besonders erwähnt.

Das Lernziel verknüpft jeweils mit einem dieser Verhaltensbegriffe einen Inhalt (die „Verhaltens“- und „Inhaltskomponente“ des Lernziels). Wenn z. B. das Lernziel lautet: „Kenntnis der Transportmittel und -wege verschiedener Güter“, dann ist „Kenntnis“ die **Verhaltens-**, „Transportmittel und -wege verschiedener Güter“ die **Inhaltskomponente**. Das Lernziel ist in dieser Doppelleienschaft verbindliche Forderung.

Im Lehrplan sind die Lernziele nach Möglichkeit im Lernzusammenhang angeordnet oder stellen Lernzusammenhänge her. Sie sind keine Reihenfolge im Sinne eines Lehrgangs. Aufgabe des Lehrers ist es, in eigener Verantwortung Unterrichtseinheiten zu planen und dabei die Möglichkeiten der Verknüpfung zu nutzen, wie sie in den Lehrplänen ausdrücklich aufgeführt werden.

## Konzeption und Handhabung

### 1. Aufbau des Lehrplans

Der Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I – hier der Orientierungsstufe – gliedert sich aus fachsystematischen Gründen in folgende **drei Arbeits- und Lernzielbereiche**:

- Verstehen von Texten
- Sprechen und Schreiben
- Sprache als Zeichen- und Regelsystem.

Die Bereiche bedingen sich gegenseitig und sind eng miteinander verzahnt. Man wird den Schwerpunkt des Unterrichts daher abwechselnd auf einen der drei Arbeitsbereiche verlagern, wobei die beiden anderen immer mit zum Tragen kommen werden. Dies erfordert vom Lehrer einen systematischen Überblick über Ziele und Inhalte des gesamten Deutschunterrichts in der Orientierungsstufe und auch darüber hinaus. Der Lehrplan soll dazu eine wesentliche Hilfe geben.

In einem **ersten Teil** werden zunächst die verbindlichen und zur Wahl angebotenen Lernziele und Anforderungen (Lerninhalte) dargestellt. In einem **2. Teil** – dem gelb gedruckten Anhang – wird darüber hinaus ausgewiesen:

- eine kurz gefaßte Übersicht über die verbindlichen Anforderungen in den einzelnen Arbeitsbereichen, mit Verweis auf die jeweiligen grundlegenden Ziele, Lernziele und zusätzlichen Angebote einschließlich einer stundenmäßigen Verteilung der Lernziel- und Arbeitsbereiche auf die Jahresstundenzahl des Deutschunterrichts in der 5. und 6. Klasse (Zeitrichtwerte).
- Hinweise zur Leistungsfeststellung und -bewertung.

Im **dritten Teil** – den grün gedruckten Handreichungen – werden vor allem die didaktischen und auch methodischen Überlegungen, die zur Auswahl der Lernziele und Anforderungen geführt haben, dargestellt. Die Gliederungssystematik ist dabei dieselbe wie im ersten Teil.

### 2. Aufbau und Zusammenhang der Arbeits- und Lernzielbereiche

Die Zielvorstellungen für die Arbeit in den drei Lernzielbereichen werden zunächst im 1. Teil des Lehrplans in den fachspezifisch allgemeinen Lernzielen formuliert. Diese übergreifen alle folgenden Lernzielbereiche und sind bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten ständig zu berücksichtigen, selbstverständlich auch beim Unterrichten. Da das Lesen und Verstehen von Texten mit dem Sprechen und Schreiben besonders eng verzahnt ist, wurde eine Gliederungssystematik gewählt, welche dies sinnfällig zum Ausdruck bringt.

Auch beim Nachdenken über den Zeichencharakter der Sprache und beim Untersuchen des Regelsystems der Sprache muß neben der Vermittlung grundlegender Einsichten gerade für den Schüler der Orientierungsstufe das Training im situationsgerechten und formal richtigen Sprechen und Schreiben stehen.

In dem Kapitel ‚Übermittlungs- und Arbeitstechniken‘ werden dann die zum Lesen und Verstehen, Sprechen und Schreiben und zum Untersuchen sprachlicher Phänomene notwendigen Techniken zusammengestellt.

Innerhalb der drei Arbeitsbereiche werden zunächst die grundlegenden Ziele für die unterrichtliche Arbeit in den nachfolgenden Themenbereichen angegeben. Dem folgen die jeweiligen Lernziele mit Hinweisen für den Unterricht. In den Lernzielbereichen ‚Verstehen von Texten, Sprechen und Schreiben, Zeichensetzung und Rechtschreibung‘ gehen diesen Lernzielen ‚Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise‘ voraus. In ihnen werden mögliche und empfehlenswerte Lerninhalte angegeben, z. T. beschrieben und mit unterrichtspraktischen Hinweisen ergänzt. Aus diesen möglichen Lerninhalten wird anschließend eine Auswahl getroffen, die verbindlich im Unterricht durchzunehmen ist. Einzelne Lerninhalte werden zusätzlich wegen ihres höheren Anforderungsgrades erst für die 6. Klasse vorgesehen. Die angegebenen Zahlen für das Schreiben von Texten sind nicht mit den Klassenarbeitszahlen zu verwechseln.

### 3. Differenzierung nach Schularten und Klassenstufen

Wie in allen Lehrplänen für die Orientierungsstufe, so wird auch in diesem Lehrplan ein für alle Schularten bzw. Niveaurokurse verbindliches Fundamentum gelegt, auf dem ein Additum, das vor allem für Realschule und Gymnasium bzw. für entsprechende Niveaurokurse gültig ist, aufbaut. Die Kennzeichnung erfolgt durch ein Sternchen (\*). Innerhalb dieses Additums werden Lernziele und -inhalte, die für das Gymnasium verbindlich sind, durch zwei Sternchen (\*\*) ausgewiesen. Je nach Leistungsstand, Fähigkeit und Möglichkeit können aber auch Schüler aus der Orientierungsstufe der Hauptschule (oder auch der Realschule) bzw. aus entsprechenden Niveaurokursen Lernziele und -inhalte aus diesem Additum erarbeiten.

Eine zusätzliche Differenzierung ergibt sich aus der unterschiedlichen Gewichtung einzelner Themenbereiche je nach Schulart bzw. Niveaurokurs. Dies wird aus der stundenmäßigen Verteilung der Lernzielbereiche ersichtlich (Zeitrichtwerte).

Für die unterrichtliche Arbeit in der Orientierungsstufe der Hauptschule bzw. für entsprechende Niveaurokurse werden in den ‚Anforderungen und unterrichtspraktischen Hinweisen‘ besondere Empfehlungen gegeben. Die angegebenen Lernziele gelten durchgängig durch die Klassen 5 und 6, wobei jedoch einzelne Lernziele und -inhalte – vor allem im Kapitel ‚Sprache als Zeichen- und Regelsystem‘ – wegen ihres höheren Anforderungsgrades erst für die Klasse 6 vorgeschrieben werden.

### 4. Verbindlichkeit und Wahlangebot

Verbindlich zu erarbeiten sind:

- die fachspezifisch allgemeinen Lernziele
- die grundlegenden Ziele
- die Lernziele
- die entsprechenden Festlegungen in den ‚Anforderungen und unterrichtspraktischen Hinweisen‘.

Nicht verbindlich, sondern zur Wahl angeboten sind:

- die kursiv gedruckten Lernziele
- die Vorschläge zu möglichen und empfehlenswerten Lerninhalten in den ‚Anforderungen und unterrichtspraktischen Hinweisen‘.

Die unterrichtspraktischen Hinweise sind als Vorschläge zu verstehen.

## 5. Verhaltenskomponente in den Lernzielen

Da sehr viele der im folgenden aufgeführten Lernziele mit ihrer Inhaltskomponente auch über den Rahmen der Orientierungsstufe hinaus bis in die Sekundarstufe II von Bedeutung sind, mußte die Verhaltenskomponente der Lernziele für die Schüler der Orientierungsstufe so formuliert werden, daß das vom Schüler geforderte Anspruchsniveau hinsichtlich der Beherrschung der Inhaltskomponente des Lernziels deutlich ersichtlich ist. In Ergänzung und Erweiterung zu dem im Lehrplan ausgedruckten Formulierungssystem für die Verhaltenskomponente werden folgende fachspezifische Verhaltenskomponenten bei der Formulierung der Lernziele verwendet:

### „- Wissen

#### - Einblick

Das aus der ‚ersten Begegnung‘ mit einem Lerninhalt/Wissensgebiet erworbene Wissen.“

Zusätzliche fachspezifische Verhaltenskomponenten:

- Erfahren/Erfahrung sammeln
- Kennenlernen
- Feststellen
- Erfassen

...

### „- Können

#### - Fähigkeit

Das zum Vollzug einer Tätigkeit ausreichende Können.“

Zusätzliche fachspezifische Verhaltenskomponenten:

- Beobachten
- Vergleichen
- Unterscheiden
- Berücksichtigen
- Versuchen
- Fähig werden
- Im Stande sein

...

### „- Können ...

#### - Fertigkeit

Das durch reichliche Übung eingeschlossene, sichere Können.“

Zusätzliche fachspezifische Verhaltenskomponenten:

- Verwenden
- Sich Kenntnis verschaffen

...

### „- Erkennen

#### - Bewußtsein

Die zum Weiterdenken erforderliche Grundstufe des Erkennens.“

Zusätzliche fachspezifische Verhaltenskomponenten:

- Bewußt werden
- Einsehen lernen
- Einsicht gewinnen
- Verstehen lernen
- Überlegen
- Nachdenken

...

„- Werten

- Bereitschaft

Die Haltung, die entsteht, wenn Werte vom Einzelnen anerkannt werden und ihre Verwirklichung angestrebt wird.“

Zusätzliche fachspezifische Verhaltenskomponente:

- Entscheiden

## 6. Lernzielorientierter Deutschunterricht

Die Lernzielbereiche mit ihren Lernzielen und -inhalten sind im Unterricht nicht einzeln und voneinander isoliert zu behandeln. Sie bedingen sich gegenseitig und können daher auch nur in enger Verflechtung miteinander erarbeitet werden. Es wird jeweils nur der Schwerpunkt des Unterrichts auf den einen oder anderen Lernzielbereich verlagert. In den Hinweisen für den Unterricht werden deshalb Verweise auf andere Lernzielbereiche gegeben. So ist das Verstehen von Texten in der unterrichtlichen Praxis vom Sprechen und Schreiben nicht zu trennen: Das Verstehen erleichtert das Herstellen, das Herstellen vertieft das Verständnis von Texten. Dies sollte beim Unterrichten immer bedacht werden. Wenn der Schüler z. B. selbst eine Nachricht schreibt, so sollte er vorher schon Nachrichten gehört oder gelesen haben. Das Schreiben von Erzählungen z. B. fördert das Verstehen von Erzählungen und umgekehrt. Weiterhin ist es selbstverständlich, daß z. B. beim Schreiben von Texten viele Lernziele aus dem Lernzielbereich ‚Sprache als Zeichen- und Regelsystem‘ mit erfaßt werden: so z. B. Lernziele und -inhalte aus der Syntax, Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Auch die ‚Übermittlungs- und Arbeitstechniken‘ werden in fast jeder Unterrichtsstunde eine Rolle spielen. Sie sind also nicht isoliert, sondern integriert im Unterricht zu erarbeiten und zu trainieren.

Eine ähnlich integrative Stellung nimmt die Gesprächserziehung ein. Dies ergibt sich allein schon aus der Tatsache, daß jede Unterrichtsstunde auf dem Gespräch basiert. Der Deutschunterricht in der Orientierungsstufe muß dies in besonderer Weise nutzen und pflegen. Die Gliederungssystematik dieses Lehrplans trägt dem Rechnung. Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß im Unterricht immer mehrere Lernziele aus den verschiedenen Lernzielbereichen erarbeitet werden. Dabei sollte der einzelne Lernzielbereich mit Lernzielgruppen schwerpunktartig in den Vordergrund gestellt werden, ohne daß die notwendige Verflechtung mit anderen Lernzielbereichen außer acht gelassen wird. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, daß die auf den ersten Blick groß erscheinende Zahl der Lernziele im Unterricht erarbeitet werden kann.

## 7. Einführungsphase und Sequenzenbildung

Da in die Orientierungsstufe Schüler aus verschiedenen Grundschulen und Grundschulklassen eintreten, ist es besonders wichtig, daß zu Beginn der 5. Klasse eine Einführungs- und Wiederholungsphase eingeplant wird, um eine breitere gemeinsame Ausgangsbasis für die folgenden Unterrichtseinheiten zu schaffen.

Für die Abfolge der Unterrichtseinheiten in den Klassen 5 und 6 enthält der Lehrplan keine Festlegungen. Selbstverständlich sollten jedoch die angegebenen Themenbereiche in jeder Klassenstufe behandelt werden. Die Planung der Abfolge liegt in der Verantwortung des einzelnen Lehrers und der Fachkonferenz. Eine solche Konzeption ermöglicht es, die Unterrichtssequenzen oder Unterrichtseinheiten nach den jeweiligen sachlichen und thematischen Zusammenhängen und den besonderen Bedingungen der Klasse, Schule, Region usw. aufzubauen. Die Gemeinsamkeit wird durch die verbindlichen Anforderungen gesichert.

## Fachspezifisch allgemeine Lernziele

Ohne Sprache ist das Zusammenleben der Menschen nicht denkbar. Durch sie kann der Mensch seine Erfahrungen, Gedanken, Empfindungen und Gefühle ausdrücken. Sie ermöglicht damit dem Menschen, sich selbst und seine Stellung in der Welt zu begreifen. Andererseits kann er durch Sprache die Beziehung mit seiner Umwelt aufnehmen und sich mit anderen Menschen verständigen.

Sprache überliefert jedoch auch die Erfahrungen, Gedanken, das Wissen und die Wertvorstellungen der Menschen vergangener Zeiten und der eigenen Gegenwart. In der Literatur seiner Sprachgemeinschaft begegnet der Mensch all dem in verdichteter Weise. In ihr sind die Lebensformen, die gesellschaftlichen Zustände, das Wissen und die Wertvorstellungen vergangener Zeiten gestaltet und überliefert. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit diesen Texten kann aufmerksam machen auf Zustände, Probleme und Wandlungen der eigenen Zeit. Literatur – im weitesten Sinne – kann damit die Bedeutung und Gültigkeit menschlicher Grundsituationen und Grunderfahrungen bewußt machen. Sie weist aber auch über die eigenen Probleme hinaus und kann durch diesen Zugewinn an Einsicht und Erfahrung die Bestimmung und Findung eines eigenen Standpunkts erleichtern helfen.

Alle sprachlichen Äußerungsformen (Texte) einer Sprachgemeinschaft entstehen auf der Grundlage eines Zeichen- und Regelsystems („langue“). Ein Sprecher oder Schreiber benutzt dieses System, um einem anderen etwas mitzuteilen, auf ihn einzuwirken oder um sich auszudrücken („parole“). Diese Auffassung von Text, die zunächst noch keine Wertung enthält, umfaßt daher sowohl

- mündliche, schriftliche und medienvermittelte Texte
- Gebrauchs-, Sach- und gedankliche Texte (expositorische)
- poetische Texte (fiktionale).

Jedes Kind wird in eine solche Sprachgemeinschaft hineingeboren und übernimmt mit dem Erlernen seiner Erstsprache das in ihr vorgeprägte Weltverständnis und Weltbild und die Tradition dieser Gemeinschaft. Je sicherer das Kind seine Erstsprache beherrscht, desto besser ist ihm der Weg geebnet zu sprachlichem Handeln in Gegenwart und Zukunft.

Die zehn- bis zwölfjährigen Schüler der Orientierungsstufe verfügen bereits – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – über das Grundsystem der Erstsprache; sie müssen ihr sprachliches Können jedoch erweitern und vertiefen. Nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie geschieht dies am besten durch Einsicht in die Gesetzmäßigkeit der Sprache und durch ständiges Training im Sprechen, Schreiben und Verstehen von Texten.

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich folgende fachspezifisch allgemeine Lernziele für den Deutschunterricht in der 5. und 6. Klasse:

- Die vorhandenen sprachlichen und gestalterischen Fähigkeiten der Schüler fördern und vielseitig anregen.
- Die Freude am Umgang mit Sprache wecken und fördern.
- Das Interesse an für die Altersstufe geeigneter Literatur der Gegenwart und Vergangenheit anregen.

- Das Suchen und Finden, das Darstellen und Vertreten einer eigenen Meinung unterstützen.
- Zum Verstehen verschiedener mündlicher und schriftlicher Texte hinführen, dabei die Lesefähigkeit zum erschließenden Lesen und Vorlesen üben; zum Nachdenken über das eigene Verstehen anregen; zur Offenheit und Toleranz gegenüber Texten anderer Verfasser (insbesondere der Mitschüler), aber auch zur Auseinandersetzung mit ihnen hinführen.
- Den Schüler befähigen, sich in verschiedenen Situationen mündlich und/oder schriftlich gegenüber unterschiedlichen Gesprächspartnern über verschiedenartige Inhalte sprachlich zu äußern und mitzuteilen, dabei ihn zum freien mündlichen Sprachgebrauch ermutigen; die zunehmende Beherrschung der Standardsprache behutsam fördern; eine möglichst reibungslose schriftliche Verständigung durch die zunehmende Beherrschung von Schreibnormen (Rechtschreibung, Zeichensetzung) erreichen.
- Arbeitstechniken und Hilfsmittel für das Verstehen von Texten und für das Sprechen und Schreiben kennen und verwenden lernen.
- Erste Einblicke in die Sprache als Zeichen- und Regelsystem vermitteln.
- Fachbegriffe zum Sprechen über Texte und über das Zeichen- und Regelsystem der Sprache bereitstellen.

## Verstehen von Texten – Sprechen und Schreiben

Textdefinition, Einteilung und Klassifizierung der Texte, Hinweise zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und eine ausführlichere Beschreibung der Rolle von Autor und Leser finden sich in den Handreichungen, S. 94 ff.

### 1. Der Schüler als Hörer, Leser und Zuschauer

Wenn der Schüler Texten begegnet, die er verstehen soll, dann wird sich dieses Verstehen in zwei Phasen vollziehen:

#### Primäre Phase der Textaufnahme und -verarbeitung:

Nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie ist diese Phase der spontanen Reaktionen auf einen Text vor jedem systematischen Zugriff notwendig. Sie kann allen Schülern einen individuellen Lernanreiz bieten. Zu ihr gehören:

- Aufmerksames und konzentriertes Lesen, Zuhören, Zuschauen
- Rechenschaft ablegen über Unverstandenes; Anwenden von Methoden und Hilfsmitteln zur Beseitigung von Unklarheiten
- Äußern der ersten Eindrücke; gegebenenfalls Festhalten dieses Eindrucks, z. B. durch Stichwortzettel
- Mündliche Wiedergabe des Geschehensablaufs; Zusammenfassen des Inhalts.

#### Zweite Phase der Textaufnahme und -verarbeitung:

Hier geht es um das Nachdenken über den Inhalt, die Gestalt und die Wirkung des Textes. Zu seinem besseren Verständnis soll der Schüler

- seinen Inhalt genauer erfassen
- seine Strukturelemente beobachten
- nach dem Autor fragen
- über die Wirkung des Textes nachdenken.

### Verhalten des Schülers als Zuhörer und Leser

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. einen Text mit der notwendigen Aufmerksamkeit aufzunehmen (z. B. Zuhören, Lesen, Zuschauen)</li><li>2. Die eigene spontane Reaktion auf einen Text mitzuteilen</li><li>3. Die erste Reaktion nicht unüberlegt als endgültige Meinung und Stellungnahme festzuhalten</li></ol>	<p>Hilfen des Lehrers notwendig; sehr wichtig für das Klassenklima – vor allem bei Texten der Mitschüler</p> <p>Wichtigste Information für den Lehrer! Sehr ernst nehmen; Nicht nur „Passendes“ für den Unterricht herausgreifen!</p>

---

**Lernziele**

---

---

**Hinweise für den Unterricht**

---

**Fähig werden:**

4. Ungewohnte und unangenehme Texte zu tolerieren

Sehr wichtig bei allen Formen der Interaktion! Ebenso bei Gestaltungsversuchen der Mitschüler

**Beobachten:**

5. der Reaktion der Mitschüler und anderer Leser

Wichtig für die Interaktion und die Modifizierung des eigenen Urteils; wichtige Information für den Lehrer

**Vergleichen:**

6. die Reaktion der Mitschüler mit der eigenen

Wichtig für das Entstehen und Beurteilen unterschiedlicher Meinungen; hilft zur Distanzierung und Toleranz

**Feststellen:**

7. welche Faktoren diese u. U. unterschiedlichen Reaktionen hervorgerufen haben

Solche Faktoren können sein: mangelnde Aufmerksamkeit aus den unterschiedlichsten Gründen, unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Erfahrungen der Schüler, unterschiedliche Beherrschung der Standardsprache

**Fähig sein:**

8. Unverstandenes und Unklares herauszufinden und zu benennen

Einzelarbeit; im Unterrichtsgespräch zur Klärung verhelfen; deutlich als Leistung hervorheben!

**Fähig werden:**

9. Unverstandenes zu klären
10. den Inhalt von Texten genau zu erfassen
11. einfache Strukturelemente des Textes zu beobachten
12. sich über den Autor des Textes zu informieren

z. B. durch Berücksichtigung des Kontextes, durch Fragen beim Lehrer, durch Nachschlagen im Anhang

Siehe zu diesen Lernzielen die nachfolgenden Lernzielbereiche!

## 2. Der Schüler als Sprecher und Schreiber

Die folgenden Lernziele sollen bei jedem Textverfassen berücksichtigt werden. Aus methodischen Gründen können einzelne Lernziele besonders im Mittelpunkt stehen (z. B. Einstellung auf den Empfänger).

### Verhalten des Schülers als Sprecher/Schreiber

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Bewußt werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. der eigenen Situation als Autor, die von ihm Verantwortung gegenüber der Sache und dem Empfänger verlangt.</li></ol>	
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. sich auf seinen Hörer/Leser einzustellen</li><li>3. seinen Text sinnvoll aufzubauen</li><li>4. sich treffend und sprachlich richtig auszudrücken</li><li>5. beim Schreiben auf Rechtschreibung und Zeichensetzung zu achten</li><li>6. dem Text eine angemessene äußere Form zu geben</li><li>7. sprecherische Mittel angemessen einzusetzen</li><li>8. die Wirkung des eigenen Textes auf den Hörer/Leser<ul style="list-style-type: none"><li>- zu bedenken</li><li>- zu beobachten und ggfs.</li><li>- den Text abzuändern oder zu erläutern</li></ul></li></ol>	<p>ggfs. Gestik u. Mimik unterstützend einzusetzen, vgl. S. 18</p> <p>Besonders wichtig bei Interaktionstexten und appellativen Texten; wichtig zum Vermeiden und Lösen von Konflikten</p>

Die folgenden Texte mit ihren Lernzielen sind verbindlicher Unterrichtsgegenstand.

### 3. Expositorische Texte

#### 3.1 Gesprächserziehung

##### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise:

Die **Lernziele** gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den Klassenstufen und Schularten entfällt, da alle im Unterricht vorkommenden Gesprächsformen genutzt werden sollen. In jeder Unterrichtsstunde läuft eine Fülle solcher Interaktionsprozesse ab. Daher findet der Deutschlehrer ein großes Übungsfeld vor. Die folgenden Lernziele sollen besonders geübt werden:

- im Unterrichtsgespräch
- im Arbeitsgespräch in Gruppen
- in einer Diskussion zur Meinungsbildung über Fragen, welche die Lerngruppe betreffen (mit oder ohne Abstimmung).

Daneben sollte der Lehrer aber immer wieder einzelne Probleme des Gesprächsverhaltens besonders besprechen und Gesprächsformen auch in simulierten Situationen und im Rollenspiel üben (vgl. S. 50 ff.). Gerade schüchternen, unbeholfenen und benachteiligten Kindern sollten auf diese Weise Hilfen und Anregungen geboten werden.

Folgende **Gesprächssituationen** bieten sich an:

- Telefongespräche aus verschiedenen Anlässen
- Kontaktgespräche in den unterschiedlichsten Situationen („Small talks“)
- Verkaufsgespräche (Kl. 6).

##### Themenbereich: Gesprächserziehung

##### Thema: Gespräch und Gesprächsverhalten

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Den Gesprächspartnern <b>zuzuhören</b>.</li><li>2. <b>Nichtverstandenes</b> durch Fragen zu <b>klären</b>.</li><li>3. Seine eigenen <b>Antworten und Fragen verständlich zu formulieren</b>.</li><li>4. <b>Sprecherische Mittel</b> angemessen zu verwenden, <b>Gestik und Mimik</b> unterstützend einzusetzen, z. B.<ul style="list-style-type: none"><li>- Betonung, Lautstärke,</li><li>- Sprechtempo,</li><li>- Ansehen der Zuhörer, Lösen vom Konzept,</li><li>- Vermeiden nervöser Bewegungen.</li></ul></li><li>5. Die <b>Spielregeln eines jeden Gespräches</b> zu beachten, z. B.</li></ol>	<p>Gesprächserziehung ist angewiesen auf das Vorbild und Verhalten des Lehrers. Die Lernziele sollten ständig im Unterricht angestrebt werden.</p> <p>Die Schüler sollten durch geduldige, aber regelmäßige Hinweise zu entsprechendem Verhalten angeregt werden. Einzelne Probleme sollten immer wieder besonders thematisiert werden, z. B. die Spielregeln.</p> <p>Unangemessenes Verhalten kann in Rollenspielen durchgespielt und im Ernstfall dann vorsichtig angesprochen werden. Der Einsatz von Tonbändern ist hier zu empfehlen. Gespräche und Auseinandersetzungen in Texten, unter Einschluß von Radio und Fernsehen, können herangezogen werden.</p>

- erst zu sprechen, wenn man an der Reihe ist,
- sich dem Partner zuzuwenden,
- andere zu Wort kommen zu lassen,
- andere ausreden zu lassen,
- den eigenen Gesprächsbeitrag zu begrenzen,
- Gesagtes nicht noch einmal zu wiederholen.

Fähig werden:

6. Auf Fragen **sachbezogen zu antworten**.
7. **Meinung und Information zu unterscheiden**.
8. Seine eigene, für richtig erkannte **Meinung zu vertreten, zu begründen** und gegebenenfalls zu **verteidigen**.
9. **Irrtümer zuzugeben**.
10. Seine **Meinung aus Einsicht zu ändern**.

Versuchen:

11. Ein solches **Gesprächsverhalten** zu verwirklichen, wie man es sich von seinem Partner in einem fairen Gespräch wünscht, z. B.:
  - Sich in einem Gespräch zu beherrschen und nicht empfindlich zu reagieren.
  - Unfaire, beleidigende und grobe Äußerungen zu vermeiden.
  - Auf solche Gesprächsbeiträge nicht in gleicher Weise zu reagieren.

Kennenlernen:

- 12.\* Die **Unterschiede von Gespräch und Diskussion**.
- 13.\* Die **formalen Kennzeichen einer Diskussion**: z. B.
  - Diskussionsleitung,
  - Rednerliste,
  - Protokollführung,
  - Abstimmung.

Es ergeben sich Verzahnungen mit dem Bereich Informieren, vgl. S. 23 ff.

Gemeint ist ‚reversibles Sprechen‘.

Die Schüler sollen mit diesen formalen Kennzeichen lediglich bekannt gemacht werden, um z. B. dem Ablauf einer Diskussion folgen zu können. Das schließt eigene Diskussionsversuche nicht aus.

## 3.2 Informierende Texte

### 3.2.1 Verstehen

#### Grundlegende Ziele

Einsehen:

1. Informierende Texte können einen Wirklichkeitsbezug haben und unterscheiden sich darin grundsätzlich von fiktionalen Texten.
2. Die Informationen in diesen Texten sind z. T. überprüfbar und müssen u. U. auch überprüft werden.

Überlegen:

3. ob die vorliegende Information glaubwürdig ist oder ob man sie in Frage stellen soll;
4. ob es notwendig ist, sich neue Informationen zu beschaffen.

Erfahren:

5. Diese Texte können Wissen und Einsicht vermitteln.
6. Dieses Wissen und diese Einsichten können das Verhalten beeinflussen.

Einsehen:

7. Manche informierenden Texte sollen beim Hörer oder Leser ein bestimmtes Verhalten oder bestimmte Handlungen hervorrufen.
8. Die Unterlassung dieser Handlungen kann zu Unannehmlichkeiten oder Sanktionen führen, so daß Informationen deshalb nicht willkürlich oder aus Nachlässigkeit übersehen werden dürfen.

Entscheiden:

9. ob es richtig ist, die gewünschte Handlung auszuführen oder sie aus Einsicht und Überzeugung zu unterlassen.

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die Lernziele gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Da es eine Fülle von Texten mit deutlichem Informationscharakter gibt (vgl. Handreichungen S. 102 f.), können hinsichtlich der **Lerninhalte** keine bestimmten Texte den Klassenstufen einzeln zugewiesen werden.

Viele informierenden Texte ergeben sich aus Interaktionssituationen und werden mündlich mitgeteilt. Nutzt man die sich bietenden Gelegenheiten, so ergeben sich viele Übungsmöglichkeiten. Der Lehrer sollte insbesondere die sich aus dem Unterricht

und im Schulalltag ergebenden mündlichen Informationstexte nutzen. Für die schriftlichen Informationstexte sollte der Lehrer das im Schulalltag anfallende Informationsmaterial, die Angebote in den jeweils eingeführten Lesebüchern und in den anderen Schulbüchern aufnehmen.

Solche Texte können sein:

- Aufträge, Befehle, Ansagen, kürzere Nachrichten oder Meldungen, auch medienvermittelt, z. B. Zeitungsmeldung, kurze Rundfunk- oder Fernsehnachricht
- kurze Auszüge aus Schul- oder Sachbüchern, z. B. aus Naturkunde-, Geschichts- oder Erdkundebüchern
- kurze Gebrauchs- oder Spielanweisungen
- Texte, die auf Verhalten und Handlungsfolgen zielen, z. B. Haus- und Hofordnung, Teile der Schulordnung
- Berichte der verschiedensten Art, z. B. über  
Ereignisse, Erlebnisse, Abenteuer, Reisen  
Geschehnisse im täglichen Leben, z. B. Sportereignisse, SMV-Sitzung, Streitfälle, Unfall  
Versuche im Unterricht  
Pläne und Vorhaben, z. B. Wanderung, Fest, Besichtigung
- Briefe und Auszüge aus Tagebüchern
- Auszüge aus Lebenserinnerungen und Biographien
- kurze Zusammenfassungen des Inhalts von Jugendbüchern, z. B. sog. Klappentexte, kleine Buchbesprechungen
- informierende Texte mit Skizzen, Zeichnungen, kleinen Plänen.

Viele dieser Texte – z. B. die vorwiegend berichtenden oder belehrenden – werden dabei meist im Zusammenhang mit dem Herstellen informierender Texte gelesen bzw. besprochen werden. Gerade für leistungsschwächere Schüler sind solche ‚Beispieltexte‘ für das eigene Schreiben und Sprechen sehr hilfreich. Die Schüler können sich beim eigenen Sprechen und Schreiben am Sprachstil und an den Formulierungen solcher ‚Beispieltexte‘ orientieren; dies fördert ihre Sprech- und Schreibfähigkeit. Bei der Auswahl der Texte muß auf ihre Überschaubarkeit und Verständlichkeit geachtet werden.

**Bis Ende Kl. 6** sind verbindlich zu behandeln:

Textauszug aus

- Schul- oder Sachbuch
- Bericht über Ereignisse, Erlebnisse, Abenteuer oder Reisen usw.
- Hausordnung oder kurzer Auszug aus der Schulordnung
- kurze Gebrauchs- oder Spielanweisung.

Die Texte sollten exemplarisch besprochen werden.

## Themenbereich: Verstehen expositorischer Texte

### Thema: Verstehen informierender Texte

#### Lernziele

##### Erfassen:

1. der in mündlichen und schriftlichen Texten enthaltenen **Informationen**

##### Beobachten:

2. der **optischen Gliederung** des schriftlichen Textes unter Beachtung der darauf hinweisenden **Merkmale**,  
z. B. Abschnitte, hinweisende Wörter, Zahlen oder Buchstaben, Spiegelstriche
3. der **inhaltlichen Gliederung (Textaufbau)** des Textes,  
z. B. Überschrift oder Anrede, Reihenfolge der Informationen, Gedankenschritte
4. der **nichtsprachlichen Informationen** und ihres Einbaus in den Text,  
z. B. Einsatz von Zeichnungen, Bildern, Skizzen
5. **besonderer sprachlicher Merkmale**,  
z. B. *Fachausdruck, Fremdwörter, Satzbau*
- 6.\* **Einstellung des Verfassers** zum Geschehen:  
z. B. distanziert, engagiert, sachlich
7. **Perspektive**:  
z. B. aus der Sicht eines Beteiligten oder eines Beobachters
8. welche **Zuhörer/Leserkreise** angesprochen werden,  
z. B. Laien, Fachleute, kleiner Kreis, großer Kreis, Kinder, Erwachsene

##### Erfassen:

9. *wie die Gestaltung des Textes von der Absicht des Textverfassers abhängt*

#### Hinweise für den Unterricht

Die Texte sollten leicht verständlich und kurz sein; die schriftlichen Texte sollten übersichtlich, die Informationen nicht zu dicht sein.

