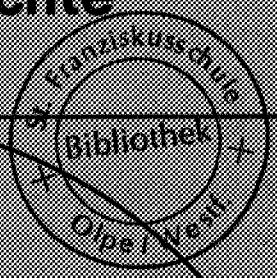
SCHULREFORM NW
SEKUNDARSTUFE II

Arbeitsmaterialien und Berichte



Heft 2 II

Curriculum

Gymnasiale Oberstufe

Deutsch

2. Ausgabe

Eine Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen

Gymnasiale Oberstufe

Deutsch

Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Deutsch

Verfasser

Ursula Boese (Wuppertal)

Christian Eschweiler (Bonn-Bad Godesberg)

Heinz Koenig (Hagen)

Dr. Heinz Seeger (Düren)

Ruth Somborn (Leverkusen)

Ilse Tippkoetter (Hamm)

Inhaltsübersicht: Seite

Vorwort des Ministers 5
I. Vorbemerkungen 7
II. Zur Anlage der Empfehlungen 9
III. Zur Begründung der vorgelegten Empfehlungen 11
IV. Empfehlungen für die einzelnen Kurse 27
1. Übersicht über die Abfolge der Kursziele 29
2. Gemeinsamer Grundkurs in 11.1 33
3. Leistungskurse 41
4. Grundkurse 71
5. Freie Kurse (im Rahmen des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes) 87
Hinweise für eine lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung 97
Nachwort zur 2. Ausgabe 99

In bezug auf Anzahl und Dauer der Klassenarbeiten gilt der Runderlaß vom 27. 4. 1973 (II B2.36-20/0 Nr. 294/73)

Zu den Anforderungen in der Reifeprüfung ergeht ein besonderer Erlaß.

Vorwort

Die Reform der Sekundarstufe II tritt 1972 in ein neues Stadium. Nachdem die Gesamtkonzeption für eine integrierte Sekundarstufe II, die „Kollegstufe NW", vorgelegt worden ist, beginnt mit dem Schuljahr 1972/73 der Aufbau der Modellschulen.

Zum gleichen Zeitpunkt führt der „Entwurf zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" der Ständigen Konferenz der Kultusminister auch in NW zu einer tiefgreifenden Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe, die in den kommenden Jahren alle Gymnasien des Landes ergreifen wird.

Gleichzeitig hat die „Kommission zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens" einen Zwischenbericht ihrer bisherigen Beratungen vorgelegt, der die wichtigsten Leitlinien und Maßnahmen für die Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens erkennen läßt. Auch die Reform des beruflichen Schulwesens ist als eine Reform in der Sekundarstufe II zu verstehen.

Der Versuch, die Verflechtung von allgemeiner und beruflicher Bildung, von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen, in einer neuen Schulform durch den Aufbau der Modellschulen zu erreichen, steht nicht im Gegensatz zur Weiterentwicklung von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen. Vielmehr sind alle Reformmaßnahmen in der Sekundarstufe II, ob sie die studienbezogenen Ausbildungsgänge der gymnasialen Oberstufe oder die beruflichen Ausbildungsgänge im beruflichen Schulwesen betreffen, in ihrem inneren Zusammenhang und in ihrer wechselseitigen Beziehung zu sehen.

Die vorliegende Schriftenreihe ist Ausdruck der bildungspolitischen, bildungsplanerischen und schulpraktischen Notwendigkeit zur Koordination der Entwicklungsarbeiten in der Sekundarstufe II und zur Information. Das gilt sowohl für die mittel- und langfristig zu lösenden Probleme der Lehrplanrevision und der Entwicklung neuer Curricula als auch für die unterrichtsorganisatorischen, regionalplanerischen und rechtlichen Fragen.

Das Kultusministerium des Landes NW wird in rascher Folge Einzelveröffentlichungen zu den wichtigsten Problemen der Neugestaltung der Sekundarstufe II vorlegen.

Diese Einzelveröffentlichungen werden den Lehrern in den Schulen unmittelbar als Arbeitsmittel dienen können, in anderen Fällen Planungsgrundlagen und Rahmenrichtlinien für die Entwicklungsarbeiten in den verschiedenen Planungssektoren bereitstellen. Es soll dadurch nicht zuletzt deutlich gemacht werden, daß die Veränderung der Schule in Unterrichtsform und Unterrichtsinhalt, der Beitrag der Schulpraxis und der Wissenschaft und die zentrale Strukturplanung des Kultusministeriums ständig aufeinander bezogen sind.

(Jürgen Girgensohn)
Kultusminister des Landes NW

I. Vorbemerkungen

1 Zur ersten Ausgabe (20. Mai 1972):

Mit Erlaß vom 19. 4. 1972 wurde den Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen ein Zeit- und Organisationsplan vorgelegt, der eine Übersicht über die geplanten Maßnahmen zur Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II enthält. Eine neue Versuchsreihe beginnt am 1. 8. 1972; in ihr Programm sollen etwa 100 versuchsbereite Schulen aufgenommen werden. Die Fachkonferenz dieser Schulen werden zum neuen Schuljahr umfassende Lehrplanentscheidungen treffen müssen. Die von den oberen Schulaufsichtsbehörden eingesetzten Fachausschüsse haben die Aufgabe, Entscheidungshilfe für die inhaltliche Umstrukturierung der Fächer zu leisten.

Die folgenden Empfehlungen für das Fach Deutsch sind also entstanden, weil der neue Organisationsplan der Oberstufe die Umstellung auf ein Kurssystem fordert, die bestehenden Richtlinien aber den Unterricht im Klassenverband zur Voraussetzung haben. Die Fachgruppe Deutsch war sich von vornherein darüber im klaren, daß eine bloße Umverteilung der bisherigen Inhalte unbefriedigend und sachlich nicht vertretbar gewesen wäre. Andererseits kann nicht erwartet werden, daß die Fachgruppe innerhalb der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit ihre Vorstellungen von einer neuen Didaktik des Faches Deutsch zu einem in allen Teilen stringenten Bildungsplan hätte formulieren können.

In einer sechstägigen Klausurtagung wurden sich die Mitglieder der Fachgruppe über grundsätzliche Fragen einig. Es gelang die Aufstellung von Lernzielen und Lernzielsequenzen. Der Begründungszusammenhang wurde eingehend diskutiert, auch im Hinblick auf die Entwicklung der germanistischen Fachwissenschaft [1]). Die Begründung, die im vorliegenden Papier den Entwürfen der einzelnen Kurse vorangestellt ist, entspricht inhaltlich der Auffassung aller Mitglieder der Fachgruppe.

Auf diese Weise gelang die Absteckung eines Rahmens, den alle Beteiligten anerkannten. Die Skizzierung der Kurse — Formulierung der Lernziele einzelner Unterrichtsreihen, Vorschläge zu Gegenständen des Unterrichts, zu Verfahren und Lernzielkontrollen — konnte dagegen nicht mehr in gemeinsamer Arbeit geleistet werden. Nachdem die Umrisse und Randbedingungen festgelegt waren, wurde die Arbeit den einzelnen Mitgliedern übertragen. Eine Überarbeitung der Ergebnisse, die eine Abstimmung der Kurse aufeinander hätte erbringen können,

---

[1]) Entsprechende Beiträge in: Ansichten einer künftigen Germanistik, Reihe Hanser 29, München 1969. Außerdem lag der Fachgruppe das Manuskript eines Berichtes des Arbeitskreises für Hochschul- und Fachdidaktik vor, das demnächst in den Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes veröffentlicht werden wird: U. Gaier, Probleme der Hochschuldidaktik. Der Bericht legt das Ergebnis einer Umfrage vor, die an verschiedenen Hochschulinstituten durchgeführt wurde und Fragen nach dem Gegenstand der Literatur- und Sprachwissenschaft sowie nach der Einheit des Faches Deutsch enthielt.

war aus zeitlichen Gründen nicht mehr möglich. Die Schlußredaktion mußte sich mit enger Zusammenstellung der Papiere und allenfalls einer formalen Angleichung begnügen.

Doch ist darin nach Ansicht der an der Schlußredaktion Beteiligten nicht notwendig ein Mangel zu sehen. Es wird sichtbar, daß trotz der Verbindlichkeit des gemeinsamen Ansatzes individuelle Auffassungen und Arbeitsweisen möglich sind und nebeneinander bestehen können. Außerdem wird auf diese Weise deutlich, daß die vorliegende Empfehlung für den Unterricht im Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe als Ganzes ein Diskussionsbeitrag ist, der der revidierenden Antwort und der Ergänzung bedarf.

2 Zur zweiten Ausgabe (15. März 1973):

Den Auftrag des Kultusministeriums, die im Vorjahr erschienenen „Empfehlungen" zu überarbeiten, legte die Kommission wie folgt aus:

Das ursprüngliche Konzept wurde beibehalten; die eingegangene Kritik bestätigte im wesentlichen die Ausgangsposition und die Intention des Gesamtplanes, so daß die Kommission keinen Anlaß zur Änderung der Konzeption sah.

Notwendig dagegen erschien deren Verdeutlichung, besonders angesichts der Entwicklung der fachdidaktischen Diskussion. Die Prämissen sowie die implizierten allgemeinen Lernziele mußten deutlicher als im ersten Entwurf bezeichnet werden. Daher wurde die Darstellung des Begründungszusammenhangs überarbeitet; sie zeigt in der vorliegenden Fassung deutlicher als in der ersten die Position der nordrhein-westfälischen Empfehlungen im Rahmen curricularer Planungen für das Unterrichtsfach Deutsch. Auf eine explizite Abgrenzung gegen die Entwürfe anderer Bundesländer und gegen andere Konzeptionen wurde jedoch bewußt verzichtet.

Die übrigen Veränderungen beschränken sich auf einige Verbesserungen der Kursvorschläge. Es wird auf die Dauer notwendig sein, die Kursvorschläge gründlich zu überarbeiten; aber erst die Erprobung in der Praxis wird die dazu notwendigen Voraussetzungen schaffen. Im besonderen werden im Hinblick auf die zu erwartenden Empfehlungen für die Sekundarstufe I die Eingangsvoraussetzungen besser zu berücksichtigen und dem Einführungskurs in 11.1 zugrundezulegen sein.

Offen bleibt auch noch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Grund- und Leistungskursen und den Formen der Lernzielkontrollen. Die in der ersten Ausgabe der Empfehlungen getroffene Kennzeichnung der Kurse erscheint anfechtbar. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sieht sich die Kommission jedoch nicht in der Lage, andere Entscheidungen als im Vorjahr zu treffen.

II. Zur Anlage der Empfehlungen

Die Empfehlungen beziehen sich auf
— den 6stündigen Leistungskurs
— den 3stündigen Grundkurs bis zum Abitur
— den 3stündigen Grundkurs bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12
— den gemeinsamen Grundkurs des 1. Halbjahres der Jahrgangsstufe 11
— die freien Kurse „Literatur".

In allen Kursen wird an der Einheit von Sprache und Literatur festgehalten.
Die Kurse sind ihrer Zielsetzung nach so angeordnet, daß sich eine Aufeinanderfolge in der vorgeschlagenen Weise empfiehlt. Unerläßliche Voraussetzung für die Kurse der Jahrgangsstufen 12 und 13 im Leistungs- und Grundkursbereich sind die Lernprozesse, die für die Kurse der Jahrgangsstufe 11 ausgewiesen werden. Das gilt auch für die freien Kurse. Im übrigen aber können die freien, in sich abgeschlossenen Kurse „Literatur" beliebig belegt werden.

Kursbestimmend sind in den Empfehlungen Ziele, nicht Inhalte. Im einzelnen sind die Kursempfehlungen ausgebaut nach zwei verschiedenen Schemata, die sich durch ihre Ausführlichkeit unterscheiden, und zwar

entweder:
1. Kursziel
2. Kurszielbegründung
3. Unterrichtsreihen
   — Ziele und Teilziele
   — Inhalte
   — Verfahren
   — Lernzielkontrolle
4. Literatur

oder:
1. Kursziel
2. Kurszielbegründung
3. Teilziele
4. Unterrichtsinhalte
5. Unterrichtsverfahren
6. Lernzielkontrolle

Die Inhalte verstehen sich als Beispiele und sind z. T. alternativ angeboten. Eine Aufgabe der Fachkonferenz einer Schule könnte die Festlegung oder Ergänzung von Alternativen sein. Den Inhalten folgen Aufgaben zum Unterrichtsverfahren. An mehreren Stellen wird dabei auf die Möglichkeit der interdisziplinären Projekt-Arbeit hingewiesen, ohne daß diese Verfahrensweise zum Prinzip erhoben wird. Der Ausschuß war der Ansicht, daß aus pragmatischen Gründen die Lernziele zunächst am Fachbereich Deutsch orientiert werden müssen. Das bedeutet nicht, daß die Lernziele ausschließlich von den Inhalten des Faches Deutsch hergeleitet sind. Sie haben vielmehr allgemeinen Charakter und bieten so die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt auch in fachunabhängige Projekte integriert zu werden. An diese Hinweise zum Unterrichtsverfahren schließen sich Angaben zur Lernzielkontrolle und bibliographische Angaben an. Letztere sind Schwerpunktverweise; Vollständigkeit war weder möglich noch beabsichtigt. In den Anhang wurden Hinweise für eine lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung im Fache Deutsch aufgenommen.

III. Zur Begründung der vorgelegten Empfehlungen

A Vorentscheidungen

1 Lernzielorientierung des Unterrichts

Der vorliegende Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe II legt Kursvorschläge vor, die an Lernzielen orientiert sind. Dabei wurde der Versuch unternommen, diese Lernziele aufeinander zu beziehen und die Kurse in den einzelnen Jahrgangsstufen so anzulegen, daß die Abfolge zwar nicht zwingend ist, daß aber doch systematischer Aufbau und Zusammenhang sichtbar werden. Bei den Kursvorschlägen sind auch Unterrichtsinhalte angegeben. Diese Inhalte verstehen sich als Beispiele, die zwar keineswegs beliebig zusammengestellt sind, deren Auswahl jedoch der Erweiterung bzw. auch der Veränderung bedarf. Das muß vor allem dann gelten, wenn die angestrebten Ziele durch andere als die genannten Beispiele besser erreicht werden können.