Einfache Arbeitstechniken sollen systematisch eingeführt, geübt und zunehmend selbständig verwendet werden.

Arbeitstechniken: Unterstreichen, Randnotizen, Stichwortzettel, Aufbausketzen

Bei mdl. Texten besonders wirkungsvoll, z. B. bei einer Wegebeschreibung, bei einer Führung durchs Haus

Begrenzt durch die schon erworbenen Kenntnisse im Zeichen- und Regelsystem, Überforderungen vermeiden

Vgl. Handreichungen S. 98 ff.

Beobachten:

10. *ob und wie die Gestaltung des Textes auch beeinflusst wird von dem Leser- oder Zuhörerkreis, den der Autor anspricht*  
 z. B. *Verständlichkeit, Farbigkeit des Textes, Ausstattung*

### 3.2.2 Informieren

#### Grundlegende Ziele

Fähig werden:

1. Ereignisse, Vorgänge, Sachverhalte und besondere Merkmale möglichst genau zu erfassen
2. sich Informationen auf verschiedene Weise zu verschaffen
3. die Informationen nach der Beschaffenheit des Gegenstandes, der Situation und für den entsprechenden Hörer oder Leser auszuwählen.

Einsehen:

4. Informationen können nicht unüberlegt an beliebige Personen und zu beliebigen Zeitpunkten weitergegeben werden.

Fähig werden:

5. die aufgenommenen und ausgewählten Informationen zu formulieren
6. die informierenden Texte
  - adressatenbezogen
  - situationsangemessen
  - möglichst einfach und deutlich
  - geordnet abzufassen.

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die Lernziele gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter Lerninhalte zu den einzelnen Klassenstufen entfällt. Die Aufträge zum Herstellen informierender Texte sollen sich vielmehr aus den vielseitigen Situationen und Anlässen des täglichen Lebens ergeben. Nutzt man diese Gelegenheiten, so ergibt sich eine Fülle von Übungsmöglichkeiten. Die meisten Informationsaufträge werden sich bei Interaktions-Situationen stellen.

Beim Herstellen informierender Texte ist folgendes **besonders zu beachten**:

1. Wenn den Schülern zum Verfassen informierender Texte Situationen oder Textmaterialien vorgegeben werden, so müssen sie überschaubar und leicht verständlich sein. Die vorgegebenen Texte müssen im Unterricht genau besprochen werden.

2. Bevor die Schüler ihre eigenen Texte schreiben, sollten sie ähnliche Beispieltexte kennengelernt und erschlossen haben (vgl. S. 22 f.).
3. Es sollte im Arbeitsauftrag immer deutlich werden, zu welchem Zweck und an welche Personen oder auch Institutionen gesprochen oder geschrieben werden soll.
4. Technische Möglichkeiten zur Veranschaulichung von Geschehnissen, Vorgängen usw., sollten genutzt werden, z. B. Skizzen, Modelle, Tonband, Film.

Folgende **Arbeitsaufträge und Situationen** können sich z. B. ergeben:

Übermitteln mündlicher Texte: Weitergeben von Nachrichten, Aufträgen, Befehlen, Aussagen usw.

Situation: Kommunikation innerhalb der Schule, zwischen Schule und Familie usw.

Angaben machen: über Gegenstände, Tiere, Personen usw.

Situation: Einkaufen, jemanden suchen, einen Verlust anzeigen, etwas wünschen usw.

Berichten: über Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen, Arbeitsgänge, Vorhaben, Pläne, Überlegungen usw.

Situation: z. B. Streit, Versöhnung, Verabredung, Spiele, Feste, Ausflüge, Vorhaben, Gruppenarbeit

Berichten: über Gelesenes, Erzähltes, Gesehenes, Diskussionsbeiträge usw.

Situation: Bücherstunde, Erzählungen von Eltern und Großeltern, Teilnahme an Gruppenarbeit, an einer SMV-Sitzung, an Sitzungen eines Festausschusses, über ein Gespräch mit dem Schulleiter, dem Hausmeister usw.

Pläne machen: für Geschenke, Wettspiele, Klassenfeste, Wanderungen, Arbeitsvorhaben, Projekte, Elternabende usw.

Situation: Besondere Gelegenheiten in der Schule, Familie, im Jahreskreis, bei einem Wettbewerb, im Schullandheim usw.

Anleitungen und Regeln geben: Weitergeben und Erläutern von Spielregeln, Kochrezepten, Gebrauchsanweisungen, Arbeitsanweisungen usw.

Situation: Spielvorhaben in der Schule, beim Klassenfest, Besprechung der Gruppenarbeit, Plätzchen- oder Kuchenbacken zu einer Feier oder einem Fest usw.

Auswerten und in Worte fassen: von Skizzen, Tabellen, kleinen Plänen, Zeichnungen, Katalogen, Bildern usw.

Situation: Fachunterricht, Verkehrserziehung, Schulweg, Ausflug usw.

**Bis Ende Klasse 6** sind verbindlich zu behandeln:

Mündlich:

- Übermitteln
- Berichten
- Anleitungen und Regeln geben

Schriftlich:

- Berichten
- Anleitungen und Regeln geben (Kl. 6).

## Themenbereich: Expositorische Texte

### Thema: Informieren

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
Fähig werden:	
1. <b>Informationen zu übermitteln</b> z. B. kurze mündliche Aufträge, Nachrichten, Aufforderungen, Bestellungen	mit Hilfe von Merktzetteln ohne Hilfsmittel
2. <b>Informationen</b> in einfachen Texten zu erkennen und möglichst genau mündlich <b>wiederzugeben</b>	nur mündlich; Unterstreichen und Kenntlichmachen im Text
3. Aus Texten <b>Informationen</b> unter einer einfachen Fragestellung <b>herauszulösen</b>	Systematisch hierbei entsprechende Arbeitstechniken einführen und einüben; diese sollen zunehmend selbständig verwendet werden.
4.* die so gewonnenen <b>Informationen</b> <b>zusammenhängend darzustellen</b>	Lediglich bei methodisch besonders aufbereiteten Textvorlagen auch schriftliche Darstellung möglich
5. <i>Aus nichtsprachlichem Material Informationen unter einer einfachen Fragestellung herauslösen und mündlich wiedergeben</i> z. B. Skizzen, Plänen, Fotografien, Bildern, Landkarten	In 1. Linie Material aus den benutzten Lehrbüchern (auch anderer Fächer), Illustrierten, Fernsehen, auch Dias usw. Siehe auch Verstehen fiktionaler Texte, S. 36 ff.
6. <b>Über Geschehnisse</b> zu <b>berichten</b> z. B. Erlebnisse, Erfahrungen	Zunächst nicht streng vom Erzählen trennen.
7. <b>Über Gehörtes, Gesehenes, Gelesenes und Gedachtes</b> zu <b>berichten</b> (mündlich), z. B. aus Radio, Fernsehen, Büchern und Zeitschriften; über Denkschritte	Zunehmend auf Überprüfbarkeit, Richtigkeit, Genauigkeit hinführen; Perspektive beachten (s. auch Verstehen fiktionaler Texte)! Abgrenzen vom Erzählen!
8. Wesentliche <b>Merkmale</b> zu <b>benennen</b> , z. B. von Gegenständen, Personen, Orten, Räumen, Gegenden	Hier ist der Anlaß besonders wichtig, da die Auswahl der Merkmale von daher bestimmt wird.
9. einfache <b>Anleitungen und Regeln</b> zu <b>geben</b> z. B. Kochrezepte, einfache kurze Spielregeln, Bastel- und Arbeitsanleitungen	

### 3.3 Appellierende Texte

#### 3.3.1 Verstehen

##### Grundlegende Ziele

Einsehen:

1. Absicht des Autors und die Zielgruppe sind in appellierenden Texten besonders wichtig.
2. Diese Texte können Meinung bilden und Verhalten beeinflussen.
3. Einige dieser Texte fordern auch Handlungen, deren Unterlassung Unannehmlichkeiten nach sich ziehen können.

Entscheiden:

4. Ob es richtig ist, die gewünschte Handlung auszuführen oder sie aus Einsicht und Überzeugung zu unterlassen.

##### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die **Lernziele** gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den einzelnen Klassenstufen entfällt.

Viele appellierende Texte ergeben sich im Schulalltag aus unterschiedlichen Sprechsituationen. Auch bei der Auswahl der schriftlichen Texte sollte der Lehrer Situationen des täglichen Lebens, die Appelle notwendig machen, nutzen. Dabei kann er sich an den eingeführten Lese- und Sprachbüchern orientieren.

Solche Texte können sein:

Bitten, Aufforderungen,  
Ermunterung, Ratschlag,  
Regeln, Vorschriften,  
Ermahnung, Mahnung, Verwarnung,  
Entschuldigung,  
Einladung,  
Werbung für ein Vorhaben,  
Werbung für einen Gegenstand,  
Verlustanzeige,  
Plakate, Aufkleber,  
Werbespots

**Bis Ende Klasse 6** sind verbindlich zu behandeln:

Einladung oder Entschuldigung  
Verlustanzeige oder andere Annoncen  
kurze einfache Werbespots.

Die Texte sollten exemplarisch besprochen werden.

## Themenbereich: Expositorische Texte

### Thema: Verstehen appellierender Texte

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
Feststellen:	Textauswahl wichtig: Texte müssen sich deutlich von informierenden Texten absetzen.
1. <b>welche Absicht der Autor</b> verfolgt und <b>welches Verhalten</b> oder <b>welche Handlungen</b> er erreichen will, z. B. einladen, entschuldigen, werben	erste Arbeitshypothesen aufstellen.
2. an <b>welche Zielgruppe</b> er sich wendet, z. B. Kinder, Erwachsene, Freund, Fachmann	möglichst Texte auswählen, die aus der Erfahrungswelt der Schüler kommen.
3.* <b>wie die Informationen im Text angeordnet</b> sind (Aufbau des Textes), z. B. Abschnitte, Überschrift oder Anrede	verbindlich nur für G und R
4. der <b>Informationen</b> , die zur <b>Verwirklichung der Absicht des Verfassers</b> unbedingt notwendig sind	Zusammenstellen der Informationen in der Reihenfolge
Erkennen:	
5. <i>der appellativen Wirkung bestimmter zusätzlicher Informationen</i> z. B. <i>Neugier und Spannung durch Andeutungen erregen, Empfehlungen direkt oder indirekt aussprechen</i>	Unterstreichen der Wörter
Beobachten:	
6. <i>wie der Appell durch geschickte Wortwahl u. a. sprachliche Mittel verstärkt wird</i> , z. B. <i>Auswahl der Wörter, Reizwörter, Verwendung von Imperativen, Anreden, formelhaften Wendungen, Wiederholungen, Gegensätzen, Fachsprache</i>	Unterstreichen der Wörter  soweit Erschließen möglich ist durch begrenztes Wissen im Zeichen- und Regelsystem
7. wie der <b>Text optisch aufbereitet</b> ist, z. B. Textverteilung, Typographie, Farbigkeit	Die optischen Merkmale müssen entsprechend der Bedeutung für den appellativen Text auch im Deutschunterricht behandelt werden. Zusammenwirken von Text und Bild beachten.

### 3.3.2 Appellieren

#### Grundlegende Ziele

Sich bewußt werden:

1. daß man durch Sprache auf den Hörer/Leser einwirkt und u. U. bei diesem Verhaltensänderungen oder Handlungen auslösen kann.
2. daß das Herstellen dieser Texte Verantwortung gegenüber der Sache und dem Hörer/Leser verlangt.

Berücksichtigen:

3. in welchem Verhältnis der Verfasser zum Adressaten steht (z. B. gleichaltrig, jünger oder älter, bekannt oder fremd, ranggleich).

Fähig werden:

4. den appellierenden Text
  - adressatenbezogen
  - möglichst deutlich und
  - wirkungsvoll abzufassen.

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die **Lernziele** gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den einzelnen Klassenstufen entfällt.

Die Aufträge zum Verfassen appellierender Texte sollen sich besonders aus den unterschiedlichen Situationen und Anlässen des täglichen Lebens ableiten.

Beim Verfassen appellierender Texte ist folgendes zu beachten:

1. Die vorgegebenen Situationen zum Verfassen appellierender Texte müssen den Schülern einsichtig sein.
2. Bevor die Schüler ihre eigenen Texte schreiben, sollte man ihnen ähnliche Beispieltex te gegeben haben, vor allem in der Hauptschule und entsprechenden Kursen.
3. Es sollte im Arbeitsauftrag deutlich werden, an welche Personen oder auch Institutionen der Text sich richtet.
4. Technische Möglichkeiten zur Veranschaulichung von Situationen sollten genutzt werden (Skizzen, Folien, Tonband, Film).

Folgende **Arbeitsaufträge** können sich ergeben:

Bitten äußern, Aufforderungen geben,  
Ermuntern, Ratschläge geben,  
Regeln und Vorschriften erstellen,  
Ermahnungen geben, Mahnungen aussprechen oder schreiben,  
Sich entschuldigen,

Jemanden einladen,  
 Für ein Vorhaben werben, z. B. für Schulfeste u. a. Veranstaltungen,  
 Für einen Gegenstand werben, z. B. durch eine Annonce, durch eine kleine Rede,  
 Brief,  
 Den Verlust eines Tieres oder eines Gegenstandes anzeigen,  
 Plakate, Aufkleber zu bestimmten Anlässen entwerfen,  
 Kurze einfache Werbespots erfinden, z. B. für einen Schulbasar.

**Bis Ende Klasse 6** sind verbindlich zu behandeln:

Mündlich:

vier der o. a. Aufträge.

Schriftlich:

Einladung oder Entschuldigung

Werbung für einen Gegenstand oder Vorhaben (z. B. in einem Brief).

**Themenbereich: Expositorische Texte**

**Thema: Appellieren**

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Sich bewußt werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>über die <b>Situation</b>, aus der heraus der Text verfaßt wird</li> </ol>	<p>Der Lehrer sollte in den Vorgaben für den Schüler einsichtige Situationen aus dessen Erfahrungsbereich bereitstellen.</p>
<p>Sich Kenntnis verschaffen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>über den jeweiligen <b>Sachverhalt</b></li> </ol>	<p>Anlegen eines Stichwortzettels,          Bereitstellen von Anschauungsmaterial,          Tafelskizzen</p>
<p>Entscheiden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>welche Informationen</b> für den Adressaten unbedingt <b>notwendig</b> sind              z. B. Zeit-, Ortsangaben, Begründung, Beschreibung</li> <li><b>welche zusätzlichen Informationen</b> er zur Verwirklichung seiner Absicht dem Empfänger mitteilen will</li> </ol>	<p>Stichwortzettel anlegen</p>
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>die gewählten <b>Informationen wirkungsvoll anzuordnen</b></li> <li>die <b>Vorzüge einer Sache herauszustellen</b>, ohne irreführen zu wollen,              z. B. Werbung für einen Gegenstand oder Vorhaben</li> </ol>	<p>mündlich im Rollenspiel vorbereiten</p>

## Fähig werden:

7. *den Appell durch geschickte Wortwahl u. a. sprachliche Mittel zu unterstützen,*  
 z. B. *Neugier und Spannung durch Andeutungen erregen*  
*Empfehlungen direkt oder indirekt aussprechen*

## Verwenden:

8. angemessener **Höflichkeitsformen**  
 z. B. bei Bitte, Entschuldigung, Einladung

Auswahlkatalog aufstellen  
 Im Rollenspiel einübbar

## Fähig werden:

9. *bei mündlich vorgebrachten Appellen sprecherische Mittel und mimisch-gestische Mittel in besonderer Weise einzusetzen*  
 z. B. *Betonung, Lautstärke, Gestik, Mimik, Augenkontakt*

Rollenspiel

10. bei schriftlichen Appellen **schreibtechnische und optische Aspekte** zu beachten  
 z. B. Textverteilung, Schriftbild, Illustration, Farbigkeit

verschiedene Texte zur Anschauung projizieren

bei Texten wie Einladung, Werbung

## 4. Fiktionale Texte

### 4.1 Erzählende Texte

#### 4.1.1 Verstehen

Die Beschäftigung mit erzählenden Texten kann

- vor einer zu starken Verengung und ausschließlichen Versachlichung des Denkens bewahren,
- die Entwicklung geistiger und sprachlicher Gewandtheit unterstützen,
- zum Kennenlernen und Verstehen anderer Menschen und ihres Verhaltens, u. U. auch der Menschen aus anderen Zeiten anleiten,
- zur Begegnung mit menschlichen Grundsituationen führen,
- zur Auseinandersetzung mit gehörten, gelesenen oder gesehenen Erzählungen führen und Distanzierung ermöglichen,
- zur Distanz von eigenen Problemen führen, aber auch Anregungen zu ihrer Bewältigung geben.

Die Beschäftigung mit erzählenden Texten soll die Schüler zur Privatlektüre ermuntern.

#### Grundlegende Ziele

Fähig werden:

1. Offen und fragend einem Text zu begegnen.
2. Den Inhalt der erzählten oder gelesenen Texte zu erfassen.

Kennen lernen:

3. Strukturelemente erzählender Texte (vgl. Lernziele S. 31 ff.).

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die **Lernziele** gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den einzelnen Klassenstufen entfällt. Die Auswahl der schriftlichen Einzeltexte wird sich vielmehr an den eingeführten Lesebüchern orientieren. Texte, die erzählt oder vorgelesen werden, können hinzukommen. Die Privatlektüre der Schüler sollte einbezogen werden. Gelegentlich wird man auch von vielfältigen Texten ausgehen. Die Texte sollten immer eine überschaubare Länge haben. Die genaue Textarbeit kann in der Orientierungsstufe auch nur an einer begrenzten Zahl von Texten erfolgen. Dies gilt in besonderem Maße für die Schüler der Hauptschule bzw. für entsprechende Kurse.

**Bis Ende der Klasse 6** sind verbindlich zu behandeln:

- Kleine, in sich geschlossene Erzählungen aus älterer und neuer Zeit; dazu können auch Kurzgeschichten gehören
- Märchen, z. B. verschiedener Völker
- Sagen, z. B. aus dem heimatlichen Raum und antike Götter- und Heldensagen
- Fabeln verschiedener Verfasser aus verschiedenen Zeiten und Völkern
- Comics und Bildergeschichten

Möglichkeiten der Erweiterung:

- Bilderbogen aus älterer und neuer Zeit, auch altertümliche Bilderbücher
- Kunstmärchen

## Themenbereich: Verstehen fiktionaler Texte

### Thema: Grundlegende Mittel der Textgestaltung

Die grundlegenden Mittel sind wichtig für **alle** fiktionalen Texte, z. T. auch für expositorische.

In der OS werden sie vor allem bei erzählenden Texten und bei Gedichten besprochen und beobachtet werden.

#### Lernziele

#### Hinweis für den Unterricht

Kennenlernen:

#### 1. Der Stoff (Erzählkern/Plot)

Zunächst durch Nacherzählen, später durch Stichworte möglichst knapp zusammenfassen lassen.

#### 2.\* Das Motiv als geschlossene, kleine stoffliche Einheit

Nur besonders deutliche und wichtige Motive herausheben.

*Die wiederholte Verwendung eines Motivs in einem Text*

Motive sind in Märchen besonders auffallend, auch in der fast regelhaften Wiederverwendung.

*Die Verwendung des gleichen oder eines sehr ähnlichen Motivs in verschiedenen Texten*

Die Motivsuche kann spielerisch gestaltet werden.

*Die Bedeutung eines Motivs für den Zusammenhang des Textes*

Durch Streichen oder Ersetzen eines zentralen Motivs unmittelbar deutlich machen.

#### 3. Das sprachliche Bild

In Sprichwörtern, aber auch durch falschen oder irrümlichen Bildgebrauch am leichtesten zu erkennen. Eventuell Zeichnungen und Illustrationen benutzen!

#### \* Unterschied von Vergleich und Metapher

Am einfachsten durch den Hinweis auf das Vorhandensein oder Fehlen einer Vergleichspartikel zu lernen (wie, als)

*Die Wirkung eines Bildes im Textzusammenhang (Kontext)*

Wichtig oft für die Deutung von Texten; am leichtesten zu sehen bei Gedichten (s. Texte in gebundener Sprache S. 43 ff.). Von Bedeutung auch in expositorischen Texten. Häufiger Fehlerfaktor beim eigenen Textherstellen.

#### 4. Die Wiederholung,

z. B. von Wörtern, Wortgruppen, Motiven, Bildern, Satzbauplänen

Diese Grundformen sind wichtig in allen Texten. In der OS sind sie am leichtesten in erzählenden Texten und Gedichten zu beobachten; sie werden deshalb hier angeführt. Auch wichtig für das Textherstellen.

---

**Lernziele**

---

**Hinweise für den Unterricht**

---

**Kennenlernen:**

5. **Der Gegensatz**, z. B. gut-böse  
hell-dunkel
6. **Typologische Mittel** der Textgestaltung in schriftlichen Texten  
z. B. das Druckbild bei Gedichten  
die Gliederung in Abschnitte  
die Verwendung unterschiedlicher Drucktypen  
Illustrationen

Die Wiederholung ist beides: Stilfigur und u. U. aber auch Stilfehler. Deshalb ist das Nachdenken über diese Mittel und der bewußte Umgang mit ihr wichtig.

Am besten in kontrastreichen Texten – Märchen – zu zeigen

In der O $\ddot{S}$  sollten die Schüler auch auf diese äußere Gestaltung aufmerksam werden, da sie in moderner Dichtung eine Rolle spielt, Illustrationen außerdem das Interesse fesseln und die Vorstellungen lenken.

Ältere Schrifttypen sollten gelesen und das Lesen auch geübt werden.

**Thema: Verstehen erzählender Texte**

---

**Lernziele****Hinweise für den Unterricht**

---

**Nachdenken:**

1. über das **Erzählziel einer Geschichte**

Intention der Geschichte

Zuweilen wird diese sehr deutlich, z. B. durch eine Lehre am Schluß, eine Pointe, durch eine Einleitung oder durch eine Schlußwendung oder durch Hinweise des Autors/Erzählers im Text. Oft ist sie nicht deutlich, sondern verborgen und vielschichtig. Es sollte deshalb vorsichtig und ohne starre Festlegung darüber gesprochen werden. Wichtig ist das Erzählziel für die eigene Textherstellung (s. S. 38 ff.).

**Kennenlernen:**

2. **Gestaltungsschwerpunkte** einfacher Erzählungen:  
Die Gestaltung des **Erzählanfanges**,  
z. B. die Wahl des Ausgangsortes  
die Wahl des Zeitpunktes  
die Einführung der Geschehensträger  
die Nennung von Gegenständen  
die Angabe weiterer Informationen

Zunächst möglichst geschlossene Anfangsphasen betrachten, da dort eine Reihe von Merkmalen zusammentrifft und den Geschehensablauf vorbereitet. Offener Erzählbeginn gibt oft nur verstreut Informationen, deshalb diesen erst später einführen.

## Kennenlernen:

*Das handlungsauslösende Moment in der Erzählung*

Der **Geschehensverlauf**

Die **Gliederung in Erzählabschnitte (Phasen)**

- z. B. Ortsangaben, Ortswechsel
- durch Zeitangaben, Zeitwechsel
- durch Hinzutreten oder Abtreten von Figuren

Die **Gestaltung eines Höhepunktes**

Die **Gestaltung der Schlußphase**

- z. B. durch das abgeschlossene glückliche oder traurige Ende
- durch einen offenen Schluß
- durch eine Lehre am Schluß
- durch eine Pointe
- durch eine Schlußformel
- durch einen Ausblick

Beobachten und Kennenlernen:

3. **Einfache erzählerische Mittel:**  
**Der Erzähler**

**Die Erzählperspektive**

**Die Geschehensträger/Figuren einer Erzählung**

z. B. Menschen, Tiere, Gegenstände

In den handlungsreichen Texten am deutlichsten; nicht in allen Texten wichtig und klar zu erkennen.

Er kann mit Stichworten oder in einer Skizze festgehalten werden; damit gewinnt man erste Schritte zur Inhaltsangabe.

Nur deutliche, größere Abschnitte abgrenzen; die aufgezählten oder ähnliche Merkmale sind „Signale“ für die Gliederung. Den Text durch Unterstreichen der betreffenden Stellen, Randnotizen oder Stichworte gliedern; ausformulierte Gliederungen nicht nötig, wenig ergiebig, schwierig und langweilig, deshalb nur in Ausnahmefällen anfertigen lassen.

Nicht alle Geschichten haben deutliche Höhepunkte; manche haben verschiedene Höhepunkte; dieser Punkt sollte nicht normativ, sondern rein deskriptiv behandelt werden; evtl. auch graphische Mittel zur Darstellung einsetzen (s. S. 125).

Es ist günstig, verschiedene Schlußformen zu betrachten. Die Schlußphase ist oft von großer Bedeutung für das Erzählziel einer Geschichte:

sie ist kennzeichnend für manche Textarten, z. B. Märchen, Anekdoten, Witze. Die Betrachtung der Schlußphase hat große Bedeutung für die eigene Textherstellung der Schüler.

Auch wichtig im Hinblick auf die eigene Textherstellung der Schüler (s. S. 38 ff.).

Behutsam zur Unterscheidung von Dichter/Autor und Erzähler hinführen

Vorsichtig auf den Blickwinkel des Erzählers hindeuten; oft am einfachsten über Fernseherfahrung und über Bildgeschichten erklärbar. Wichtig für die eigene Textgestaltung (s. S. 38 ff.).

Unterstreichen im Text, herausschreiben, evtl. gruppieren

Beobachten und Kennenlernen:

**Das Verhalten der Geschehensträger/Figuren**

*Die Beziehung der Geschehensträger zueinander*

*Die Bedeutung von Gegenständen für den Erzählzusammenhang*

*Orte, Räume, Gegenden im Erzählzusammenhang*

*Jahreszeit, Tageszeit und Wetter im Erzählzusammenhang*

*Der Zeitverlauf in einer Erzählung, ggf. Aufbau einer Spannung*

Den **Einsatz wörtlicher Rede** (szenisches Erzählen)

Nachspielen; aus direkten Aussagen (direkte Charakteristik) oder Handlungen erschließen; Ansätze zur Charakteristik! Anleiten zum vorsichtigen Beurteilen der Figuren;

Vermeiden von moralischen Bewertungen, die der Text nicht impliziert.

Erläutern, graphisch Darstellen und auch Spielen möglich (= eine Art Soziogramm)

Häufig Motive; aber auch als Attribute von Personen, als Wunschziele vorkommend.

Off den Schülern nur unterschwellig bewußt; Bewußtmachen im Gespräch; Angaben unterstreichen; evtl. graphisch darstellen

In manchen Texten sehr wichtig; Beispiel: Fischer und seine Frau; Kleiner Havelmann; in anderen Texten ohne Funktion

Die Beobachtung der Zeit ist wichtig für die Beobachtung eines Spannungsaufbaus, einer Lösung, für die Abfolge von Erzählabschnitten. Sie ist schwierig, und die Schüler brauchen dazu Hilfen des Lehrers, den Einsatz graphischer Mittel.

Ausdrücke wie: Zeitraffung, Zeitsprung können hier schon eingeführt werden, sollten jedoch nicht Lernziele sein.

Dies sollte man schon genau vom berichtenden Erzählen abgrenzen, die Technik des Einbaus in den Text beobachten, die Bedeutung für den Erzählzusammenhang überlegen.

Wichtig auch für die eigene Textherstellung (s. S. 38 ff.) und bei der Umgestaltung in Spieltexte; (s. S. 47 ff.).

Wichtig u. U. für die Perspektive

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Beobachten und Kennenlernen:</p> <p><i>Die Wahl der Sprachebenen z. B. Hochsprache; Standardsprache; Umgangssprache; Dialekt; Kindersprache; Gruppensprache; Verwendung von Fachwörtern; Verwendung altertümlicher Wörter</i></p> <p><b>Themenbereich: Fiktionale Texte</b>  <b>Thema: Verstehen von Comics</b></p>	<p>Die Textauswahl sollte auf vielfältige Sprachebenen abgestellt sein; dieser Bereich ist wichtig für den Ausgleich von Sprachverschiedenheiten und Kenntnissen in den Schülergruppen; Anlaß zum Nachdenken über eigenes Sprachverhalten; Wichtig zum Heranführen an ältere Texte, aber auch für die eigene Textherstellung</p>

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Kennenlernen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Die <b>Erzählfunktion des Bildes</b> in Comics: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Die Verwendung einer Bilderfolge als erzählerisches Mittel</i></li> <li><i>Die Abhängigkeit jedes Bildes vom jeweils vorausgegangenen</i></li> </ul> </li> </ol> <p>Beobachten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Die <b>Mittel des Bildes zur Darstellung von Bewegung und Handlung (Aktion)</b>: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Die handlungstreibende Kraft der Einzelbilder durch Veränderung der Perspektive</i></li> <li><i>Die Simulierung von Bewegungsabläufen z. B. durch die direkte Darstellung einer Bewegung der Figuren im Raum von Bild zu Bild</i></li> </ul> <p><i>Darstellung von Bewegung im Einzelbild durch Bildzeichen (Strichlein, Wölkchen, Sternchen, Farbstreifen usw.)</i></p> </li> </ol>	<p>Als hilfreich erweist sich ein Vergleich mit Film und Fernsehen, da die Comic-Zeichner die einzelnen „Einstellungen“ und die „Montage“ der Filmbilder kopieren (Totale, Halbtotale, Halbnahe, Nah, Groß, Detail). Nicht nur die unterschiedliche Nähe der Kamera zum Objekt wird nachgeahmt, auch die verschiedenen Blickwinkel von Aufsicht und Untersicht (Vogel- oder Froschperspektive). Die Einzelbilder im Comic entsprechen dem „Schnitt“ im Film.</p>

Beobachten:

3. Die Mittel des Bildes zur Darstellung von Charaktereigenschaften oder Gruppenzugehörigkeit:

- Charakterisierung von Haupt- oder Nebenfiguren oder Gruppen (z. B. Gute und Böse) durch z. B. stereotype Merkmale (Farben, Schattenrisse, verschiedene Größenverhältnisse, Tiere, Menschen, Phantasiefiguren usw.)

Kennenlernen:

4. Die Erzählfunktion der Sprache in Comics:

- Die Funktion von Zwischentexten:  
Meist zur Einleitung, zur Überbrückung von Zeit und zum Ortswechsel
- Die Funktion von Texten im Einzelbild:  
Die Verwendung von Sprech- und Denkblasen zur Darstellung von Dialog und Monolog

Beobachten:

5. Die Mittel der Sprache zur Herstellung einer Geräuschkulisse:

- Die verschiedenen lautmalerischen Sprachzeichen (z. B. Knirsch, Wutsch, Bang usw.)
- Bestimmung der „Lautstärke“ durch die Buchstabengröße, Menge, Farbe und unterschiedliche Schrifttypen

Kennenlernen:

6. Das Zusammenspiel von Bild und Text:

- Bild und Text als Informationsträger bei eindeutigem Übergewicht der Bildinformation
- Die Abhängigkeit beider Elemente voneinander, ihre Wechselwirkung

Vergleiche mit Werken der bildenden Kunst aus Antike und Mittelalter sind möglich.

Vergleich mit dem Tonfilm.

Zur Motivierung:

Filme mit und ohne Ton oder mit verschiedenen Tonfassungen vorführen (Landesbildstellen).

Durch Abdecken der Sprechblasen erfahren die Schüler, daß beide Informationsträger zum Verständnis der Handlung notwendig sind. Viele Bilder bleiben sonst unverständlich.

Parallelen zu diesen Phänomenen lassen sich leicht zu bebilderten Werbetexten, Fach- und Sachbüchern, Gebrauchsanweisungen usw. ziehen! (s. expositorische Texte).

---

**Lernziele**

---

---

**Hinweise für den Unterricht**

---

Wie in der Literatur gibt es auch bei Comics erhebliche Qualitätsunterschiede, auf die die Schüler aufmerksam zu machen sind. Zweifellos gilt auch hier, daß das Verständnis über das Herstellen eigener Comics erleichtert wird. Verschiedene Sprachbücher bieten einen Zusammenschnitt von Einzelbildern aus unterschiedlichen Serien derselben Comicreihe mit leeren Sprech- und Denkblasen an. An ihnen läßt sich die Machart von Comics besonders eindrucksvoll nachvollziehen.

**Themenbereich: Fiktionale Texte****Thema: Verstehen von Bildergeschichten**

---

**Lernziele**

---

---

**Hinweise für den Unterricht**

---

**Kennenlernen:**

1. Die **Erzählfunktion der Bilder:**
  - Die Verwendung einer Bilderfolge als erzählerisches Mittel
  - Die Abhängigkeit jedes Bildes vom jeweils vorausgegangenen

**Beobachten:**

2. Die **Mittel des Einzelbildes zur Darstellung von Bewegung und Handlung:**
  - Die *Simulierung von Bewegungsabläufen durch*
    - direkte Darstellung einer Bewegung der Figuren im Raum von Bild zu Bild meist durch Veränderung des Hintergrunds
    - die *pointierte Hervorhebung von besonders charakteristischen Bewegungsformen der Figuren selbst*
3. Die **Darstellung von Zeitabläufen durch Bildsymbole,**
  - z. B. Sonne (Tag), Mond (Nacht), blühender Baum (Frühling), blattloser Baum (Herbst)

Dem Orientierungsstufenschüler fällt es meist schwer, Bildergeschichten zu verstehen, weil zwischen den einzelnen Bildern „Erzähllücken“ bestehen und nur die wichtigsten Stationen der Handlung aufgezeichnet werden.