1.1 Das Verhältnis zwischen allgemeinen Lernzielen und Kurszielen

Mehr als in der ersten Phase der Arbeit hat sich die Kommission mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeinen und fachspezifischen Lernzielen beschäftigt. Die öffentliche Diskussion über die Ziele des Deutschunterrichts während der letzten Monate hat deutlich gemacht, daß Unterrichtsempfehlungen, auch wenn sie sich als vorläufig und veränderungsbedürftig verstehen, nicht ohne wissenschafts- und bildungspolitische Bedeutung sind.
Um so wichtiger ist es, daß die Ziele des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, wie die Kommission sie sieht, in einem hinreichend deutlichen Begründungszusammenhang dargelegt werden. Grundentscheidungen, von denen die „Empfehlungen" ausgehen, sollen dabei deutlich als solche gekennzeichnet werden, damit spätere Einzelentscheidungen in einem verstehbaren Zusammenhang gesehen und überprüft werden können.
Eine solche Grundentscheidung besteht darin, daß die Mitglieder der Kommission eine deduktive Ableitung von Kurszielen aus allgemeinen Lernzielen nicht versucht haben. Daß Deduktionsversuche solcher Art trotz aller Bemühung oft nur mit dem Ergebnis unbefriedigender Scheinlösung vorgenommen werden, ist inzwischen in mehreren Arbeiten zur Curriculumentwicklung gezeigt worden [1]). Dennoch sollte man Entsprechung im Sinne der Interdependenz zwischen allgemeinen Lernzielen und Kurszielen erstreben. In diesem Sinne sind die folgenden Überlegungen zu verstehen, in denen fachübergreifende und fachspezifische Lernziele in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit dargestellt werden.

1.2 Spezielle Lernziele des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe II

Die Schüler haben im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe, mit der deutschen Sprache umzugehen und sich darüber hinaus reflektierend mit ihr auseinanderzusetzen. Umgang mit Sprache bedeutet konkret Umgang mit Texten aller Art; diese Texte aber können nicht herausgelöst werden aus dem Handlungszusammenhang, in dem sie stehen. Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, Einübung in die Produktion und Rezeption von Texten in Kommunikationszusammenhängen zu leisten. Diese Einübung erfolgt unter Reflexion über die Bedingungen von Textproduktion und -rezeption.
Die verschiedenen Aufgaben des Unterrichts stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang: Indem sich der Schüler im Verstehen übt, erweitert sich seine

rezeptive Sprachkompetenz; diese soll sich im eigenen Sprechen und Schreiben aktiv entfalten.

Alle kommunikativen Vorgänge, die eben genannt wurden, dienen der Selbsterkenntnis, dem Verstehen der materiellen und immateriellen Umwelt und der interpersonalen Verständigung. Da die Prozesse der Erkenntnis und des Verstehens in der Realität nicht ohne Störung und diejenigen der Verständigung nicht ohne Konflikte ablaufen, erwachsen dem Unterricht zwei wichtige Aufgaben: die Ursachen der Störung im Erkenntnis- und Verstehensprozeß und die Ursachen der Konflikte im Prozeß der Verständigung müssen den Schülern bewußt werden. Gerade im Bewußtsein von möglichen Störungen und Konflikten muß die Bereitschaft wachsen, den eigenen begrenzten Verstehenshorizont zu erweitern und Konflikte durch Sprache zu lösen oder zumindest zu regeln. Ein solcher Unterricht soll dazu führen, daß die Bedingungen der Möglichkeit von Emanzipation, d. h. von Selbständigkeit und Mündigkeit geschaffen werden. „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird [2])." Dem Schüler darf der Prozeß der Emanzipation nicht abgenommen werden; er soll nicht „mündig **gemacht** werden", sondern er soll selbst in der je konkreten Situation in Kooperation mit Gesprächspartnern, das Ziel einer Kommunikation zu erreichen, versuchen, in der der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments [3])" herrscht. Gelingt das, so wird der Schüler selbst denken und handeln, d. h. er wird Subjekt seiner eigenen Emanzipation und nicht Objekt sogenannter „emanzipatorischer Prozesse" sein, die andere für ihn veranstalten.

2 Texttheorie als Grundlage des Deutschunterrichts

2.1 Das Modell sprachlicher Kommunikation und seine heuristische Bedeutung

Da Texte in kommunikativen Handlungszusammenhängen als Gegenstand des Deutschunterrichts angesehen werden, liegt es nahe, ein einfaches Modell sprachlicher Kommunikation als Orientierungshilfe für das Auffinden möglicher Aspekte im weitgespannten Aufgabenfeld des Faches zu benutzen. Mit Hilfe des Modells soll deutlich gemacht werden, daß Texte geschriebener und gesprochener Sprache nicht isoliert betrachtet werden können, sondern daß sie stets als Teil eines Kommunikationsprozesses verstanden werden müssen. Das Modell dient vor allem dazu, dem Lehrer diesen Sachverhalt gegenwärtig zu halten, nicht aber soll es häufiger als expliziter Unterrichtsgegenstand behandelt werden. Der heuristische Wert eines solchen Modells liegt vor allem darin, daß es helfen kann, mögliche Fragestellungen bei der Produktion und Rezeption von Texten zu suchen. Auch nach eingehenden Überlegungen scheint es richtig zu sein, keines der zahlreichen Modelle von hohem Kompliziertheitsgrad zu wählen, die doch immer nur den Blick auf spezielle Aspekte der Kommunikation richten können.

Das Modell soll folgende Bedingungen erfüllen:

1. Es muß auf überschaubare Weise grundlegende Leistungen von Texten im Kommunikationszusamenhmang andeuten.
2. Es muß offen sein für Erweiterungen und Abwandlungen, die sich ergeben, wenn man es zu bestimmten Aufgaben und Gegenständen in Beziehung setzt.
3. Es muß helfen, den wechselseitigen Zusammenhang einzelner Aufgaben des Faches untereinander deutlich zu machen.

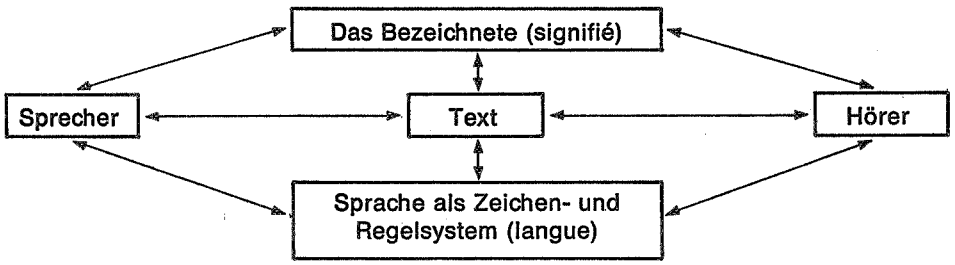
Welche grundlegenden Gegebenheiten sind zu berücksichtigen, wenn man über die Leistung von Texten im Kommunikationszusammenhang etwas aussagen will?

Man kann zunächst von der von F. de Saussure getroffenen Feststellung ausgehen, daß Sprache sich dem Betrachter in zweifacher Weise darstellt: sie ist einerseits „langue", Sprache als Bestand eines Zeichen- und Regelsystems, über das eine Sprachgemeinschaft verfügt, und andererseits „parole", Rede in einer bestimmten Situation mit einer bestimmten Intention [4]). Dem Schüler begegnet Sprache vorwiegend als situations- und intentionsbestimmte Rede (parole). Diese Rede kann man im weitesten Sinne als „Text in Funktion" bezeichnen. Unter Text wäre demnach eine durch die Intention des Sprechers in einer bestimmten Situation auf besondere Weise strukturierte Abfolge sprachlicher Zeichen zu verstehen, die von einem Hörer mit näher zu beschreibender Erwartungshaltung in einer bestimmten Situation aufgenommen wird. Texte in Funktion beziehen sich in mehr oder weniger direkter Form auf real vorkommende Objekte in der Außenwelt. Die Art der Beziehung der Texte zur sogenannten Realität gehört zu den schwierigsten erkenntnistheoretischen Fragen, die in der Philosophie, der Literaturtheorie und der Linguistik diskutiert werden. Ein Kommunikationsmodell soll nicht vortäuschen wollen, diese Beziehung sei eindeutig beschreibbar, sondern es soll lediglich auf eine Fragestellung verweisen.

Für das Modell, das in Anlehnung an Bühler [5]) entwickelt wird, sind folgende Komponenten wichtig:

1. ein Sprecher mit einer bestimmten Intention;
2. ein Hörer, auf den hin der Text gesprochen oder geschrieben wird;
3. eine Sache oder Lage als mögliche Gegenstände der intentionalen sprachlichen Äußerung [5a]);
4. die Sprache als Zeichen- und Regelsystem, über das Sprecher und Hörer verfügen.

Diese Komponenten stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander:



Für eine vorläufige Aufgliederung der Vielfalt von Textsorten im Anschluß an das Modell bietet sich als e i n Kriterium die Intention des Textes an. Folgende Intentionen lassen sich unterscheiden:

1. Der Autor (Sprecher) hat die Absicht, sich selbst, seine Gedanken und Gefühle im Text auszudrücken. Der Text ist A u s d r u c k, Kundgabe des Verfassers. Die Relation Autor — Text dominiert im sprachlichen Kommunikationszusammenhang.
2. Der Autor (Sprecher) hat die Absicht, einen Sachverhalt, eine gemeinsame Situation oder einen Gegenstand darzustellen. Die Relation Autor — Sach-

verhalt dominiert, die Intention der Darstellung überwiegt die anderen Intentionen.

3. Der Autor (Sprecher) hat die Absicht, sich vorwiegend an einen Rezipienten (Hörer) zu richten. Die Relation Autor (Sprecher) — Rezipient (Hörer) dominiert. Die Intention des Auslösens von Gedanken oder Handlungen, des Appells überwiegt die anderen Intentionen.

Die vierte Komponente im Kommunikationsmodell — Sprache als Zeichen und Regelsystem — wird einbezogen, weil sie die Berücksichtigung der wichtigsten Unterscheidung zwischen „langue" und „parole" ermöglicht und es erlaubt, die mit dieser Unterscheidung verbundenen sprachtheoretischen Probleme in den Blick zu nehmen.

Die Intention des Textes, das geht aus dem Voraufgehenden hinreichend deutlich hervor, hängt des weiteren zusammen mit dem Handlungszusammenhang, in dem der Text steht. Die Grenze des gewählten Kommunikationsmodells ist vor allem darin zu sehen, daß es die situative Einbettung des Textes nicht veranschaulicht.

Wesentlich ist bei den am Kommunikationsvorgang orientierten Überlegungen, daß der Begriff „Intention" nicht psychologisch verstanden wird. Es darf also nicht gefragt werden: „Was will der Autor sagen?", sondern es müssen aus der Art der Textbeschaffenheit und aus dem situativen Kontext Rückschlüsse auf die Intention wie auf die mögliche Wirkung des Textes erfolgen.

2.2 Das Problem der Unterscheidung von Textsorten

Eine Analyse der Textkonstituenten im Zusammenhang mit der Textintention wird, sofern ihre Verfeinerung in hinreichendem Maße gelingt, eine wesentliche Orientierungshilfe in dem vielfältigen Angebot von Texten sein, die Gegenstand des Deutschunterrichts sein sollten. Allerdings ist die Diskussion über Unterscheidungskriterien zwischen Textsorten sowohl in der Linguistik als auch in der Literaturwissenschaft keineswegs abgeschlossen.

Seit längerer Zeit hat sich das Textangebot im Deutschunterricht über die im herkömmlichen Sinne literarischen Texte hinaus auf sogenannte Gebrauchstexte erweitert. Die didaktische Notwendigkeit dieser Erweiterung ist unbestritten angesichts der Tatsache, daß Texte sehr verschiedener Art täglich an uns appellieren. Bisher standen literarische Texte und Gebrauchstexte im Unterricht mehr oder weniger unvermittelt nebeneinander, wobei der einzelne Lehrer weitgehend frei entschied, welchen Textsorten er in seinem Unterricht den Vorzug geben wollte.

In dieser Situation scheinen mehrere Überlegungen erforderlich:

— Gibt es einen konstitutiven Unterschied zwischen literarischen Texten und allen anderen Textsorten?

— Lassen sich alle Textsorten im Rahmen der oben angedeuteten Kommunikationsvorgänge sehen?

Angesichts der Vielfalt möglicher Intentionen und der ihnen entsprechenden Textsorten kann eine begriffliche Abgrenzung, die in vollem Umfang auf jeden individuellen Text zutrifft, nicht gefunden werden. Das ist auch nicht wünschenswert, denn eine Interpretation, die eine Vielfalt von Aspekten berücksichtigt, wird sich ohnehin nicht mit dem Klassifizieren von Textsorten begnügen wollen.

Andererseits erscheint es als möglich und auch als sinnvoll, idealtypische Unterscheidungen zwischen Textsorten zum Ausgangspunkt der Reflexion über die Gegenstände des Unterrichts zu machen. Solche Unterscheidungen verstehen

sich nicht als starre Abgrenzung. Sie können jedoch Orientierungshilfe für die genauere Bestimmung des individuellen Textes sein; sie können ferner verhindern, daß der Schüler Texte unter inadäquaten Voraussetzungen rezipiert.
Sprachliche Texte lassen sich, wenn man sie im Rahmen von Kommunikationsprozessen sieht, durch ihr Verhältnis zu außersprachlichen Komponenten bestimmen: zum Sprecher/Autor, zum Hörer/Leser, zum Wirklichkeitsmodell, auf das sie sich beziehen, sowie zur Situation, in die sie eingebettet sind. Der Ausdruck „Wirklichkeitsmodell" scheint deshalb angebracht, weil er die Mißverständnisse ausräumt, die sich ergeben, wenn man von „Realität" bzw. „Wirklichkeit" als etwas fest Vorgegebenem spricht. Erst „im Zusammenhang sozialer Kommunikation fällt die Entscheidung darüber, was als ‚Wirkliches' (= symbolisierbare Realität) aufgefaßt und wie es als ‚Wirkliches' aufgefaßt wird [6])".

2.2.1 Expositorische Texte

Das Verhältnis der Texte zu den außersprachlichen Komponenten ist verschiedenartig, und daher sind Versuche zu Unterscheidungen zwischen Textsorten häufig von der Beziehung der Texte zu den außersprachlichen Komponenten her unternommen worden.
So spricht Mukařovsky von mitteilenden Äußerungen, in denen die drei Richtungen des Meinens (Ausdruck, Appell, Darstellung) sich deutlich ausprägen und in denen die Sprache „praktische Tragweite" gewinnt [7]).
Iser versteht unter „expositorischen" Texten solche Texte, die einen Gegenstand vorstellen oder mitteilbar machen, der eine vom Text unabhängige Existenz besitzt. Auch er deutet mit dieser zunächst mißverständlich erscheinenden Bestimmung auf „Wirklichkeitsmodelle" des Rezipienten hin, denn er spricht wenig später von „Erfahrung" und „lebensweltlicher Situation" des Lesers [8]).
Schließlich unterscheidet Schmidt zwischen „primär informativen" Texten (Ziel: Übermittlung notwendiger Information) und „primär direktiven" Texten (Ziel: Handlungs- und Reaktionsauslösung) [9]).
Die eben genannten Bestimmungsversuche richten sich sämtlich auf solche Texte, die einen deutlichen Bezug zur Praxis haben. Die Richtungen des Meinens lassen sich dementsprechend, auch wenn sie nicht auf den ersten Blick eindeutig faßbar sind, durch eine präzise Analyse der Textkonstitution erfassen und beschreiben. Als Beispiele für solche Texte, die eine konkrete Funktion in der sozialen Umwelt erfüllen sollen, kann man sogenannte Sachtexte, die der Information oder der Belehrung dienen, bestimmte Arten von wissenschaftlichen Abhandlungen, Gesetzestexte, aber auch Werbetexte sowie bestimmte Arten von Reden und Predigten nennen. Alle diese Texte haben das Ziel, den Leser entweder durch Sachinformation handlungsfähig zu machen oder ihn durch Appell zu bestimmten Handlungen in seiner je konkreten Umwelt zu veranlassen.
Bei der Analyse solcher Texte sind die außersprachlichen Komponenten mit in die Betrachtung einzubeziehen, damit das Redeziel deutlich werden und die sich aus ihm ergebenden Entscheidungen (z. B. Wahl des Redezeitpunktes, der Redeumgebung,derTextsorte sowie der Mittel zur Textkonstitution im einzelnen) durchschaubar werden können.

2.2.2 Literarische Texte

Die Frage ist nun, ob sich sogenannte literarische Texte von den genannten praxisbezogenen Texten mit hinreichender Deutlichkeit abheben lassen.
Eine weitere Frage ist, ob sich solche Texte in ihrer spezifischen Leistung angemessen beschreiben lassen, wenn man sie im Rahmen intentionsbestimmter sprachlicher Kommunikation sieht.

Zweifellos fehlt literarischen Texten der unmittelbare Bezug zu Situationen der Lebenspraxis. Dichterische Sprache ist nicht auf das Hervorrufen bestimmter Handlungen angelegt; sie ist zum Beispiel von der interpersonalen mündlichen Kommunikation durch eine Reihe beschreibbarer Merkmale unterschieden. Dennoch stehen literarische Werke in einem Kommunikationszusammenhang, dessen Eigenart näher gekennzeichnet werden muß.

Im literarischen Text wird die Beziehung zur „Realität" zugunsten der auf das Zeichen selbst gerichteten Aufmerksamkeit abgeschwächt [10]). Sprache wird im literarischen Text dementsprechend auf eine besondere Weise verwendet, und e i n Moment dieser Besonderheit besteht in dem, was Schmidt „polyfunktionale Vertextung" nennt [11]).

Literarische Texte sind außerdem nicht unmittelbar in den Handlungsvollzug des Lesers integrierbar.

Wesentlich ist die Fiktionalität dieser Texte im Sinne Isers: „Sie (sc. Literarische Texte) besitzen keine genaue Gegenstandsentsprechung in der ‚Lebenswelt', sondern bringen ihre Gegenstände aus den in der Lebenswelt vorfindbaren Elementen erst hervor [12])." Der Leser kann im literarischen Text — zumindest in vielen Fällen — Elemente seines Wirklichkeitsmodells wiedererkennen; daher ist Kommunikation mit dem literarischen Text möglich; andererseits überschreitet der Text die Erfahrung des Lesers, und darauf beruht die Besonderheit literarischer Kommunikation. Infolge der mangelnden Deckung mit seinen Erfahrungen ist dem Leser ein Auslegungsspielraum gegeben [13]. Indem er diesen Spielraum nutzt, erhöht sich seine geistige Flexibilität, und es verringert sich die Gefahr, daß sich das eigene Wirklichkeitsmodell des Lesers verfestigt; denn Literatur stellt Modelle möglicher Wirklichkeit her, deren Rezeption den Erkenntnishorizont erweitert und das Bewußtsein für die prinzipielle Veränderbarkeit der je konkreten Umwelt wachhält.

Eine wichtige Aufgabe kann hier nur angedeutet werden: das Verhältnis der literarischen Gattungen zu den Textsorten muß aufgehellt werden. Es ist zu fragen, inwieweit bestimmte Gattungen eine spezifische Form der Leser- bzw. Zuschauererwartung hervorrufen, die für den gesamten literarischen Kommunikationsprozeß bestimmend sein kann. Außerdem müßte sich unter historischem Aspekt die Bildung und Auflösung der Gattungen in ihrer Bedeutung für den Leser untersuchen lassen. Das alles kann aber nur in der Arbeit an bestimmten Textbeispielen geschehen.

Es darf nicht das Mißverständnis entstehen, daß mit Hilfe der voraufgehenden Kennzeichnung literarische Texte exakt von allen anderen Textsorten unterschieden werden könnten. Eine solche Unterscheidung kann gar nicht getroffen werden, weil sich zwischen bestimmten Arten literarischer Texte und bestimmten anderen Textsorten allenfalls graduelle Unterschiede ergeben. Das gilt z. B. für Essays. Wie Textsorten im einzelnen zu unterscheiden sind, hängt im übrigen nicht allein von den Texten selbst, sondern auch von der Weise der Rezeption durch den Leser ab.

B Schlußfolgerungen aus den Vorüberlegungen für den Unterricht

1 Zur Frage der Einheit von „Sprache" und „Literatur"

Aus den voraufgegangenen Überlegungen geht hervor, daß der Deutschunterricht es mit Texten unterschiedlicher Art zu tun hat; sie alle sind im Rahmen eines kommunikativen Prozesses zu sehen, den zu erkennen und an dem teilzunehmen der Schüler befähigt werden muß. Dieser gemeinsame Bezugshintergrund verbietet es, zwei Unterrichtsbereiche „Sprache" und „Literatur" zu konstruieren; eine Organisation des Unterrichts, die „Deutsche Sprache" von „Literatur" trennt, ist unter den beschreibenden Voraussetzungen didaktisch nicht haltbar.

Daraus ergibt sich, daß z. B. auch „Linguistik" nicht ein eigenständiger Bereich in oder neben dem Unterrichtsfach Deutsch ist. Linguistische Methoden sind notwendige Hilfsmittel, um Sprache und ihre Erscheinungsformen beschreiben zu können, und konkurrierende linguistische Systeme sind im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit bei bestimmten Fragestellungen im Unterricht zu berücksichtigen; die Lernziele des Deutschunterrichts jedoch, so wie dieser von der Kommission verstanden wird, schließen die Vermittlung von Kenntnissen aus dem Bereich der Linguistik um ihrer selbst willen aus.

2 Zur Funktion der Reflexion über Sprache

Dagegen darf nicht darauf verzichtet werden, auf die Leistung von Sprache zu reflektieren. Der Kommunikationsvorgang ist daraufhin zu befragen, in welchem Verhältnis der Anteil der Sprache zu den außersprachlichen Faktoren der Kommunikation steht; soziologische oder entwicklungspsychologische Momente z. B. sind nicht nur als textkonstituierende Faktoren wichtig, sondern es muß auch gefragt werden, welche Rückwirkungen die sprachliche Kompetenz eines Sprechers auf seine sozialen und psychischen Bedingungen hat, wie Sprache als Mittel zur Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt unterschiedlich eingesetzt werden kann und in unterschiedlichen Anforderungssituationen handhabbar ist. Der derzeitige Stand der Kommunikationsforschung läßt es noch nicht zu, daß ein Kurs zur Medienkunde, in dem die zuletzt genannten Fragen erörtert werden müßten, in die vorliegenden Empfehlungen aufgenommen wird.

Möglich hingegen und wünschenswert ist es, den anthropologischen Aspekt der Sprache auszubauen und entsprechende sprachphilosophische Theorien im Unterricht vorzustellen. Da die begrenzte Gültigkeit jedes sprachphilosophischen Ansatzes wie auch jeder Sprachverwendungstheorie sichtbar gemacht werden muß, setzt diese Form der Reflexion über Sprache voraus, daß die Schüler hinreichende Grundkenntnisse und -fertigkeiten in bezug auf sprachliche Kommunikation erworben haben; erst dann werden sie fähig sein, Sprachtheorien richtig einzuordnen und den Stellenwert von Hypothesen zu beurteilen. Reflexion über Sprache ist auf Grund der Überlegung erst zu einem verhältnismäßig späten Zeitpunkt im Rahmen der Lernsequenzen vorgesehen.

3 Zur Frage der Lernsequenzen im Hinblick auf Sprachverstehen, Sprechen und Schreiben

Die Anordnung der Kursziele in einer Sequenz geht von dem Gedanken aus, daß bestimmte weniger komplexe Lernziele erreicht sein müssen, wenn schwierigere Zusammenhänge behandelt oder komplexere Verfahren eingeübt werden

sollen. Vor allem werden explizite theoretische Reflexionen über Sprache und Literatur erst dann angesetzt, wenn die Schüler eine bestimmte Vielfalt von Textsorten an jeweils mehreren Beispielen kennengelernt haben. Ähnliche Gegenstände und Verfahren werden daher mehrmals — von Schritt zu Schritt mit höherem Schwierigkeitsgrad — angeboten. Daß auch andere Arten von Sequenzen möglich sind, gilt dabei als selbstverständlich, denn es wird sich kaum eine Sequenz von Lernzielen finden lassen, die so zwingend ist, daß sie nicht abgeändert werden könnte. Allerdings erscheint es aus lernpsychologischen Gründen sinnvoll, grundsätzlich eine durchdachte Sequenz von Lernzielen anzusetzen.

3.1 Zum Sprachverstehen, Sprachhandeln und zur Reflexion über Sprache im Bereich praxisbezogener Texte

Wenn praxisbezogene (expositorische Texte, Gebrauchstexte) unter den Aspekten Ausdruck, Appell und Darstellung betrachtet werden, lernt der Schüler, sich in der Rolle des Rezipienten zu verstehen. Er kann gegenüber eindeutig analysierbaren Wirkungsabsichten eines Textes kritische Distanz entwickeln. Außerdem lernt er einen Text lesen als eine Auswahl aus dem verfügbaren Zeichensystem, die der Schreiber/Sprecher in einer bestimmten Situation von einer verstehbaren Intention her getroffen hat. Durch solche Betrachtungsweise wird verhindert, daß der Schüler naiv den Text und den in ihm besprochenen Gegenstand gleichsetzt.

Der Schüler lernt die genannten Textsorten mit angemessenen Analyseverfahren zu beschreiben und lernt dabei auf operationale Weise Kategorien linguistischer Textanalyse kennen und verwenden. Übungen dieser Art werden zunächst in 11.1 angesetzt. Sie werden wieder aufgenommen im Grund- und Leistungskurs der Stufe 11.2. In allen diesen Kursen stehen mehr praxisbezogene Texte neben vorwiegend situationsabstrakten literarischen Texten, damit Funktion und Leistung der verschiedenen Textsorten sich deutlicher voneinander scheiden lassen. Allerdings sollte das kontrastive Verfahren nicht überbetont werden, weil es, zu oft angewandt, den Unterricht methodisch monoton machen könnte.

Indem der Schüler verschiedene Strategien der Verfasser praxisorientierter Texte kennenlernt, erweitert sich seine Sprachkompetenz nicht nur im Hinblick auf Wortschatz und syntaktische Möglichkeiten, sondern auch im Hinblick auf die Wahl einer bestimmten Textsorte in einer bestimmten Situation.

Die Kurse, in denen die aktive Kompetenz des Schülers besonders gefordert werden soll, schließen sich an die vorher genannten mehr auf analysierende Rezeption abgestellten Übungen sinnvoll an. In den „Argumentationskursen" soll der Schüler sein Urteilsvermögen hinsichtlich der zu wählenden Darstellungsform entwickeln. Wenn der Schüler aus der Rolle des Rezipienten in diejenige des Verfassers von Texten wechselt, muß er sich über seine Intention wie über die Sprache, die er bespricht, klar werden. Weiter muß er sein Sprechen als partnerbezogen verstehen. Indem der Schüler bei seinem Sprechen und Schreiben die Bedingungen des Kommunikationsprozesses reflektiert, wird er fähig, in einer Haltung kritischer Besonnenheit zu formulieren. Wesentlich ist, daß die Argumentationskurse nicht darauf abgestellt werden, Techniken zur Überlistung des Gegners zu vermitteln, sondern daß sie den Schüler im Sinne des in A 1.2 formulierten allgemeinen Lernzieles zu sachgerechter, fairer und von Verantwortung getragener Argumentation hinführen. Gerade deshalb sollen die Übungen begleitet werden durch die Lektüre von Texten, in denen sauber argu-

mentiert wird, aber auch von Gegenbeispielen, in denen demagogische Formen des Überredens als solche durchschaut werden.