Auf **Haltungsänderungen** der Figuren hinweisen (Nähe zur Pantomime): z. B. Schleichten, vor Wut in die Luft gehen, Erschrecken

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
Beobachten: 4. Die <b>Erzählfunktion der Sprache</b>  5. Die <b>Darstellung von Geräuschen</b>	nur Titel, kommentierende Bildunterschriften, Verse  Diese erfolgt durch Gestik oder Mimik, dem Stummfilm vergleichbar, und wird mitunter durch Bildzeichen (vgl. Comic) ergänzt.

#### 4.1.2 Erzählen

Die Gestaltung erzählender Texte kann:

- soziale Kontakte erleichtern helfen
- die sprachliche Fähigkeit im emotionalen Bereich erweitern
- zur Bewältigung unverarbeiteter Erlebnisse und damit zur psychischen Entlastung führen
- kreative Kräfte wecken und fördern.

#### Grundlegende Ziele:

Fähig werden:

1. Erzählende Texte für ein Publikum vorzulesen.
2. Gehörte oder gelesene Geschichten einem Publikum wieder zu erzählen.
3. Eigene Gestaltungsabsichten mündlich oder schriftlich selbst zu erzählen.
4. Einfache erzählerische Gestaltungsmittel sinnvoll einzusetzen.
5. Durch die Erfahrungen aus eigenen Gestaltungsversuchen die Wirkung erzählerischer Gestaltung zu verstehen.

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die **Lernziele** gelten durchgängig für die Klassen 5 und 6. Die Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den Klassen 5 und 6 entfällt. Vielmehr sollte aus folgenden **bewährten Erzählaufträgen** je nach angestrebten Lernzielen und der Klassensituation eine Auswahl getroffen werden.

Da der Schwierigkeitsgrad des Erzählens sehr stark von den Vorgaben, der vorherigen Übung, den Neigungen und Vorlieben der Kinder abhängt, ist es kaum möglich, eine Reihenfolge der Erzählaufträge vorzugeben. Am meisten unterscheiden sich wohl Nacherzählungen und freies Erzählen. Da im ersteren sehr stark das Zuhörenkönnen, das schnelle Verstehen, das Gedächtnis, das Erkennen und Behalten eine Rolle spielen, beim zweiten stärker Einfälle und Eigenwilligkeit zum Zuge kommen, spiegeln sie ganz verschiedene Fähigkeiten wider. Sie sollten deshalb beide zu ihrem Recht kommen. Alle übrigen Erzählaufträge liegen zwischen diesen Positionen. Man wird sie nach der Klasse, ihren Fähigkeiten und der nötigen Übung und Förderung der Kinder auswählen. Es sollen keineswegs alle Formen durchprobiert und erzählt oder geschrieben werden. Es lassen sich auch weitere Variationen denken.

Vgl. Im übrigen die Möglichkeiten, erzählerische Strukturelemente durch Graphiken und Zeichnungen zu veranschaulichen, S. 123 ff.

- Nacherzählen einer Geschichte:

Die Geschichten zum Nacherzählen sollten klar gegliedert sein, handlungsreich, einsträngig, mit einem begrenzten Personenkreis und nicht zu vielen Erzählschritten (höchstens 4 bis 5). Das Erzählziel sollte klar sein.

- Nacherzählen einer Spielszene oder eines kurzen Fernsehspiels (nur mündlich).

- Weitererzählen einer angefangenen Geschichte:

Hier kann entweder nur der Erzählanfang gegeben werden mit einer gestalteten Ausgangslage, einem handlungsauslösenden Moment, das mehrere Möglichkeiten der Weitererzählung offen läßt.

Oder man gibt eine Geschichte, die kurz vor einer sich abzeichnenden Wende oder Pointe steht, so daß vor allem Lösung und Schluß noch selbständig gestaltet werden können.

- Erzählen nach Bildern bzw. Bildergeschichten:

Die Bilderfolge sollte die wichtigsten Augenblicke eines Geschehens festhalten (3-6 Bilder). Die Reihenfolge der Bilder kann darüber hinaus auch zur Erschwerung der Aufgabe verändert werden, unvollständig sein, nach Art der Bilderrätsel den Schluß offen lassen.

\*- Erzählen aus veränderter Perspektive:

Hier sollte von schriftlichen Vorlagen ausgegangen werden. Wichtig ist, daß die beteiligten Figuren deutlich verschieden handeln und verschiedene Ausschnitte der Handlung sehen oder sie verschieden beurteilen müssen. Im übrigen sollte die Textauswahl ähnlich sein wie beim Nacherzählen einer Geschichte (s. o.).

- Ausgestalten eines Erzählkerns:

Im Erzählkern sollten die Erzählschritte schon angelegt sein, ebenso sollten die Figuren angegeben werden, so daß eine Handlungsfolge zu entwickeln ist.

- Erzählen nach Leitwörtern:

Diese geben in groben Zügen die Umriss einer möglichen Geschichte. Die Zusammenstellung sollte reizvoll sein, aber nicht zu schwierige Kombinationen verlangen.

- Freies Erzählen, ausgehend von einem Rahmenthema oder einem Reizsatz:

Hier können Stoffe aus dem Erlebnisbereich der Schüler genau so wie reine Phantasiegeschichten, z. B. Träume, Lügengeschichten, Science fiction oder utopische Situationen, Märchen oder historische Stoffe zur Ausgangslage dienen.

Es sollten möglichst viele Themen dieser Art oder großzügige Rahmenthemen gegeben werden. Die Geschichten können einfach und schmucklos erzählt werden, es können auch Forderungen nach Höhepunkten, überraschenden Schlußwendungen usw. gestellt werden.

**Bis Ende Klasse 6** sind von den o. a. Erzählaufträgen 3 verschiedene verbindlich schriftlich auszuführen. Darunter muß freies Erzählen sein.

## Themenbereich: Fiktionale Texte

### Thema: Erzählen: mündlich und schriftlich

#### Lernziele

Fähig werden:

1. Auf ein **Erzählziel** hin zu erzählen
2. Den **Erzählanfang als Ausgangslage** einer Handlung zu gestalten; dabei die wichtigsten Anfangsinformationen zu geben, z. B. Einführen der Personen; des Handlungsortes; Zeitangaben machen; Gegenstände nennen; weitere notwendige Informationen einbringen usw.
3. Eine **Erzählperspektive** durchzuhalten, z. B. ich/er
4. Den **Geschehensablauf** in sinnvoller Reihenfolge zu erzählen

#### Hinweise für den Unterricht

Damit unterscheidet sich das Erzählen des OS-Schülers von dem Erzählverhalten jüngerer Kinder. Assoziativ-planloses Erzählen wird zugunsten eines geplanten Erzählens verändert. – Dies ist nur langsam und nicht bei allen Schülern in gleicher Weise zu erreichen.

Man sollte vor Beginn des Erzählens diese Aufgabe miteinander besprechen; evtl. in einem Stichwort festhalten. – Doch darf sie nicht zur Fessel werden; dem spontanen Einfall, Umstellungen, Veränderungen während des Schreibens muß man Raum lassen. – Mit Erreichen eines Erzählziels ist die Aufgabe erfüllt –, auch wenn nicht mit Spannung und Höhepunkt erzählt worden ist (s. auch dort).

Anfänge sind für Schüler sehr schwer zu gestalten, oft fehlt es an den notwendigen Informationen; oft sind die Einleitungen länger als der übrige Aufsatz. Hier muß durch gemeinsame Bemühungen ein Weg gefunden werden, ökonomisch zu arbeiten: d. h. das Notwendige zu geben, ohne zu breit und umfassend darzustellen.

Häufig wechseln OS-Schüler noch unbeabsichtigt zwischen den Personen; durch Bewußtmachen und Erläutern der Wirkung von verschiedenen Perspektiven kann man Hilfen geben.

In der Regel erzählen die Schüler in chronologischer Reihenfolge. Spontanrückblenden anerkennen. Man kann durch Stichwortnotizen, evtl. vorheriges Festhalten von Zeitangaben helfen, eine sinnvolle Reihenfolge zu finden.

Fähig werden:

5.\* Die einzelnen **Erzählschritte** miteinander zu **verknüpfen**

Setzt ein bewußteres Vorgehen voraus; eine sinnvolle Beziehung zwischen den einzelnen Schritten muß gegeben werden; an Texten das Verfahren beobachten, verschiedene Verfahren probieren; umstellen; neu zuordnen ist hilfreich; s. auch Zeichen- und Regelsystem.

6.\* Die **Geschehensträger** **zueinander in Beziehung zu setzen** und miteinander oder gegeneinander handeln zu lassen

Durch diese Aktionen wird der Handlungsablauf erst in Gang gebracht; Beziehungen und Handlungen können noch sehr einfach sein: Temporale oder einfache kausale Verknüpfungen werden die Regel sein; auch sprachliche Übungen einschalten!

7.\* ggf. **Spannung** zu erzeugen

Spannung zu erzeugen ist schwierig; es bedarf geraffter Darstellungsteile, Einbau szenischen Erzählens, retardierender Elemente, Aussparungen, Andeutungen.

8.\* Auf einen **Höhepunkt** hin zu erzählen

Spannung ist keine Grundbedingung des Erzählens.

Eng gekoppelt mit dem vorigen Lernziel; auch hier bedarf es der Anregungen und Hilfen – keine Grundbedingung des Erzählens!

9. Einen sinnvollen **Abschluß** zu finden

Kinder bevorzugen einen abgeschlossenen Ausgang. Offener Schluß kann aber geübt werden.

Auch hier kann man auf literarische Vorbilder zurückgreifen, sollte aber im Bereich einfacher Verfahren bleiben. – Der Schluß darf sehr kurz sein.

10. **Direkte Rede** sinnvoll, aber begrenzt einzusetzen

Ausrufe und Interjektionen sind sehr sparsam zu benutzen.

Jede Sprachebene ist möglich, auch drastische und „unpassende“ Redewendungen; zuweilen machen die Schüler schon Versuche zum Gebrauch des „Inneren Monologes“. Dabei Hilfestellung geben.

Wichtig: Lernziele zur Zeichensetzung!

Fähig werden:

11. **Die Sprachebenen sinnvoll zu wählen:**

**berichtend,**

**mündlich:** Standardsprache, Umgangssprache oder Dialekt möglich

**schriftlich:** In der Regel Standardsprache (bei direkter Rede auch Umgangssprache, Dialekt möglich)

Versuchen:

12. *Beim mündlichen Erzählen sprecherische und mimische Mittel sinnvoll einzusetzen, z. B. Betonung, Stimmführung, Gestik*

13. *Beim schriftlichen Erzählen den Text etwas zu gliedern: z. B. Absetzen von Anfang und Schluß*

Fähig werden:

14. **Einfach, aber sprachlich richtig zu erzählen**
- 15.\* **Beim schriftlichen Erzählen das Erzähltempus richtig zu verwenden und nicht sinnlos zu wechseln**

Beim mündlichen Erzählen sollten auch – gerade im Hinblick auf verschiedene Hörer – umgangssprachliche und, falls Dialekt gesprochen wird, Dialekt-Erzählungen geübt werden.

Zu flüssigem und lebendigem Erzählen anregen. Dafür müssen Anreize gegeben und günstige Situationen geschaffen werden. Bei Korrekturen äußerste Vorsicht!

Dieser Bereich ist besonders wichtig für die „Kompensatorische Erziehung“, aber auch für das „Klima“ in der Gruppe.

Nur Anregungen und Hinweise geben, nur vorsichtig korrigieren, nur bei Gelingen bewerten!

In der Orientierungsstufe zugunsten des Erzählflusses und der Freiheit beim Erzählen nur vorsichtig korrigieren, v. a. beim mündlichen Erzählen.

Präteritum und Präsens; insgesamt nur vorsichtig mitbewerten.

Zeitgebrauch bewußt machen; vom mündlichen Gebrauch abheben!

## 4.2 Texte in gebundener Sprache

### 4.2.1 Verstehen

#### Grundlegende Ziele

Kennen lernen:

1. Texte in gebundener Sprache sind eine besonders geregelte Form der Sprache.

Erfahren:

2. Texte in gebundener Sprache können eindringlicher wirken als Prosatexte.

Erkennen:

3. die Kenntnis bestimmter Strukturelemente gibt die Möglichkeit, über Eindrücke zu sprechen und nachzudenken.

Erfahren:

4. das Zusammenspiel von Inhalt und Ordnungselementen macht den Reiz von Gedichten aus.

Fähig werden:

5. ein Gedicht für ein Publikum vorzutragen.

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die **Lernziele** gelten für die Klassen 5 und 6. Eine Zuweisung bestimmter **Lerninhalte** zu den Klassen 5 und 6 entfällt. Vielmehr soll der Lehrer die Texte je nach dem Angebot des eingeführten Lesebuchs auswählen. Sie können nach Wunsch und Vorliebe von Schülern und Lehrern ergänzt werden. Mögliche Texte:

- Erzählende Texte in Versform, z. B. gereimte Fabeln, Bilderbuchttexte
- Lyrische Texte aus dem Tages- und Jahreskreis
- Balladen, wobei überschaubare, aber eindruckstarke und handlungsreiche Balladen den Vorzug haben sollten.
- Lieder- und Schlagertexte, z. B. im Vergleich und in Kooperation mit dem Musikunterricht
- Je nach Gelegenheit kleinere Texte wie Abzählreime, Schüttelreime, Merkverse, Reklameverse usw., z. B. auch im Zusammenhang mit Rechtschreibübungen und Lernzielen aus dem Bereich der Phonologie.

**Bis Ende der Klasse 6** sollen mindestens sechs Texte aus o. a. Angebot besprochen worden sein, vier davon aus den drei ersten aufgeführten Bereichen. Bis zum Ende der Klasse 6 sollen die Schüler drei der besprochenen Gedichte nach eigener Wahl auswendig gelernt haben.

## Themenbereich: Fiktionale Texte

Thema: Texte in gebundener Sprache: Gedichte, Balladen, Lieder, Sprüche, Reklameverse

### Lernziele

### Hinweise für den Unterricht

#### Kennenlernen:

1. Texte in gebundener Sprache unterliegen bestimmten, erkennbaren **Ordnungen**

#### 2. Verse

#### Beobachten:

3. Die Zusammenfügung einer oder mehrerer Versgruppen zu **Strophen**

4. Die Ordnung im Vers durch den **Wechsel von betonten und unbetonten Silben:**

- \* regelmäßiger Wechsel
- \* unregelmäßiger Wechsel

#### Kennenlernen:

5. Einfache **Reimformen:**  
Paarreim (aabb)  
Kreuzreim (abab)  
\* Umarmender Reim oder Schweifreim (abba)

#### Beobachten:

6. **Reime als wesentliche Bauelemente und Klangkörper**
- \*7. **Grundlegende Elemente der Gestaltung fiktionaler Texte:**  
z. B. Stoff; \*Motiv; Bild; Wiederholung; Gegensatz

Texte in gebundener Sprache sollen gehört, vorgelesen, vorgetragen, evtl. gesungen werden. Man sollte auch durch Experimentieren mit dem Text – durch Umstellungen, Umschreibungen, Ersatzproben, eigene Versuche – die besonderen Wirkungen selbst erproben lassen.

Einzelne Strophen als zusammenhängende Texte aufschreiben lassen; Veränderung von Betonung, Gewichtung, evtl. Satzstellung dabei beobachten, eigene Versuche mit der Stropheneinteilung machen, evtl. andere Strophen-einteilungen versuchen.

Durch Klatschen, Klopfen, Skandieren, Versuche mit versch. Betonungen und evtl. Gegenrhythmen die Wirkung erproben.

Eigene Reimversuche machen; Wörter ersetzen und auswechseln; weitere Reimschemata können nach Bedarf beobachtet werden, wenn es sich durch die Besprechung eines Gedichtes ergibt – diese nicht lernen lassen.

Siehe Grundlegende Elemente fiktionaler Texte beim Verstehen erzählender Text (s. S. 31 ff.). Stoff: nur bei Balladen und Erzählgedichten

Sehr hilfreich: Austauschen von Wörtern mit anderer Klang-, Bild- oder Sinnwirkung.

## Beobachten:

## 8. Die Verwendung des Zeichen- und Regelsystems,

z. B. Art der Wortwahl

Syntaktische Umstellungen in Vers und Strophe

\* Verteilung von Sätzen und Teilsätzen in Vers und Strophe

## 9. Die Schreibweise

z. B. Großschreibung am Versanfang  
Durchgehende Kleinschreibung

## Versuchen:

10. Gedichte **sinndeutend vorzulesen**11. Auswendig gelernte Gedichte **sinndeutend** vor einem Publikum **vorzutragen**

Begrenzt durch die Kenntnisse, die die Schüler schon in diesem Bereich erworben haben. Sehr nützlich: Ersatzproben, Umstellproben, Umschreibversuche  
Vorwiegend an der vorliegenden Zeichensetzung orientieren;  
wichtig für Vorlesen und Vortragen

v. a. in älteren Gedichten

Dies muß aus der Besprechung erwachsen; die Betonung soll vorsichtig Klangwirkungen und inhaltliche Zusammenhänge des Textes sprachlich darzustellen versuchen. Übertreibungen vermeiden; Einsatz von Schallplatten (Beispiele) und Kassetten – auch zur eigenen Kontrolle – möglich.

Bei kürzeren Gedichten ist das „Auswendiglernen“ schon Ergebnis der Besprechung. Möglichst vor der Klasse vortragen lassen. Angstsituationen vermeiden! Zur Überbrückung Mitschüler mit vorliegendem Text als Souffleur einsetzen. Bei der Kritik nur vorsichtig von der Sache her argumentieren.

Auswahl der Gedichte zum Lernen im Rahmen der besprochenen Gedichte dem Schüler selbst überlassen, jeweils nach der Besprechung mehrerer Gedichte oder eines Zyklus; Ermuntern auch zu längeren Gedichten!

#### 4.2.2 Vorschläge für eigene Gestaltungsversuche

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p><i>Versuchen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li><i>Eigene Texte in gebundener Sprache zu verfassen:</i> z. B. <i>Vervollständigen von Versen, Strophen</i></li><li><i>Gedichte oder Werbeverse für besondere Gelegenheiten</i></li><li><i>Abzählverse, Unsinnsgedichte, Schüttelreime, Spottgedichte, Erzählgedichte, 'Konkrete Poesie'</i></li></ol> <ol style="list-style-type: none"><li><i>vorliegende Texte nachzuahmen oder zu parodieren</i></li><li><i>Bewegungserfahrungen oder Emotionen in rhythmisierten Texten zu gestalten</i></li></ol>	<p>Zunächst sollte der Schwerpunkt auf die eine oder andere Erkenntnis von Ordnungselementen gelegt werden: z. B. Reim, Metrum, Sätze, Bilder usw.</p> <p>Konkrete Anlässe aufgreifen; dabei sollte eine Reihe von Ordnungselementen richtig verwendet werden; ‚Qualität‘ noch Nebensache.</p> <p>Literarische Beispiele: Moderne konkrete Poesie, Da-Da-Dichtung, Gedichte von Morgenstern, alte Zauberformeln, Märchen; der Erfindungsgabe und dem Spieltrieb sind keine Grenzen gesetzt. Anerkennung durch Noten nur bei gelungenen Texten; gelungen im Sinne von technisch bewältigt.</p> <p>Die Parodie ist auch eine Nachahmung, die jedoch gewisse Eigenarten überspitzt darstellt. Meist sehr beliebt, man denke an die Balladenparodien.</p> <p>Schöne Beispiele in der Methodik von E. Essen. Ergibt sich aus Situationen oder Erfahrungen; kann scherzhaft, parodierend oder ernsthaft versucht werden.</p>

## 4.3 Spielformen

### 4.3.1 Stegreifspiel und darstellendes Spiel

#### Grundlegende Ziele

Einsicht gewinnen:

1. Im Spiel entfaltet sich eine „eigene Welt“ mit eigenen Regeln.

Erfahren:

2. Spielversuche können einen Text erhellen und besser verstehen lassen.
3. Textverstehen ist die Voraussetzung für die Darstellung im Spiel (beim Spiel nach Textvorlagen)

#### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

Die u. a. Lernziele gelten durchgängig durch die Klassen 5 und 6. Das Spiel – vor allem das Stegreifspiel – soll in den Unterricht integriert vor sich gehen. „Aufführungen“ sind nicht das Ziel dieser Versuche. Sie sollten sich zwanglos ergeben.

Dem Spiel kann eine abgeschlossene Besprechung dialogisch-szenischer oder erzählender Texte vorausgehen. Es können bei der Besprechung zur Erhellung des Zusammenhanges eine Spielfolge oder Einzelszenen improvisiert werden. Mehrere Spielversuche nebeneinander sind interessant, oft genügt auch das „Anspielen“. Die Texte sollten im Unterricht improvisiert oder selbst hergestellt werden. Nur in Sonderfällen sollten fertige Spielvorlagen auswendig gelernt und gespielt werden.

#### Themenbereich: Spielformen

#### Thema: Stegreifspiel und darstellendes Spiel

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p><b>Lernziele für den „Schauspieler“:</b></p> <p>Versuchen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sich in die Figur, die er spielt, hineinzuversetzen</li><li>2. Seine Vorstellungen von der Figur im Spiel zu verwirklichen:<ul style="list-style-type: none"><li>– sich richtig zu bewegen</li><li>– frei zu sprechen</li><li>– Gestik und Mimik der Sprache zuzuordnen</li></ul></li><li>3. Die Rollen der Spielpartner zu verstehen und in die Gestaltung des eigenen Spieles einzubeziehen</li></ol>	<p>Kann vorher durch Gespräch verstärkt werden, kann aus dem Spielvorgang erwachsen. Auf die Bedeutung „kleiner“ Rollen für den Spielzusammenhang hinweisen! Z. B. durch Verändern, Weglassen etc. demonstrieren.</p> <p>Kann durch Pantomime geübt werden. Beides sehr schwierig für OS-Schüler, die entweder Aktionen machen oder vor sich hin reden. Zwischenübungen einschalten!</p> <p>Das Sich-Herausspielen eines Schülers kann therapeutische Bedeutung für diesen haben; deshalb sollte man ihn nur vorsichtig korrigieren und auf den Partner hinweisen.</p>

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Versuchen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Die eigene Rolle in das Gesamtspiel einzuordnen</li> <li>5. <i>Das Spiel durch Einfälle und Variationen zu bereichern, ohne zu stören</i></li> <li>6. <i>Die Spielfläche/den Bühnenraum in das eigene Spielen einzubeziehen</i></li> <li>7. Das Publikum als Spielpartner zu berücksichtigen</li> </ol>	<p>Voraussetzung für Lernziel 5</p> <p>V. a. im Stegreifspiel oder bei interpretierenden und bei mehrmaligen Spielversuchen wichtig. Der Lehrer sollte es anregen und stützen.</p> <p>Dies fällt den O-Schülern schwer. Nach einigen Spielversuchen besprechen. Evtl. mit Kreidemarkierungen helfen.</p> <p>Z. B. nicht dauernd den Rücken zudrehen, laut genug und langsam genug sprechen, nicht durcheinander sprechen; die notwendige Information in das Spielgeschehen einbauen; Reaktionen des Publikums aufzunehmen und aufzufangen versuchen.</p>

**Themenbereich: Spielformen**

**Thema: Stegreifspiel und darstellendes Spiel: Das Team**

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p><b>Lernziele für alle Schüler</b> (Gruppe, Klasse):</p> <p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rollen passend, nicht nach Freundschaften zu verteilen</li> <li>2. Gegebenenfalls neue Rollen und Schauplätze zu erfinden</li> <li>3. die notwendigen Requisiten zu erkennen und bereitzustellen</li> <li>4. <i>Charakteristische Kostümierungen vorzubereiten</i></li> <li>5. <i>Die notwendige Ausstattung des Spielfeldes/Bühnenraumes zu planen und bereitzustellen</i></li> </ol>	<p>Für Stegreifspiele in der Klasse mit einem Minimum an Requisiten und Ausstattung auskommen.</p> <p>Auch bei Aufführungen sollten in der Regel improvisierte Mittel den Vorrang haben, das Spiel im Vordergrund bleiben.</p> <p>Beim Spiel mit Handpuppen oder Marionetten müssen die Vorbereitungen naturgemäß gründlicher sein. Hier wird die Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht die Regel sein.</p>

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Für eine passende Geräuschkulisse zu sorgen</li> <li>7. Für die notwendige Beleuchtung zu sorgen</li> <li>8. Für das Publikum die notwendigen Sitzplätze einzurichten und anzuordnen</li> <li>9. das Publikum einzuladen und/oder zu begrüßen</li> <li>10. Dem Publikum die notwendigen Informationen vor und während des Spielens zu vermitteln</li> <li>11. Durch Kritik und eigene Vorschläge den Spielern Rückmeldung zu geben und weiterzuhelfen</li> </ol> <p>Imstande sein:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Nach dem Spiel gemeinsam aufzuräumen</li> </ol>	<p>Mit all diesen Aufgaben können alle nicht unmittelbar am Spiel beteiligten Schüler in das Spielgeschehen einbezogen werden. Es sollten v. a. auch die passiven und schüchternen Schüler aus der Reserve gelockt werden und ihnen Anerkennung zuteil werden.</p> <p>Siehe appellierende Texte S. 28 ff.</p> <p>S. informierende Texte S. 23 ff.</p> <p>Positive Kritik sollte zunächst den Vorrang haben. Kritiker sollten ihre eigenen Vorschläge zum Spiel vorzuspielen versuchen, wenigstens andeutend.</p> <p>Wichtiges, meist vergessenes Detail. Voraussetzung für alle Spielversuche.</p>
<p><b>4.3.2. Rollenspiel</b></p> <p>Themenbereich: Spielformen</p> <p>Thema: Rollenspiel</p>	

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sich rollengerecht zu bewegen</li> <li>2. Sich in andere hineinzuversetzen und die eigene Rolle aus diesem Verständnis heraus aufzubauen</li> <li>3. Die Rolle des Spielpartners zu verstehen und in das eigene Spiel einzubeziehen</li> <li>4. Die eigene Rolle in das gesamte Spiel richtig einzuordnen</li> </ol>	

## Fähig werden:

5. Die der Rolle entsprechende Sprachebene zu benutzen
6. Mimik und Gestik rollengemäß einzusetzen
7. Die Wechselwirkung zwischen Spieler und Lerngruppe bei der Gestaltung der eigenen Rolle zu berücksichtigen
8. Verständnis für andere zu entwickeln
9. Probleme und Konfliktsituationen durchzuspielen
10. Lösungswege für verschiedene Probleme und Konflikte zu suchen
11. Auf die Anwendung physischer Gewalt zur Durchsetzung seiner Ziele verzichten
12. Sprache als Mittel der Verständigung gezielt einzusetzen und Beeinflussungsversuche anderer sprachlich abzuwehren
13. Bessere Argumente seiner Spielpartner zu berücksichtigen und sich ihnen aus Einsicht zu beugen

## Versuchen:

14. Über sich selbst und sein Verhalten nachzudenken
15. Verhaltensvarianten kennenzulernen und als Verhaltensmuster zu übernehmen

## Einblick gewinnen:

16. In den Zusammenhang von sprachlichem und sozialem Handeln

Wichtig ist, daß der Schüler auch die richtige Sprachebene wählt und beibehält, denn bei der Darstellung Erwachsener kann z. B. der unter Schülern übliche Umgangston nur in Ausnahmefällen beibehalten werden.

Mimik und Gestik sollen die Wirkung des Sprechens unterstützen, nicht überlagern.

Der Spieler darf nicht um eines „Publikums“ willen nach Effekten haschen, die seine Rolle verfälschen.

Neben den genannten Lernzielen kann der Schüler durch solche Rollenspiele an Unbefangenheit und Sicherheit gewinnen.

Es wird dem Schüler am ehesten gelingen, Rollen und Konflikte darzustellen, die ihm aus Familie, Schule und aus dem Umgang mit Gleichaltrigen vertraut sind. Viele Sprachbücher bieten Modelle und Situationen bereits an. Sie können beliebig erweitert werden, z. B. kann ein Rollenspiel zu ganz überraschend anderen Lösungen führen, wenn ein solcher Konflikt akut in der Klasse auftritt.

Diese affektiven Verhaltensziele weisen über den Unterricht hinaus und können sicherlich nicht im Zeitrahmen der Orientierungsstufe erreicht werden.

## Sprache als Zeichen- und Regelsystem

### Grundlegende Ziele

1. Die vom Schüler bereits spontan und unreflektiert verwendete Sprache soll in ihrer Struktur bewußt gemacht werden.
2. Das Abstraktionsvermögen und die bewußte Aufmerksamkeit im Umgang mit Sprache soll durch die zunehmende Einsicht in das Zeichen- und Regelsystem gefördert werden.
3. Sprachliche Operationen wie Versuche mit Klangproben, Verschiebe- und Umstellproben, Ersatzproben, Weglaß- und Erweiterungsproben sollen das Verständnis der Zusammenhänge und die Beweglichkeit im Umgang mit dem sprachlichen Material fördern.
4. Durch die spielerische Verwendung sprachlicher Mittel – gerade auch beim Herstellen fiktionaler Texte – sollen bei den Kindern die Fähigkeit, das Interesse und das Vergnügen am bewußten Umgang mit Sprache geweckt und gefördert werden.
5. Das Erlernen der notwendigen Terminologie soll das Sprechen über sprachliche Tatbestände erleichtern und in die Bildung von Begriffen und die Entstehung einer Fachsprache einführen.
6. Kenntnisse und Einsichten im Bereich des Zeichen- und Regelsystems sollen helfen
  - beim Lesen und Verstehen von Texten
  - beim Sprechen und Schreiben, insbesondere bei der Zeichensetzung und Rechtschreibung.

### 1. Phonologie

#### Grundlegende Ziele

Einsehen lernen:

1. Die mündliche Sprache hat eine große Bandbreite lautlicher Verwirklichungen.

Fähig werden:

2. Toleranz gegenüber ungewohnten lautlichen Verwirklichungen der Sprache zu üben.
3. Auch unterschiedlich ausgesprochene Laute, z. B. dialektgefärbte, nach der Rechtschreibnorm richtig zu schreiben.

Beobachten:

4. Besondere Verwendungsmöglichkeiten des Lautsystems bei der Gestaltung fiktionaler Texte.

## Themenbereich: Sprache als Zeichen und Regelsystem

### Thema: Phonologie

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Kennenlernen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Wörter bestehen aus der Kombination von Sprachlauten.</li><li>2. Aus wenigen Sprachlauten können viele Wörter gebildet werden.</li><li>3. Nicht alle Laute können im Deutschen miteinander kombiniert werden, beim Aussprechen anderssprachiger Wörter können deshalb Schwierigkeiten entstehen.</li><li>4. Durch Austausch eines Sprachlautes oder einer Lautgruppe entstehen andere Wörter.</li><li>5. Laut- und Schriftzeichen decken sich nicht.</li><li>6. Die gleichen Laute können durch unterschiedliche Schriftzeichen wiedergegeben werden, z. B. -ie-ieh, ä-aa-ah.</li></ol> <p>Beobachten:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>7. In der Aussprache einzelner Laute sind oft beträchtliche Abweichungen möglich, z. B. ch-sch-st.</li></ol> <p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. Die Laute möglichst deutlich auszusprechen und an die Hochlautung anzunähern.</li></ol> <p>Einsicht gewinnen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>9. Sprachen unterscheiden sich in ihrem Lautbestand.</li></ol> <p>Beobachten:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>10. Laute sind Mittel sprachlicher Gestaltung.</li></ol> <p>* Als Begriffe lernen und verwenden können:</p> <p>Vokal, langer und kurzer; Diphtong; Konsonant; Umlaut; Sprachlaut; Schriftzeichen</p>	<p>Hinweis: Das Neuhochdeutsche verwendet ca. 40 Phoneme. Diese Einsicht ist sehr eindrucksvoll für OS-Schüler; vgl. Beispiel für ein Modell der sprachlichen Einheiten eines einfachen Satzes, S. 123.</p> <p><b>Im Spiel</b> und in spielerischen Versuchen können eine Reihe von Übungen auch in Wortschatz und Rechtschreibung eingebunden werden; z. B. bei <b>Leseübungen</b>. Auch im Gespräch mit <b>Gastarbeiterkindern</b> wichtig!</p> <p>Diese Ziele sind v. a. wichtig für den <b>Rechtschreibunterricht</b>; für die Benutzung von <b>Wörterbüchern</b> – Hinweis oder Versuche mit Lautschrift möglich.</p> <p>Vor allem bei <b>Dialekten</b> zu beobachten.</p> <p>Im <b>Unterrichtsgespräch</b>, bei der <b>Interaktion</b>, bei <b>Leseübungen</b>, beim Umgang mit Ausländern, z. B. Gastarbeiterkindern, bei „Zugereisten“</p> <p>Im Vergleich mit der <b>ersten Fremdsprache</b>; kontrastive Ansätze; Reiseerlebnisse; Gastarbeiterkinder etc.</p> <p>Beim Verstehen und Herstellen <b>fiktionaler Texte</b>; z. B. Abzählverse; Lautmalerei; Reim; Alliteration; Sprachspiele usw.</p>

## 2. Semantik

### Grundlegende Ziele

Erfahren:

1. Der Inhalt der Wörter ist von grundlegender Bedeutung für die Verständigung der Menschen untereinander.
2. Die Bedeutung einzelner Wörter und Aussagen kann nur in größerem Zusammenhang richtig verstanden werden.
3. Die Verständigung zwischen den Menschen wird wesentlich erleichtert, wenn der Sprecher oder Schreiber seine Wörter sorgfältig auswählt.
4. Wortbedeutungen können sich im Laufe der Geschichte verändern (vgl. mhd:wip / nhd:Weib).
5. die gültigen Wortbedeutungen einer Sprachgemeinschaft werden in Lexika festgehalten.

### Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem

#### Thema: Semantik

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Erste Einsicht gewinnen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ein sprachliches Zeichen besteht aus Lautkörper und Inhalt.</li></ol>	<p>Durch Vergleiche mit Fremdsprachen, mit Worten aus der Kindersprache, dem Dialekt darstellbar.</p> <p>Einfaches Modell einführen</p>
<ol style="list-style-type: none"><li>*2. Die Zuordnung von Lautkörper und Inhalt ist durch Überlieferung (Tradition) oder durch Übereinkunft festgelegt.</li></ol>	<p>An einzelnen Wörtern auch den historischen Bedeutungswandel zeigen; vgl. Fremdsprache, Muttersprache, Dialekt, Wortneubildungen.</p>
<ol style="list-style-type: none"><li>*3. Ein sprachliches Zeichen hat außer seiner Lexikonbedeutung (Denotat) auch u. U. besondere Bedeutungen für bestimmte Gruppen (Konnotat).</li></ol>	<p>Wichtig zur Konfliktbewältigung, zur Klärung von Mißverständnissen</p>
<p>Kennenlernen:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Gleiche Lautkörper mit verschiedenen Inhalten, z. B. Flügel; Schloß</li><li>5. Gleiche Inhalte mit verschiedenen Wortkörpern, z. B. Fohlen/Füllen; Küken/Küchlein</li></ol>	<p>Im Spiel „Teekesselchen“, Wörterraten, Wettstreit usw.</p>

## Lernziele

## Hinweise für den Unterricht

### Beobachten:

6. Verschiedene Wortkörper mit gleichen Inhalten können auch verschiedene Bewertungen enthalten, z. B. Pferd, Gaul, Klepper.

### Kennenlernen:

7. Übertragene Bedeutung für manche Wörter

### Beobachten:

- \*8. Wortinhalte stehen in Beziehung zueinander; sie können in Wortfelder eingeteilt werden.

### Einsicht gewinnen:

9. Die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens wird erst durch die Einbettung im Satz und im weiteren Textzusammenhang (Kontext), beim Sprechen auch durch Gesten und sprecherische Mittel festgelegt.

### Einsicht gewinnen:

10. Bei informierenden Texten ist die möglichst eindeutige Zuordnung eines Wortes zum Gemeinten wichtig. Sie verhilft zur Klarheit und Unmißverständlichkeit des Textes.

- \*11. Bei fiktionalen Texten kann die Mehrfachbedeutung von Wörtern bewußt als Mittel der sprachlichen Gestaltung eingesetzt werden.

Besonders wichtig für das Schreiben der Kinder

Bei fiktionalen Texten oder an Sprichwörtern sehr deutlich; ebenfalls in Spielsituationen möglich.

Möglichst keine isolierte Wortfelderarbeitung; Arbeit mit Ersatzproben, an Texten.

Diese Einsicht ist sehr wesentlich für das Verständnis von Texten; für die „Redlichkeit“ bei Informationen; als erster Ansatz für die Sprechaktlehre: Rolle von Bedeutungs- und Beziehungsaspekten.

Hier sollte auf ein einfaches Kommunikationsmodell zur Verdeutlichung zurückgegriffen werden, s. informierende Texte,

s. fiktionale Texte; es wird besonders deutlich bei Witzen, Sprichwörtern, Märchen, Gedichten usw.

### 3. Syntax

#### Grundlegende Ziele

Kennen lernen:

1. Die Leistung einfacher Sätze
2. Die Ausbaumöglichkeiten einfacher Sätze
3. Die Leistung und Flexion der Wortarten
4. Die Abgrenzung von Satzgliedern innerhalb eines Satzes oder Teilsatzes durch Verschiebe-/Umstellproben
5. Die grundlegenden Satzglieder eines Satzes: Subjekt, Prädikat
6. Die Erweiterungsmöglichkeit des Satzes durch andere Satzglieder

Einsicht gewinnen:

7. In die Bedeutung der Syntax für eindeutige und verständliche Aussagen

#### Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem

#### Thema: Syntax: Satzlehre

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
Erkennen:		
1. Die Leistung einfacher Sätze:	5	Satzschlußzeichen schon mitlernen (s. Zeichensetzung S. 63 ff.). Wichtig ist die Bedeutung der Tonführung.
Aussagen;	↓	
Aussagesatz		
Fragen;		
Fragesatz		
Auffordern;		
Aufforderungssatz		
Kennenlernen:		
2. Mehrere Sätze können in einem Gesamtsatz miteinander verbunden sein.		S. Schülerduden S. 25 ff. und 129 ff. Die Unterscheidung von Haupt- und Gliedsätzen, Satzreihe und Satzgefüge ist für die Orientierungsstufe nicht nötig. Zur Erläuterung für den Begriff „Teilsatz“:
3. Man kann diese Sätze Teilsätze nennen.		Gesamtsatz (gereiht): „Der Vater ist groß, die Mutter wirkt zierlich, das Kind ist noch klein.“ 1. Teilsatz: „Der Vater ist groß, 2. Teilsatz: die Mutter wirkt zierlich, 3. Teilsatz: das Kind ist noch klein.“

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
	5	<p>Gesamtsatz (gefügt): „Weil der große Vater, der die zierliche Mutter überragt, das Kind an die Hand nimmt, wächst dessen Mut.“</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teilsatz: „Weil der große Vater das Kind an die Hand nimmt,</li> <li>2. Teilsatz: der die zierliche Mutter überragt,</li> <li>3. Teilsatz: wächst dessen Mut.“</li> </ol> <p>Vgl. auch Anmerkung 1, S. 62.</p>

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Syntax: Satzlehre**

**Wortartenlehre: Verb**

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<p>Kennenlernen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Das Verb als Bezeichnung eines Geschehens oder Seins      Verb</li> <li>2. Die Zusammensetzung mancher Verben aus Stammverb und Verbzusatz      Verbzusatz</li> <li>3. Die Konjugation des Verbs: Die Grundformen/Infinitformen  <ul style="list-style-type: none"> <li>Grundform</li> <li>*Infinitiv</li> <li>*Partizip Präs.</li> <li>*Partizip Perf.</li> </ul> </li> </ol> <p>Die Personalform      Personalform</p> <p>Die Veränderungen des Verbs nach Personen      3 Personen</p>	5 ↓	<p>Wortarten farbig kennzeichnen! Obwohl zuweilen Einübungsphasen mit formalen Übungen nötig sind, sollen die Beobachtungen und die Erarbeitung möglichst an Texten vor sich gehen; der Funktionszusammenhang sollte, wenn irgend möglich, gewahrt werden. Spielerische Verfahren, Umformungen, Unsinnstexte usw. sind gut einsetzbar.</p>

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Syntax**

**Wortartenlehre: Verb**

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<b>Kennenlernen:</b>		
nach der Zahl Einzahl/ *Singular Mehrzahl/ *Plural	5 ↓	Die lateinischen Ausdrücke können auch in der HS gelernt werden, doch sollten sie keine „Plage“ sein; in gemeinsamen Orientierungsstufen empfiehlt sich die alternative Benutzung oder Nebeneinander-Benutzung. Die Begriffe sollten durch Gebrauch geläufig werden und beim Textverstehen nach der Einführung mitverwendet werden.
nach der Zeit Gegenwart/ *Präsens		
nach einfachen Zeiten einfache Vergangenheit/ *Präteritum		
nach zusammengesetzten Zeiten Perfekt *Plusquamperfekt Zukunft/ *Futur I	6 6 5 ↓	
4. Das Nomen als Namenwort für Lebewesen, Pflanzen, Dinge, Begriffe usw. Substantiv/ Nomen		Nomen und Pronomen mit verwandten Farben im Text kennzeichnen; möglichst auch diese Wortarten aus dem Text erschließen bzw. erkennen können; über den Unterschied von grammatischem und natürlichem Geschlecht reflektieren.
5. Die Einteilung der Nomen nach Geschlecht männl./ *maskulinum weibl./ *femininum sächl./ *neutrum		

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Syntax:**

**Wortartenlehre: Nomen, Pronomen**

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
Kennenlernen:		
6. Die Deklination des Nomens:	5 ↓	
nach der Zahl    Einzel/ *Singular Mehrzahl/ *Plural		
nach Fällen        1. Fall/ *Nominativ  2. Fall/ *Genitiv  3. Fall/*Dativ  4. Fall/ *Akkusativ		Fälle sind am leichtesten durch Ersatzproben bestimmbar; Einsatz eines männl. Nomens in der Einzahl, z. B. für „die Mütze“ „der Hut“, klärt den Fall schnell. Es genügt, die Grundformen der Pronomen zu wissen; die Funktionen der einzelnen Pronomen lassen sich dann durch Beobachten erschließen. Die Rolle der Pronomen ist – v. a. bei den Stellvertretern – durch Ersatz aller Nomen durch Pronomen zu erschließen; Hier ergeben sich ebenfalls amüsante Sprachspiele und Aufgaben.
7. Das Pronomen in seinen Grundformen als begleitendes oder stellvertretendes Pronomen    Fürwort/ *Pronomen Begleiter Stellvertreter  Artikel *pers. Fürwort/*Personalpronomen		
Erkennen:		
8.* Die Abhängigkeit des Pronomens in Geschlecht, Zahl und Fall vom begleiteten und vertretenen Nomen		

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Syntax:**

**Wortartenlehre: Adjektiv, Partikel**

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<b>Kennnlernen:</b>		
9. Das Eigenschaftswort/ Adjektiv als nähere Bestimmung eines Vorganges, eines Wesens, Dinges usw.	Eigenschaftswort/*Adjektiv	5 ↓ Farbig kennzeichnen Es ist wichtig, Adjektive nicht als „schmückende“ Beiwörter abzutun oder einzufügen, sondern ihre Bedeutung für die Genauigkeit eines Textes herauszuheben.
<b>Erkennen lernen:</b>		
10.* Die Abhängigkeit des Adjektivs in Geschlecht, Zahl, Fall vom begleiteten Nomen		
11. Die Steigerungsstufen des Adjektivs und ihre Wirkung im Text	Grundstufe 1. Steigerungsstufe/*Komparativ höchste Stufe/ *Superlativ	Die verschiedenen Effekte gelegentlich in Texten beobachten.

Lernziele		ab KI.	Hinweise für den Unterricht
Erkennen lernen:			
12. Die unflektierbare Wortart Partikel als Sammelgruppe von Wörtern	Partikel	5	Farbig kennzeichnen. Diese Gruppe macht meist Schwierigkeiten; Erkennen als Restgruppe.
Kennenlernen:			
13.* Die Funktion der Präposition	*Präposition	6	Sie sind für die Satzgliedlehre und die Präpositionalfälle insbesondere wichtig.

### Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem

#### Thema: Syntax: Satzgliedlehre

Lernziele		ab KI.	Hinweise für den Unterricht
Beobachten:			
1. Innerhalb eines Satzes können Einzelwörter oder Wortgruppen die Funktion selbständiger Versatzstücke annehmen. Diese nennt man Satzglieder.	Satzglied	5	Einsatz von Verschiebe-/Umstellproben, vgl. Schülerduden S. 42: „Vater / ging / gestern / viel zu spät / zum Bus.“ „Gestern / ging / Vater / viel zu spät / zum Bus.“ „Viel zu spät / ging / Vater / gestern / zum Bus.“ „Zum Bus / ging / Vater / gestern / viel zu spät.“

Lernziele	ab KI.	Hinweise für den Unterricht
<b>Kennenlernen:</b>		
2. Die verbalen Teile des Satzes bilden das Prädikat.	z. B. Personalform Personalform+ Verbzusatz Personalform+ Infinitform	5 ↓
3. Das Prädikat kann aus verschiedenen Teilen bestehen.	Personalform+ Verbzusatz+ 1 oder 2 Infinitformen	Der Begriff des Prädikates <sup>1)</sup> kann im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Wortart Verb entstehen; alle verbalen Teile sind leicht zusammenzufinden, wenn eine Infinitivreihe gebildet wird.  Beisp.: „Ich bin zu spät angekommen – angekommen sein“; manche Bücher verwenden einen ausgedehnten Prädikatsbegriff, dann heißt das Prädikat Prädikatskern.
4. Das Subjekt = ein Satzglied im Nominativ, das in grammatischer Abhängigkeit vom Prädikat steht.	Subjekt	Zum Erkennen Verwenden versch. Proben:  Verwenden der Infinitivprobe, vgl. Schülerduden S. 47 ff.  Verwenden der Frageprobe: wer oder was?  Verwenden der Ersatzprobe: Prädikat wird in Singular bzw. Plural gesetzt – welches Wort ändert sich mit? usw.
5. Das Subjekt kann aus versch. Wortarten gebildet werden,	z. B. aus Nomen Pronomen *substantivierten/ *nominalisierten Verben u. Adjektiven	
<b>Beobachten:</b>		
6. Die mögliche Aufteilung des Satzes in einen Subjekt- und einen Prädikatsbereich.		vgl. Schülerduden S. 54 f.  Wichtig für einige Sprachbücher!

<sup>1)</sup> Prädikat bezeichnet hier nur die verbalen Teile des Satzes.

Lernziele	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<b>Kennenlernen:</b>	6 ↓	Zunächst genügt die Vorstellung der zahlreichen Ergänzungen. Man kann im Einzelfall beobachten lassen, welche Leistungen diese Ergänzungen für den Satz bringen, ohne sie näher zu bestimmen. Man kann beobachten, ob sie fallbestimmt sind oder keine Fälle erkennen lassen – fallfremd. In Dudengrammatik und anderen Büchern wird mit der Valenz des Verbs gearbeitet, doch sind auch andere Bestimmungen möglich. Wichtig ist die Funktion für die Aussage im Text und die gemeinsame Reflexion darüber, Drill sollte möglichst vermieden werden.
7. Das Prädikat kann mannigfache Ergänzungen haben.		
8.* Es gibt verschiedenartige Ergänzungen:	*Den Gleichsetzungsnominativ *Objekte im Akkusativ, im Dativ, im Genitiv	
<b>Beobachten:</b>		
9. Alle Satzglieder mit Ausnahme des Prädikates können ausgebaut werden.	*Attribut	Diese Aussage trifft nur zu, wenn das Prädikat die verbalen Teile des Satzes bezeichnet, vgl. S. 62.  Hier ist die Verschiebeprobe zur Feststellung der Satzgliedgrenzen besonders wichtig. Weglaß- und Erweiterungsproben zeigen die Leistung des Attributes im Zusammenhang des Textes. Stilistisch wichtig!

#### 4. Zeichensetzung

##### Grundlegende Ziele

##### Beobachten:

1. Zeichensetzung stellt eine notwendige Hilfe beim Verstehen von schriftlichen Texten dar.
2. Zeichensetzung gibt Hinweise auf den Einsatz sprecherischer Mittel beim Vorlesen.
3. Man muß sich an bestimmte Zeichensetzungsregeln halten, um Mißverständnisse beim Textverstehen auszuschließen.

##### Fähig werden:

4. Die Zeichen in einfachen Fällen selbst richtig zu setzen.

## **Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise**

Wie die Erfahrung zeigt, setzen Schüler häufig die Satzzeichen nach intuitiv gehandhabten rhetorischen Prinzipien. Dieser Umstand muß – wie auch die daraus resultierenden Konsequenzen – zumindest in der Orientierungsstufe berücksichtigt werden. So empfiehlt es sich hier – auch um Widersprüche zu vermeiden – zunächst nur solche Regeln der Zeichensetzung einzuüben, bei denen sich grammatisches und rhetorisches Prinzip in Einklang befinden, aber behutsam auch schon mit solchen Regeln zu beginnen, die diesem Einklang nicht folgen.

Zeichensetzung kann vorwiegend im Zusammenhang mit anderen Stoffen des Deutschunterrichts eingeübt werden.

Es bieten sich hier verschiedene Möglichkeiten an, z. B.:

- beim Vorlesen / Vortragen von Texten (rhet. Prinzip)
- bei der Bestimmung von Teilsätzen (gramm. Prinzip)
- beim Verfassen eigener Texte.

Bei den wenigen Stunden mit der speziellen Thematik „Zeichensetzung“ sollten die Beispielsätze und Übungstexte einfach, d. h. dem Sprachvermögen der Schüler angepaßt sein.

Zur Überprüfung der zuvor behandelten Zeichensetzungsregeln können Einsetzübungen herangezogen werden.

Die Bewertung der Zeichensetzungsleistung in Diktaten hängt ab vom Ausmaß und dem Schwierigkeitsgrad des vorangegangenen Lernstoffs und vom Ausmaß der Übung.

Die Diktate sollten vor und nach dem Diktat rhetorisch richtig vorgelesen werden. Auf diese Weise wird in besonderem Maße das Hör- und Sprechvermögen der Schüler geschult, der Sinn der Zeichensetzung einsichtig gemacht und gleichzeitig das richtige Verwenden der Satzzeichen erleichtert.

Die Zeichensetzungsfehler werden, wie andere Fehler auch, am Heftrand angemerkt und vom Schüler berichtigt (stets im ganzen Satz).

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Zeichensetzung: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen; Komma**

**Lernziele**

**Hinweise für den Unterricht**

Fähig werden:

1. **Satzschlußzeichen** richtig und sinnvoll zu verwenden:

Den **Punkt** nach Aussagesätzen, aber nicht nach Überschriften, Buchtiteln, Adressen und Unterschriften;

das **Fragezeichen** nach Fragesätzen;

das **Ausrufezeichen** nach Wörtern oder Sätzen, die eine Aufforderung, einen Befehl oder einen Ausruf enthalten.

2. die **wörtliche Rede** zu kennzeichnen:

Anführungszeichen am Anfang und am Ende der wörtlichen Rede;

Doppelpunkt bei der wörtlichen Rede mit vorangestelltem Begleitsatz;

Satzzeichen bei der wörtlichen Rede mit nachgestelltem Begleitsatz;

Satzzeichen bei der wörtlichen Rede, die durch einen Begleitsatz unterbrochen wird;

3. das **Komma** richtig zu setzen:

bei der **Aufzählung** gleichartiger Satzglieder, aber nicht vor ‚und/oder‘;

bei der **Anrede**.

## 5. Rechtschreibung

### Grundlegende Ziele

Fähig werden:

1. Die richtige Schreibung eines sich vergrößernden Wortschatzes sicher zu beherrschen.
2. Abstand zu einem selbstverfaßten Text zu gewinnen, um Fehler zu finden und zu verbessern.
3. Ungewöhnliches und Falsches in fremden Texten zu beobachten.
4. Durch Nachdenken, Vergleichen, durch Anwenden von Proben und Regeln Fehler zu vermeiden.
5. Unsicherheiten bei der Schreibung durch Nachschlagen im Rechtschreibwörterbuch zu beheben.

Versuchen:

6. Diese Fertigkeiten auf die schriftlichen Arbeiten in anderen Fächern zu übertragen.

### Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise

In der Orientierungsstufe müssen die Rechtschreibkenntnisse aus der Grundschule aufgenommen, wiederholt und abgesichert werden.

Gegenstand des Rechtschreibunterrichts in der Orientierungsstufe ist der Wortschatz aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, auch in den Sachfächern. Ein ausgefallener, ungewöhnlicher oder altertümlicher Wortschatz sollte bei der Rechtschreibung ausgespart werden.

Rechtschreiben sollte auf vielfältige Weise geübt werden und verschiedene Wahrnehmungsfelder ansprechen:

- Den visuellen Bereich: durch wiederholtes lautes, leises und „stummes“ Lesen
- Den akustischen Bereich und den sprechmotorischen Bereich: durch aufmerksames Hören und möglichst lautreines Sprechen. Dies ist besonders wichtig für alle dialektsprechenden Kinder.
- Den sprechmotorischen Bereich: Durch gliederndes und wiederholtes Schreiben.
- Den inhaltlichen Bereich: Durch die Verbindung von Laut- und Buchstabenketten mit der Bedeutung von Wörtern.
- Den kognitiven Bereich: Durch das Erfassen und gelegentliche Lernen von Regeln und „Eselsbrücken“.

Wichtig für den Lernerfolg ist ferner das Vermeiden von Lernstörungen durch die Überschneidung von Informationen. Das bedeutet, daß beim Erlernen von Regeln und bei der Gegenüberstellung von Ausnahmen und besonderen Schwierigkeiten mit der Regel so lange gewartet werden muß, bis die regelrechte Schreibweise beherrscht wird (Vermeidung der Ranschburgschen „Hemmung“ und von Interferenzen).

Um die Eingewöhnung in die richtige Schreibweise zu sichern, muß eine „ausgedehnte Verteilung des Lernstoffes“ in viele kurze, über einen längeren Zeitraum wiederholte Übungen vorgenommen werden. Diese Übungen müssen einer systematischen Einführungsphase folgen.

Zu kurzen Übungen eignen sich:

- Das Diktat weniger Sätze
- das kurze Wortdiktat
- Lückentexte
- Partnerdiktate
- kurze, sinngemäße Nachschriften.

Dabei sollte auch die Schreibgeschwindigkeit langsam gesteigert werden.

Das Nachschlagen in Wörterbüchern sollte ebenfalls nach einer systematischen Einführung immer wieder mit kleinen Arbeitsaufträgen geübt werden.

Kontrolle muß jeder Übung unmittelbar folgen.

Dabei sollten vorwiegend die Fortschritte bestätigt, Abwertungen vermieden werden.

Die Kontrolle kann geschehen:

- durch das Kind selbst bei vorliegender Textvorlage
- durch Partnerdiktat bei vorliegender Textvorlage
- durch Vergleich mit einem Tafelanschrieb
- durch Lehrerkorrektur.

Die Übertragung des Gelernten auf selbstverfaßte Texte muß geübt und unterstützt werden.

Bei Diktaten sollte der zusammenhängend diktierter Text nicht zu umfangreich sein.

Die Schüler sollen beim Schreiben nicht unter Zeitdruck gesetzt werden. Das Tempo darf nur vorsichtig gesteigert werden.

Der Diktierende sollte sehr deutlich und langsam, in angemessenen, nicht zu großen Einheiten diktieren, nachdem der gesamte Textzusammenhang zunächst vorgelesen und verstanden worden ist.

Nach dem Diktat und dem abschließenden Vorlesen sollte noch genügend Zeit zur Korrektur durch die Schüler zur Verfügung stehen.

In der Orientierungsstufe wird Rechtschreibung in Diktaten und Tests überprüft.

Haben Diktate und Tests diagnostischen Charakter, so bleiben sie außerhalb der Bewertung. Der Rechtschreibunterricht in der 5. Klasse wird in der Regel mit einem diagnostischen Test oder einem diagnostischen Diktat und anschließender Fehleranalyse beginnen.

Das gleiche empfiehlt sich bei der Neuübernahme einer Klasse durch einen Lehrer.

**Der Umfang der Diktate sollte zu Beginn der Orientierungsstufe**

In der HS 80 Wörter,  
in RS und G 100 Wörter

nicht übersteigen.

**Er sollte im Verlauf der 5. Klasse**

in der HS bis zu 120 Wörtern,  
in RS und G bis zu 150 Wörtern

gesteigert werden.

**Am Ende der 6. Klasse sollte ein Diktat je nach Schwierigkeitsgrad**

in der HS ca. 130 bis 150 Wörter,  
in RS und G ca. 180 bis 200 Wörter

umfassen.

Der Anteil aller benoteten Diktate an der Gesamtnote für Klassenarbeiten soll insgesamt 25 % betragen. Vgl. S. 91.

Für die Bewertung der Rechtschreibleistungen in der Arbeitsform „Verfassen von Texten“ gilt:

**– In Klassenstufen, in denen Diktate geschrieben werden:**

In den vom Schüler verfaßten Texten werden die Rechtschreib- und Zeichensetzungs-Fehler angemerkt. Da hier die Lern- und Übungswirkung, die einem selbständig verfaßten Text zukommt, besonders wichtig ist, braucht nicht auf jede, die Erwartungen erfüllende Leistung in Rechtschreibung und Zeichensetzung eigens hingewiesen zu werden; ein Hinweis muß aber erfolgen, wenn die Leistung in Rechtschreibung und Zeichensetzung den Erwartungen nur zum Teil oder gar nicht entspricht. Eine zusätzliche Aussage zu vorhandenen Mängeln und zu Übungen, durch die diese Mängel zu beheben wären, sollte jedoch ebenso ausgesprochen werden wie eine Anerkennung für besonders gute oder wiederholt gute Leistungen.

Die Aufsatznote bleibt von diesen Aussagen unbeeinflusst.

**– In Klassenstufen, in denen keine Diktate mehr geschrieben werden:**

In den Klassenstufen, in denen keine Diktate mehr geschrieben werden, beeinflusst eine Rechtschreib- und Zeichensetzungsleistung, die den Erwartungen nur zum Teil oder gar nicht entspricht, die Aufsatznote. Die Aufsatznote wird herabgesetzt, bei besonders schwachen Leistungen um – höchstens – eine ganze Note. Aus der Notenbegründung muß dem Schüler ersichtlich werden, inwiefern seine schwachen Leistungen in Rechtschreibung und Zeichensetzung die Note beeinflusst haben. Hinweise auf Übungen, die ihm helfen können, die Mängel zu beheben, sollten hinzutreten.

(Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums – 941 A Tgb.Nr. 2152/80 – vom 3. 4. 1980, Amtsbl. S. 310).

**Themenbereich: Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

**Thema: Rechtschreibung**

Übungsfelder	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<b>Schärfung:</b>		
1. Nach kurzem Vokal steht häufig ein Doppelkonsonant.	5 ↓	Die Regeln sind nicht auswendig zu lernen, sondern als Hilfe für den Unterricht zu benutzen.
b/bb d/dd f/ff g/gg l/ll m/mm n/nn p/pp r/rr t/tt k/ck z/tz		Dabei gilt: kk wird ck; zz wird tz geschrieben.
2. In Lehnwörtern steht selten ck		Robbe paddeln raffen Egge Kelle schwimmen Kinn Pappe gurren rattern Zucker Spritze
<b>Dehnung:</b>		
Ein langer Vokal kann in der Schrift wiedergegeben werden durch:		
1. ein Dehnungs-h ah / eh / ih / oh / uh		Jahr, zehn, ihn, Lohn, Uhr
2. die Verdoppelung des Vokals aa / ee / oo		Paar, leer, Boot
3. ein Dehnungs-e (nur nach dem Vokal i)		Ziel
4. den einfachen Vokal (die Dehnung wird also nicht besonders angezeigt)		Tal, her, Igel, Lob, äsen, hören, Düne

Übungsfelder	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
Ergänzung zum langen i:	5	
a) Das lange i wird meist ie geschrieben.	↓	Biene, Tier, verlieren
b) ih und ieh sind selten.		ihm, ihr, Vieh, er stiehlt
c) in Lehn- und Fremdwörtern wird das lange i meistens nicht gekennzeichnet.		Musik, Medizin, Maschine
Wegen ihres gleichen oder sehr ähnlichen Lautkörpers unterscheidet man einige Wörter durch ihre Schreibung.		Stil – Stiel
(vgl. Phonologie, S. 53)		Ur – Uhr
		malen – mahlen
		Lid – Lied
		wider (= Gegen) – wieder (= noch einmal)
		leeren – lehren
<b>Gleich und ähnlich klingende Vokale:</b>		
1. Mit ä oder äu wird ein Wort meist nur dann geschrieben, wenn die Grundform oder das Stammwort ein a oder au hat.		die Bälle (zu: der Ball)
		plätschern (zu: platschen)
		die Häute (zu: die Haut)
		er läuft (zu: laufen)
2. Manchmal kann man das ä oder äu nicht ableiten.		Lärm, Lärche, ätzen
<b>Gleich und ähnlich klingende Konsonanten:</b>		
1. Die Unterscheidung von <b>b/p, d/t</b>		Kalb / Kälber; Skalp / skalpieren
		Geld / Gelder; Entgelt / entgelten
<b>ig/lich</b> und <b>isch</b> am Wortende wird durch Verlängerung des Wortes erleichtert.		durstig / durstige
		freundlich / freundliche
		neidisch / neidische
2. Die Vorsilbe <b>ent-</b> darf nicht verwechselt werden mit der Silbe <b>-end</b> , die von „Ende“ abgeleitet ist.		entlaufen, Entbehrung
		Endspiel, endgültig

Übungsfelder	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<p>3. Der <b>f-Laut</b> wird durch folgende Buchstaben oder Buchstabengruppen wiedergegeben:</p> <p>f-v-ph (nur in Fremdwörtern)</p>	5	<p>Fach Vater Geographie</p>
<p>4. Der <b>x-Laut</b> wird durch folgende Buchstaben oder Buchstabengruppen wiedergegeben:</p> <p>cks } meist in ableitbaren gs } Wörtern ks chs x (nur in wenigen deutschen Wörtern)</p>	6	<p>Glückspilz (zu: Glück) flugs (zu: Flug) Keks wechseln Axt, Hexe, Nixe, kraxeln, Faxen</p>
<p><b>S-Laute:</b></p>	5 ↓	
<p>1. Der S-Laut im Wortinnern:</p> <p>Nach kurzem Vokal steht ss.</p> <p>Nach langem Vokal steht s oder ß.</p>		<p>hassen, wissen</p> <p>Hase, gießen</p>
<p>2. Der S-Laut am Wortende:</p> <p>Am Wortende steht nie ss.</p>		<p>Floß, Fluß, Los, bis</p>
<p>3. Der Wechsel zwischen ss und ß:</p> <p>Aus ss wird am Wortende ß.</p> <p>Aus ss wird in der Personalform vor t ein ß.</p> <p>Aus ss wird nach langem Vokal ein ß.</p>		<p>passen, Paß</p> <p>du vergißt (von vergessen)</p> <p>gerissen – reißen</p>

Übungsfelder	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<p>4. Die Unterscheidung des S-Lautes nach seiner Aussprache:</p> <p>Stimmhaftes s schreibt man immer s.</p> <p>Stimmloses s schreibt man ß - s - oder ss.</p>	5 ↓	<p>Sabine, lesen, dieses (wird summend gesprochen)</p> <p>Strauß, Haus, Straße,</p> <p>Kessel (zischendes S)</p> <p>Diese Unterscheidung ist schwierig bei dialektgefärbtem Sprechen.</p>
<p>5. „Das“ wird als Pronomen mit s geschrieben.</p> <p>„Daß“ wird als Partikel mit ß geschrieben.</p>	6 ↓	<p>Das Rauchen ist verboten.</p> <p>Das richtige Überholen verhindert Unfälle.</p> <p>(Das) Hausieren und (das) Betteln verboten!</p> <p>Dauerndes Schwatzen (möglich: das dauernde Schwatzen stört)</p> <p>Beim Spielen (für: bei dem Spielen...)</p>
<p><b>Groß- und Kleinschreibung:</b></p>		
<p>1. Ein Verb wird großgeschrieben,</p> <p>wenn es als Substantiv verwendet wird.</p> <p>Als Erkennungszeichen kann ein Artikel unmittelbar oder mittelbar vor dem substantivierten Verb stehen, oder der Artikel kann dem Sinn nach ergänzt werden.</p> <p>2. Groß schreibt man auch substantivisch gebrauchte Adjektive.</p> <p>Oft stehen vor substantivierten Adjektiven Mengenangaben, wie z.B. alles, nichts, viel, wenig, etwas manch(es), allerlei, einiges</p>		<p>Der Fleißige hat nicht immer Erfolg.</p> <p>Sie machen eine Fahrt ins Blaue.</p> <p>Ich wünsche dir alles Gute.</p>

Übungsfelder	ab Kl.	Hinweise für den Unterricht
<p>3. Anredepronomen: Die Höflichkeitsanrede „Sie/Ihr“ wird immer groß geschrieben. In Briefen schreibt man die Anredewörter Du/Deine (Sing.) Ihr/Euer (Plural) groß.</p>	<p>5 ↓</p>	<p>Das sollten Sie nicht tun!</p> <p>Ich danke Euch für Euer Geschenk.</p>
<p><b>Silbentrennung:</b></p>		
<p>1. <b>Einfache und abgeleitete Wörter:</b> Man trennt sie nach Sprechsilben.</p>		
<p>1.1 <b>Konsonanten:</b> Ein einzelner Konsonant kommt auf die nächste Zeile. Von mehreren Konsonanten kommt nur der letzte auf die folgende Zeile.</p>		<p>Ru-der, bo-xen, Erzie-hung</p> <p>Bett-ler, Fül-lungen, Emp-fang</p>
<p>Zu beachten sind folgende Einzelfälle:</p>		
<p>ß ist immer ein Laut. ck wird in k-k aufgelöst. st wird nicht getrennt.</p>		<p>Bu-ße, grüß-te Zuk-ker, bak-ken Fen-ster, gün-stig</p>
<p>1.2 <b>Vokale:</b></p> <p>a) Ein einzelner Vokal wird nicht abgetrennt.</p> <p>b) Zwielaute, Doppelvokale und Vokale mit Dehnungen können dagegen abgetrennt werden.</p>		<p>aber, Ute, Uhu</p> <p>Au-ge, die Aa-le, die Oh-ren</p>
<p>2. <b>Zusammengesetzte Wörter:</b> Zusammengesetzte Wörter und Wörter mit einer Vorsilbe werden nach ihren sprachl. Bestandteilen getrennt.</p>		<p>berg-ab, Diens-tag ent-erben be-ob-achten</p>

## Übermittlungs- und Arbeitstechniken

### Grundlegende Ziele

Fähig werden:

1. Übermittlungs- und Arbeitstechniken zum Aufnehmen, Übermitteln, Verstehen, Sprechen und Schreiben von Texten und zum Untersuchen sprachlicher Phänomene anzuwenden.
2. Durch das Anwenden dieser Techniken die Arbeit in den Bereichen des Deutschunterrichtes
  - zu erleichtern
  - zunehmend zu systematisieren
  - dadurch zeitsparend und sachgerecht auszuführen.
3. Durch das Verfügen über diese Techniken zunehmend selbständiger zu arbeiten.