Es ist wichtig, daß im Rahmen späterer Kurse die erlernten Analyseverfahren wieder aufgenommen und weiter entfaltet werden. In dem praxisbezogenen Bereich scheint das vor allem in 13.1 gut möglich zu sein; aber auch im Abschlußkolloquium der 13. Klasse kann man auf die genannten Übungen zurückgreifen.

3.2 Zur Arbeit an literarischen Texten

Die Beschäftigung mit literarischen Texten hat im Rahmen der vorgelegten Konzeption ihren besonderen Stellenwert. Diese Texte stellen an den jugendlichen Leser hohe Anforderungen, aber sie sollten zugleich ein Gegenstand des ästhetischen Vergnügens sein und nicht als lästige Pflichtaufgabe „bewältigt" werden. Der Schüler sollte lernen, sich allmählich von der ausschließlich identifizierenden Aneignung eines Werkes zu lösen, ohne daß solche identifizierende Aneignung grundsätzlich abgelehnt und diskriminiert wird. Ziel des Unterrichts in diesem Bereich muß es allerdings sein, nicht nur eine Sinn- und Leistungsschicht des literarischen Textes aufzunehmen, sondern die Vielzahl der Perspektiven, die sich in ihm verschränken, wahrzunehmen. Dafür, daß jeder Schüler der gymnasialen Oberstufe diese Anstrengung auf sich nehmen sollte, gibt es zwei Gründe:

Die Literatur eröffnet dem in einer verfestigten Wirklichkeit lebenden Leser neue Seh- und Denkmöglichkeiten. Die Auseinandersetzung mit fiktionalen literarischen Texten erhöht die geistige Flexibilität des Lesers, eben weil die fiktionale Literatur keine unmittelbaren Anweisungen zu bestimmten Verhalten bzw. keine wirklichkeitsgetreuen Informationen in der Art der expositorischen Texte gibt. Sie stellt vielmehr Modelle möglicher Wirklichkeit vor, deren Rezeption den Erkenntnishorizont erweitert und das Bewußtsein für die prinzipielle Veränderbarkeit der je konkreten Umwelt weckt.

Die Literatur ermöglicht dem Leser eine besondere Form des Genusses, das ästhetische Vergnügen. Diese Art des Vergnügens ist nicht leicht zu gewinnen; sie stellt sich bei bloß identifizierendem Lesen nicht ein. Die Bedingung der Möglichkeit ästhetischen Vergnügens ist ein sensibles intellektuelles Wahrnehmungsvermögen. Vergnügen in diesem Sinne entsteht dadurch, daß der Leser sich dem Zwang der Objektwelt enthoben fühlt im Spiel mit den im literarischen Werk entfalteten Möglichkeiten. „Ästhetisches Vergnügen", so sagt Schmidt, „ist bedingt durch rezeptive Distanz. Emotionelle Identifikation mit nur einer Sinn- und Leistungspotenzschicht eines Textes negiert ästhetische Erfahrung und ästhetisches Vergnügen [14])."

Das ästhetische Vergnügen ist nicht, wie man voreilig annehmen könnte, ohne Relevanz für die Gesellschaft im ganzen. Erst wenn es gelingt, den einzelnen offenbar zu machen für die Fülle möglicher Wahrnehmungen, hat das Bemühen um die Emanzipation der Gesamtgesellschaft Sinn. Wir teilen die Auffassung Schmidts, wenn er sagt: „Erziehung zur ästhetischen Kommunikationsfähigkeit: das ist die Zukunftsaufgabe aller Erziehungseinrichtungen von der Schule bis zum Museum: Optische, sprachliche, haptische, akustische Erziehung, die Wekkung und Entwicklung spontaner Sensibilität, Produktivität, von Phantasie und Möglichkeitssinn. Erst wenn diese Aufgabe begriffen und gelöst ist, wird Kunst nicht länger ein Privileg, ein Besitzstand und Bildungsvorsprung der jeweils herrschenden ... Klassen sein, sondern ein Anrecht aller, ein Recht auf allseitige und intensive Ausbildung und Entwicklung, die nicht von den Bedürfnis-

sen der Wirtschaft und Industrie restriktiv eingeengt wird auf Nützliches [15])." Wenn man diese auf alle Bürger bezogene Forderung bejaht, so folgt daraus zwingend, daß keinem Schüler der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit zur Entwicklung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit abgeschnitten werden darf. Aus diesem Grunde sollte die Beschäftigung mit fiktionaler Literatur in allen Kursfolgen des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe, auch in den in der 12. Klasse abschließenden Grundkursen, ihren Platz behalten.

Wie aber kann der Schüler zur adäquaten Rezeption des fiktionalen literarischen Werkes hingeführt werden? Es ist selbstverständlich, daß das komplizierte Geflecht von Beziehungen, innerhalb dessen sich ästhetische Werke entfalten, nicht mit einemmal durchschaubar gemacht werden kann. Deshalb muß es in einem auf Anhebung des Reflexionsniveaus bedachten Unterricht zunächst um den Aufbau und dann um die schrittweise Erweiterung des Verstehenshorizontes gehen [16]).

Das geschieht auf zwei zwar verschiedenartig erscheinenden, aber einander nicht ausschließenden Wegen:

Der Schüler sollte auch über den Unterricht hinaus zur Lektüre angeregt werden, weil viel davon abhängt, wieweit er bereit und fähig ist, sich dem Bereich fiktionaler Literatur freiwillig zuzuwenden. Erst auf dem Hintergrund einer relativ breiten Leseerfahrung kann nämlich die eingehendere Analyse literarischer Werke fruchtbar werden. Die freie Lektüre des Schülers sollte möglichst wenig durch bestimmte typische „Schulanforderungen" belastet sein; der Lehrer braucht hier auch nicht ängstlich darauf bedacht zu sein, daß der Schüler das Werk in vollem Sinne adäquat erfaßt. Eine gewisse Toleranz von Seiten des Lehrers kann dem Schüler die Unbefangenheit geben, die als Voraussetzung auch für anspruchsvollere Verstehensprozesse notwendig ist.

Mehr als bisher sollte der Lehrer jedoch darauf bedacht sein, herauszufinden, w i e der Schüler als Rezipient von Literatur reagiert. Es ist dringend erforderlich, mit Hilfe sozialintegrativer Unterrichtsformen Verstehensprozesse in Gang zu setzen, in denen der Horizont des jungen Lesers erkannt werden kann, ohne daß sein gewiß fragmentarisches Verständnis sofort dem Verdikt „falsch" bzw. „nicht angemessen" verfällt.

Auf der anderen Seite darf der Unterricht auch nicht so konzipiert werden, daß in seinem Mittelpunkt stets die engschrittig vom Lehrer gelenkte Interpretation steht, in der eine bestimmte, vom Lehrer konzipierte Auslegung lediglich nachvollzogen wird.

Erst auf dem skizzierten Hintergrund lassen sich die höheren Ansprüche einer differenzierten und adäquaten Wahrnehmung eines literarischen Textes entwickeln. An einigen repräsentativen Beispielen sollte der Schüler erkennen, worin das spezifisch Literarische eines Textes besteht. Er muß erkennen, daß das literarische Werk nicht Abbild der Realität ist, sondern daß der Autor Elemente der Realität in freier Kombination zu einem Entwurf möglicher Wirklichkeit fügt. Erst wenn der Schüler das verstanden hat, kann er einsehen, welchen Sinn die Strukturanalyse eines Werkes hat, denn er weiß dann, daß produktives, die Multivalenz des Werkes erfassendes Lesen der einzige Weg zum differenzierten Verstehen ist. Zugleich muß er erkennen, inwiefern der jeweilige Leser zur Sinnkonstitution des Werkes beiträgt.

Wenn der Unterricht so angelegt ist, daß er vom Verstehenshorizont des Schülers ausgeht, ohne die Ansprüche, die der Text stellt, preiszugeben, wird er zur Erweiterung des Wahrnehmungsvermögens und zur Vertiefung des Verständ-

nisses führen. Im Verlaufe eines solchen Unterrichts werden die Schüler erkennen, daß es qualitative Unterschiede in der Rezeption eines Werkes gibt.

Die Erkenntnis der Rolle des Rezipienten wird erweitert, wenn der Schüler sich anschließend mit dem Phänomen der sogenannten Trivialliteratur befaßt. Es dürfte ratsam sein, in diesem Bereich zunächst von Beispielen auszugehen, in denen deutlich wird, wie etwa massenhaft verbreitete Literatur auf identifizierendes Lesen, auf die Erfüllung von Wunschvorstellungen des Lesers hin „gemacht" sein kann, während andere Literatur eine Herausforderung an Phantasie und Intellekt des Lesers darstellt. Die Unterscheidung zwischen Trivialliteratur und anspruchsvoller Literatur darf aber auch in dieser Phase des Unterrichts nicht als naturgegeben hingenommen werden, sondern sie muß kritisch auf ihre Herkunft und Gültigkeit befragt werden. In einer späteren Phase des Unterrichts können die Bezeichnungen „Trivialliteratur", „Unterhaltungsliteratur", „hohe Literatur", „Kitsch" und „Kunst" thematisch gemacht und als Ausdruck gesellschaftsabhängiger Wertung verstanden und diskutiert werden. Wichtig ist, daß der Schüler Fragen der Wertung in ihrer Abhängigkeit von veränderlichen Rezeptionsbedingungen versteht.

Eine bedeutsame Erweiterung des eigenen, notwendig begrenzten Horizontes wird dem Schüler dann möglich, wenn historische Werke in die Betrachtung einbezogen werden. Diese Werke müssen in ihrem „historischen Kontext" verstanden werden, damit ihre geschichtliche Bedingtheit deutlich wird. Sie stellen sich in ihrer Fremdheit dem Schüler als prinzipiell andersartige Formen des Verstehens und Gestaltens von Wirklichkeit dar. In der Auseinandersetzung mit solchen Werken kann der Schüler die unvermeidliche Eindimensionalität seiner eigenen zeitgenössischen Position erkennen und überwinden lernen; zum andern lernt er die eigene Position ihrerseits als eine geschichtlich bedingte verstehen. Diese Art der Literaturbetrachtung enthält in so hohem Maße emanzipatorische Möglichkeiten, daß man sie auch dem Schüler, der nur an den Grundkursen im Pflichtbereich teilnimmt, nicht vorenthalten sollte.

Die Beschäftigung mit der historischen Dimension der Literatur hat darüber hinaus eine wesentliche anthropologische Funktion: Die historische Dimension ist eine „humane Kategorie"; denn der „Mensch ist das Wesen, das sich aus seiner Geschichtlichkeit begreift [17])", und man täte gerade in einem auf die Gegenwart bezogenen Deutschunterricht nicht gut daran, eine so wesentliche Möglichkeit der Selbsterkenntnis zu verspielen. Mit Hilfe des Erarbeitens und Erklärens von Texten der literarischen Tradition versteht man die Gegenwart besser. Die Beschäftigung mit Werken der Vergangenheit bedarf im Grunde keiner Rechtfertigung, es stellt sich allein die Frage, w i e sich diese Beschäftigung vollzieht. Wenn sie von den genannten Voraussetzungen ausgeht, ist sie rein antiquarischem Interesse ebenso fern wie unkritischem Bewahren etablierter Bildungsgüter.

Damit der „historische Kontext" von Werken der literarischen Tradition deutlich wird, müssen verschiedenartige Betrachtungsweisen angewendet werden. Der Kommunikationsprozeß, der stattfindet, wenn ein Leser des 20. Jahrhunderts Werke der literarischen Tradition liest, ist ungleich komplexer als derjenige bei der Lektüre zeitgenössischer Werke. Mit Hilfe der Literatursoziologie können die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen des Weltverständnisses eines Autors in seiner Zeit aufgehellt werden. Wichtig ist es ferner, die veränderten Rezeptionsbedingungen des zeitgenössischen und des heutigen Lesers in die Betrachtung einzubeziehen. Solche Methoden der Betrachtung treten ergänzend und die Ergebnisse verändernd zu den herkömmlichen Methoden der

literaturgeschichtlichen und funktionalen Interpretation hinzu, ohne diese herkömmlichen Verfahren ersetzen zu können. Die Betrachtung der Werke der literarischen Tradition ist also auch in besonderer Weise geeignet, den Schüler in verschiedene Methoden, Literatur zu interpretieren, einzuführen.

Für die Kurse, die Literatur und Gesellschaft thematisch machen, ist es eine notwendige Voraussetzung, daß die im voraufgehenden skizzierten Lernziele erreicht sind. Erst wenn der Schüler über eine hinreichende Leseerfahrung im Bereich tradierter wie zeitgenössischer Literatur verfügt, erscheint es als sinnvoll, ihn in die komplexen Interaktionen einzuführen, die zwischen Literatur und Gesellschaft stattfinden.

Dies kann unter verschiedenen Aspekten geschehen: Einmal soll der Schüler umfassender und differenzierter als in früheren Kursen Einsicht gewinnen in das komplexe Phänomen, das Kayser (1959) als „das literarische Leben der Gegenwart" bezeichnet hat. „Schaffen, Verbreitung, Sichtung und Aufnahme — das sind wohl die Kräfte, deren Zusammenspiel und Zusammenwirken das literarische Leben bilden. Oder wenn wir statt der abstrakten Bezeichnungen der Kräfte die sie wirkenden Menschengruppen nennen, so dürfen wir sagen: Autoren als Schaffende, Verleger, Sortimenter und Bibliothekare als die Verbreitenden, Kritiker als die Sichtenden und das Publikum als die Aufnehmenden stellen in ihrem Zusammenhang das literarische Leben einer Zeit dar [18])." Von dem genannten Ansatz her kann der literarische Text in seinem Kommunikationszusammenhang gesehen werden. Den entsprechenden Kommunikationszusammenhang kann man auch an früheren Epochen darstellen. Notwendig tritt dann der wirkungsgeschichtliche Aspekt stärker in den Vordergrund. Das Problem der literarischen Wertung läßt sich an dieser Stelle in differenzierter Form noch einmal aufgreifen. Es muß erörtert werden, welchen Wandel in der Wertschätzung des Publikums bestimmte Autoren und Werke erfahren haben, und welche Ursachen ein solcher Wandel haben kann.

Mit aller Vorsicht sollte auch versucht werden, die Wechselbeziehungen zwischen ästhetischen Strukturen und bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen herauszuarbeiten, wie es die Frankfurter Schule getan hat. Gewiß stellt diese Betrachtungsweise hohe Anforderungen, aber wenn sie sachgerecht angewendet wird, verspricht sie aufschlußreiche Ergebnisse [19].

Aufgabe des Literaturunterrichts in der 13. Klasse kann es sein, den Schüler in den umfassenden Umkreis der europäischen Literatur einzuführen. Ein solcher Versuch dient der Horizonterweiterung insofern, als deutlich werden kann, daß es zwischen den europäischen Nationalliteraturen so enge Verflechtungen gibt, daß die isolierte Betrachtung nur einer Nationalliteratur zu unzulässigen Verengungen führen muß.

In verschiedenen Kursen zur Literaturbetrachtung hat der Schüler eine Reihe von Methoden der Literaturwissenschaft zumindest im Ansatz kennengelernt. Eine wichtige wissenschaftspropädeutische Aufgabe ist es, ihn am Ende der 13. Klasse in die Reflexion über Leistung und Geltungsbereich einzelner Methoden einzuführen.

Daß das nur in exemplarischer Weise geschehen kann, muß allerdings betont werden. Ferner sollte ein Werk nicht vorwiegend deshalb für den Unterricht ausgewählt werden, weil man an ihm bequem eine bestimmte Methode exemplifizieren kann, denn die Werke sind nicht für die Methoden da, sondern Methoden dienen genauerem Verstehen der Werke.

Offen bleibt im Rahmen dieser Empfehlungen immer noch die Frage der Gestaltung schriftlicher Arbeiten im Zusammenhang mit der vorgeschlagenen Kon-

zeption des Literaturunterrichts. Dennoch können einige Bedingungen genannt werden, die die Aufgaben erfüllen müssen, die im Anschluß an die vorgesehenen Unterrichtsreihen gestellt werden.

Es müssen Aufgaben formuliert werden, die an die einzelnen Unterrichtsreihen anschließbar sind und für deren Bearbeitung die spezifische Fragestellung des Unterrichts mit Gewinn angewendet werden kann.

Es ist zu berücksichtigen, daß die Arbeiten im Umfang stark variieren müssen wegen der unterschiedlichen Arbeitsdauer in den Grund- und Leistungskursen. Ein besonders schwieriges Problem wird es sein, kürzere Arbeitsaufgaben zu entwickeln, die dennoch den Ansprüchen an Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit entsprechen, die mit den Lernzielen gesetzt sind. Die Aufgaben sollten eindeutig umgrenzt sein in ihrer Zielsetzung, so daß Kriterien zu ihrer Beurteilung deutlich formuliert werden können.

Die Colloquien am Schluß der 13. Klasse geben noch einmal Gelegenheit, die in den einzelnen Klassen entfalteten Leistungen der Sprache unter übergeordneten Gesichtspunkten mit den Schülern zu besprechen. Sinn und Stellenwert der einzelnen Kurse können auf diese Weise im Zusammenhang mit dem Kommunikationsmodell verdeutlicht werden.

Anmerkungen

[1]) H. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen-Meyer: Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München (Kösel) 1971, S. 106—133.

[2]) Th. W. Adorno: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft, edition suhrkamp 469, Suhrkamp Verlag Frankfurt (Main).

[3]) J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt 1972, S. 137.

[4]) F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967.

[5]) K. Bühler: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1964, S. 24—48.
Die dritte Komponente, die im Modell verkürzt als „das Bezeichnete" erscheint, verweist auf das Problem, in welchem Verhältnis Sprache zur Wirklichkeit steht. Dieses Problem ist bereits von W. v. Humboldt in seinem Werk „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschen" thematisch gemacht worden. In diesem Zusammenhang wäre auch auf B. L. Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit (RWE Nr. 174) hinzuweisen. Neuerdings hat sich G. Klaus mit der Frage beschäftigt: er nennt den Bezug des Zeichens zu Gegenständen und Sachverhalten den sigmatischen Aspekt des Zeichens. (Vgl. G. Klaus: Die Macht des Wortes. Ein erkenntnistheoretisch-pragmatischer Traktat. Berlin, VEB Dt. Verl. der Wiss. [6] 1972.)

[6]) S. J. Schmidt: Literaturwissenschaft als Forschungsprogramm, LUD 5, 1971, S. 44.

[7]) J. Mukařovský: Kapitel aus der Poetik, es Nr. 230, Frankfurt 1972, S. 48.

[8]) W. Iser: Die Appellstruktur der Texte, Konstanzer Universitätsreden 28, Konstanz 1970, S. 10 ff.

[9]) S. J. Schmidt: a.a.O., S. 46.

[10]) J. Mukařovský: Kapitel aus der Poetik, S. 46 u. 42.

[11]) S. J. Schmidt: ästhetizität — philosophische beiträge zu einer theorie des ästhetischen, München 1971, Bayerischer Schulbuchverlag, S. 19 ff.
Freilich genügt diese Kennzeichnung allein nicht; mit Recht hat Grimminger betont, daß Polyvalenz auch in nichtliterarischen Texten begegnet (z. B. in der politischen Rede). Mit der Polyfunktionalität muß sich vielmehr die Situationsabstraktheit im oben angedeuteten Sinn verbinden.

[12]) W. Iser: a.a.O., S. 10 ff.

[13]) W. Iser: a. a. O., S. 13/14 u S. 34/35.

[14]) S. J. Schmidt: ästhetizität, S. 52.

[15]) S. J. Schmidt: ästhetizität, S. 91.

[16]) R. Geißler: Prolegamena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1970, Schroedel.

[17]) P. Wapnewski: „Lyrik Wolframs v. Eschenbach", C. H. Beck Verl. 1973.

[18]) W. Kayser: Das literarische Leben der Gegenwart, in: Deutsche Literatur in unserer Zeit, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1959.

[19]) Vgl. zu diesen Vorschlägen den Bericht des Arbeitskreises „Literatursoziologie" des Landesinstituts f. schulpädagogische Bildung: Tagungsbericht der Tagung G II 314, Modell für den Deutschunterricht an Gymnasien.

Literaturangaben zur „Begründung"

Die Literaturangaben enthalten Bücher, deren Lektüre als hilfreich für die Formulierung der dargelegten Position angesehen wurde und die für die Fachkonferenzen anregend sein könnten. Vollständigkeit der Literaturangaben zu einem Sachgebiet wurde nicht angestrebt.

zu 1

F. **Achtenhagen,** H. L. **Meyer** (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München (Kösel) 1971.

zu 1.2

Th. W. **Adorno:** Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft, ES 469, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

J. **Habermas:** Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1972.

J. **Habermas:** Erkenntnis und Interesse, Frankfurt, Suhrkamp 1968; bes. II. Kap. 7 u. 8, S. 178—233.

J. **Habermas:** Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt, Suhrkamp 1970; bes. Kap. 3, S. 184 ff.

K. **Kosik:** Die Dialektik des Konkreten, Frankfurt, Suhrkamp 1967; bes. S. 133 ff.

zu 2.1

K. **Bühler:** Sprachtheorie, Stuttgart, Fischer 1965.

F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 2/1967.

Michel: Stilkunde

H. **Glinz:** Linguistische Grundbegriffe, Frankfurt, Athenäum 1970.

H. **Glinz:** Textanalyse und Verstehenstheorie I, Frankfurt, Athenäum 1973.

H. **Brinkmann:** Die Deutsche Sprache, Düsseldorf, Schwann, 2. erw. A. 1971.

G. **Klaus:** Die Macht des Wortes. Ein erkenntnistheoretisch-pragmatischer Traktat, Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 6. A. 1972.

S. J. **Schmidt:** Text als Forschungsobjekt der Texttheorie, in: DU Jg. 24, H. 4, 1972, S. 7—28.

zu 2.2

W. **Iser:** Die Appellstruktur der Texte, Konstanzer Universitätsreden 28, Konstanz 1970.

S. J. **Schmidt:** Literaturwissenschaft als Forschungsprogramm, LUD 5/1971.

U. **Maas:** Sprechen und Handeln. Zum Stand der gegenwärtigen Sprachtheorie, in: Sprache im technischen Zeitalter 41/1972, S. 1—20; bes. S. 14 ff.

W. **Dieckmann:** Sprache und Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache, Heidelberg, C. Winter 1969; bes. S. 35 ff.

R. **Grimminger:** Abriß einer Theorie der literarischen Kommunikation, in: Linguistik und Didaktik 12, 4, Qu 3. Jg. 1972, S. 277—293.

U. **Maas/D. Wunderlich:** Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt, Athenäum 1972.

J. **Trier:** Alltagssprache, in: Die deutsche Sprache im 20. Jahrhundert, Göttingen, Vandenhoeck 1966, S. 110—133.

Chr. **Guffke-Hubrig:** Textsorten. Erarbeitung einer Typologie von Gebrauchstexten in der Klasse 11 des Gymnasiums, in: DU, H. 1, Jg. 24, 1972, S. 35—52.

H. **Heißenbüttel:** Frankfurter Vorlesungen über Poetik, in: Über Litera

H. **Heißenbüttel:** Frankfurter Vorlesungen über Poetik, in: Über Literatur, Freiburg, Walter 1966, S. 123—205.

R. **Jacobsen:** Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie, in: alternative 12, H. 65, 1969.
V. **Sklovskij:** Die Kunst als Verfahren, in: Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. Hrsg. v. J. Striedte, München, Fink 1971, UTB-Uni Taschenb. 40.
S. J. **Schmidt:** ästhetizität, philosophische beiträge zu einer theorie des ästhetischen, München 1971, Bayerischer Schulbuchverlag, S. 19 ff.
J. **Mukařovský:** Kapitel aus der Poetik, S. 46 u. 52.
H. R. **Jauß:** Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, ES 418, Frankfurt 1970.
R. **Minder:** Wozu Literatur? Bibliothek Suhrkamp, Bd. 275, Frankfurt 1971.
H. **Weinrich:** Literatur für Leser, Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft, Stuttgart 1971.
M. **Andersson:** Analyse des Bedingungszusammenhanges zwischen Textintention und Textbeschaffenheit in expositorischen und fiktionalen Texten. Eine Planungsreihe in Deutsch im Kursunterricht der Jahrgangsstufe 13 an einem Gymnasium, Bezirksseminar für das Lehramt am Gymnasium in Hamm, 1973. (Die Arbeit setzt sich kritisch mit den wissenschaftlichen Grundlagen der „Empfehlungen" auseinander. Sie ist ein wertvoller weiterführender Beitrag, dem die Verfasserin der „Begründung" manche Anregungen verdankt.)

IV. Empfehlungen für die einzelnen Kurse

1. Übersicht über die Abfolge der Kursziele
2. Gemeinsamer Grundkurs in 11.1
3. Leistungskurse
4. Grundkurse
5. Freie Kurse im Rahmen des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes

Übersicht über die Abfolge der Kursziele

Jahrgangsstufe 11.1: Der Schüler lernt an einem Modell der sprachlichen Kommunikation Grundleistungen der Sprache in Texten sowie Aufgaben des Faches Deutsch unterscheiden und beschreiben.

Leistungskurse (6stündig)

11.2 Der Schüler lernt einige wichtige Unterschiede zwischen expositorischen und fiktionalen Texten kennen. Im Bereich der fiktionalen Texte lernt er, daß Unterscheidungen zwischen „anspruchsvoller Literatur" und „Trivialliteratur" durch ein gesellschaftlich vorgeprägtes Urteil bestimmt sind und daher kritischer Prüfung bedürfen.

12.1 1. Der Schüler lernt genauere Unterscheidungen im Bereich der fiktionalen Literatur kennen. Er lernt in der Auseinandersetzung mit einigen in der Einschätzung durch Kritiker und Publikum umstrittenen Werken Probleme der literarischen Wertung kennen.
2. Der Schüler lernt in verschiedenen kommunikativen Situationen und mit Hilfe geeigneter Texte Formen mündlicher und schriftlicher Argumentation kennen und verwenden.

12.2 Der Schüler gewinnt an Beispielen von literarischen Werken der Vergangenheit Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit von Texten, lernt unterschiedliche Analyseverfahren kennen und voneinander abweichende Rezeptionsweisen anerkennen.

13.1 Der Schüler lernt die gesellschaftliche Bedingtheit und Relevanz von Sprache erkennen und beurteilen.

13.2 Der Schüler gewinnt Einsicht in die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft. Zugleich lernt er die Leistungen und den jeweiligen Geltungsbereich verschiedener Methoden der Literaturwissenschaft kennen.

Grundkurse (3stündig)

11.2 Der Schüler lernt im Umgang mit Texten verschiedener Sprachgestalt Grundbegriffe, Beschreibungswortschatz und Verfahren der mündlichen und schriftlichen Textuntersuchung kennen und beherrschen.

12.1 Der Schüler lernt in verschiedenen kommunikativen Situationen und mit Hilfe geeigneter Texte Formen mündlicher und schriftlicher Argumentation kennen und verwenden.

12.2 Der Schüler gewinnt an Beispielen von literarischen Werken der Vergangenheit Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit von Texten und lernt Analyseverfahren kennen.

13.1 Der Schüler lernt die gesellschaftliche Bedingtheit und Relevanz von Sprache kennen.

13.2 Der Schüler gewinnt Einsicht in die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft, damit er sich im literarischen Leben der Gegenwart zu orientieren vermag.

Übersicht über die Abfolge der Kursziele
(Freie Kurse — 3stündig)

I. Kursvorschlag: Der Schüler lernt am Beispiel eines bedeutenden Autors Sprache als künstlerische Form zur geistigen Bewältigung der Welt kennen.