### Themenbereich: Übermittlungs- und Arbeitstechniken

#### Thema: Übermittlungstechniken

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>Fähig werden:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Einen schriftlichen Text flüssig und deutlich vorzulesen. Um dies zu erreichen, muß der Schüler:<ul style="list-style-type: none"><li>– die für ihn günstigen Bedingungen beachten, z. B. optimaler Abstand Auge – Text, richtige Haltung des Buches, Textes</li><li>– beim Lesen mit den Augen der Stimme voraus sein;</li></ul></li></ol>	<p>Dieses Lernziel sollte in fast jeder Stunde beachtet und trainiert werden. Vgl. hierzu auch Phonologie, Lernziel 7, S. 53.</p> <p>Schulung der Fixationsbreite der Schüler. Der Schüler muß beim lauten Lesen Wortblöcke zusammenfassen, auch über die Zeilengrenze hinweg. Hilfreich ist das Unterstreichen sinntragender Wörter. Falls einzelne Schüler noch lesen, indem sie mit dem Zeigefinger die jeweilige Zeile und das jeweilige Wort fixieren, so sollten sie behutsam davon entwöhnt werden, da es das sinnerfassende Lesen behindert.</p>

## Fähig werden:

- sprecherische Mittel einzusetzen, z. B. die Satzeinheiten durch Stimmführung und Sprechpausen kenntlich zu machen;
  - Mimik und Gestik textgemäß und sparsam einzusetzen;
  - Augenkontakt mit den Zuhörenden durch gelegentliches Aufblicken vom Text herzustellen;
2. Einen Text frei vorzutragen, z. B. eine kurze Fabel, Gedichte der verschiedensten Art, Witze
  3. Einen schriftlichen Text lesbar und übersichtlich zu gestalten, z. B. deutliche Schrift, Rand, Kopf, Gliederung in Abschnitte
  4. Graphische Mittel, Zeichen, Abkürzungen, Fachausdrücke und Fremdwörter zur Verdeutlichung und Unterstützung seiner Aussageabsicht einzusetzen
  5. Technische Medien sinnvoll zu nutzen

Senken der Stimme beim Punkt, kein Sinken der Stimme vor Komma, vgl. S. 17, 97.

Vgl. S. 17, 97.

Hier ist nicht das Einüben schauspielerischer Fähigkeiten gemeint. Mimik und Gestik sollen vielmehr sparsam und kontrolliert die Wirkung des Textes unterstützen, nicht überlagern.

Vgl. hierzu die Aussagen über die sprecherischen Mittel, Mimik, Gestik und Augenkontakt bei Lernziel 1.

Darauf sollte nicht nur bei Klassenarbeiten, sondern auch beim Schreiben von Texten im Unterricht und zu Hause geachtet werden (Hausaufgaben).

Vgl. entspr. Lernziel u. Hinweise für den Unterricht bei den Arbeitstechniken, S. 78.

Vgl. entspr. Lernziel bei den Arbeitstechniken, S. 79.

## Themenbereich: Übermittlungs- und Arbeitstechniken

### Thema: Arbeitstechniken

#### Lernziele

#### Hinweise für den Unterricht

##### Fähig werden:

1. Einen Text aufmerksam und konzentriert zu lesen und je nach Erfordernis folgende Techniken anzuwenden:
  - Anstreichen, Unterstreichen, Benutzen von Farben, z. B. zum Kenntlichmachen von Schlüsselwörtern, wichtigen Textstellen
  - Numerieren von Zeilen, um z. B. das Zitieren zu erleichtern
  - Randnotizen machen, z. B. zum Kenntlichmachen von Geschehens- oder Sinnabschnitten
2. Einem Sprecher aufmerksam und konzentriert zuzuhören; dazu können verhelfen:
  - Augenkontakt
  - Notizen machen
  - evtl. Rückfragen stellen

Wichtig z. B. für das Erfassen des Textaufbaus. Vgl. Lernziel 1 bei Übermittlungstechniken, S. 74.

Vorbedingung ist, daß störende Einflüsse von außen – soweit möglich – ausgeschaltet werden.

Es müssen Zuwendungsmöglichkeiten auch im Frontalunterricht geschaffen werden.

Fähig werden:

3. Zueinander zu sprechen; dazu können verhelfen:
  - Augenkontakt
  - Anreden mit dem Namen
  - Sich gegenseitig ausreden lassen
  - Rückfragen stellen
  
4. Hilfsmittel und Informationsquellen zur Klärung von Unverstandenem und zur Gewinnung zusätzlicher notwendiger Informationen heranzuziehen:  
  
z. B. Anhang im Lese- und Sprachbuch; Zeitung; Wörterbuch, Lexikon; Tabellen, graphische Darstellungen, Zeichnungen, Karten, Pläne; Schulbibliothek

Vgl. hierzu die Lernziele zur Gesprächserziehung, S. 18 f.

Vgl. Hinweise unter Lernziel 2

Vgl. S. 16.

Voraussetzung ist, daß der Schüler in die Handhabung dieser Hilfsmittel und Informationsquellen eingeführt wird. Dazu gehört auch die Schulung im Beherrschen des Alphabets als der Voraussetzung zum Lesen alphabetischer Verzeichnisse, zum Ordnen der Wörter nach Erst- und Zweitbuchstaben. Der Schüler muß auch im schnellen Aufschlagen entsprechender Stellen in einem Buch oder in seinem Heft trainiert werden.

## Fähig werden:

5. Etwas abzuschreiben, aufzuschreiben oder zu notieren, z. B. von der Tafel oder einer Projektion
  
6. Graphische Mittel, Zeichen, Abkürzungen, Fachausdrücke und Fremdwörter zur Verdeutlichung und Unterstützung seiner Aussageabsicht und Erkenntnisse einzusetzen

Kontrolle des Geschriebenen mit der Vorlage, z. B. dem Tafelanschrieb. Der Lehrer sollte für das Ab- und Aufschreiben im Unterricht Zeit einräumen. Auch die Schnelligkeit im Abschreiben ist zu üben.

Vgl. S. 75.

Diese Fähigkeiten können erst in Ansätzen eingeübt werden, indem z. B. der Schüler in seine schriftlichen Texte kleine Skizzen oder Zeichnungen einbaut. Die Verwendung von Abkürzungen, Fachausdrücken u. Fremdwörtern kann sich ebenfalls nur in bescheidenem Rahmen bewegen (z. B. Fachausdrücke zur Kennzeichnung der Teile eines Fahrrades, eines Plattenspielers, eines Kassettenrecorders; Fachausdrücke u. Abkürzungen aus anderen Fächern, soweit schon bekannt).

Der Einsatz von Bildern und Filmen wird dem Schüler der Orientierungsstufe nur in besonderen Fällen möglich sein

Lernziele	Hinweise für den Unterricht
<p>7. Technische Medien sinnvoll zu nutzen</p>	<p>Vgl. S. 75.</p> <p>Beginnt schon mit der Wahl eines für den Schüler günstigen Schreibgerätes, der Bedienung u. dem Einsatz v. Kassettenrekordern, dem Heranziehen von Fotos, Baukastensätzen zum Veranschaulichen technischer Abläufe</p>
<p>8. Stichwortzettel, Merkwortzettel, Notizen u. ä. einzusetzen</p>	<p>Wichtig vor allem beim Verstehen und Verfassen von Texten, z. B. beim Erschließen d. Aufbaus u. d. besonderen Merkmale v. Texten, bei Sammeln u. Ordnen von Informationen</p>
<p>9. Die Techniken des Lernens u. Memorierens anzuwenden:</p> <p>z. B. Lernen in Sinnabschnitten, lautes Wiederholen der Einzelabschnitte, Einschalten v. Wiederholungen in Intervallen, Bilden von 'Eselsbrücken'</p>	<p>Besonders wichtig beim Einprägen von Regeln u. Hinweisen, z. B. aus der Syntax, der Zeichensetzung, Rechtschreibung u. beim Auswendiglernen von Gedichten.</p> <p>Wesentlich ist, daß der Schüler lernt, wie man lernt.</p>

1. The first reaction is the formation of the radical cation of the monomer, which is then attacked by a second monomer molecule to form a dimer radical cation. This process repeats itself to form a polymer radical cation. The final step is the termination of the polymer radical cation by a counterion to form a neutral polymer chain.

2. The second reaction is the formation of the radical cation of the monomer, which is then attacked by a second monomer molecule to form a dimer radical cation. This process repeats itself to form a polymer radical cation. The final step is the termination of the polymer radical cation by a counterion to form a neutral polymer chain.

## Anhang

### 1. Übersicht mit Zeitrichtwerten

In der nachfolgenden Übersicht werden stichwortartig die verbindlichen Festlegungen, wie sie vor allem in den Kapiteln ‚Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise‘ und in den Lernzielen im Sprach-Kapitel getroffen wurden, aufgeführt. Zugleich wird auf die verbindlichen grundlegenden Ziele und Lernziele in den einzelnen Arbeitsbereichen und auf die weiteren Angebote und Hinweise verwiesen.

In die Übersicht mit eingebaut sind die Zeitrichtwerte für die einzelnen Arbeits- und Lernzielbereiche des Deutschunterrichts im 5. und 6. Schuljahr. Sie geben an, wie diese Bereiche auf die Jahresstundenzahl bei 4 und bei 5 Wochenstunden verteilt und damit ihrer Bedeutung entsprechend gewichtet werden. Auch an dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die angegebenen Stundenzahlen sich nur auf die Stunden beziehen, in denen der betreffende Lernzielbereich schwerpunktmäßig im Vordergrund des Unterrichts steht. Lernziele und Lerninhalte aus den anderen Bereichen werden immer mit erfaßt werden (vgl. S. 11).

Die Zeitrichtwerte gehen von folgender Grundlage aus:

Bei vierstündigem Unterricht entfallen auf das Fach Deutsch rund 160 Stunden, bei fünfstündigem Unterricht rund 200 Stunden im Jahr. Davon sollten dem in eigener Verantwortung zu füllenden Freiraum etwa 20 %, also 32 bzw. 40 Stunden, zur Verfügung stehen. Zur Erarbeitung der Lernziele und -inhalte verbleiben damit rund 130 bzw. 160 Stunden.

Lernzielbereich	Anforderungen	Zeitrichtwert	
		bei 4 Wochen- Stunden	bei 5 Wochen- Stunden
<b>VERSTEHEN VON TEXTEN UND SPRECHEN UND SCHREIBEN</b>		75	85
1. Schüler als Hörer/ Leser/Zuschauer  Lernziele S. 15 f.			
2. Schüler als Sprecher/ Schreiber  Lernziele S. 17			
<b>3. Expositorische Texte</b>			
<b>3.1 Gesprächserziehung</b>  Lernziele S. 18 f.	<b>ab Klasse 5:</b>  <b>vor allem:</b> Unterrichts- gespräch, Arbeits- gespräch in Gruppen Diskussion zur Meinungsbildung  <b>aber auch:</b> Telefon- gespräch Kontaktgespräch  <b>weitere Möglichkeiten</b>	<b>ab Klasse 6:</b>  z. B. Verkaufsgespräch  siehe S. 18	15

### 3.2. Informierende Texte

20

20

#### 3.2.1 Verstehen

Grundlegende  
Ziele S. 20

##### **verbindlich:**

Textauszug aus Schul-  
oder Sachbuch

Lernziele S. 22 f.

Bericht über Ereignisse,  
Erlebnisse, Reisen  
usw.

Hausordnung

Kurzer Auszug aus  
Schulordnung

Kurze Gebrauchs- oder  
Spielanweisung

**weitere Möglichkeiten:** siehe S. 21

#### 3.2.2 Informieren

Grundlegende  
Ziele S. 23

##### **verbindlich:**

mündlich: Übermitteln,  
Berichten, Anleitungen  
und Regeln geben

Lernziele S. 25 ff.

schriftlich: Berichten

Anleitungen und Regeln  
geben

**weitere Möglichkeiten:** siehe S. 24

Lernzielbereich	Anforderungen		Zeitrichtwert	
			bei 4 Wochen- Stunden	bei 5 Wochen- Stunden
<b>3.3 Appellierende Texte</b>	<b>ab Klasse 5:</b>	<b>ab Klasse 6:</b>	5	5
3.3.1 Verstehen	<b>verbindlich:</b>			
Grundlegende Ziele S. 26	Einladung oder Entschul- digung			
Lernziele S. 27	Verlustanzeige oder an- dere Annoncen			
	Kurze, einfache Werbe- spots			
	Weitere Textangebote	siehe S. 26		
3.3.2 Appellieren	<b>verbindlich:</b>			
Grundlegende Ziele S. 28	mündlich: vier der auf S. 28 f. angegebenen Aufträge			
Lernziele S. 29 f.	schriftlich:			
	Einladung oder Ent- schuldigung			
	Werben für einen Ge- genstand oder ein Vorhaben			
	<b>weitere Möglichkeiten</b>	siehe S. 28 f.		

#### 4. Fiktionale Texte

##### 4.1 Erzählende Texte

###### 4.1.1 Verstehen

Grundlegende  
Ziele S. 31  
  
Lernziele S. 31 ff.

###### **verbindlich:**

Kleine, in sich geschlossene Erzählungen aus älterer u. neuerer Zeit, auch Kurzgeschichten

Märchen

Sagen

Fabeln verschiedener Verfasser aus verschiedenen Zeiten u. Völkern

Comics und Bilder-  
geschichten

**weitere Möglichkeiten:** siehe S. 31

25

30

###### 4.1.2 Erzählen

Grundlegende  
Ziele S. 39  
  
Lernziele S. 40 ff.

###### **verbindlich:**

schriftlich: drei der auf den Seiten 39 f. genannten Erzählaufträge; darunter muß „Freies Erzählen“ sein

**weitere Möglichkeiten:** siehe S. 39 f.

Lernzielbereich	Anforderungen		Zeitrhythmuswert	
			bei 4 Wochen- Stunden	bei 5 Wochen- Stunden
<b>4.2 Texte in gebundener Sprache</b>	<b>ab Klasse 5:</b>	<b>ab Klasse 6:</b>	5	10
4.2.1 Verstehen	<b>verbindlich:</b>			
Grundlegende Ziele S. 43 f.	mindestens sechs Gedichte aus dem Angebot auf S. 44			
Lernziele S. 44 ff.	mindestens drei der besprochenen Gedichte nach Wahl auswendig lernen lassen			
	<b>weltere Möglichkeiten:</b>	siehe S. 44		
4.2.2 Vorschläge für eigene Gestaltungsversuche				
Lernziele S. 46 f.				
<b>4.3 Spielformen</b>				
4.3.1 Stegreifspiel und darstellendes Spiel			5	5
Grundlegende Ziele S. 47	Hinweise siehe S. 47 f.			
Lernziele S. 48 ff.				
4.3.2 Rollenspiel				
Lernziele S. 50 f.				

SPRACHE ALS ZEICHEN-  
UND REGELSYSTEM

Grundlegende Ziele S. 52

1. **Phonologie**

Grundlegende Ziele  
S. 52

Lernziele S. 53

2. **Semantik**

Grundlegende Ziele  
S. 54

Lernziele S. 54 f.

50

60

2

3

4

4

Lernzielbereich	Anforderungen		Zeitrichtwert					
			bei 4 Wochen- Stunden			bei 5 Wochen- Stunden		
			HS	RS	G	HS	RS	G
<b>3. Syntax</b>			14	20	26	15	22	30
Grundlegende Ziele S. 56								
Satzlehre Lernziele S. 56 f.	<b>ab Klasse 5:</b> Leistung einfacher Sätze Gesamtsatz/Teilsatz weitere Hinweise	<b>ab Klasse 6:</b> siehe S. 56 f.						
Wortartenlehre Lernziele S. 57 ff.	<b>Verb</b> (S. 57 f.) Zeiten: Gegenwart/ *Präsens einfache Vergangenheit/ *Präteritum Zukunft/*Futur I	Perfekt  *Plusquamperfekt						
Satzgliedlehre Lernziele S. 61 ff.	<b>Nomen</b> (S. 59) <b>Pronomen</b> (S. 59) <b>Adjektiv</b> (S. 60) <b>Partikel</b> (S. 61) <b>Satzglied</b> als Versatz- stück (S. 61) Prädikat (S. 62) Subjekt (S. 62)	*Präposition  Ergänzungen (S. 63) Ausbaumöglichkeiten der Satzglieder (S. 63)						

#### 4. Zeichensetzung

Grundlegende Ziele  
S. 63

Lernziele S. 65

Satzschlußzeichen (S. 65)

Redezeichen bei der wörtlichen Rede (S. 65)

Komma bei Aufzählung u. Anrede (S. 65)

weitere Hinweise: siehe S. 64 f.

#### 5. Rechtschreibung

Grundlegende Ziele  
S. 66

Übungsfelder S. 69 ff.

Schärfung (S. 69)

Dehnung (S. 69 f.)

Gleich u. ähnlich klingende Vokale (S. 70 f.)

Gleich u. ähnlich klingende Konsonanten (S. 70 f.)

S-Laute (S. 71 f.)

Groß- u. Kleinschreibung Anredepronomen (S. 72 f.)

Silbentrennung (S. 73)

x-Laut (S. 71)

Groß- u. Kleinschreibung (S. 72)

Weitere Hinweise: siehe S. 66 ff.

HS	RS	G	HS	RS	G
30	24	18	37	30	22

#### ÜBERMITTLUNGS- UND ARBEITSTECHNIKEN

Grundlegende Ziele S. 74

Lernziele S. 74 ff.

5

5

## 2. Hinweise zur Leistungsfeststellung und -bewertung

### 2.1 Klassenarbeiten:

#### Verfassen von Texten („Aufsätze“):

Formen der Arbeiten:

Arbeiten ergeben sich aus den Arbeits- und Lernzielbereichen

Informieren S. 23 ff.

Appellieren S. 28 ff.

Erzählen S. 38 ff.

Die Auswahl der Arbeiten richtet sich nach der Gewichtung der Bereiche. Auch aus der ‚Gesprächserziehung‘ und den ‚Spielformen‘ ergeben sich sinnvolle schriftliche Arbeitsaufträge, die man u.U. als Klassenarbeit schreiben lassen kann. Formen schriftlicher Arbeiten können wiederholt werden.

Grundsätze:

- Die Arbeitsaufträge müssen einen sinnvollen Zusammenhang mit dem vorangegangenen Unterricht haben.
- Die Kriterien zur Anfertigung der Arbeiten müssen mit den Schülern vorher erarbeitet worden sein.
- Die Kriterien zur Bewertung müssen sich danach richten.
- Beim Schreiben der Arbeiten dürfen die Schüler den ‚Rechtschreib-Duden‘ (nach Möglichkeit den Schülerduden), ggfs. Notizen und Merksätze benutzen. Der Lehrer sollte auf Fragen zur Rechtschreibung, Zeichensetzung Auskunft, aber auch zu Wortwahl, Satzbau und Aufbau Problemen auf Rückfragen Hilfen geben.
- Die Benotung richtet sich nach der gültigen Notendefinition.

Die Rechtschreibleistung in den von den Schülern als Klassenarbeiten geschriebenen Texten („Aufsätze“) wird in einer eigens auszuweisenden Rechtschreibnote bewertet und dem Schüler mitgeteilt, neben der eigentlichen Note für den „Aufsatz“. Bei der Notenfindung muß der Lehrer die Zahl und den Schwierigkeitsgrad der Wörter sowie den Schwierigkeitsgrad des Inhalts und der Satzbaupläne angemessen berücksichtigen. Am Ende eines Schulhalbjahres und des ganzen Schuljahres werden diese Rechtschreibnoten zu einer Gesamtnote zusammengefaßt und als eine zusätzliche „Diktatnote“ in die Gesamtendnote für alle Diktate einbezogen (vgl. S. 68).

#### Diktate:

Die **Auswahl der Diktattexte** soll sich orientieren an dem Erfahrungsbereich und dem Wortschatz der Schüler in der Standardsprache.

Der **Umfang der Diktate** sollte zu **Beginn der 5. Klasse**

- in der Hauptschule ca. 80 Wörter
- in der Realschule und dem Gymnasium ca. 100 Wörter nicht übersteigen.

### Er sollte im Verlauf der 5. Klasse

- in der Hauptschule bis zu ca. 120 Wörtern
- in der Realschule und dem Gymnasium bis zu ca. 150 Wörtern gesteigert werden.

### Am Ende der 6. Klasse sollte ein Diktat je nach Schwierigkeitsgrad

- in der Hauptschule ca. 130-150 Wörter
- in der Realschule und dem Gymnasium ca. 180-200 Wörter umfassen.

### Art und Weise des Diktierens:

Vgl. hierzu ‚Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise‘ zur Rechtschreibung und Zeichensetzung S. 64, 66 ff.

### Zur Ermittlung der ‚schriftlichen Gesamtnote‘:

Die Durchschnittsnote der ‚Aufsätze‘ wird gegenüber der Durchschnittsnote der Diktate im Verhältnis 3:1 gewichtet (Anteil der Diktatnoten an der Gesamtnote für Klassenarbeiten damit 25 %). ‚Aufsätze‘ und Diktate können nicht durch Grammatik- und Zeichensetzungstests ersetzt werden.

Diese können gelegentlich hinzutreten.

### 2.2 ‚Andere Leistungsnachweise‘:

Wegen der Bedeutung des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht sollen alle anderen Benotungsgrundlagen außer ‚Aufsätzen‘ und Diktaten fast ausnahmslos mündliche Leistungsnachweise sein. Mögliche Ausnahme: 1-2 kurze schriftliche Zeichensetzungstests, 1-2 kurze schriftliche Grammatiktests pro Schuljahr. Vgl. im übrigen zu den mündlichen Leistungsnachweisen die entsprechenden Aussagen in der Schulordnung. Zu den möglichen mündlichen Leistungen werden in den Kapiteln ‚Anforderungen und unterrichtspraktische Hinweise‘ Beispiele und Anregungen gegeben.



# **Handreichungen**

zum Lehrplan Deutsch/Orientierungsstufe

# 1. Didaktisch-methodische Grundlagen

## Verstehen von Texten – Sprechen und Schreiben

### 1. Klassifikation der Texte

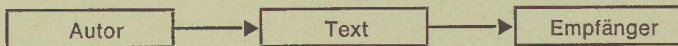
#### 1.1 Definitionen

##### Textdefinition

Texte sind alle von Menschen mit einer Aussageabsicht gestalteten sprachlichen Produkte, ungeachtet

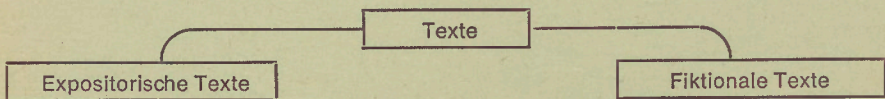
- ihres Anlasses
- der Weise ihrer Verwirklichung (gesprochen, geschrieben)
- der vermittelnden Medien (Handgeschriebenes, Gedrucktes, Tonträger, Ton-Bild-Träger)
- der gewählten Sprachebenen und Sprachstrukturen
- des Inhaltes
- des Verfassers.

Text ist damit verstanden als zentrale Komponente in einem kommunikativen Bezugsfeld, auf dessen einer Seite der Autor (Sprecher, Schreiber), auf dessen anderer Seite meistens der reale oder zumindest ein vorgestellter Empfänger (Hörer, Leser) stehen:



Als Einteilungsprinzip für die Vielfalt der verfügbaren Texte empfiehlt sich die Unterscheidung nach

- expositorischen Texten und
- fiktionalen Texten:



#### Definition der expositorischen Texte (Sach-, Gebrauchs- u. gedankliche Texte)

Expositorische Texte sind dadurch gekennzeichnet, daß sie einen Gegenstand vorstellbar oder mitteilbar machen, der auch außerhalb der sprachlichen Formulierung existiert,

oder

Forderungen stellen, Ziele angeben, Zwecke formulieren, die eine Handlung oder ein Verhalten in der Lebenswelt herbeiführen sollen.

Expositorische Texte zielen auf eine Entsprechung zur außersprachlichen Realität; sie erstreben eine möglichst eindeutige Aussage oder Handlungsfolge. Sie sind prinzipiell an der Realität überprüfbar.

## Definition der fiktionalen Texte (poetische Texte)

Fiktionale Texte haben keine exakte Gegenstandsentsprechung in der Lebenswelt.

Aus dort vorgefundenen Elementen bringen sie vielmehr ihren Gegenstand erst hervor.

Sie konstruieren eine eigene Welt (einen eigenen „Kosmos“) mit einer ihr innewohnenden Stimmigkeit. Innerhalb dieser eigenen Welt und der vorgegebenen objektiven Struktur des Textes enthalten fiktionale Texte ein gewisses Maß an Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit (Polyvalenz).

Sie können deshalb vom Erfahrungshorizont des jeweiligen Lesers aus verschieden befragt, erfahren und gedeutet werden.

Fiktionale Texte sind daher nicht in dem Maße wie die expositorischen an der Realität zu überprüfen, sie bedürfen anderer Beurteilungs- und Bewertungsmaßstäbe.

## Unterscheidung nach dem Gebrauch

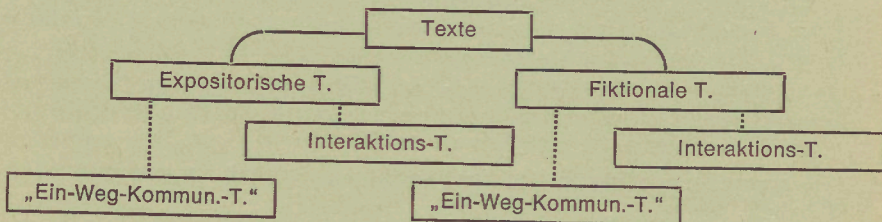
Bei einer starren Trennung in fiktionale und expositorische Texte sind Überschneidungen unvermeidbar. So handelt es sich z. B. bei „Sachbüchern“ von der Autorabsicht her um expositorische Texte: sie wollen Informationen und Kenntnisse vermitteln, die eine genaue Entsprechung in der Objektwelt haben. Sie bedienen sich aber aus didaktischen Gründen oft stilistischer Mittel, die hauptsächlich aus Erzählungen bekannt sind. Dazu gehören Raum- und Personenbeschreibungen, Dialoge, direkte Rede, Spannungselemente usw.

Ähnliches gilt für die Verwendung solcher Mittel bei Dokumentarspielen und bei vielen journalistischen Formen. Die Werbung arbeitet bewußt mit dem Verwischen der Grenze. Sie will Handlungsfolgen des expositorischen Textes herbeiführen, bedient sich aber häufig fiktional gestalteter Texte; darüber hinaus setzt sie außersprachliche Mittel wie Bild und Ton ein, insgesamt jedoch mit dem Anspruch auf Realitätsbezug. Andererseits können fiktionale Texte ursprünglich expositorisch gemeinte Texte einbeziehen. Diese werden dabei in einen neuen Text- und Bedeutungszusammenhang gestellt. Die sprachliche Analyse eines fiktionalen Textes stellt ihrerseits wieder einen expositorischen Text dar, der sich auf das Objekt „fiktionaler Text“ bezieht.

Die endgültige Zuordnung eines Textes zum fiktionalen oder expositorischen Bereich ist erst durch den situativen und sprachlichen Kontext möglich.

Eine weitere Einteilung der Texte ergibt sich aus ihrem Gebrauch im Kommunikationsprozeß. Die Art der Kommunikation ermöglicht die Einteilung in

- Texte, auf die nicht unmittelbar eine Antwort erfolgt und auch nicht erwartet wird („Ein-Weg-Kommunikation“)
- Texte mit wechselseitiger Kommunikation (Texte der Interaktion):



### **Definition der „Ein-Weg-Kommunikations-Texte“**

Unter solchen Texten versteht man expositorische und fiktionale Texte, die der Autor in einseitigem Bezug auf den Leser/Hörer hin verfaßt. Der Sprachaustausch zwischen Autor und Leser/Hörer verläuft nicht direkt und zeitlich nebeneinander. Wegen der fehlenden spontanen Rückkoppelung im Augenblick der Entstehung sind solche Texte in der Regel schriftlich abgefaßt.

Daneben gibt es Texte, die schriftlich konzipiert, aber mündlich realisiert werden (z. B. Vortrag, Referat). Auch fiktionale dialogische Texte werden in der Regel zunächst schriftlich festgehalten.

### **Definition der Texte mit wechselseitiger Kommunikation (Interaktionstexte)**

Im Unterschied zu den Texten der „Ein-Weg-Kommunikation“ verläuft der Sprachaustausch zwischen Autor und Empfänger bei den Texten mit wechselseitiger Kommunikation (Texte der Interaktion) unmittelbar und in direktem zeitlichen Nebeneinander. Die Interaktion vollzieht sich im Wechselspiel von Rede und Gegenrede, so daß eine ständige Rückkoppelung durch den Gesprächspartner gewährleistet ist. Alle Texte der unmittelbaren Interaktion sind naturgemäß mündliche Texte.

#### **1.2 Mündliche und schriftliche Texte:**

Da mündliche Texte teilweise anderen Bedingungen unterliegen als schriftliche, empfiehlt es sich, auch diese Einteilung etwas genauer zu kennzeichnen.

#### **Mündliche Texte**

Die mündliche Sprache ist die ursprünglichste und unmittelbarste Form der Verständigung zwischen Menschen. Die technischen Medien wie z. B. Telefon, Funk und Fernsehen haben ihre Bedeutung noch wesentlich gesteigert, so daß heute manche Formen der schriftlichen Verständigung, wie z. B. der Privatbrief, im Schwinden sind.

Beim Sprechen muß auf folgendes geachtet werden:

1. Die Worte müssen schnell bereitgestellt werden und sind deswegen sehr häufig nicht korrigierbar, wenn der Redefluß nicht gestört werden soll.
2. Die Wortauswahl kann nicht unbegrenzt abwechslungsreich sein, da die Worte schnell zu Gebote stehen müssen; es wird eher ein formelhafter Wortschatz benutzt, der auch durch Wiederholungen geprägt sein kann, die das Zuhören erleichtern.
3. Der Redefluß sollte klar geordnet sein, da die Zuhörer nicht durch Zurückblättern den Zusammenhang herstellen können. Übersichtliche Satzbaupläne, die möglichst zu Ende geführt werden sollten, können dazu verhelfen. Andererseits ergänzen Zuhörer aber auch Gedanken und Sätze und hören Satzfragmente und Anakoluthe zurecht, wenn nur das Tempo des Sprechens angemessen ist.
4. Für den mündlichen Sprachgebrauch ist ein Wechsel der gewählten Sprachebene kennzeichnend. Dialektelemente, Jargon werden je nach Situation verwendet und wirken u. U. belebend. Oft erleichtern sie den Kontakt.
5. Die verwendeten Zeitformen sind meist Perfekt und Präsens, nur gelegentlich Präteritum.

Um wirkungsvoll zu sprechen oder vorzutragen, muß der Verfasser **sprecherische Mittel** einsetzen. Zu den sprecherischen Mitteln gehören die Lautstärke, das Sprachtempo und der Tonfall. Die Wirkung einer mündlichen Äußerung kann durch den geschickten Einsatz dieser sprecherischen Mittel wesentlich erhöht werden. Andererseits kann eine sprecherisch unangemessen dargebotene Äußerung den Hörer verunsichern, so daß er im Extremfall sogar „abschaltet“.