II. Kursvorschlag: Der Schüler lernt im Laienspiel die Verlebendigung der Kunst kennen sowie den Spielraum der Interpretation und der schöpferischen Veränderung von Vorgegebenem.

III. Kursvorschlag: Der Schüler lernt Entsprechungen in den künstlerischen Gestaltungsmitteln und -intentionen einzelner Epochen kennen und damit zugleich auch die geschichtliche Bedingtheit jeder Zeitsituation.

IV. Kursvorschlag: Der Schüler lernt am Beispiel eines relevanten Themas antithetische Haltungen, Gestaltungen und Gestaltungsintentionen kennen.

Deutsch/Grundkurs Jg. 11, 1. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt an einem Modell der sprachlichen Kommunikation Grundleistungen der Sprache in Texten und Aufgaben des Faches Deutsch unterscheiden und beschreiben.

2 Begründung des Kurszieles

Nach der KMK-Vereinbarung wählt der Schüler am Ende des 1. Halbjahres der Jahrgangsstufe 11 seine Fächer. Um wählen zu können, muß er die Aufgabenzuweisungen der Schulfächer und der hinter ihnen stehenden wissenschaftlichen Disziplinen kennen. Das hat die Kommission dazu veranlaßt, die Kenntnis der Aufgaben des Faches Deutsch in die Lernzielbestimmung für den 3-stündigen Kurs im 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 aufzunehmen.

Die Fachwissenschaft tendiert dahin, ihre Gegenstände unter die leitende Fragestellung der Kommunikation zu rücken, und auch die Abnehmererwartungen betonen das „Interesse dafür, wie Sprache in Texten, d. h. als Medium für bestimmte Formen der Kommunikation, funktioniert" sowie die Fähigkeit zur „Reflexion auf den eigenen Sprachgebrauch" [1]. Dem konnte sich die Kommission nicht verschließen, bietet doch der kommunikative Ansatz auch für den DU die Möglichkeit, das Bezugsfeld seiner Ziele und Inhalte wenigstens im Umriß neu zu ordnen. Zu den Gegenständen des 3-stündigen Kurses im 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 gehören deshalb kommunikative Grundleistungen der deutschen Sprache in Texten sowie ein Modell der sprachlichen Kommunikation als Bezugsfeld.

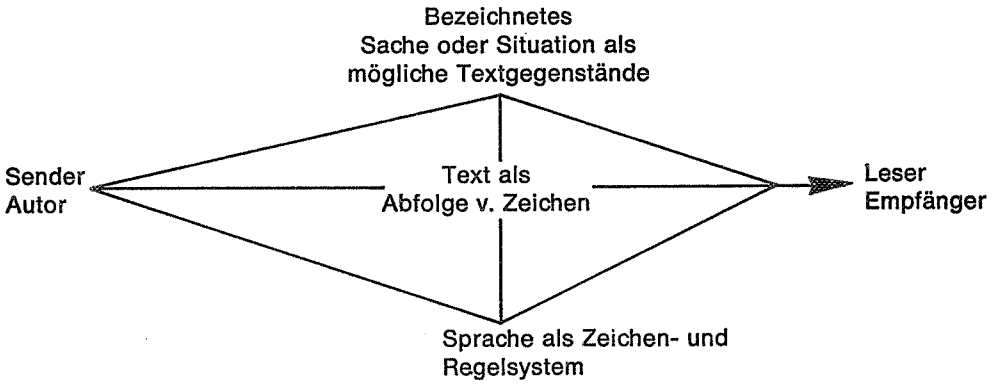
Die Fähigkeit zu sprachlicher Kommunikation, zum Verstehen und Verfassen von Texten aller Art ist eine elementare Voraussetzung für jeden Beruf; die Fähigkeit zur Hypothesenbildung, zum Entwerfen von Modellen, die eine komplizierte Wirklichkeit überschaubar machen und der ständigen Überprüfung an eben dieser Wirklichkeit unterliegen, gehört zu den Voraussetzungen eines jeden wissenschaftsorientierten Studienganges. Das zeitlich erste Lernziel des Faches Deutsch in der gymnasialen Sekundarstufe II soll den Schüler mit beiden Voraussetzungen bekannt machen, deren motivierende Wirkung der Lehrer nutzen kann.

Einige Sprachbücher für den DU, die mit Kommunikationsmodellen arbeiten, liegen bereits vor. Das Lernziel spricht von e i n e m Kommunikationsmodell — im Wissen darum, daß es Spielarten gibt, was dem Schüler, der zu kritisch wissenschaftlichem Frageverhalten ermuntert werden muß, bewußt gemacht werden sollte. Da der Schüler im Modelldenken Erfahrungen sammeln soll, wird empfohlen, das gewählte Kommunikationsmodell induktiv, d. h. aus Texten und Situationen herzuleiten.

Der Kurs ist in 4 Unterrichtsreihen gegliedert; am Ende der 1. Unterrichtsreihe soll das gewählte Modell sprachlicher Kommunikation an der Tafel — und im Protokoll — stehen. Die Kommission hält das in den Begründungen erläuterte Schema für brauchbar.

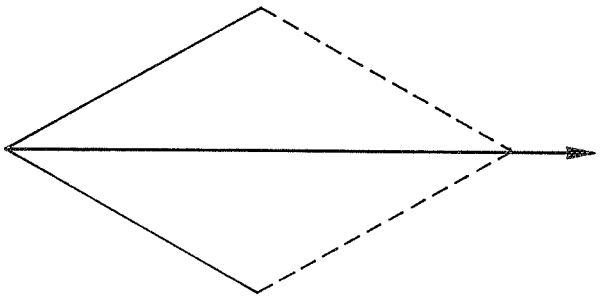
---

[1]) Gaier, U. Probleme der Hochschuldidaktik, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 19. Jg. 1972, Nr. 2.



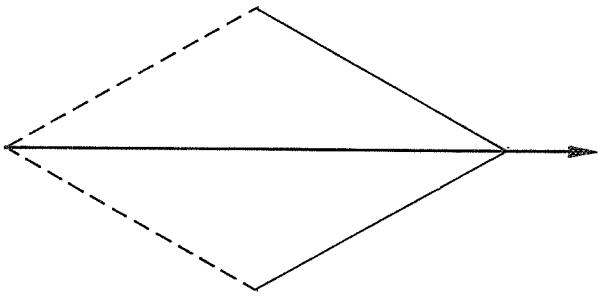
In der 2. Unterrichtsreihe lernt der Schüler kommunikative Situationen erfassen und selbst sprachlich bewältigen, wobei er Sorten von Gebrauchstexten anhand des Kommunikationsmodells sprachlichen Grundleistungen zuordnet. Was die Unterscheidung sprachlicher Grundleistungen betrifft, so kann das übersichtliche Organon-Modell Bühlers (Ausdruck, Darstellung, Appell), das in sechs Sparten gegliederte Schema Weinmanns (a.a.O., S. 20 f.) oder ein anderes benutzt werden. In der 3. Unterrichtsreihe lernt der Schüler fiktionale Literatur (hier am besten Dichtung) mit Hilfe des Kommunikationsmodells interpretieren. Schließlich in der 4. Unterrichtsreihe dient das Modell dazu, Aufgaben des Faches Deutsch und die Fragestellungen der germanistischen Fachwissenschaft als gesellschaftlich nötig und für Weltverstehen wichtig erscheinen zu lassen. Ohne Benutzung frustrierender Fachwörter können die Arbeitsbereiche am Modell sichtbar werden, indem gezeigt wird, wie jeweils eine der vier Positionen (Ecken) des Modells den Forschungsschwerpunkt bestimmt und damit gleichzeitig die drei anderen Positionen unter diesen Aspekt rücken.

a)



Aufgabenbereich
Produktion von Texten

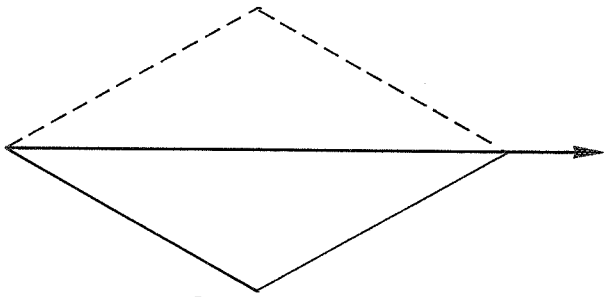
b)



Aufgabenbereich
Rezeption von Texten

Empfänger

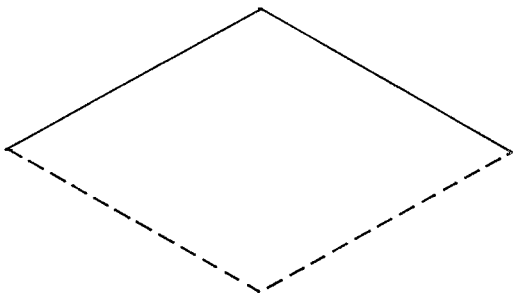
c)



Aufgabenbereich
Sprache im Kommunikations-
prozeß

d)

Sache oder Lage



Aufgabenbereich
Texte als Äußerungen
von menschlichem Selbst-
und Weltverständnis

Je nach Zeit können einzelne oder alle vier Aufgabenbereiche an exemplarischen Texten belegt werden. Die Verwendung von Texten stimmt mit der Logik des Modells überein, insofern „Text" seinen Mittelpunkt bildet. Es wird vorgeschlagen, Texte zu wählen, die die mit den Fragestellungen verbundenen Fachmethoden entweder selbst demonstrieren oder aber deren Anwendung ermöglichen.
In der 4. Unterrichtsreihe ist die Orientierung am Kommunikationsmodell dazu angetan, die **Einheit des Faches in der Unterschiedlichkeit** seiner Aufgabenbereiche vor Augen zu halten.
Im folgenden wird der Verlauf des vierteiligen Kurses skizziert, ohne daß in der Auswahl der Unterrichtselemente (Verfahren, Gegenstände, Kontrollen) Anspruch auf Verbindlichkeit oder Vollständigkeit erhoben wird.

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziele der 1. Unterrichtsreihe

Fähigkeit, die vielfältige Sprachwirklichkeit mit Hilfe eines Modells der sprachlichen Kommunikation überschaubar zu machen.

— Unterscheidung von außersprachlicher und sprachlicher Kommunikation, von mündlicher und schriftlicher Kommunikation (innerhalb der sprachlichen), von Sender (Verfasser, Sprecher), Empfänger (Leser, Hörer), Sache oder Situation, Sprache als textbedingenden Faktoren.
— Erkenntnis des Einflusses technischer Medien auf die Art der sprachlichen Kommunikation, der Bedeutung von Texten für die Bewältigung kommunikativer Situationen.
— Fertigkeiten im Verfassen von Texten mit überwiegendem Adressatenbezug.

3.1.2 Unterrichtsinhalte

(Die Auswahl der Inhalte hängt ab von Interesse und Eingangsvoraussetzungen der Gruppe sowie von der Planungsabsicht des Fachlehrers und der Fachkonferenz.) Texte mit überwiegendem Adressatenbezug, Telegramm, Telex, Brief, Rede, Plakat, Flugblatt, Aufruf, Prospekt, tendenziöse Texte.
Modell der sprachlichen Kommunikation.

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Die Schüler sollen die kommunikative Leistung von Texten operational entdecken, deshalb induktive Herleitung des Kommunikationsmodells; Partner- und Gruppenarbeit; Beschreiben und Verfassen kurzer Texte.

3.1.4 Lernzielkontrolle

Zeichnerische Wiedergabe des Modells und/oder verbale Erläuterung seiner Positionen (Sender usw.); Wiedererkennen der Positionen an geeigneten Vorlagen und Texten; Beschreiben und Verfassen von Vorlagen oder Texten mit deutlichem Adressatenbezug.

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 Ziele der 2. Unterrichtsreihe

Fähigkeit, Gebrauchstexte mit verschiedener Aussageabsicht zu beschreiben und zu verfassen.

— Erkenntnis des Zusammenhangs von Aussageabsicht und jeweiliger Textgestalt. Unterscheidung von Textsorten durch Nachweis ihrer Aussageabsicht an den verwendeten sprachlichen Mitteln.

— Einsicht in Grundleistungen der deutschen Sprache, gewonnen am Modell und an Gebrauchstexten, die
  a) vorwiegend Selbstaussage des Verfassers (Ausdruck),
  b) vorwiegend Sacherfassung (Darstellung) und
  c) vorwiegend Beeinflussung (Appell)
  beabsichtigen.

— Einsicht in die Begrenztheit (weil Abstraktheit) des Modells und die situativen, individuellen, sozialen Bedingungen sprachlicher Kommunikation.

— Bereitschaft, Sprache differenziert und als Werkzeug zu verwenden in verschiedenen sozialen Rollen des Schreibens, sprachliche und gesellschaftliche Normen im Schriftverkehr anzuerkennen, die sozialen Folgen sprachlicher Kommunikation (z. B. Beeinflussung) kritisch zu durchdenken.

— Fertigkeit im Anwenden von Beschreibungstechniken und im Verfassen von Texten verschiedener Intention.

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Textsorten mit deutlich erkennbarem Autor-Bezug, Empfänger-Bezug, Sach-Bezug.

Tagebuch, diplomatische Note, Bericht, Versuchsbeschreibung, historische Quelle, Predigt, politische und wirtschaftliche Werbung (Text-Bild-Arrangements in verschiedenen Medien).

3.2.3 Unterrichtsverfahren

Ausgang von Texten oder kommunikativen Situationen; Textbeschreibung; Verfassen von Gebrauchstexten; Entwurf und Erläuterung von Teilmodellen für einzelne Textsorten; Gruppenarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Fächern.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Textbeschreibung und -erörterung; Befragung (informelle Tests).

3.3 Dritte Unterrichtsreihe

3.3.1 Ziele der 3. Unterrichtsreihe

Fähigkeit, fiktionale von expositorischer Literatur zu unterscheiden.

— Dichtung als Kunstform der Sprache, als sprachliche Wirklichkeit eigener Art, als modellhafte Vermittlung gesellschaftlicher Abläufe und Zustände, als Medium anthropologischer Einsicht verstehen.

— An Beispielen die zeitlich-historsichen Bedingungen der literarischen Kommunikation erkennen (Autor und Leser, Entstehungs- und Rezeptionszeit).

— Kenntnis sprachlicher Mittel, die — von der Gattung abhängig — fiktionale Texte konstituieren, Kenntnis von Beschreibungstechniken.

— Bereitschaft, distanziert und mit Anstrengung zu lesen und den Lesewiderstand zu überwinden.

— Bereitschaft, die eigene Vorstellungswelt durch Umgang mit Dichtung ergänzen bzw. korrigieren zu lassen.

3.3.2 **Unterrichtsinhalte**

Dichtung mit kommunikativem Bezug (je nach zur Verfügung stehender Zeit Dichtungen kleiner oder größerer Form).
Gesellschaftssatiren, Parabeln, politische Lyrik und andere Spruchdichtung. Kurzgeschichten etc.
Beispiele:
Tucholsky, Heine, Nietzsche (Der Tolle Mensch), Kafka (Eine kaiserliche Botschaft), Walthers Reichssprüche, politische Lyrik auf Amerika, BRD, DDR, Aichinger (Das Fenstertheater) usw., Bachmann (Reklame) usw. Thematische Reihe, z. B. Krieg, Liebe, Stadt.

3.3.3 **Unterrichtsverfahren**

Kontrastiv, Vergleich von thematisch ähnlichen expositorischen und fiktionalen Texten; Textbeschreibung, Referat zum historischen Kontext.

3.3.4 **Lernzielkontrolle**

Textbeschreibung, Textvergleich (auch kurzer Passagen „klarer" und „verschlüsselter" Literatur).

3.4 Vierte Unterrichtsreihe

3.4.1 **Ziele der vierten Unterrichtsreihe**

Kenntnis von Fragestellungen des Faches Deutsch und der germanistischen Fachwissenschaft.

— Einsicht in die Fragestellungen des Faches anhand der in der Kurszielbegründung skizzierten Modellausschnitte.
— Einsicht in die (individuell und sozial begründete) Notwendigkeit, die Erscheinungsformen der Sprache zu untersuchen.
— Bereitschaft, das „Werkzeug deutsche Sprache" verantwortlich zu pflegen.

3.4.2 **Unterrichtsinhalte**

(in Entsprechung zu den Modellausschnitten)

a) Selbstaussagen und Absichtsbekundungen von Autoren (Vorreden, Interviews), Lesarten, Fassungen, Überarbeitungen; Einflüsse auf Werke ... Biographie, kreative Anstöße zu Gestaltungsversuchen ..., Textkonstitution ...
b) Beispiele für Rezeptions- und Wirkungsgeschichte von Texten, Kritiken, Rezensionen, Interpretationen, Untersuchungen zum Leseverhalten (z. B. Angebote von Leseringen, der Schulbücherei).
c) Rechtschreibnorm und -reform; semantische und syntaktische Veränderungen im gegenwärtigen Deutsch; schichtenspezifische Sprachverwendung; Deutsch in der DDR; die 3 Dimensionen des sprachlichen Zeichens usw.
d) Auszüge aus H. Weinrich: Linguistik der Lüge. Auszüge aus D. Sternberger u. a.: Aus dem Wörterbuch des Unmenschen etc. W. Kayser: Die Wahrheit der Dichter, rde 87. Motivgleiche Kurztexte. Th. Adorno: Rede über Lyrik und Gesellschaft.

3.4.3 **Unterrichtsverfahren**

Textbeschreibung und -erörterung; Untersuchungen, Referate; Projektgruppen.

3.4.4 **Lernzielkontrolle**

Schematische und/oder verbalisierte Darstellung der Fachaspekte; Textarbeit; Befragung.

4 Literatur

J. **Erben:** Deutsche Grammatik, Fischer-Bücherei 904.
D. **Wunderlich:** Karl Bühlers Grundprinzipien der Sprachtheorie, Muttersprache 79 (1969), H. 1.
ders.: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, Deutschunterricht 22 (1970), H. 4.
S. **Weinmann:** Probleme der Lehrplandiskussion im Fach Deutsch, in: Zur Lehrplandiskussion, Stuttgart, Klett, Nr. 92859.
H. J. **Flechtner:** Grundbegriffe der Kybernetik, Stuttgart, Wiss. Verlagsgesellschaft, 1968.
dtv-Wörterbuch zur Publizistik, Nr. 3032.
Chr. **Gniffke-Hubrig:** Textsorten, Erarbeitung einer Typologie von Gebrauchstexten in der 11. Klasse des Gymnasiums, Deutschunterricht 24 (1972), H. 1.

Deutsch/Leistungskurs Jg. 11, 2. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt einige wichtige Unterschiede zwischen expositorischen und fiktionalen Texten kennen. Im Bereich der fiktionalen Texte lernt er, daß Unterscheidungen zwischen „anspruchsvoller Literatur" und „Trivialliteratur" durch ein gesellschaftlich vorgeprägtes Urteil bestimmt sind und daher kritischer Prüfung bedürfen.

2 Begründung des Kurszieles

Die Grundfragen, mit denen sich der Schüler in der ersten Unterrichtsreihe des Kurses auseinandersetzen soll, lauten:

1. Wie kann ich erkennen, ob ein Text fiktionalen oder expositorischen Charakter hat, und welches Leseverhalten wird in dem einen oder dem anderen Fall vom Autor intendiert?
2. Wann und warum lese ich expositorische Texte? Wann und warum lese ich literarische Texte?

Die erste Unterrichtsreihe hat das Ziel, daß der Schüler die von einer bestimmten Absicht gelenkte Darstellungsweise des expositorischen von der Vielschichtigkeit des ästhetischen Textes unterscheiden lernt.

In der zweiten Unterrichtsreihe soll sich der Schüler eingehend mit einem umfangreicheren literarischen Werk befassen, damit er hinreichend Zeit hat, die jeweilige Besonderheit des literarischen Werkes von mehreren Seiten kennenzulernen. Der Schwierigkeitsgrad des Textes sollte nach der Aufnahmefähigkeit und den intellektuellen Voraussetzungen der Lerngruppe variieren. Es sei darauf verwiesen, daß besonders das moderne Drama sehr geeignet ist, Grundstrukturen eines literarischen Werkes auf leicht faßliche Weise zu vermitteln. Andererseits bietet die Lektüre eines Romans bequeme Anknüpfungspunkte für die dritte Unterrichtsreihe. Die zweite Unterrichtsreihe bildet ein Kernstück des Kurses, denn in ihr soll der literarische Verstehenshorizont des Schülers aufgebaut werden, und zugleich soll seine Fähigkeit, auf einer Ebene höherer Reflexion ein Werk zu analysieren, entwickelt werden.

Die dritte Unterrichtsreihe soll die Frage beantworten:
Welche Leseerwartungen befriedigt die massenhaft verbreitete Literatur?
In dieser Reihe sollte eindeutig als solche erkennbare Massenware analysiert werden, nicht aber sollten Werke herangezogen werden, deren literarischer Rang umstritten ist und deren Analyse rezeptionsästhetische Überlegungen verlangt, die den Schüler in dieser Phase überfordern und verwirren könnten. Allerdings sollte auch hier schon die Unterscheidung von „Trivialliteratur" und „anspruchsvoller Literatur" problematisiert werden. An dieser Stelle könnte auch daran gedacht werden, andere Medien in den Unterricht einzubeziehen. Die kritische Auseinandersetzung mit Serienproduktionen des Fernsehens könnte neben die Betrachtung der massenhaft verbreiteten Literatur treten und deutlich machen, daß sich der konsumierende Zuschauer nicht wesentlich von den Lesern der Trivialliteratur unterscheidet.

Alle genannten Unterscheidungsversuche sollen dazu dienen, den Schüler zum Lesen anspruchsvoller Literatur zu motivieren und ihn bei der Auswahl seiner Lektüre kritisch werden zu lassen. (Vgl. dazu: Rolf Geißler: Prolegoma, S. 85!)

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziele der ersten Unterrichtsreihe

— Der Schüler erkennt an einem oder mehreren geeigneten Beispielen, daß sich ein literarischer Text von einem expositorischen Text dadurch unterscheidet, daß er keinen unmittelbaren Bezugspunkt in der Realität hat, sondern daß der Autor Elemente der Realität in freier Kombination zu einem Entwurf möglicher Wirklichkeit fügt.

— Der Schüler lernt Grundbegriffe und Analyseverfahren kennen und angemessen anwenden, die geeignet sind, die jeweilige Intention und die ihr entsprechende Form des expositorischen und die Polyvalenz des literarischen Werkes deutlich zu machen.

— Der Verstehenshorizont des Schülers erweitert sich; das ästhetische Vergnügen, das aus genauem, distanziertem Lesen entspringt, wird geweckt; die Bereitschaft und Fähigkeit zur angemessenen Rezeption auch umfangreicherer Werke soll wachsen.

3.1.2 Unterrichtsinhalte

Literarische und expositorische Texte aus dem 20. Jahrhundert; literarische Werke verschiedener Gattungen und expositorische Texte, die thematisch den literarischen Texten zugeordnet werden können.
Beispiele:

1. Die moderne Großstadt
   OECD-Studie über die Folgen der Urbanisierung
   A. Mitscherlich: Über die Unwirtlichkeit unserer Städte (Auswahl)
   Werbeprospekte der Städte
   W. Koeppen: New York
   M. Frisch: New York
   H. Krüger: Stadtpläne
   J. Becker: Felder
   H. Heißenbüttel: Stuttgarter Spaziergänge
2. Reisen
   Werbeprospekte — Reiseberichte — Lyrik
3. Formen appellativen Sprechens im politischen Bereich
   Flugblatt — Wahlreden — andere politische Reden (Bismarck, Adenauer, Brandt, Rede des Antonius in Shakespeares „Julius Caesar") — politische Lyrik mit Appellcharakter (imperativische Lyrik).
4. Soziologische Untersuchungen zur Landbevölkerung
   Ökonomische Untersuchungen zur Lage der Landwirtschaft
   M. L. Kaschnitz: Beschreibung eines Dorfes

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Grundtechniken zur Analyse von Texten
(Unterstreichen und kommentieren, Exzerpieren, Gliedern, Zitieren, Belegen, Erfassen der Sinnmitte eines Textes, Zuordnung der Glieder zum Ganzen)
Lösen von Teilaufgaben, z. B. Erfassen der dem Text zugrunde liegenden Frage
Referat, Podiumsgespräch, Gruppenarbeit.
Es ist zu überlegen, ob und in welcher Absicht und Form von dem genannten Ansatz her kursübergreifende Projekte möglich sind (Deutsch — Erdkunde — Sozialwissenschaft).

3.1.4 Lernzielkontrolle

Extemporierende Textbeschreibung nach begrenzter Vorbereitungszeit (mündlich)
Lösen von Teilaufgaben (schriftlich)
eine Klausur (4- bis 5stündig): Textbeschreibung: Vergleich eines literarischen Textes mit einem expositorischen Text

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 Ziele der zweiten Unterrichtsreihe

— Der Schüler erkennt die Intention, den Aufbau und die Feinstruktur eines literarischen Werkes. Dabei lernt er wichtige Bauformen des Erzählens bzw. des Dramas kennen.
— Der Schüler lernt solche Analyseverfahren kennen und anwenden, die geeignet sind, die Polyfunktionalität eines literarischen Textes deutlich zu machen.
— Die Bereitschaft, einen umfangreicheren und komplexen Text zu lesen, soll wachsen. Die Frage, welche Bedeutung das literarische Werk für die Gegenwart und Zukunft des Schülers haben kann, wird kritisch erörtert. (Vgl. Geißler: Prolegomena, S. 85—87!)

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Ein Roman oder ein Drama des 20. Jahrhunderts
Die thematische Relevanz des Werkes muß dem Schüler erkennbar sein.
Beispiele:
M. Frisch: Andorra.
M. Frisch: Der andorranische Jude; dazu: Tagebücher.
B. Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder; dazu: Schriften zum Theater.
H. Broch: Die Schlafwandler; dazu: Das Weltbild des Romans; Briefe.
M. Frisch: Homo Faber; dazu: H. Geulen: Max Frischs „Homo Faber", Studien und Interpretationen (dort weitere Literatur!).
F. Dürrenmatt: Romulus der Große; dazu: Theaterschriften und Reden.
Th. Mann: Buddenbrooks; dazu: Thomas Mann: Die Kunst des Romans.

3.2.3 Unterrichtsverfahren

Bei der **Auswahl** des Werkes, das intensiv behandelt wird, sollten Lehrer und Schüler kooperieren. Die Kooperation setzt voraus, daß sich die Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten informieren. Den Schülern kann die Möglichkeit zu rechtzeitiger Vorbereitung durch eine langfristige Ankündigung des Zieles der Unterrichtsreihe gegeben werden. Sollte die Wahlfähigkeit einer Lerngruppe nicht hinreichend entwickelt sein, dann müßte der Lehrer Angebote unterbreiten. Er sollte seinerseits gerade für diese Unterrichtsreihe ein Werk wählen, das auch ihm persönlich zusagt, denn der Erfolg des Unterrichts im Sinne der Motivierung der Schüler zum Lesen hängt nicht zuletzt vom Engagement des Lehrers für die Sache ab.
Unter der Voraussetzung, daß alle Schüler das Werk gründlich gelesen haben, ist arbeitsteiliger Gruppenunterricht möglich. Arbeitsfragen für die Gruppen können gemeinsam mit der Klasse entwickelt werden. Nach einer Reihe von Stunden können Erfolg bzw. Mißerfolg des gewählten Verfahrens erörtert werden.
Im Übungsteil können die Schüler Dokumente zum Werk und Sekundärliteratur lesen und auswerten. Hier können sie auch Teile des Werkes selbständig interpretieren.