Neben den sprachlichen und sprecherischen Mitteln spielen in der mündlichen Sprache **Mimik und Gestik** eine wichtige Rolle. Diese beiden außersprachlichen Ausdrucksformen weisen darauf hin, daß ein Sprecher nicht nur Zuhörer, sondern auch Zuschauer hat. Mimik und Gestik können den sprachlichen Ausdruck teilweise oder manchmal sogar ganz ersetzen, immer aber unterstützen, zuweilen auch „gegeninterpretieren“. Eine mündliche Äußerung wird immer beeinflusst durch die **Reaktion der Zuhörer**. Für das Verhalten des Sprechers ist es wichtig, ob sich die Zuhörer ruhig oder unruhig verhalten, ob sie aufmerksam oder unaufmerksam zuhören, ob sie Zwischenfragen stellen oder durch Zwischenrufe den Sprecher aus dem Konzept bringen wollen. Natürlich registriert ein Redner auch die mimischen und gestischen Reaktionen seiner Hörer. Der Redner sollte sich auf solche Verhaltensweisen einstellen. Er kann z. B. die Dynamik des Sprechvorgangs verändern, indem er das Sprechtempo erhöht oder herabsetzt. Er kann das Gesagte unterstützen durch Gesten, durch Mimik oder durch Auflockerungen der verschiedensten Art (Pointe, Scherz, Anspielung, bewußte Abschweifung usw.). Er kann unter Umständen das Sprachniveau verändern, wiederholen und weitere Begründungen geben.

### Schriftliche Texte

Bei schriftlichen Texten besteht kein solch unmittelbarer Bezug zwischen Autor und Leser wie bei mündlichen. Beim Schreiben muß daher auf folgendes geachtet werden:

1. Zwischen Autor und Leser ist keine direkte und spontane Rückkoppelung möglich.
2. Es gibt im Augenblick des Schreibens daher keine reale Lesergegenwart, sondern nur eine fiktive.
3. Da der geschriebene Text über längere Zeiten hinweg verfügbar ist, sind Situationen und Stimmungslage des Lesers vom Autor nicht voraussehbar. Der geschriebene Text kann zu einem historischen Dokument werden, das von Lesern der verschiedensten Epochen gelesen wird. Diese Leser sind vom Autor sehr häufig nicht vorauszusehen.
4. Der schriftliche Text bekommt durch die ständige Verfügbarkeit einen höheren Verbindlichkeitsgrad als mündliche Äußerungen.
5. Der Verfasser eines schriftlichen Textes braucht das Sprachverhalten des Lesers nicht so stark zu berücksichtigen, weil diesem der Einsatz von Hilfsmitteln möglich ist (vgl. Übermittlungs- und Arbeitstechniken, S. 74 ff.).
6. Im Unterschied zu dem Gesprochenen kann das Geschriebene ständig korrigiert werden, z. B. durch Umstellen, Streichen, Ergänzen, durch den Austausch von Wörtern usw.
7. Die Verwendung sprecherischer Mittel sowie der Einsatz von Mimik und Gestik fallen weg.

8. An deren Stelle tritt die optische Gestaltung des Textes, z. B. Absetzen, Einrücken, Unterstreichen, Verwenden von verschiedenen Schrifttypen, Farben, Skizzen usw.
9. Komplexere sprachliche Ausdrucksformen können in größerem Umfange verwendet werden.
10. In der Regel dominiert die „Schriftsprache“ (Standardsprache), wobei der bewußte Gebrauch verschiedener Sprachebenen und Fachsprachen legitim ist.

### Medienvermittelte Texte

Obwohl sich der Deutschunterricht in erster Linie mit geschriebenen Texten befassen wird, darf nicht übersehen werden, daß heute die meisten Texte den Schüler durch andere Medien erreichen. Deshalb sollte keine Gelegenheit ungenutzt bleiben, Kassetten, Tonbänder, Schallplatten, Radio- und Fernsehsendungen sowie Filme in den Unterricht einzubauen. Zumindest sollte der Lehrer die vielfältigen Erfahrungen nutzen, die Schüler mit medienvermittelten Texten – etwa mit Märchen – gesammelt haben.

### 2. Autor und Empfänger

Wenn Text verstanden wird als zentrale Komponente in einem kommunikativen Bezugsfeld zwischen Autor und Empfänger, dann ergeben sich daraus für das Verstehen und Herstellen von Texten neben dem eigentlichen Text zwei weitere Untersuchungsbereiche, nämlich

- der Autor und
- der Empfänger.

Die Trennung in die drei Bereiche (Autor/Text/Empfänger) geschieht hier nur aus systematischen Gründen. Textverstehen und Erzeugen von Texten ist nur möglich, wenn alle drei Faktoren in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zusammenwirken und auch zusammen gesehen werden. Dabei ist im Unterricht selbstverständlich die Altersangemessenheit für 10- bis 12jährige zu beachten!

### Der Autor

Eine ganze Reihe von Texten, insbesondere Sachtexte, spiegeln die **Situation des Autors** wider, in der sich dieser zum Zeitpunkt des Schreibens oder Sprechens gerade befunden hat. Die Situation des Autors beim Verfassen eines Textes wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt:

- von den persönlichen Erlebnissen des Autors (z. B. Verwickeltsein in einen Unfall, unglückliche Liebe)
- von seiner psychischen und körperlichen Verfassung
- von der Erfahrung, die er gesammelt hat
- von dem Wissen, das er sich angeeignet hat
- von seinem Sprachvermögen
- von seiner sozialen, gesellschaftlichen und eventuell historischen Lage
- von den Wünschen und Interessen, die ihn leiten

- u. U. von Auftraggebern, die ihn vielleicht auch bezahlen
- von seiner Einschätzung eines wirklichen oder auch nur vorgestellten Empfängers.

Bei einigen Texten, vor allem bei expositorischen, ist es für das Verstehen wichtig, Einsicht in die Autorsituation zu gewinnen. Solche Einsichten lassen sich nur zum Teil aus dem Text selbst ableiten. In den meisten Fällen wird es notwendig sein, zusätzliche Materialien heranzuziehen. Solche Informationsquellen können u. a. sein: Materialien und Anhang im Lesebuch, das Wissen des Lehrers und anderer Infragekommender Personen, Lexika, Biographien, weitere Texte desselben Autors, Bilder, Radio- und Fernsehsendungen.

Welche Bedeutung die oben genannten Faktoren für das Verfassen von Texten haben, ist den Schülern bei eigenen Rede- und Schreibversuchen leicht unmittelbar einsichtig zu machen.

Jeder Text wird ferner mehr oder weniger stark bestimmt durch die **Intentionen des Autors**. Dabei kann man von zwei Grundsituationen des Textverfassers ausgehen:

1. Der Autor tritt bewußt - aus eigenem Antrieb oder im Auftrag anderer - in Kommunikation mit einem oder mehreren Partnern. Die vom Autor vermuteten Erwartungen und Kenntnisse dieser Partner sowie deren Auffassungs- und Sprachvermögen müssen beim Abfassen eines Textes mit bedacht werden. Der Verfasser versucht, die Reaktionen der Empfänger zu beeinflussen.
2. Der Autor äußert sich ohne das ausdrückliche Ziel einer Kommunikation, er schreibt z. B. zur Klärung der eigenen Gedanken, zur Erinnerung, zur Planung oder folgt dem Bedürfnis nach sprachlicher Gestaltung von Erlebnissen und Eindrücken.

Wenn sich ein Autor bewußt an andere Kommunikationspartner wendet, dann liegen seinem Text bestimmte Intentionen zugrunde. Intentionen dieser Art können etwa sein:

- Erzählen, Unterhalten
- Informieren
- Belehren
- Appellieren
- Festsetzen und Binden
- Untersuchen und eine Lösung finden
- Kritisch Stellung nehmen
- Einen Kontakt herstellen oder aufrechterhalten
- An einer Gestimmtheit teilnehmen lassen.

Es wird in der Regel so sein, daß ein Verfasser mit einem Text mehrere Absichten gleichzeitig verfolgt. Meist werden jedoch eine oder zwei Hauptintentionen vorherrschen, die für die Wahl der Textart ausschlaggebend sein werden. Ein Journalist z. B., der kritisch Stellung nehmen möchte zu einem Ereignis des Tages, wird einen Kommentar veröffentlichen. Will er seine Leser zugleich auch unterhalten, dann dürfte er sich für eine Glosse entscheiden.

Die Absicht, die ein Autor mit einem Text verfolgt, läßt sich bei Sachtexten oft aus dem Text selber erschließen. Manchmal wird es aber auch zum Erfassen der Autorintention nötig sein, zusätzliche Materialien heranzuziehen.

## Der Empfänger

Schon beim Abfassen eines Textes spielen die Empfänger, an die sich der Text richtet, eine wichtige Rolle. Der Autor muß nämlich seinen Text auf die Situation dieser Empfänger ausrichten und entsprechend gestalten. Bei einem vorliegenden Text läßt sich manchmal erschließen, in welcher Situation der Autor die Empfänger vermutet und welche Reaktionen er bei ihnen erreichen will. Damit wird jedoch nichts ausgesagt über die tatsächliche Wirkung des Textes auf den Hörer oder Leser. Die reale Empfängersituation und -reaktion kann sich vielmehr wesentlich davon unterscheiden, vor allem, wenn es sich um ältere Texte handelt. Beim Untersuchen der Empfängersituation muß man zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden:

1. Der Empfänger gehört nicht zum ursprünglich gemeinten Empfängerkreis.
2. Der Empfänger gehört selbst zum angesprochenen Empfängerkreis.

Bei der ersten Begegnung mit dem Text wird diese Unterscheidung zunächst nicht wirksam, da sie in der Regel erst das Ergebnis einer bewußten Reflexion ist.

Das Nachdenken über die Situation und die Reaktion des Empfängers sollte immer ansetzen bei der spontanen Äußerung eines realen Lesers oder Hörers (erste Phase des Textverstehens). Dieser erste unreflektierte Eindruck kann dann bewußt gemacht werden, bis schließlich die Einsicht in die Empfängersituation wächst. Dabei sollten die verschiedenen Faktoren, welche die Aufnahme und Verarbeitung eines Textes beeinflussen, ebenfalls bewußt gemacht werden:

- die äußere Situation, z. B. der Ort (Wohnung, Klassenzimmer, Fußballplatz usw.)  
die Zeit (Tag, Abend, Nacht, Jahreszeit usw.) die Zahl der beteiligten Personen
- die körperliche Verfassung des Empfängers (z. B. Müdigkeit, Krankheit)
- seine seelische Verfassung (z. B. Angst, Freude, Trauer)
- seine Erwartungen, die er dem Text entgegenbringt
- seine sprachlichen Fähigkeiten
- sein Vorwissen, das er sich angeeignet hat
- seine soziale, gesellschaftliche und u. U. seine historische Situation.

Die einzelnen Faktoren lassen sich unschwer erschließen, wenn sich ein realer Empfänger zu einem Text äußert. Vor diesem Hintergrund ist das Nachdenken über die ursprünglich gemeinten Empfänger möglich – doch dies wird nur in Ausnahmefällen (z. B. bei Märchen, Fabeln, Legenden) für die Schüler der Orientierungsstufe wichtig sein.

In erster Linie der Text gibt Auskunft darüber, wie der Autor den von ihm gemeinten Empfängerkreis einschätzt. Wenn es aber darum geht, die wirkliche Situation und die Reaktion zeitgenössischer Leser und Hörer zu erfassen, dann müssen – vor allem bei älteren Texten – Zusatzmaterialien herangezogen werden, wie sie schon bei der Analyse der Autorsituation aufgeführt worden sind (S. 98 f.).

## 3. Expositorische Texte

Expositorische Texte sind stark geprägt durch Kommunikationsprozeß. Viele dieser Texte entstehen aus bestimmten Anlässen. Ihre Gestaltung hängt ab von:

- den Absichten und Zielen des Autors

- dessen Rolle und Stellung im sozialen Umfeld
- den Sachverhalten, die mitgeteilt werden oder über die gesprochen wird
- den Wirkungen oder Handlungen, die erreicht werden sollen
- der Person oder dem Personenkreis der Hörer oder Leser, ihrer Rolle und ihrem sozialen Umfeld, ihren Einstellungen und Erwartungen, so wie der Autor diese vermutet oder einschätzt.

In der Orientierungsstufe, in der die Schüler erst allmählich systematisch in das Erschließen und Verfassen einfacher nichtfiktionaler Texte eingeführt werden können, ist es aus didaktischen und methodischen Gründen günstig, sich auf Texte zu beschränken, deren Entstehungsanlaß deutlich erkennbar ist, deren Absichten oder Ziele klar und umgrenzt sind. Der Lehrplan beschränkt sich deshalb auf Texte mit den Zielen des

- Informierens und
- Appellierens.

Dabei wurden unter dem Stichwort ‚Informieren‘ auch diejenigen Texte eingeordnet, die zwar in hohem Maße Informationen enthalten, aber letztlich auf einen Appell zielen, wie z. B. belehrende oder das Verhalten steuernde Texte (Spiel- und Bastelanweisungen, Haus- und Schulordnung). Wenn auch die Schüler in der Orientierungsstufe auf diese Probleme aufmerksam gemacht werden sollten, so wird doch eine differenziertere Auseinandersetzung mit diesen Fragen der Arbeit in den Klassen 7-9/10 vorbehalten bleiben. Dort werden auch die ‚informierenden Texte‘ dem umfassenderen Bereich der darstellenden Texte zugeordnet.

Sehr häufig entstehen solche informierenden oder appellierenden Texte in und aus Gesprächssituationen, die von den Gesprächspartnern bestimmte Verhaltensweisen fordern, die das Gespräch erst ermöglichen, z. B. Zuhören können, den anderen ausreden lassen, Zwischenfragen stellen können. Einerseits schätzen die Schüler der Orientierungsstufe solche Gesprächssituationen und Gespräche besonders, andererseits aber beherrschen sie sehr oft die dazu notwendigen Verhaltensweisen noch nicht in genügendem Maße. Eine kontinuierliche und systematische Gesprächserziehung ist daher sehr wichtig. Aus diesen Gründen geht der Lehrplan zunächst auf das Textverstehen und -herstellen im Bereich der Interaktion ein.

### 3.1 Texte im Bereich der Interaktion: Gesprächserziehung

Interaktion im hier gemeinten Sinne bezeichnet die unmittelbarste Form der Kommunikation. Die Partner stehen in direktem Kontakt zueinander, Sprecher und Zuhörer tauschen häufig die Rollen. Durch das Wechselspiel von Rede und Gegenrede ist eine ständige Rückkoppelung zwischen den Gesprächspartnern gewährleistet, nicht nur im Bereich der verbalen Kommunikation, sondern auch im außersprachlichen Umkreis der Verständigungsmöglichkeiten (durch Gesten, Mienen, Benehmen).

Alle Texte, die unmittelbar der Interaktion dienen, sind mündliche Texte.

Interaktion ist die natürlichste Form menschlicher Kontaktherstellung und -erhaltung und daher eine Sprachform von besonderer Lebensnähe und Bedeutung. Schon das kleine Kind steht – trotz seines noch so geringen Sprechvermögens – in Interaktion mit den Menschen seiner Umwelt.

Der Schüler der Orientierungsstufe ist aufgeschlossen für Interaktion mit den Menschen seiner Umwelt, da er den Kontakt und die Auseinandersetzung mit der Welt

sucht und sich über das, was ihm begegnet, äußern möchte. Er gewinnt seine Erfahrungen über Menschen und Umwelt in hohem Maße auf dem Wege über Interaktionen. Interaktion verlangt von den Beteiligten ein Mindestmaß an Gesprächsbereitschaft und ein besonderes Maß des Zuhörens, Verstehens, Aufeinandereingehens. Sie ist angewiesen auf die Toleranz der Beteiligten, ihre Mäßigung und Selbstbeherrschung. Einseitiges An-Sich-Reißen des Gesprächs durch einen Partner zerstört die Verständigung ebenso wie nachlässiges und halbes Zuhören, innere Abwendung und fehlendes Ernstnehmen des Gesprächspartners.

In Monologen aneinander vorbeireden ist kein Gespräch mehr. Das Gesprächsverhalten prägt den Umgang der Menschen miteinander in der Familie, in der Schule, im Beruf und in der Politik. Es ist deshalb von besonderer Bedeutung. So hat die Gesprächserziehung auch eine große erzieherische Qualität für den gesamten Schulunterricht und das Klima einer Schule. Richtiges Gesprächsverhalten von Lehrern und Schülern könnte den Schulalltag sehr erleichtern.

Deshalb soll die Gesprächserziehung für den Deutschunterricht in der Orientierungsstufe eine zentrale Stellung bekommen. Dies muß mit Nachdruck hervorgehoben werden, weil die Gefahr besteht, daß im Deutschunterricht die verschiedensten Formen der Textanalyse und der schriftlichen Textherstellung so viel Raum beanspruchen, daß eine systematische, kontinuierliche und konsequente Gesprächserziehung nicht zu ihrem Recht kommt.

### 3.2 Informierende Texte

Da Mitteilen und Weitergeben von Informationen unabdingbare Bestandteile eines Kommunikationsprozesses sind, von dessen Qualität die Sicherung und Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft mit ihren verschiedenen Gruppierungen und Institutionen abhängen (Familien, Schulen, Kirchen, öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Gewerkschaften, Parteien usw.), muß der Schüler als gegenwärtiges und künftiges Mitglied dieser Gesellschaft im Verstehen und Weitergeben von Informationen geübt werden.

In fast allen nichtfiktionalen Texten sind Informationen enthalten. Aus dieser Vielfalt lassen sich jedoch Texte ausgrenzen, die in besonderer Weise dem Informationsbedürfnis dienen. Dabei kann man deutlich zwei Gruppen unterscheiden:

- Texte, die Informationen aus erster Hand mitteilen
- Texte, die Informationen weitergeben.

Die Informationen der ersten Gruppe beruhen auf

- eigenen Sinneseindrücken (Gehörtem, Gesehenem, Gefühltem),
- eigenen Erlebnissen und Erfahrungen.

Sie können auch das Ziel haben, über

- eigene Pläne oder Vorhaben und deren Vorbereitung zu berichten.

Alle diese Informationen sind unmittelbare Informationen.

S (= Sache)

I ————— Text ————— E

Texte dieser Art sind nicht leicht zu verfassen. Die Schwierigkeit liegt darin, die verschiedenartigsten Informationen in möglichst eindeutige Wörter und Sätze zu fassen, sie in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, verständlich darzustellen und so zu möglichst eindeutigen und unmißverständlichen Aussagen zu kommen (Problem des Augenzeugen).

Die Informationen der zweiten Gruppe geben schon vorgeformte Informationen der verschiedensten Art weiter. Ihre Weitergabe setzt das Verstehen fremder Texte voraus.

Diese zweite Gruppe von Informationen sind mittelbare Informationen.

S (= Sache)

$I_1$  —————  $\text{Text}_1$  —————  $E_1 = I_2$  —————  $\text{Text}_2$  —————  $E_2$

Mittelbare Informationen sind um so besser, je treuer der Berichterstatter die Informationen des zu übermittelnden Textes aufnimmt, versteht und weiterzugeben vermag.

Unmittelbare und mittelbare Informationen geschehen in der Absicht,

- den Zuhörern oder Lesern neue Kenntnisse oder Erkenntnisse zu vermitteln,
- ihnen abgesicherte und belegbare Kenntnisse an Stelle von ungenauen oder unsicheren Mutmaßungen und Vorstellungen anzubieten,
- Bei ihnen u. U. Handlungen hervorzurufen und ihr Verhalten zu beeinflussen.

### 3.2.1 Verstehen Informierender Texte

Ziel dieses Arbeitsbereichs kann es bei der Fülle und Verschiedenheit möglicher Informationen nicht sein, einige festgelegte Textsorten verstehen zu lehren. Es sollen vielmehr die vielfältigen Texte aus den verschiedenen Situationen des täglichen Lebens der Schüler herangezogen werden. Solche Texte können sich z. B. aus Situationen in der Familie, in der Spiel- und Freundesgruppe, auf der Straße und auf dem Schulweg, beim Einkaufen, beim Radio- und Kassettenhören, beim Fernsehen, beim Lesen von Zeitungen, Illustrierten, Büchern und nicht zuletzt in der Schule ergeben.

Informierende Texte können Teil eines appellierenden Textes sein und in den Appellationszusammenhang eingebaut sein. Innerhalb der meisten Interaktionsformen sind sie nötig und werden deshalb mitverwendet. Viele dieser Texte werden nur mündlich benötigt und übermittelt. Eine Reihe von Texten liegt zwar schriftlich vor, wird aber mündlich weitergegeben; andere wieder werden mündlich verfaßt und sollen bestimmte Handlungsfolgen haben, manche müssen anschließend schriftlich fixiert werden. Es empfiehlt sich, die Texte so zu mischen, daß die verschiedenen Arten immer wieder an die Reihe kommen und benötigt werden. Die Benutzung sollte selbstverständlich werden und nicht nur ‚Unterrichtsstoff‘ und ‚Lernziel‘ sein.

### 3.2.2 Informieren

Das Sprechen und Schreiben mit dem Ziel der Informationsweitergabe bzw. -übermittlung ist sehr stark situationsgebunden. Da diese Situationen mit den sich aus ihnen ergebenden Informationsaufträgen sehr vielseitig sind, ergeben sich auch vielfältige und unterschiedliche Texte.

Es sollten daher die vielfältigen Anlässe zum Sprechen oder Schreiben in den Situationen des täglichen Lebens der Schüler genutzt werden. Viele Informationsaufträge ergeben sich dabei aus Interaktionssituationen und werden mündlich realisiert, z. T. mit Hilfe von Stichwortzetteln. Öfters werden auch kleine Skizzen zur besseren Erläuterung und Wirkung verwendet. Informierende Texte können auch in einen appellativen Zusammenhang eingebaut werden.

In den meisten Informationsaufträgen sind später zu lernende Arbeitsgänge und später herzustellende Textarten schon enthalten, etwa Vorformen der Inhaltsangabe, des Berichtes, des Protokolls, des Diskussionsbeitrages, des Referates und der Rede. Es empfiehlt sich deshalb, die notwendigsten Verfahren und Regeln in Stichworten oder kleinen, im Unterricht gemeinsam verfaßten Merksätzen festzuhalten und in Loseblattsammlungen oder im Heft aufzuheben und verfügbar zu halten. Bei Klassenarbeiten können die gemeinsam erarbeiteten Kriterien und Regeln als Gedächtnisstütze von den Schülern herangezogen werden. Viele kleine und zeitlich begrenzte Übungen sind großen und umfangreichen Texten vorzuziehen, das gilt – im Hinblick auf den Umfang – auch für die Klassenarbeiten.

### 3.3 Appellierende Texte

Appellieren ist eine Form sprachlicher Äußerung, der auf der Seite des Textverfassers die besondere Absicht zugrundeliegt, den Hörer oder Leser durch den Einsatz entsprechender sprachlicher Mittel zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen oder diese zu verhindern bzw. seine Meinung zu beeinflussen.

Eine spezielle Form stellt der appellative Text dar, in dem der Appell nicht direkt sprachlich formuliert ist, sondern aus einer gegebenen Information abgeleitet werden muß.

Im täglichen Leben entstehen sehr häufig Sprechsituationen, zu deren Bewältigung der Gebrauch appellativer Texte üblich und notwendig ist. Wo Menschen miteinander zu tun haben, wird über das Informieren- oder Erzählenwollen hinaus immer wieder der Wunsch und die Notwendigkeit auftreten, auf den Gesprächspartner einen besonderen Einfluß zu gewinnen und ihn zu irgendeiner Form von Reaktion zu bewegen. Sprache, zu diesem Zweck verwendet, dient also in besonderem Maße der Verhaltenssteuerung. Dessen ist sich im allgemeinen in erster Linie der Textverfasser bewußt. Der Betroffene stellt jedoch u. U. der Absicht des Autors seine eigenen Ziele und Zwecke entgegen und entscheidet sich gemäß diesen für oder gegen den Vollzug der gewünschten Handlung. Es können Reaktionen erfolgen, die vom einfachen Beantworten einer gestellten Frage bis zu einer nur durch den Appell hervorgerufenen Tat reichen.

Auch der Schüler bedient sich im Alltag appellativer Sprachformen, wenn er eine Bitte äußert, eine Frage stellt, eine Entschuldigung vorbringt oder vieles andere mehr. Andere appellative Sprachformen sind erst im späteren Leben von Bedeutung, sollten aber rechtzeitig geübt werden.

Auch hier gilt der Grundsatz, daß das Verfassen appellativer Texte im Zusammenhang mit der Analyse solcher Texte erfolgt.

## 4. Fiktionale Texte

### 4.1 Erzählende Texte

Erzählen ist eine Form sprachlicher Äußerung, bei der der Autor die Absicht hat, den Leser/Hörer zu unterhalten, zu erfreuen, in Spannung zu versetzen, zum Nacherleben anzuregen. Manchmal verfaßt ein Autor den Text mit dem Hauptziel, zu belehren, z. B. in Fabeln, in manchen Kinderbüchern. Da in jeder Erzählung nicht nur eine neue eigene Welt entsteht, sondern auch immer ein Stück Wirklichkeitsdeutung verborgen ist, kann man durch Erzählen indirekt dazu beitragen, bestehende Verhältnisse zu bekräftigen, man kann andererseits aber auch offene oder verschlüsselte Kritik einbringen. Auch diese Absicht geht in die Gestaltung eines erzählenden Textes mit ein, bewußt oder unterschwellig.

So läßt der Autor einer jeden Erzählung seine eigene, „neue Welt“ entstehen, in der die Wirklichkeit mehr oder weniger stark verändert dargeboten wird.

Fiktive Texte wirken durch Fernsehen, Filme, Schallplatten, Kassetten, Jugendbücher, Groschenheftchen, Comics, Werbespots usw. ständig auf Kinder dieser Altersstufe ein. Sie sind dadurch ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Umwelt des Kindes und wirken oft als „geheime Miterzieher“.

Damit die Kinder dieses Textangebot nicht einfach konsumieren, müssen sie sich damit auseinandersetzen. Sie sollten deshalb bekannt werden mit den Gestaltungsmitteln fiktionaler Texte und erste Einsicht in ihre Entstehungsbedingungen und Wirkungsweise erhalten, allerdings nicht nur durch die Analyse von Texten, sondern ebenso durch eigene Gestaltungsversuche.

Durch die Verbindung der Textanalyse mit den Erfahrungen aus eigenen Gestaltungsversuchen wird der Schüler eher bereit oder fähig werden, den Schritt zu tun vom einfachen Aufnehmen, von der unreflektierten Identifikation mit den Texten und der mehr oder weniger unbewußten Nachahmung von Rollen und Verhaltensmustern der „Helden“ seiner Texte zu einer bewußten Auseinandersetzung mit ihnen, zur Beurteilung und möglicherweise notwendigen Distanzierung. Darüber hinaus kann Erzählen ein ausgezeichnetes Mittel sein, das mitmenschliche Klima in einer Gruppe zu erwärmen, Menschen ganz verschiedener Art einander näher zu bringen, schwierige Situationen zu überbrücken und zu klären.

Das Gestalten erzählender Texte kann auch die sprachliche Kompetenz – Sprachgefühl und Sprachfähigkeit – der Schüler über den nur zweckgebundenen Einsatz sprachlicher Mittel hinaus im emotionalen und ästhetischen Bereich erweitern.

Auch sollte man nicht verkennen, daß sich unter dem Deckmantel des Fabulierens und des Schlüpfens in eine andere Rolle für bis dahin unverarbeitete Erlebnisse eine psychische Entlastungsmöglichkeit ergeben kann. Nicht zuletzt bietet die Gestaltung einer fiktiven Erzählwelt die Möglichkeit, Phantasie, Einfälle, Kombinationsgabe, Anpassungs- und Wandlungsfähigkeit zu wecken und zu fördern.

#### 4.1.1 Verstehen erzählender Texte

Über die grundlegenden Ziele hinaus wurden die Lernziele für das Verstehen erzählender Texte aus ihren Strukturelementen entwickelt. Da so gewonnene Lernziele für alle erzählenden Texte gültig und erreichbar sind, können diese aus allen Themen und Problemkreisen ausgewählt werden. Für die Orientierungsstufe empfiehlt es

sich, Texte einzusetzen, die den Wünschen von Kindern dieser Altersgruppe entgegenkommen.

In der ersten Phase der Textaufnahme reagieren sie meist auf die Handlung. Ausgehend von solchen Äußerungen können die Schüler zum Erkennen von Gestaltungsmerkmalen hingeführt werden, was wiederum ihren Blick für die Beobachtung inhaltlicher Schwerpunkte schärft. Auf diese Weise richtet sich ihre Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkung zwischen Inhalt und erzählerischen Mitteln. Die Kinder lernen allmählich Arbeitsmethoden der Texterschließung kennen, deren Anwendung ihnen wachsende Sicherheit bei der Auseinandersetzung mit Texten gibt. Die zunehmende Einübung dieser Verfahren erleichtert mehr und mehr eine geordnete Interaktion zwischen Schülern der Lerngruppe und kann zu selbständiger Teamarbeit führen. Selbst freie Unterrichtsgespräche erhalten ein abgesichertes Fundament. Die Gefahr, in unverbindliches oder ergebnisloses Gerede abzugleiten, wird dadurch weitgehend vermieden. Für die Behandlung erzählender Texte ergeben sich unter anderem folgende Möglichkeiten:

- Textauswahl nach Schultyp oder Niveaugruppe, nach der Situation von Lerngruppen oder nach Lernfortschritten.
- Vergleich von Texten verschiedener Qualität und Länge.
- Vergleich verschiedener Textarten (z. B. Sagen, Märchen).
- Gegenüberstellung motivgleicher Texte mit unterschiedlicher Gestaltung.
- Gegenüberstellung themengleicher informierender und erzählender Texte (z. B. Zeitungsbericht, Anekdote).
- Umformungen von Texten.

Grundsätzlich sollten in einem Text nicht alle Elemente, sondern nur die jeweils kennzeichnenden und für diesen Text bedeutsamen Züge herausgehoben werden. Darüber hinaus sollten die Texte nicht nur von den Schülern selbst gelesen, sondern auch vom Lehrer frei erzählt oder vorgelesen werden, so wie es der ältesten Form der Literaturübermittlung und bestimmten Texten in besonderer Weise entspricht.

Bei der Textauswahl empfiehlt es sich, immer auch an Übung und Wiederholung zu denken. Hilfreich ist hierbei die Anlage von Loseblatt-Sammlungen oder Heften, in denen die Ergebnisse der Arbeit in kurzen, im Unterricht gemeinsam formulierten Merksätzen und mit Beispielen, Mädchen- und Hinweisen auf die besprochenen Texte sowie übernommenen Tafelskizzen und Tafeltexten festgehalten werden. Auf diese Weise ergibt sich mit der Zeit ein gesicherter Bestand an Arbeitsmethoden und Kenntnissen auch über die Orientierungsstufe hinweg.

Die schulische Arbeit an erzählenden Texten hat aber auch das Ziel, über diesen Rahmen hinaus das Interesse am Lesen zu wecken oder/und zu fördern. Dies kann innerhalb des Unterrichts dadurch geschehen, daß die häusliche Lektüre der Schüler – wie Comics, Westernhefte, Mädchen- und Jungenbücher sowie die Hör- und Fernseherfahrungen – einbezogen und besprochen werden. Die Schüler sollten in besonderen Bücherstunden darüber sprechen, selbst Inhalte nacherzählen, Ausschnitte vorlesen und Gespräche über die vorgetragenen Texte führen. Diese Stunden sollten ganz vom Lese- oder Fernsehinteresse der Schüler ausgehen, wobei zu vermeiden ist, dieses herabzusetzen oder zu bewerten. Eine vorsichtige Lenkung mag durch zusätzliche Leseimpulse (z. B. aus Klassen- oder Schulbüchereien) erfolgen. Aus dem gleichen Grunde sollte eine Zusammenarbeit mit den örtlichen Jugendbüchereien oder Bücherwagen angestrebt werden. Die frühe Hinführung zu solchen Einrichtungen er-

weitert die Interessensspanne der Kinder, hilft Schwellenangst überwinden und schafft zusätzliche Leseanreize.

Nicht alle Schüler sind am Lesen fiktionaler Texte interessiert. Zwar bieten ihnen Hör- und Fernsehfunk in gewissen Grenzen trotzdem eine Teilhabe am literarischen Leben; darüber hinaus sollte es das Ziel bleiben, die Schüler auch zu eigener Lektüre anzuregen.

Sachbuchtexte mit abenteuerlichen Berichten und Informationen sind ein geeignetes Mittel, auch diese Gruppe zu aktivieren und sie auf längere Sicht zu selbständiger Lektüre – auch im fiktionalen Bereich – hinzuführen.

#### 4.1.2 Erzählen

Das eigene Erzählen sollte eng verbunden werden mit dem Verstehen erzählender Texte, wobei sowohl vom Erzählen der Schüler ausgegangen werden kann wie umgekehrt aus dem Verstehen erzählender Texte auch Anregungen zur Gestaltung von Texten erwachsen können. Doch wird die Kenntnis erzählerischer Mittel immer weiter sein als die Fähigkeit, diese Mittel auch selbst bewußt zu verwenden. Daß Kinder oft unbewußt auch schwierigere Erzähltechniken geschickt einsetzen können, bleibt von dieser Feststellung unberührt.

Erzählen kann in vielen verschiedenen Situationen spontan vor sich gehen (z. B. Witze erzählen, Erzählen von Streichen, von gelesenen Geschichten, Nacherzählen von Fernsehserien usw.). Ein beträchtlicher Anteil sollte im 5. und 6. Schuljahr dem Bereich des mündlichen Erzählens vorbehalten bleiben (z. B. kurze, freiwillige Erzählvorträge zu Beginn einer jeden Stunde oder an deren Ende). Schüler in diesem Alter erzählen z. B. mit Vergnügen Witze oder pointierte lustige kleine Geschichten, ohne dies schon wirklich zu bewältigen. Da aber gelungenes Erzählen beliebt macht, ist es für viele Kinder ein Anliegen, besser erzählen zu lernen.

Beim mündlichen Erzählen können auch Umgangssprache und Dialekt zu ihrem Recht kommen.

Man sollte Schüler ermuntern, in ihrem heimatlichen Dialekt oder der gewohnten Umgangssprache zu erzählen, auch und gerade gegenüber nur hochsprachlich orientierten Schülergruppen. Dies vermag Angst und Fremdheit in der neuen Schule schneller abzubauen. Verbindungen zwischen der Schule und dem Lebenskreis der Schüler zu schaffen, den Ausgleich zwischen den verschiedenen Schülergruppen zu fördern und den Sozialisierungseffekt des Erzählens zu unterstützen. In diesem Rahmen ist auch die echte oder nur vorgestellte Adressatengruppe von einiger Bedeutung.

Außerdem ergeben sich zwanglos Möglichkeiten erster Reflexionen über Sprache, z. B. auf die Fragen der Sprachnorm, der Sprachebenen, verschiedener Lautgebung in Hochsprache und Dialekt, Reichweite von Dialekten und Standardsprache usw. (s. Sprache als Zeichen- und Regelsystem, S. 52 ff., 113 ff.).

Selbstverständlich soll auch das Erzählen in der Standardsprache regelmäßig geübt werden. Dabei sollte jedoch nur vorsichtig verbessert werden, die Kritik grundsätzlich ermutigend und aufbauend sein und konkrete Hilfen und Verbesserungsvorschläge enthalten. Auch der Einsatz von Tonbandmitschnitten kann nützlich sein.

In diesem Bereich muß immer auf den Ausgleich zwischen Vielrednern und Schweigenden, zwischen Schüchternen und Vorlauten, zwischen redegewandten und unbeholfenen Erzählern geachtet werden.

Schüchternen und sprachlich ungeschickten Kindern muß ein Freiraum auch für langsames und leises, wenig spannendes Erzählen zugestanden werden, was oft des energischen Hinweises auf die „Spielregeln“ der Interaktion bedarf. Druck durch zu enge Aufgabenstellungen, zu strenge Forderungen nach sprachlicher Richtigkeit und Originalität sollten auf jeden Fall vermieden werden. Guten Erzählern wird ohne Hilfe des Lehrers meist schnell und spontan der Erfolg durch Beifall und Bitten um Wiederholung bestätigt – auch dafür muß Freiraum geschaffen werden und erhalten bleiben.

Beim schriftlichen Erzählen hat die Benennung „Erlebniserzählung“ zu Verwirrung und Schwierigkeiten geführt. Erzählen gehört in den Bereich der fiktionalen Texte. Mag der Stoff der Erzählung auch aus dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Kinder stammen, so ist doch die Forderung nach der Gestaltung von Anfang und Schluß, nach Spannung und Höhepunkt in den seltensten Fällen in einem Erlebnis vorgegeben und kann erst durch die Kombination mehrerer Ereignisse oder Erlebnisse, durch das Hinzufügen weiterer Motive, durch die Erfindung von Zusammenhängen und überraschenden Wendungen u. a. m. erreicht werden.

Für eine Reihe von Kindern ist es auch schwer, von Erlebnissen zu erzählen, weil sie keine aufregenden Erlebnisse haben oder weil ihnen nichts einfällt. Andere Kinder haben Schwierigkeiten, ihre überbordende Fabulierlust zu bändigen und in eine Form zu bringen.

Es ist deshalb wichtig, die Bedeutung von Strukturelementen für die Wirkung einer Erzählung zu besprechen, sehr verschiedene Erzählaufträge zu geben, die Vorgaben zu wechseln, die Themen breit zu streuen oder Rahmenthemen zu geben, in deren Umkreis die Schüler ihren eigenen Erzählbereich weiter eingrenzen können. Kriterien zur Beurteilung ergeben sich – auch für die Schüler einsichtig – aus der vorbereiteten Arbeit, den entsprechend festgelegten formalen Vorgaben.

#### 4.2 Texte in gebundener Sprache

Nicht alle Texte in gebundener Sprache sind auch Gedichte. Gebundene Sprache kann in nichtfiktionalen und fiktionalen Texten verwendet werden.

Sie kann neben lyrischen Texten auch die Form erzählender oder dialogisch-szenischer Texte bestimmen.

Texte in gebundener Sprache unterliegen einem Formzwang; der Gebrauch von Wörtern und Sätzen wird mitbestimmt durch die Einordnung in Verse und Strophen, durch beabsichtigte Klangwirkungen, durch Metrum und Reime.

Andererseits gelten für die Satzstellung, insbesondere aber für den Wortgebrauch und die Kombination von Wörtern größere Freiheiten als in Prosatexten, insbesondere in nichtfiktionaler Prosa.

In dies reizvolle Wechselspiel von vielfacher formaler Bindung bei großer sprachlicher Freiheit und Beziehungsreichtum sollen die Schüler der Orientierungsstufe unter Verwendung wechselnder Methoden und unterschiedlicher Texte behutsam eingeführt werden.

Sie können z. B. durch

- Vorlesen oder Vorspielen einer Tonaufnahme die Klangwirkung des Textes erfahren,
- durch schrittweises Abschreiben von Texten, die an der Tafel langsam „aufgebaut“ werden, unmerklich in die Verteilung der Wörter auf Verse und Strophen, in die

Zeichensetzung und die Bedeutung der Anfangs- und Endstellung von Wörtern eingeführt werden; dabei sind Vermutungen über den Fortgang des Textes und eigene Fortsetzungsvorschläge ebenfalls möglich,

- durch Umschreiben von Prosa die Wirkung der Versenden, die veränderte Satzstellung, die unterschiedlichen Betonungen und Schwerpunkte beobachten,
- durch Skandieren, Klatschen, rhythmisches Bewegen die Wirkung von Metren erproben und Metren erschließen lernen,
- durch eigene Schreibversuche die Schwierigkeit, ein Metrum zu finden und durchzuhalten, ausprobieren,
- durch Ersatzproben bei Wörtern die Klangwirkung einzelner Wörter und der Reimwörter ausprobieren,
- durch Ersatz- und Umstellungsproben die Veränderungen der Beziehungen und damit der Aussage beobachten,
- durch eigene Reimversuche und Spiele mit Reimen die Schwierigkeit der Reimfindung erfahren,
- durch Versuche, selbständig kleinere Texte in gebundener Sprache zu verfassen, den Kampf mit dem Material selbst aufnehmen und die Probleme des Schreibens in gebundener Sprache im eigenen Tun erfahren.

Aus den angedeuteten methodischen Möglichkeiten, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, ergibt sich:

- die enge Rückbindung dieses Bereiches an den Bereich „Sprache als Zeichen- und Regelsystem“, z. B. durch die Verwendung linguistischer Operationen wie Klangprobe, Ersatz- und Umstellprobe; bei der Betrachtung phonologischer Probleme, z. B. bei den Reimwörtern, der Aussprache von Vokalen und Endsilben; bei semantischen Problemen, z. B. in der freien Kombination von Wortbedeutungen, Neuschöpfungen, Beziehungen; bei syntaktischen Fragen wie Satzstellung, Verteilung der Sätze auf Verse usw.,
- die enge Beziehung zwischen dem Textbetrachten und -verstehen und den eigenen Gestaltungsversuchen. Das spielerische Herstellen von Texten in gebundener Sprache vermittelt gleichzeitig einen anschaulichen und aktiven Zugang zum Verständnis solcher Texte und kann anregen nicht nur zu spielerischen Versuchen, sondern auch zum Ausdruck eigener Stimmungen, Erfahrungen und Erlebnisse.

#### 4.3 Spielformen

Spielformen sind Interaktionsformen. Es gilt für sie im Prinzip das Gleiche, was für die Interaktionstexte einleitend gesagt worden ist. (Vgl. S. 101 f.).

Das Spiel unterscheidet sich jedoch von den verschiedenen Formen des Gesprächs grundlegend dadurch, daß in ihm Situationen und ihre Bewältigung nachgeahmt oder frei erfunden werden, Interaktion also in einem selbstgesetzten Rahmen gespielt wird. Insofern gehören Spielformen dem Bereich der fiktionalen Texte an.

Auch Spieltexte sind mündliche Texte. Liegen sie schriftlich vor oder werden sie aufgeschrieben, so hat der schriftliche Text nur die Funktion einer Erinnerungsstütze, einer Partitur; er dient als Grundlage für das Spiel. Der Text lebt und verwirklicht sich erst in der spielerischen Gestaltung.

## 1. Darstellendes Spiel im Rahmen des Deutschunterrichtes

Das darstellende Spiel steht dem Bühnenspiel nahe.

Rollenträger können nicht nur Menschen sein, man kann auch Puppen, Marionetten, Schattenspielfiguren usw. spielen lassen. Die Spielsituation muß keine enge Rückbindung an die Wirklichkeit haben, die Fabel darf erfunden werden und folgt ihren eigenen inneren Gesetzen. Das darstellende Spiel muß auch den Bühnenraum oder die Spielfläche in die Gestaltung einbeziehen.

Es bedarf häufig der Requisiten und Kostüme.

Das darstellende Spiel braucht den Zuschauer, auf den es wirken, dessen Teilnahme und Beifall es herausfordern will.

Es lassen sich zwei Spielformen unterscheiden: Das Stegreifspiel und das Spiel nach einer festen Spielvorlage.

## 2. Das Stegreifspiel

Diese Spielform kommt dem Spieltrieb der Orientierungsstufenschüler besonders entgegen, sie lebt – darin dem Rollenspiel verwandt – von der Improvisation. Das Stegreifspiel bedarf keiner langen Vorbereitungen. Es läuft schnell ab, so daß mehrere Spielgruppen nacheinander an die Reihe kommen können. Man kann die einzelnen Spielgruppen vergrößern durch Erfinden von Rollen und Funktionen, so daß jeder in der Klasse bei einem Spielablauf beteiligt werden kann.

Im Unterschied zum Rollenspiel verträgt das Stegreifspiel auch Übertreibungen und Karikaturen, Pantomime und Wortspiele, kleine Exkurse und Abweichungen. Es bietet vielerlei Entfaltungsmöglichkeiten: Der „Held“ wie der „Clown“ finden ihren Platz, und der Schüchterne kann als Statist bis zur Darstellung einer Statue mitwirken.

Text muß nur im größeren Rahmen behalten werden, er kann im einzelnen variieren. Wörter sind austauschbar, weiß jemand nicht weiter, so kann ein anderer schnell einspringen und die Handlung weiterführen. Viele Sprachebenen sind möglich; Dialekt und Umgangssprache, Grobianismen und übertrieben feine Hochsprache können wirkungsvoll eingebaut werden.

Das Stegreifspiel kommt mit einem Minimum an Requisiten aus. Der Spiel-Raum kann beschränkt und improvisiert sein – praktisch in jeder Klasse oder auf dem Hof ist das Spiel möglich.

Erfolge sind relativ leicht zu erreichen, Versagen ist nicht so schlimm und kann schon bald wieder gut gemacht werden.

Besondere Schwierigkeiten macht es den Kindern, zu sprechen und gleichzeitig zu spielen, häufig kommt eines von beiden zu kurz. Meist kann man über Pantomime zu besserer Spielhaltung kommen; läßt man den Text auswendig lernen, so wird er oft steif deklamiert. Es ist besser, den Text aus der Aktion zu entwickeln.

Die schriftlich festgelegte Umsetzung erzählender Texte in Spieltexte macht meist noch einige Mühe.

Stegreifspiele können beim Nachspielen erzählender Texte mit vielen oder längeren szenischen Partien den Wortlaut des Textes übernehmen. Durch die Probleme bei der Umsetzung berichtender Erzählteile in Handlung und Dialog werden erste Einsichten in die Besonderheiten des dialogisch-szenischen Textes möglich.

Will man nicht nur improvisieren, sondern eine feste Textgrundlage für das Spiel mit den Schülern entwickeln, so ist es oft leichter, kleine Gesprächstexte frei erfinden zu lassen und schriftlich zu fixieren. Aber auch beim Spiel auf der Grundlage schriftlich fixierter Texte sollte während des Spiels eine genügende Variationsbreite für die Wiedergabe des Textes erhalten bleiben. Das Stegreifspiel hat für den Deutschunterricht verschiedene Funktionen:

- Es kann einfach einen langen, anstrengenden Schulmorgen oder eine trockene Übungsstunde auflockern.
- Es kann aber auch entlastend und befreiend wirken, wenn es gelingt, in einer schwierigen Situation das richtige Thema zu finden. Darin ist es dem Rollenspiel verwandt.
- Stegreifspiele können aber auch eingesetzt werden zum Verstehen von Texten, als eine Art Interpretationshilfe. So kann z. B. die Rolle oder das Verhalten einer Figur in einer Erzählung durch improvisiertes, andeutendes Spielen besser gesehen und vorgestellt werden oder die Beziehungen zwischen Figuren werden durchs Spiel deutlich. Bei kontroversen Auffassungen kann man durch verschiedene Darstellungsversuche und den Vergleich mit dem Text die Fragen klären.

Auf Stegreifspiele sollte der Deutschunterricht der Orientierungsstufe nicht verzichten.

### **Spiele nach festen Spielvorlagen**

Diese Spiele werden, sofern es sich nicht um ganz kurze Texte handelt, weniger im Unterricht als bei besonderen Gelegenheiten wie Elternabend oder Schulfest ihren Platz haben, seien es nun Puppen- oder Schattenspiele oder kleine Aufführungen. Meist werden solche Spiele in Verbindung mit anderen Fächern wie Kunst, Musik, Turnen vorbereitet werden. Die zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden reichen meist nicht aus. Es bedarf weiterer Übungszeit.

Macht eine Klasse ein solches Spiel, so sollten möglichst alle Schüler in irgendeiner Form beteiligt werden. Es empfiehlt sich z. B. die doppelte Besetzung der Rollen, die auch in verschiedenen Aufführungen dann zum Tragen kommen kann, denn meist lohnt sich die viele Mühe nicht für eine einzelne Aufführung.

Da es bei diesen Spielen auch mehr auf besondere sprecherische und spielerische Fähigkeiten ankommt als beim Stegreifspiel, werden nicht alle Schüler Rollen übernehmen können. Hier sollte die Hilfe bei Organisation und Technik, Bühnenbild und Ausstattung, Gästeempfang, Auf- und Abräumen den Kindern als gleich wichtige Leistung bewußt gemacht und als solche anerkannt werden.

Wichtiger noch als der Erfolg – der immer von sehr großer Bedeutung ist – sollte die Entwicklung zum Team sein.

Spiele dieser Art können nicht verbindliche Unterrichtsveranstaltungen sein, sie gehören in den „Freiraum“. Wenn auch zu diesem Bereich „Lernziele“ entwickelt worden sind, so haben sie, soweit sie nicht auch auf das Stegreifspiel zutreffen, nur den Charakter eines Vorschlages und dienen der Anregung.

### **3. Das Rollenspiel**

Eine Reihe von Interaktionen, die außerhalb des Unterrichtes oder für das spätere Leben der Kinder von Bedeutung sind, können im Unterricht nur im Spiel erprobt

werden. So kann man z. B. mündliche Bitten, Einladungen, Entschuldigungen, Telefongespräche, Einkaufs- und Verkaufsgespräche im Unterricht nur im Spiel nachahmen und üben.

Diese gespielten Interaktionen gehören in den Bereich des Rollenspiels. Das Rollenspiel im engeren Sinne geht von der Voraussetzung aus, daß sprachliches Handeln auch immer soziales Handeln ist. Schon die oben angeführten Interaktionssituationen zeigen dies deutlich.

Da im Zusammenleben der Menschen die vielfältigen Kontakte und Interaktionen aber nicht nur zwischen Gleichgesinnten und Gleichgestellten vor sich gehen, vielmehr verschiedene Meinungen, Interessen und Ansprüche zu Schwierigkeiten, Auseinandersetzungen und Konflikten führen, bezieht sich das Rollenspiel im engeren Sinne auf solche Problemsituationen, die im Spiel nicht nur dargestellt und ausgelebt werden, sondern für die durch das Spiel auch Lösungsmöglichkeiten gefunden und erprobt werden sollen.

Ziel dieser Rollenspiele ist nicht nur Imitation, sondern Beeinflussung des Verhaltens und Verhaltensänderung. Rollenspiele werden in der Regel improvisiert. Allerdings können einzelne Rollenspiele Beispielcharakter gewinnen. In diesen Ausnahmefällen, in denen eine Wiederholung des gleichen Spielvorgangs wünschenswert erscheint, können die beim Rollenspielen eher nebensächlichen und daher sparsam verwendeten spieltechnischen Hinweise ergänzt und der Text schriftlich fixiert werden.

Es gibt zwei Formen des Rollenspiels:

Das offene und das geschlossene Spiel.

Beim offenen Spiel, das von einer vorgegebenen Situation ausgeht, werden Rollen, Sprachverhalten und der Ausgang des Spieles nicht festgelegt.

Beim geschlossenen Spiel werden über die Situation hinaus Vorgaben gemacht und Anweisungen gegeben.

Das Rollenspiel geht immer von realitätsnahen Situationen aus. Es nimmt Erfahrungen und Probleme aus der Schule und der außerschulischen Wirklichkeit auf.

Es ist sinnvoll, Spieler mit möglichst unterschiedlicher Sprachfähigkeit und Verhaltensweise am Spiel zu beteiligen, damit die verschiedensten Konstellationen entstehen können.

Die Spieler müssen bewußt Rollen einnehmen, in die sie sich hineindenken und von deren Voraussetzungen aus sie im Spiel handeln und sprechen.

Rolle wird als angeborene (Geschlecht), erworbene oder gewählte (Mutter, Arzt) verstanden oder als aus der Situation erwachsene (Gast, Gastgeber).

Kleine Kinder übernehmen in ihren eigenen, unbeeinflussten Spielen häufig solche Rollen, z. B. beim Mutter- und Kind-Spiel. Während in diesen kindlichen Spielen die bekannten Verhaltensmuster unreflektiert nachgeahmt werden und das Verhalten der Umgebung des Kindes relativ ungebrochen widerspiegeln, soll das Rollenspiel der Größeren bewußt verschiedene Möglichkeiten der Rollenverwirklichung ausprobieren und zum Vergleich stellen.

Da der Spielraum eines jeden Spielers bei der Verwirklichung seiner Rolle durch die Träger anderer Rollen begrenzt wird und der sprachlichen und außersprachlichen Gestaltung des eigenen Spieles durch die Rolle selbst Grenzen gesetzt sind, muß jeder Mitspieler lernen, das Verhalten der übrigen Rollenträger vorauszusehen und in sein eigenes Spiel einzubeziehen.

So wird im Spiel gelernt, aufeinander zu hören, sich aufeinander zu beziehen, Reaktionen zu beobachten, aufzufangen und zu beantworten.

Allen Spielversuchen sollten Reflexionen und Gespräche folgen. Dafür kann, sofern die Spontaneität des Spiels dadurch nicht behindert wird, eine Tonbandaufnahme gemacht werden. Meist werden die Notizen der Zuschauer und die Erinnerungen der Spieler aber ausreichen.

Werden Rollenspiele, sachgerecht, maßvoll und gezielt eingesetzt, so werden Beobachtungsgabe, Imitationslust und Spielfreude in den Dienst der Lebensbewältigung gestellt.

## **Sprache als Zeichen- und Regelsystem**

Im Mittelpunkt der Lernzielbereiche Verstehen von Texten und Sprechen und Schreiben steht der Text (Definition S. 94).

Die Wissenschaft beschreibt aber nicht nur die Struktur und die Sprachebenen von Texten, sondern sie beschreibt auch die Sprache als ein System von Zeichen und Regeln, aus dem die Menschen nach den jeweiligen Kommunikationsbedingungen spontan oder bewußt das sprachliche Material auswählen und zu Texten zusammenfügen.

Das Vorhandensein dieses Systems ermöglicht nicht nur die Verständigung zwischen Menschen einer Zeit, sondern auch über die Zeiten hinweg. Sein Vorhandensein macht das Sammeln und Weitergeben der menschlichen Erfahrungen und Kenntnisse und damit auch die Erhaltung und Entwicklung von Wissen und Wissenschaft, von Kunst und Kultur, Arbeitsweisen und Technik, von Planen und Wirtschaften, von Tradition und gesellschaftlichen Beziehungen möglich.

Die Frage, ob es sinnvoll ist, einen Teil des Deutschunterrichtes in der 5. u. 6. Klasse der Beschäftigung mit der Sprache als Zeichen- und Regelsystem vorzubehalten, ist seit Jahrzehnten immer wieder neu gestellt und verschieden beantwortet worden.

Es gibt eine Reihe von Gründen, die für die Reduzierung des Grammatikunterrichtes bis hin zur vollständigen Abschaffung in der 5. und 6. Klasse sprechen. Engagierte und erfahrene Sprachlehrer wie z. B. Rahn haben aus solchen Gründen seinerzeit vorgeschlagen, Grammatikunterricht in der Muttersprache ganz zu streichen oder frühestens in der 8. Klasse mit ihm zu beginnen. Auch in den Diskussionen der letzten Jahre ist immer wieder der Grammatikunterricht mit z. T. guten und einleuchtenden Gründen infrage gestellt worden.

Andererseits gibt es keinen Entwurf für einen Orientierungsstufenplan seit 1970, der diesen Schnitt vollständig vollzieht, von welchen Voraussetzungen auch immer diese Pläne ausgehen. Tradition, die Wünsche der Fremdsprachenlehrer, die Notwendigkeit, Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Hilfe grammatischer Regeln zu erklären und einzuprägen, haben zu zwar sehr unterschiedlichen Vorschlägen in Bezug auf Stoffmenge, Begriffswissen, Differenziertheit und Verfahren geführt, es wird aber nirgends ganz auf eine Einführung zumindest in die Grundlagen der Syntax verzichtet.

Drei Entscheidungen waren für die Entwicklung eines Orientierungsstufenplanes in diesem Bereich zu treffen:

1. Soll Grammatik bei dem vorhandenen Stundenansatz des Deutschunterrichtes in der Orientierungsstufe und bei vielen Gegen Gründen gegen diesen Stoff überhaupt unterrichtet werden?

2. Wenn Grammatik unterrichtet werden soll, welcher linguistischen „Schule“ soll der Plan folgen?
3. Wie groß soll in diesem Fall der Anteil der Grammatik am gesamten Unterricht sein, und welche Bereiche sind anzusprechen?

Wenn man nicht unreflektiert der Tradition und Gewohnheit folgen will, so ist die Entscheidung der ersten Frage die schwierigste. Vor allem angesichts der Tatsache, daß der Deutschunterricht eine Fülle anderer wichtiger Aufgaben zu erfüllen hat.

Den Ausschlag für die Beibehaltung und für den Umfang dieses Lernzielbereiches für die Orientierungsstufe gaben sprachdidaktische Forschungen, wie sie vor allem von Wygotski dargelegt worden sind (L. S. Wygotski, Denken und Sprechen, 1969).

Aus diesen Forschungen ergeben sich für den Sprachunterricht u. a. folgende Konsequenzen:

1. Es kommt nicht so sehr auf die Vollständigkeit des Wissens über das Zeichen- und Regelsystem an, da Gelerntes übertragen werden und Detailwissen nachgeschlagen oder erfragt werden kann.
2. Vielmehr muß besonderes Gewicht auf Bewußtmachen und Verstehen der grundlegenden Strukturen und Merkmale der vom Schüler schon verfügbaren gesprochenen und geschriebenen Sprache gelegt werden.
3. Diesem Bewußtwerden muß ein vielfältiges Sprech- und Schreibtraining folgen, welches das Sprachvermögen des Schülers sichert und dann auch erweitert.

Die zweite Entscheidung, die zu treffen ist, bezieht sich auf die linguistische Schule, auf die sich der Lehrplan stützen soll. Die verschiedenen Sprachbücher schließen sich unterschiedlichen Richtungen an. Eine Reihe von ihnen benutzt „gemischte Systeme“, wofür didaktische Begründungen vorliegen.

Die Erprobung und die längere Erfahrung mit modernen Sprachbüchern zeigen jedoch, daß es v. a. notwendig ist, den Schülern zunächst die Kenntnis und die Begriffe einer mehr traditionellen „Oberflächen“-Grammatik zu vermitteln, da alle linguistischen Schulen deren Kenntnis stillschweigend voraussetzen, insbesondere im Gebiet der Syntax. –

Der Lehrplan schließt sich deshalb an die Duden-Grammatik und zwar an die Ausgabe des Schülerdudens an. Die im Plan verwendeten Begriffe sind von dort übernommen. Sie müssen vom Lehrer jeweils dem eingeführten Sprachbuch sinngemäß angepaßt benutzt werden, um größere Verwirrung bei den Kindern zu vermeiden.

Die Begriffe sollen in der Regel in der traditionellen lat./griech. Bezeichnung gelernt werden, um einen möglichst breiten Geltungsbereich zu haben.

Eingebürgerte deutsche Begriffe wie z. B. Fall oder Zeiten, können selbstverständlich benutzt werden. Einige Begriffe sind nur in Deutsch vorhanden, z. B. Begleiter/Stellvertreter, sie werden natürlich in dieser Form verwendet. Für die Hauptschule werden vorwiegend deutsche Begriffe vorgeschlagen, v. a., wenn die Aussprache der lateinischen Begriffe Schwierigkeiten machen kann oder wenn Verwechslungen zu befürchten sind.

Die dritte Entscheidung betrifft den Umfang des Stoffes. Obwohl der Bereich der gesamten Systemlinguistik – Phonologie, Semantik und Syntax – von Anfang an in den Blick gerückt wird, ist der Umfang des Stoffes gegenüber allen älteren Plänen und

allen zur Zeit in der Erprobung befindlichen Orientierungsstufenplänen insbesondere im Bereich der Syntax stark reduziert worden.

Wenn in den Klassen 7 bis 9/10 etwas mehr Grammatik als zur Zeit üblich betrieben wird, kann sich dies auch günstig auf die Kenntnisse am Ende der Sekundarstufe I auswirken.

Auch für die Hauptschule gelten die oben angeführten Gründe für den Grammatikunterricht; der durch die Einführung in die Grammatik eingeleitete Lernprozeß sollte keiner Schülergruppe vorenthalten werden. Da der Umfang der Kenntnisse für diesen Lernprozeß nicht entscheidend ist, wird der Stoff aber zugunsten einer langsameren Erarbeitung, intensiveren Übung und häufigeren Wiederholung weiter reduziert. Besonders in der Hauptschule sollte die Einsicht in das System wichtiger sein als die Beherrschung der Terminologie.

## 1. Phonologie

Phonologie ist abzugrenzen von der Phonetik.

Phonologie ist die Lehre von den Sprachlauten (Phonemen) im Hinblick auf

- ihr Vorkommen
- ihre Kombinierbarkeit
- ihre Funktion im Sprachsystem.

Der Sprachlaut (das Phonem) ist die kleinste lautliche Einheit der Sprache mit bedeutungsunterscheidender Wirkung, er ist selbst nicht bedeutungstragend.

Die Kenntnis einfacher phonologischer Gesetze wie das der Opposition kann über das Bewußtmachen der Sprache als Zeichen- und Regelsystem hinaus konkrete praktische Bedeutung haben.

Deshalb ist der Bereich der Phonologie zwar aus systematischen Gründen als eigener Bereich im Rahmen der Grammatik ausgewiesen, in der Regel aber werden die Lernziele aus diesem Bereich nur im Zusammenhang mit anderen Lernzielbereichen erarbeitet werden, z. B. bei der Rechtschreibung, in der Interaktion, beim Rollenspiel, beim Verstehen und Herstellen von Texten; insbesondere bei Texten in gebundener Sprache oder bei Werbetexten.

## 2. Semantik

Semantik ist die Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen oder Zeichenketten. Im Kommunikationsprozeß spielt die Semantik eine entscheidende Rolle. Die Kenntnis der in der Standardsprache geltenden Wortbedeutungen, der gruppen- oder schichtspezifischen Abweichungen solcher Bedeutungen, das Wissen um die Mehrdeutigkeit von Wörtern, um historische Bedeutungsveränderungen hilft, Mißverständnisse zu vermeiden oder doch wenigstens zu erkennen. Diese Kenntnis ermöglicht aber auch, Texte besser zu verstehen, Einsicht in ihre Besonderheit zu gewinnen und unterstützt die eigene Wortwahl.

Ein Blick in alte und neue Sprachbücher zeigt, daß semantische Fragestellungen von jeher Gegenstand des Deutschunterrichtes gewesen sind. Wenn von Wortfeldern, Synonymen, Metaphern oder von Wortneubildungen die Rede ist, so handelt es sich dabei immer um Probleme des semantischen Bereichs.

Oft wirkt aber die Auswahl zufällig und willkürlich. Es wird deshalb versucht, eine systematische Auswahl zu treffen und grundlegende semantische Fragestellungen für die Orientierungsstufe herauszugreifen.

Dabei ist selbstverständlich nur an eine erste Begegnung mit den angesprochenen Problemen gedacht. Sie werden bis in die Sekundarstufe II zunehmend differenzierter und vertiefter wieder aufgenommen werden.

Die Einführung kann von sehr praktischen und wirklichkeitsnahen Beispielen her erfolgen. Die modernen Sprachbücher und Deutschzeitschriften bieten dafür eine Fülle von Materialien an. Wenn anhand von solchen Materialien oder auch bei der Besprechung eines Textes, beim freien Gespräch, beim Rollenspiel oder in anderen Unterrichtssituationen über diese Fragen gesprochen wird, ist das Interesse oft spontan und groß, das Nachdenken intensiv und nachhaltig. Der Bereich der Semantik ist anscheinend der für die Orientierungsstufe besonders ansprechende Bereich in dem Gebiet der Reflexion über Sprache. Dieses Interesse sollte nicht durch starre Wortschatzübungen u. ä. gestört werden.

### 3. Syntax

Der Begriff Syntax wird in der modernen Linguistik weiter gefaßt, als es in der klassischen Grammatik üblich war.

Syntax im hier gemeinten Sinne umfaßt alle grammatischen Größen von den kleinsten syntaktischen Einheiten bis hin zum Satz. Dazwischen liegen die Einheiten der Wörter, Satzglieder und Teilsätze.

Teilsatz und Gesamtsatz werden im Zusammenhang betrachtet.

Damit ergeben sich drei Aufgabenfelder der Syntax:

1. Satzlehre
2. Wortartenlehre
3. Satzgliedlehre

Die gewählte Reihenfolge betont die Bedeutung des Satzes. Auch die Grammatik des Schülerdudens und der Sprachbücher geht vom Satz aus. Im Rahmen des Satzes wird dann eine Bestimmung der Satzkonstituenten (Satzglieder, Wörter) vorgenommen.

Durch die Beschäftigung mit der Syntax sollen die Schüler über die grundlegenden Ziele des gesamten Lernzielbereichs hinaus (s. S. 52), die in diesem Bereich geltenden Gesetzmäßigkeiten erkennen und beachten lernen.

Da die für ein Sprachsystem geltende „richtige“ syntaktische Kodierung eines Textes für eine reibungslose und schnelle Verständigung der Sprachteilhaber notwendig ist, müssen Kinder und Jugendliche die richtige Verwendung der in der Standardsprache geltenden syntaktischen Regeln kennen und verwenden lernen. Dies muß gegebenenfalls auch im bewußten Kontrast zu dem syntaktischen System des als Erstsprache gelernten Dialektes erfolgen.

Die bei der Einführung in die Syntax erarbeitete und verwendete begriffliche Fachsprache erlaubt eine eindeutige und kurze Verständigung über sprachliche Sachverhalte, wie sie für jede Textanalyse notwendig werden kann. Gleichzeitig werden die Schüler durch die bewußte Bildung von Begriffen und durch die Erlernung der benutzten Begriffe mit der Entstehung und Bedeutung einer solchen Fachsprache bekannt gemacht (s. auch S. 14).

Die experimentierende Verwendung linguistischer Verfahren, vor allem der Proben, nämlich der Klangprobe, Verschiebe- und Umstellprobe, Ersatz- oder Austauschprobe, Weglaß- und Erweiterungprobe soll zu größerer Sicherheit und Beweglichkeit im Sprachgebrauch führen.

Die spielerische Verwendung dieser Verfahren kann auch Spaß machen.

#### **Voraussetzungen aus der Grundschule:**

Von der Grundschule her sollte der einfache Satz in seinen verschiedenen Funktionen als Aussagesatz, Fragesatz, Ausrufesatz bekannt sein.

Ferner sollen die Grundwortarten: Verb, Nomen, Adjektiv eingeführt worden sein, d. h. daß die Schüler in einfachen Sätzen und Zusammenhängen diese Wortarten erkennen und richtig benennen können.

Diese Voraussetzungen liegen weit unter den Forderungen des z. Z. geltenden Grundschulplanes und dürften bei entsprechender Einführung und Übung auch für schwächere Schüler erreichbar sein.

#### **4. Zeichensetzung**

Bei der geschriebenen Sprache muß der Verfasser eines Textes auf viele Möglichkeiten verzichten, die ihm die gesprochene Sprache zur Verdeutlichung seiner Aussagen bereitstellt. Was hier nämlich durch Betonung, Sprechtempo, Pausen, Rhythmus, evtl. Mimik und Gestik ausgedrückt werden kann, wird in der geschriebenen Sprache durch die Verwendung von Hilfsmitteln nur annähernd erreicht. Ein wesentliches Hilfsmittel sind die Satzzeichen. Diese ursprünglich rhetorischen Zeichen werden eingesetzt, um den Empfängern geschriebener Texte ein Verstehen im Sinne des Verfassers zu erleichtern. Bei Texten einer mehr privaten Kommunikation und auch bei fiktionalen Texten werden Zeichen gelegentlich nach individuellen, bzw. gestalterischen Gesichtspunkten gesetzt. Um sich aber einem größeren Adressatenkreis verständlich zu machen, bedarf es einer einheitlichen Sprache, die sich ebenso wie in ihrer Rechtschreibung auch in ihrer Zeichensetzung eines einheitlichen Reglements bedienen muß. Dieses Reglement – ähnlich wie in der Rechtschreibung bestimmt durch Konvention und festgelegt durch Beschlüsse – orientiert sich an zwei Prinzipien, dem rhetorischen und dem grammatischen, die sich beide jedoch nicht immer in Einklang bringen lassen.

In dieses Regelsystem der Zeichensetzung, das ein Textverständnis im Bereich allgemeiner schriftlicher Kommunikation erleichtert und auch sichert, muß der Schüler schrittweise eingeführt werden. Da bei der Normierung der Zeichensetzung das grammatische Prinzip gegenüber dem rhetorischen überwiegt, ist es berechtigt, Zeichensetzung in enger Verbindung mit der Grammatik zu behandeln. In welchem Umfang der Schüler mit diesem Regelsystem vertraut gemacht werden soll, ist daher weitgehend von seinem grammatischen Wissen abhängig. Das Ziel der Beschäftigung mit der Zeichensetzung in der Orientierungsstufe ist es, die Schüler dazu zu befähigen, einfache Sätze zu kennzeichnen und zu gliedern.

#### **5. Rechtschreibung**

Sprache begegnet in zwei Erscheinungsformen:

- als gesprochene Sprache
- als geschriebene Sprache (s. S. 96 f.).

Gesprochene Sprache erscheint in zahlreichen Sprechweisen, die sich oft bis in ihr Phonemsystem unterscheiden, z. B. Dialekte. Ihr Lautbestand unterliegt einer ständigen Entwicklung und Veränderung.

Die schriftliche Fixierung der Sprache erfolgt durch die Zuordnung von Schriftzeichen (Graphemen, Buchstaben) zu den Lauten.

Während sich die schriftliche Darstellung des Dialektes frei dem Sprachgebrauch und jeweiligen Sprachklang anpassen kann, ist die Schreibung der an der Hochlautung orientierten Standardsprache seit 1901 als „Deutsche Rechtschreibung“ unverändert festgelegt.

Unter Rechtschreibung versteht man die historisch gewordene, durch Konvention und offizielle Beschlüsse festgelegte Norm für die schriftliche Darstellung und Überlieferung der Hochsprache.

Die Festlegung und Beachtung einer allgemein anerkannten Schreibnorm in einem Sprachgebiet ist notwendig, um eine möglichst reibungslose Verständigung durch schriftlich mitgeteilte Texte für die verschiedensten Sprachteilhaber zu sichern.

Für die Einheitsrechtschreibung des Deutschen, die nach vielen vergeblichen Anläufen Ende des 19. Jahrhunderts endlich entwickelt werden konnte, sind eine Reihe von teilweise unglücklichen Kompromissen notwendig gewesen. So erfolgt die schriftliche Fixierung der ca. 40 Phoneme der deutschen Sprache durch 26 Buchstaben nach mindestens 7 verschiedenen Prinzipien; nach dem phonetisch-phonologischen, dem morphologischen, dem etymologisch-historischen, dem grammatischen, dem logischen, dem ästhetischen Prinzip und nach dem Prinzip der Analogie. Diese Verfahren ergänzen sich zum Teil, andere überkreuzen sich aber auch. So lassen sich zwar „Regeln“ erkennen, sie sind jedoch sehr zahlreich – die Dudenredaktion hat insgesamt 519 Regeln der deutschen Rechtschreibung zusammengestellt – und es gibt viele Ausnahmen.

Da sich die Lautgestalt der gesprochenen Sprache stetig, wenn auch z. T. unmerklich wandelt, entfernt sich diese komplizierte und seit über 70 Jahren unverändert beibehaltene Rechtschreibung zunehmend von der heute gebräuchlichen gesprochenen Sprache.

Durch die Verwendung technischer Schreibgeräte, wie Schreibmaschinen, Fernschreiber, Computer usw. kommt es andererseits zu Vereinfachungen und Veränderungen der Schreibweisen, die nicht mehr rechtschreibgerecht sind, die aber auch in Werbetexte und Literatur Eingang finden. Für Sprecher, deren Erstsprache ein Dialekt ist oder deren Umgangssprache starke Dialektanklänge hat, wie dies in weiten Gebieten unseres Landes auch für die gehobene Umgangssprache gilt, ergeben sich weitere Schwierigkeiten:

Es entstehen entweder Interferenzprobleme (Überschneidungen), oder es kommt zum Gebrauch „überkorrekter Schreibweisen“, die durch die Umsetzungsprobleme entstehen.

Umsetzungsfehler, die die Rechtschreibung beeinträchtigen, liegen vor allem im Bereich der Phonetik/Phonologie und im Bereich der Syntax.

Bedenkt man ferner die zahlreichen Fachgebiete, in denen Schüler jeder Schulart heute schriftliche Texte verfassen müssen, so zeigt sich, daß ein sehr ausgedehnter Wortschatz von allen Schülern bewältigt werden muß.

So ist das Erlernen der Rechtschreibung im heute geforderten Umfang für die Kinder in unseren Schulen schwierig und zeitraubend.

Da es aber unumgänglich ist, daß Kinder und Jugendliche in einer vorwiegend schriftlich-tradierten Kultur und bei der Bedeutung schriftlich fixierter Texte die geltenden Schreibnormen möglichst richtig und umfassend erlernen, ergeben sich für die Orientierungsstufe folgende Konsequenzen:

- Im muttersprachlichen Unterricht soll mit großer Sorgfalt auf eine der geltenden Konvention gemäße Rechtschreibung geachtet werden.
- Auch in den übrigen Fächern muß zusammen mit dem Sachwissen die richtige Schreibung der Wörter und Texte vermittelt werden. Die Schüler müssen auch in diesen Fächern zum richtigen Schreiben angehalten, und ihre Fehler müssen korrigiert werden. Die Bewertung ihrer Leistung sollte allerdings nicht durch die gemachten Fehler beeinträchtigt werden. Vgl. Übermittlungs- und Arbeitstechniken, S. 74 ff.
- Im Deutschunterricht soll die Rechtschreibung immanent, aber auch systematisch geübt werden.
- Rechtschreibschwache Schüler bedürfen besonderer Förderung. Es muß versucht werden, ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet systematisch zu entwickeln und ihre Rechtschreibleistung zu verbessern, um ihnen spätere Diskriminierung oder berufliche Nachteile zu ersparen.
- Da die Rechtschreibung an der Hochlautung orientiert ist, muß die Hochlautung in diesem Zusammenhang ebenfalls geübt werden (s. auch Phonologie, S. 52 f.). Die Unterschiede zwischen der Hochlautung und dem jeweils gesprochenen Dialekt müssen ins Bewußtsein gehoben werden; hierzu bieten sich kontrastive Verfahren an.
- Die Schüler sollen systematisch und kontinuierlich zum Gebrauch von Hilfsmitteln zur Rechtschreibung angeleitet werden.

Die in weiten Kreisen übliche unreflektierte Gleichsetzung von geistiger Leistungsfähigkeit und Rechtschreibleistung ist sachlich fragwürdig und sollte vermieden werden.

Schullaufbahnentscheidungen sollten deshalb nicht aufgrund von fehlenden Rechtschreibleistungen getroffen werden.

#### **Beschreibung des Lernzielbereichs:**

Aus systematischen und methodischen Gründen wurde die Vielzahl vorkommender Rechtschreibfehler 9 Rechtschreibkategorien zugeordnet:

- (1) Schärfung
- (2) Dehnung
- (3) Gleich und ähnlich klingende Vokale
- (4) Gleich und ähnlich klingende Konsonanten
- (5) s-Laute
- (6) Groß- und Kleinschreibung
- (7) Silbentrennung
- (8) Getrennt- und Zusammenschreibung
- (9) Fremdwörter

Die Kategorie „Schärfung“ (1) berührt die Frage, wie die kurzen Vokale der Stammsilben gekennzeichnet werden. Es geht also hauptsächlich um die sog. Konsonantenverdoppelung (z. B. in: rennen). In diese Kategorie gehört eigentlich auch die Verdoppelung des „s“ (geschrieben als „ss“ oder „ß“). Wegen der besonderen Schwierigkeiten bei der Schreibung des s-Lautes wird jedoch eine eigene Kategorie gebildet (5).

Die Kategorie „Dehnung“ (2) behandelt ergänzend zu (1) die Kennzeichnung langer Stammsilbenvokale, etwa durch das Einfügen eines Dehnungs-h (z. B. in: zehn).

In den Kategorien (3) und (4) geht es um Rechtschreibschwierigkeiten, die dadurch entstehen, daß ein- und derselbe Laut durch ganz verschiedene Buchstaben oder Buchstabengruppen wiedergegeben wird (z. B. f. als f, v oder ph). Außerdem gibt es eine Reihe von verschiedenen Vokalen und Konsonanten, die ähnlich ausgesprochen werden (z. B. b und p) und dadurch nur schwer zu unterscheiden sind.

Die grundlegenden Regeln der Groß- und Kleinschreibung lassen sich grammatisch erklären, so daß in der Kategorie (6) Rückgriffe auf die Wortartenlehre häufig sind. Daß jedoch gerade auch in diesem Bereich sehr viele willkürliche Schreibweisen auftreten (z. B. Angst haben – mir ist angst), sei eigenes betont.

Da die Bereiche „Silbentrennung“ sowie „Getrennt- und Zusammenschreibung“ sonst nirgends unterzubringen sind, sollen sie hier als eigene Kategorien (7) und (8) angefügt werden.

Das gleiche gilt für Fremdwörter (9). Denkbar wäre, auch die Schreibweise der „Lehnwörter“ (z. B. Maschine, Fabrik) in eine eigene Kategorie aufzunehmen, denn sie richten sich häufig nicht nach den deutschen Schreibgesetzen. Aus methodischen Gründen wurde entschieden, die Lehnwörter als Ausnahmen innerhalb der übrigen Kategorien zu behandeln.

Es kann nicht Aufgabe des Deutschunterrichts sein, diese Regeln und Hinweise erschöpfend zu behandeln. Vielmehr sollen diejenigen Regeln herausgegriffen werden, die für die schriftliche Kommunikation des Alltags wertvolle Hilfen bieten.

Für die Orientierungsstufe ergeben sich weitere Einschränkungen. So sollen die Kategorien (8) und (9) erst nach der Orientierungsstufe eingehend behandelt werden. In dem Raster zur „Groß- und Kleinschreibung“ (6) sind nur die einsichtigen Hauptregeln angeführt (vgl. S. 72 f.). Im allgemeinen wurde auch darauf verzichtet, schwer zu unterscheidende Einzelwörter (z. B. seid/seit) in den Rastern eigens zu erwähnen.

### **Übermittlungs- und Arbeitstechniken**

Die Praxis des Unterrichts der Orientierungsstufe zeigt immer wieder, daß viele Schwierigkeiten des Schülers auch darin begründet sind, daß er bestimmte Techniken, die zum Lesen und Verstehen, Sprechen und Schreiben notwendig sind oder dies erleichtern, zu Beginn der Klasse 5 noch nicht in genügendem Maße beherrscht werden, so z. B. die Lesefertigkeit. Hier muß deshalb die Arbeit der Grundschule, wie sie sich im Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, 1971 (S. 59 ff.), dokumentiert, kontinuierlich fortgesetzt werden.

Die Schulung in diesen Techniken ist zudem nicht nur eine Angelegenheit des Deutschunterrichts, sondern auch anderer Fächer. Die Unterweisung und Übung in diesen Techniken muß daher von Anfang an auf die Möglichkeit des Transfers ausgerichtet werden. Um die dazu notwendige Zusammenarbeit der Fachlehrer zu erleichtern, werden in diesem Kapitel die vom Deutschen her erforderlichen Techniken

zusammengestellt. Viele – jedoch nicht alle – dieser Techniken sind in den vorhergehenden Kapiteln schon angedeutet oder dargestellt worden. Der Übersichtlichkeit wegen werden sie in einem eigenen Kapitel nochmals genannt und durch die noch fehlenden ergänzt. Es wird dabei zwischen Übermittlungs- und Arbeitstechniken unterschieden:

- Unter **Übermittlungstechniken** werden Fertigkeiten verstanden, welche über die Grundfähigkeiten zum Lesen, Sprechen und Schreiben hinaus die mündliche und schriftliche Kommunikation in ihrem Ablauf wirksam zu unterstützen vermögen (z. B. Vorlesen, Vortragen).
- Unter **Arbeitstechniken** werden Verfahren verstanden, welche das Verstehen und Herstellen von Texten und das Untersuchen sprachlicher Phänomene vorbereiten, entlasten, erleichtern und unterstützen (z. B. Benutzung eines Lexikons, Anlage und Verwendung eines Stichwortzettels, etwas notieren oder Abschreiben, Unterstreichen).

Diese Techniken bedürfen eines ständigen Trainings, immer im Zusammenhang mit bestimmten Lern-Zielen und -Inhalten des Deutschunterrichts. Den Schülern müssen sie jedoch vorher in ihrer Bedeutung und Zweckgerichtetheit bewußt gemacht werden. Dann sollten sie auch selbst einmal Gegenstand des Unterrichtens sein.

## 2. Graphische Veranschaulichungen

### Arbeitsgänge beim systematischen Erschließen von Texten

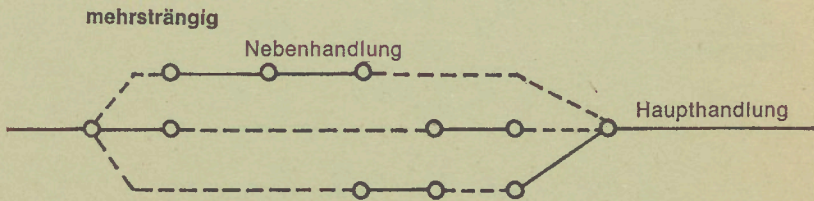
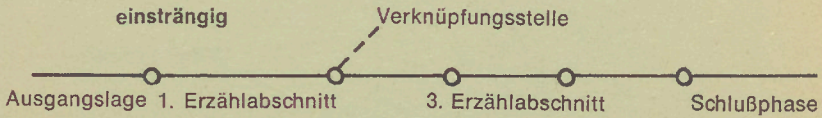
Die folgende Übersicht versucht, die Arbeitsschritte anzugeben sowohl für das Verstehen expositorischer als auch fiktionaler Texte. Bei der Textanalyse muß man schrittweise vorgehen, wobei es wichtig ist, daß ständig der Text als Ganzes gesehen wird und daß **immer nur einzelne Fragestellungen** im Mittelpunkt stehen können. Die Übersicht versteht sich also als ein Angebot, aus dem eine Auswahl je nach Text, nach Unterrichtssituation und nach der Klassenstufe erfolgen sollte.

I Primäre Phase der Textaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufmerksames und konzentriertes Lesen/Zuhören/Zuschauen</li> <li>- Rechenschaft ablegen über Unverstandenes</li> <li>- Äußern des ersten Eindrucks</li> </ul>		
II Arbeits-hypothesen	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>zum Autor</b> z. B.: informiert eindeutig, übt Kritik, macht sich lustig über</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>zum Text</b> z. B.: ist in Umgangssprache abgefaßt, ergibt keinen Sinn, ist schwer verständlich</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>zum gemeinten Empfänger</b> z. B.: ist mit Autor befreundet, scheint verzweifelt</p>
III Zweite Phase der Textaufnahme (unter Verwendung von verschiedenen Arbeitstechniken)	<p><b>Autorabsicht</b> z. B. informieren, unterhalten, belehren, Zustände kritisieren</p> <p><b>Autorsituation</b> z. B. einflußreicher Bürger, Mitglied in einer Partei</p>	<p style="text-align: center;">← →</p> <p>z. B. Aufbau, Gliederung Erzähler- oder Sprecherhaltung Geschehensträger Sprachebene Vergleiche, Bilder u. a.</p>	<p style="text-align: center;">← →</p> <p><b>Empfängersituation</b> z. B.: ist am Text nicht interessiert, hat eine bestimmte Machtposition, ist müde</p>
IV Vorläufige Ergebnisse	<p>Zusammenfassen der Ergebnisse Überprüfen der ersten Eindrücke und der Arbeitshypothesen</p>		
V Einbeziehung zusätzlichen Materials	<p>Auswerten weiterer Informationen zum Autor, zum Text zum gemeinten Empfänger</p>		
VI Ergebnisse	<p>Vergleich mit den vorläufigen Ergebnissen, Zusammenfassen, Bewerten, Beurteilen usw.</p>		

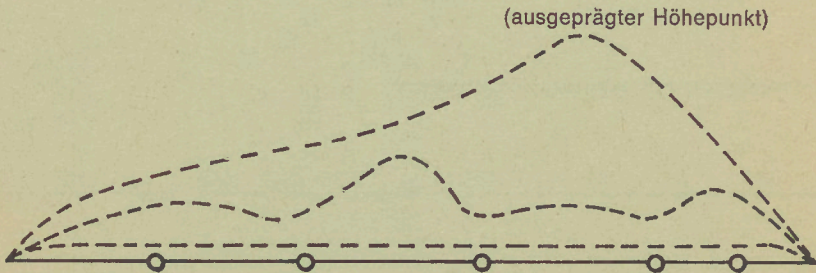
## Möglichkeiten der Veranschaulichung erzählerischer Strukturelemente

Die verschiedenen Strukturelemente einer Erzählung lassen sich graphisch veranschaulichen. Hier sollen einige Beispiele aufgezeigt werden. Die einzelnen Skizzen kann man auf die verschiedenste Weise miteinander kombinieren, so daß sich die Strukturelemente gegenseitig erhellen. Auch für das Herstellen erzählender Texte können sie herangezogen werden.

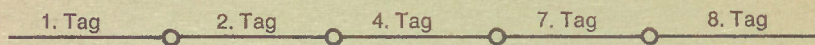
### DER HANDLUNGSVERLAUF



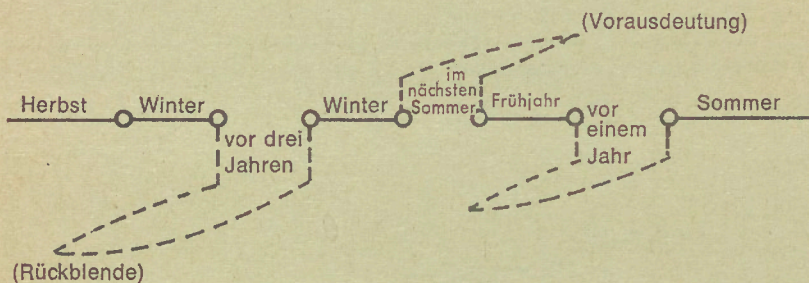
### DER SPANNUNGSVERLAUF



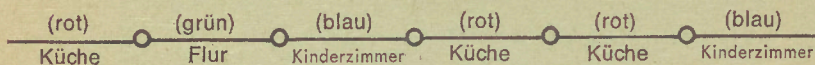
## DER ZEITVERLAUF



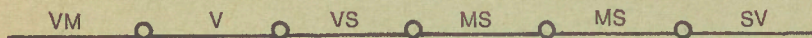
mit Rückblende und Vorausdeutung



## DIE AUFEINANDERFOLGE DER RÄUME

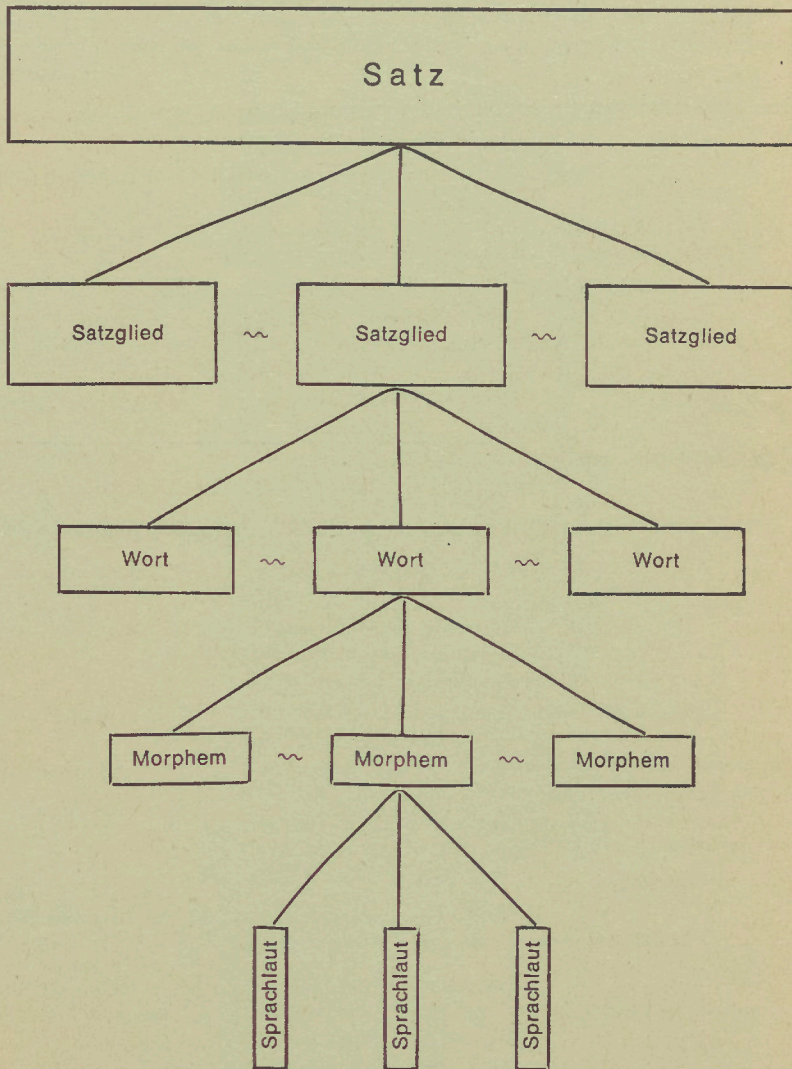


## DAS AUFTRETEN DER GESCHEHENSTRÄGER

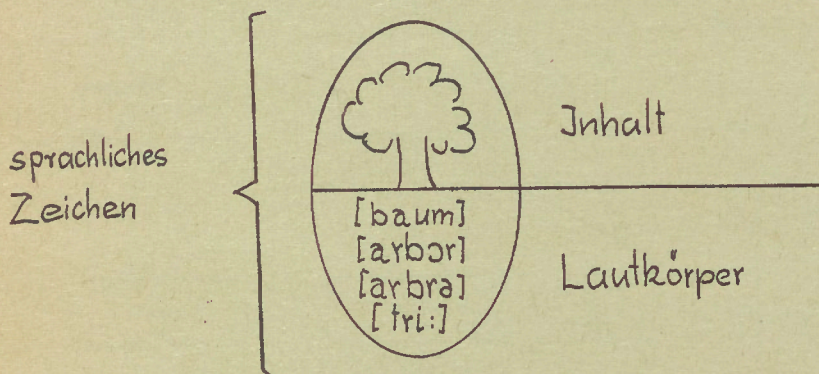


V = Vater    M = Mutter    S = Sohn

Beispiel für ein Modell der sprachlichen Einheiten eines einfachen Satzes:



Beispiel für ein Modell des sprachlichen Zeichens:



### 3. LITERATURHINWEISE

Folgende Bücher erscheinen besonders geeignet, dem Lehrer eine Einführung und Weiterbildung zu ermöglichen. Sie wurden auch bei der Erstellung des Lehrplans herangezogen.

#### Bibliographie:

Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis. Zusammengestellt von Dietrich Boneke, Rüdiger Frommholz, Werner Psaar, Brigitte Röttger, Jürgen C. Thönig. Uni-Taschenbücher (UTB) 230, Paderborn: Schöningh 1973. Auslieferung über Brockhaus, Stuttgart. Erfasst werden die Jahre 1965–1972. Leichte, einführende Literatur ist besonders gekennzeichnet.

- Baumgärtner, Klaus u. a.: Funkkolleg Sprache, 2 Bde. Frankfurt: Fischer Bücherei 6111/6112, 1973
- Bedall, Karlheinz u.a.: Deutsch. Telekolleg II, Bde 1 – 4, München: TR-Verlagsunion 1972–1973
- Behr, Klaus u. a.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation, Weinheim und Basel: Beltz 1972
- Bollnow, Otto Friedrich: Sprache und Erziehung. Urban-Bücher 100, Stuttgart: Kohlhammer 1966
- Brekle, Herbert E.: Semantik, Uni-Taschenbücher (UTB) 102, München 1972
- Bünting, Karl-Dieter: Einführung in die Linguistik Frankfurt/M. 1971
- Bünting, K. D./ Kochan, D. C.: Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg/Ts.: Scriptor 1973
- Didaktische Materialien DIMA, Abgabe von Informationen, 1. Entwurf Kiel 1975
- Dieckmann, Walther: Sprache in der Politik, Heidelberg: Winter 1969
- Eichler, Wolfgang: Einführung in die theoretische Linguistik auf fachdidaktischer Grundlage, Hannover: Schroedel, Auswahlreihe B, Bd. 45, 1972
- Essen, Erika: Methodik des Deutschunterrichtes, Heidelberg: Quelle & Meyer 1969
- Glinz, Hans: Textanalyse und Verstehenstheorie I. Methodenbegründung – soziale Dimension – Wahrheitsfrage – acht ausgeführte Beispiele, Frankfurt: Athenäum 1973 (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft Bd. 5)
- Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft, Bd. 1: Literaturwissenschaft, München: dtv 4226, 1973
- Hasubek, Peter/ Günther, Wolfgang: Sprache der Öffentlichkeit Informierende Texte und informatorisches Lesen im Unterricht der Sekundarstufe Düsseldorf: Schwann 1973

Vgl. hierzu auch den Materialband: 'Texte zum  
informativischen Lesen', hrsg. v. Hasubek, P./ Günther, W.  
Düsseldorf: Schwann 1975<sup>2</sup>

- Haueis, Eduard/  
Hoppe, Otfried: Aufsatz und Kommunikation, Düsseldorf 1972
- Hayakawa, S. I.: Sprache im Denken und Handeln, Darmstadt 1971
- Högy, Tatjana/  
Weiß, Horst (Hrsg.): Kommunikation und Information.  
Texte zur Kommunikations- und Informationstheorie  
in: Kommunikation/Sprache. Materialien für den  
Kurs- und Projektunterricht, hrsg. v. Hans Thiel,  
Frankfurt: Diesterweg 6242, 1973
- Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/  
New York: Springer 1970
- Jägel, Wolf-Dietrich: Sprachliche Mitteilungsformen im Alltag  
Paderborn: Schöningh 1972
- Kegel, Gerd: Sprache und Sprechen des Kindes,  
Linguistik/Studium 59, rororo 1080
- Kleinschmitt, Gert: Welt durch Zeichen  
In: Praxis Deutsch, H. 1, November 1973 und H. 4  
Mai 1974, Velber: Friedrich 1973/4
- König, Walter: dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte,  
mit Mundartkarten, dtv 3025, 1978
- Kreft, Jürgen/  
Ott, Günther: Lesebuch und Fachcurriculum  
Düsseldorf: Schwann 1971
- Kügler, Hans: Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen  
Theorie und methodischen Praxis  
Stuttgart: Klett 1971
- Lämmert, Eberhard: Bauformen des Erzählens.  
Stuttgart: Metzler 1968
- Langer/Schulz v. Thun/  
Tausch: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung  
Politik, Wissenschaft  
München/Basel: E. Reinhardt 1974
- Lehrsystem Sprachbuch 5. Elemente zur Unterrichtsplanung  
Stuttgart: Klett 3213, 1971
- Lehrsystem Sprachbuch 6. Elemente zur Unterrichtsplanung  
Stuttgart: Klett 3223, 1974
- Lewandowski, Th.: Linguistisches Wörterbuch I/II, Heidelberg:  
Quelle & Meyer, UTB 200/201, 1974
- Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik, München 1971
- Mager, Robert F.: Lernziele und Programmierter Unterricht  
Weinheim: Beltz 1972
- Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik, Paderborn:  
Schöningh, Uni-Taschenbücher (UTB) 155, 1974

- Merkelbach, Valentin: Kritik des Aufsatzunterrichtes. Eine Untersuchung zum Verhältnis von schulischer Sprachnorm und Sozialisation, Frankfurt: Diesterweg, Rote Reihe 1972
- Müller-Michaelis, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht Stuttgart: Klett 1975<sup>2</sup>
- Plickat, Hans-Heinrich/  
Luthardt, Emil (Bearb.): Orthograph Stuttgart: Klett 1978
- Schiwy, Günther (Hrsg.): bsv – Studienmaterial: Eingeleitete Texte Aufgabenvorschläge, Register und Bibliographien zur Diskussion wissenschaftlicher Disziplinen, München: Bayerischer Schulbuchverlag 1972 ff.  
Darin erschienen:  
Eigenwald, Rolf: Textanalytik  
Geißner, Hellmut: Rhetorik  
Paschen, Hans: Kommunikation  
Vietta, Silvio und Susanne: Literaturtheorie  
Leibfried, Erwin: Interpretation  
Schiwy, Günther: Literatursoziologie  
Schödel, Siegfried: Linguistik
- Schiwy, Günther: Strukturalismus und Zeichensysteme, München: Beck, schwarze Reihe 1973
- Schoebe, Gerhard: Deutsche Kurzgrammatik, München: Oldenbourg 1972
- Schriften des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz: Kommission „Anwalt des Kindes“, Empfehlung 1: Klassenarbeiten – ohne Angst  
Empfehlung 2: Lernstörungen – Herausforderung für die Schule
- Schülerduden, Bd. 3: Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen, Bearbeitet v. W. Mentrup. Fachdidakt. Beratung: Prof. Dr. D. Ader  
Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut Dudenverlag 1971
- Schulz v. Thun u. a.: Verständlich informieren und schreiben Trainingsprogramm Deutsch  
Basel/Wien/Freiburg: Herder 1976
- Schwencke, Olaf (Hrsg.): Sprache in Studium und Schule, München: Schriftenreihe „Loccum Kolloquien“ der Ev. Akademie Loccum 1973
- Sprache und Sprechen 5. Lehrerband. Hannover u. a.: Schroedel 54025, 1972
- Steuber, Erika: Sprachbarriere auf der Orientierungsstufe Stuttgart: Klett 1972
- Uhle, Barbara (Hrsg.): Sprache und Schicht. Materialien zum Sprachbarrieren-Problem  
In: Kommunikation/Sprache a. a. O.  
Frankfurt: Diesterweg 6243, 1973
- Ulrich, Winfried: Linguistische Grundbegriffe, Kiel: Hirt 1972

- Weinert, Franz (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie  
Frankfurt: Fischer 1974
- Wissen im Überblick: Die Literatur. Wege zum Verständnis der Literatur  
Freiburg/Basel/Wien: Herder 1973
- Wolfrum, Erich: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Eßlingen:  
Burgbücherei Wilhelm Schneider 1972
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen, Frankfurt a. M.:  
Fischer-Taschenbuch 1977<sup>5</sup>
- Zarnikow, Annemarie: Einführung in die Linguistik.  
Ein Abriß für Lehrende und Lernende  
In: Kommunikation Sprache a. a. O.  
Frankfurt: Diesterweg 62, 1973

#### Zeitschriften:

- betrifft: erziehung, Weinheim: Beltz
- Blätter für den Deutschunterricht, Frankfurt: Diesterweg
- Der Deutschunterricht, Stuttgart: Klett
- Diskussion Deutsch, Frankfurt: Diesterweg
- Jahrbücher der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung,  
Heidelberg: L. Schneider
- Linguistik und Didaktik, München: Bayerischer Schulbuchverlag
- Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes, Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Praxis Deutsch, Velber: Friedrich
- Sprache im technischen Zeitalter, Stuttgart: Kohlhammer
- Sprache und Gesellschaft, Jahrbücher des Instituts für deutsche Sprache,  
Düsseldorf: Schwann
- Wirkendes Wort, Düsseldorf: Schwann