Einzel- und Gruppenarbeit werden abgelöst von Unterrichtsgesprächen, in denen die Ergebnisse integriert und kritisch erörtert werden.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Schriftliche und mündliche Darstellung von Arbeitsergebnissen; Gesprächsprotokolle; eine Klausur (4- bis 5stündig): z. B. Interpretation einer noch nicht besprochenen Textstelle, die in den Zusammenhang des ganzen Werkes einzuordnen ist; Auswertung eines Dokumentes zum Werk auf dem Hintergrund der gemeinsam erarbeiteten Interpretation; kritische Auseinandersetzung mit einer Interpretation, die von den gemeinsam erarbeiteten Ergebnissen abweicht.

3.3 Dritte Unterrichtsreihe

3.3.1 Ziele der dritten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll im Bereich der fiktionalen Literatur Unterscheidungen treffen, die allerdings jeweils kritisch überprüft werden müssen: Er soll massenhaft verbreitete Literatur von Literatur mit hohem Anspruch an das intellektuelle und ästhetische Wahrnehmungsvermögen des Lesers unterscheiden lernen.

- — Der Schüler erkennt, daß massenhaft verbreitete Literatur auf die Tagträume der anzusprechenden Leserschichten hin orientiert ist. Er lernt die entscheidende Rolle der Lesererwartung für diese Literatur kennen.
- — Der Schüler sieht ein, daß es Literatur mit hohem Anspruch gibt, die die kreative Phantasie des Lesers herausfordert; der Leser muß den ihm vertrauten Horizont überschreiten und neue Möglichkeiten des Denkens und Empfindens entfalten.
- — Der Schüler lernt Grundbegriffe und Verfahren der Literatursoziologie kennen, soweit sie auf die massenhaft verbreitete Literatur anwendbar sind. Er lernt bei der Betrachtung der als anspruchsvoll geltenden Literatur den Anteil des Lesers an der Sinnkonstruktion des Textes erkennen.
- — Das Unterscheidungsvermögen des Schülers wird verfeinert. Im Hinblick auf die Auswahl der Privatlektüre werden Urteilskriterien entwickelt.

3.3.2 Unterrichtsinhalte

Ähnlich wie in der ersten Unterrichtsreihe des Kurses empfiehlt sich als ein möglicher Weg der Vergleich zweier oder mehrerer Texte. Zusätzlich ist die Betrachtung **eines** verbreiteten Genres möglich.
Beispiele:
Keller: Romeo und Julia auf dem Dorfe; dazu: ein massenhaft verbreiteter Liebesroman (wenn feinere Unterscheidungen bereits als möglich erscheinen: Simmel: Liebe ist nur ein Wort).
H. Broch: Der Versucher; dazu ein massenhaft verbreiteter Heimatroman.
Th. Mann: Felix Krull.
V. Baum: Menschen im Hotel.
Arthur Hailey: Hotel (Ullstein, Frankfurt); dazu: ein Genre, z. B. Action-Krimi: Jerry-Cotton-Roman (vgl. Landesinstitut f. schulpädagog. Bildung, Tagung G II/314: Modelle für den DU, S. 54 ff.).
Ein Illustriertenroman.
Ein Beispiel erbaulicher Romanliteratur (Kirchenzeitungsroman).
Abhandlungen zur Trivialliteratur, etwa:
Hermann Bausinger: Wege zur Erforschung der trivialen Literatur, in: Studien zur Trivialliteratur, hrs. von H. O. Burger, Frankfurt 1968.

Trivialliteratur, hrsg. v. Gerhard Schmidt-Henkel, Horst Enders, Friedrich Knilli, Wolfgang Maier.
Literarisches Colloquium, Berlin 1964.
Helmut Kreuzer: Trivialliteratur als Forschungsproblem, DVJS, 41, H. 2.
Dieter Wellershoff: Von der Moral erwischt.
Analyse eines Trivialromans, in: Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur, Köln 1969.

3.3.3 Unterrichtsverfahren

Wählt man das vergleichende Verfahren, so lassen sich die Unterschiede zwischen anspruchsvoller und massenhaft verbreiteter Literatur im Sinne der Zielsetzung schärfer herausarbeiten.
Wählt man die Betrachtung eines Genres, so lassen sich empirische Methoden der Literatursoziologie vermitteln und evtl. anwenden.
Zu den für die voraufgehenden Unterrichtsreihen empfohlenen Verfahren können hinzutreten:
Befragung zum Leserverhalten in der eigenen Umwelt (Interview und Auswertung), Untersuchungen von Leihbibliotheken und ihren Lesern.

3.3.4 Lernzielkontrolle

Selbständige Besprechung eines Trivialromans nach eigener Wahl (Hausarbeit), Analyse einer wissenschaftlichen Abhandlung zum Trivialroman (Hausarbeit), Bericht über eine durchgeführte empirische Untersuchung (Referat).

Deutsch/Leistungskurs 12. Jg., 1. Hj.

Vorbemerkungen

Der 6-stündige Kurs hat zwei Teile; das Ziel des ersten Teiles schließt sich unmittelbar an das Lernziel der dritten Unterrichtsreihe des Kurses im 2. Hj. der Jahrgangsstufe 11 an. Der zweite Teil hat ein eigenes Lernziel, das nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Ziel des ersten Teiles steht.
Im Leistungskurs wird also über die Argumentationslehre hinaus ein weiteres Angebot gemacht, das der Differenzierung des Unterscheidungsvermögens im Bereich der fiktionalen Literatur dient.

Kursziel des ersten Teiles

Der Schüler lernt genauere Unterscheidungen im Bereich der fiktionalen Literatur treffen: er lernt in der Auseinandersetzung mit einigen in der Einschätzung durch Kritiker und Publikum umstrittenen Werken Probleme der literarischen Wertung kennen.

Kursziel des zweiten Teiles

Der Schüler lernt in verschiedenen kommunikativen Situationen und mit Hilfe geeigneter Texte Formen mündlicher und schriftlicher Argumentation kennen und verwenden.

Leistungskurs — I. Teil

1 Kursziel

Der Schüler lernt genauere Unterscheidungen im Bereich der fiktionalen Literatur treffen: er lernt in der Auseinandersetzung mit einigen in der Einschätzung durch Kritiker und Publikum umstrittenen Werken Probleme der literarischen Wertung kennen.

2 Kurszielbegründung

Die Unterrichtsreihe hat eher das Ziel, das Problembewußtsein des Schülers zu schärfen als ihm bündige Unterscheidungen zwischen „gut" und „schlecht", „wertvoll" und „wertlos" beizubringen. Sie schließt sich unmittelbar an die für das 2. Hj. der 11. Jahrgangsstufe beschriebene Reihe über anspruchsvolle Literatur und Trivialliteratur an. Die zu besprechenden Werke gehören nicht der massenhaft verbreiteten Trivialliteratur an, sondern haben gemeinsam, daß sie den Anspruch erheben, Kunstwerke zu sein. Die Reihe ist geeignet, die Entgegensetzung von „Kitsch" und „Kunst" problematisch zu machen.
Einige Bedingungen, die für die Entstehung des literarischen Werturteils relevant sind, sollen erkannt werden. Dazu gehören u. a. die veränderlichen Rezeptionsbedingungen, für die nicht nur ästhetische, sondern auch sozialpsychologische Momente eine wichtige Rolle spielen. Die Schüler können einsehen, daß viele Werke einem Bedürfnis bestimmter Gruppen unter bestimmten Zeitumständen entgegenkommen, daß diese Werke aber unter veränderten Zeitumständen von der Kritik und von der literarischen Öffentlichkeit weniger hoch geschätzt werden.

Ziel der Reihe muß vor allem sein, den Schüler kritisch zu machen gegenüber literarischen Moden der eigenen Zeit. Die Reihe regt mehr zu Fragen an, als daß sie festumrissene Erkenntnisse vermittelt.

3 Teilziele

3.1 Der Schüler lernt, daß im Bereich des literarischen Lebens Werturteile wechseln.

3.2 Er lernt einige Gründe für den Wandel im literarischen Werturteil kennen und sieht, nach welchen Kriterien Werke von Kritikern und vom lesenden Publikum eingeschätzt werden.

4 Unterrichtsinhalte

Es können Werke des 20. Jahrhunderts gewählt werden, deren Einschätzung umstritten ist. Ihnen können unterschiedliche Werturteile der Kritiker und der Literaturwissenschaftler zugeordnet werden.
Beispiele:
W. Bergengruen: Der Großtyrann und das Gericht.
H. Hesse: Das Glasperlenspiel
Narziß und Goldmund; Der Steppenwolf
G. Gaiser: Der Schlußball.
G. v. le Fort: Die Letzte am Schafott; dazu: Th. W. Adorno: Jargon der Eigentlichkeit.
K. H. Deschner: Kitsch, Konvention und Kunst.
Versuche, das Problem von der Wissenschaft her zu fassen:
H. Kreuzer: Trivialliteratur als Forschungsproblem, DVJS 41. Jg., H. 2.
W. Müller-Seidel: Probleme der literarischen Wertung.

5 Unterrichtsverfahren

Die zur Debatte stehenden Werke werden von allen Schülern gelesen. Die Schüler interpretieren das Werk gemeinsam unter Gesichtspunkten, die der Intention des Autors angemessen erscheinen. Anschließend bilden sie jeder für sich ihr eigenes Urteil und legen es schriftlich nieder. Rezensionen und Werturteile aus der Literaturgeschichte werden herangezogen und mit dem Urteil der Schüler verglichen. Die Ursachen der jeweiligen Einschätzung des Werkes werden mit Vorsicht geklärt.

6 Lernzielkontrolle

Gesprächsprotokoll; Referat.
Eine Klausur (4- bis 5stündig): Zwei unterschiedliche Wertungen zu einem gelesenen Werk werden verglichen. Es folgt ein eigenes Urteil mit dem Versuch einer Begründung.

Leistungskurs — II. Teil

1 Kursziel

Der Schüler lernt in verschiedenen kommunikativen Situationen und mit Hilfe geeigneter Texte Formen mündlicher und schriftlicher Argumentation kennen und verwenden.

2 Kurszielbegründung

Fähigkeiten kommunikativen Sprechens und Schreibens auszubilden, ein bewußtes Sprachverhalten zu fördern, sind natürlich nicht nur Aufgaben **eines** Kurses, aber dieser hat darin seinen Schwerpunkt. Der Kurs trägt den Forderungen nach einem stärkeren Gesellschaftsbezug des DU Rechnung. Unter der Voraussetzung, daß das Fach ebenso gesellschaftsbezogen wie sprachgebunden arbeiten soll, fällt ihm die Aufgabe zu, sprachliches und soziales Verhalten in gegenseitiger Bedingtheit zu reflektieren und zu praktizieren. Der Schüler muß lernen, sich in verschiedenen sozialen Rollen und Situationen selbständig zu verhalten und sprachlich zu bewähren. Damit wird nicht einer Aufsplitterung der Person in Rollen und des Lebens in Situationen das Wort geredet, was auf Diskontinuität des Handelns, auf formal-rhetorische Wendigkeit und das opportunistische Streben, sich augenblickliche Vorteile zu verschaffen, hinausliefe — Verhaltensweisen, die etwa mit dem Stichwort Sophistik zu kennzeichnen wären. Das sei betont, weil nicht übersehen werden darf, daß ein Kurs, der Argumentation und damit Rhetorik zum Gegenstand hat, alle jene Verdächte und Bedenken weckt, die in älterer und jüngerer Zeit, zumal in Deutschland, gegen Redekunst und Redeschulung vorgebracht worden sind. Das Kommunikationsmodell bietet die Möglichkeit, solchen Verdächten und Bedenken entgegenzutreten, sie mit den Schülern zu diskutieren und damit die Absicht des Kurses vor Mißverständnissen zu schützen. Der Kurs akzentuiert den **Sender** (Sprecher, Schreiber) mit seiner auf den **Empfänger** (Hörer, Leser) gerichteten Intention. Kraft Logik des Modells aber läßt sich zeigen, wie trotz des Vorherrschens dieser Komponenten die **Sprache,** in der, und die **Sache oder Lage,** worüber gesprochen oder geschrieben wird, am Gelingen des Kommunikationsaktes beteiligt sind.
Man kann also anhand des Modells mit den Schülern sprechen

- über die zwischenmenschlichen **Beziehungen,** die in einer Situation zum Ausdruck kommen, über die menschlichen und kulturellen Voraussetzungen von Sender und Empfänger, über die Erfahrungen, Wertschätzungen, Einstellungen, Rechte und Pflichten, die eine Rolle verlangt und die man von sich und anderen in einer bestimmten Situation erwartet,
- über **Sprech**ebenen und **Sprech-** und **Schreib**formen
- sowie über **Inhalte** und Themen, die Verständigung und Auseinandersetzung erfordern.

3 Teilziele

3.1 Bereitschaft und Fähigkeit, sich bewährter Gesprächs-, Rede- und Schreibmuster zu bedienen, sie als Mittel **kritischer Untersuchung** von Sachverhalten und Problemen zu handhaben; sie kreativ abzuwandeln bzw. neue Formen zu suchen; leere Eloquenz und körperliche Gewalt als gesellschaftliche Fehlformen zu werten.

3.1.1 Unterscheidung von Gesprächs- und Redeformen
Kenntnis und Anwendung von

- Kriterien der Unterscheidung — privat/öffentlich — geregelt/ungeregelt etc.
- Regeln der Gesprächsführung — Diskussion/Debatte/Hearing (vgl. Unterrichtsinhalte),
- Formen der Rede — Gebrauchsrede, politische und forensische Rede
- Regeln des Argumentieren (z. B. Fünfsatz),
- Grundbegriffe der Logik,
- rhetorische Figuren und Stilen.

3.1.2 Unterscheidung von Formen schriftlicher Argumentation
Kenntnis und Anwendung von
- — Verlaufsformen schriftlicher Argumentation (steigernd, dialektisch, scholastische Disputation),
- — Formen der Erörterung als einer sach- und adressatenbezogenen Gedankenentwicklung mit abschließender Stellungnahme,
- — journalistische Formen, heute gebräuchlichen Schreibmustern.

3.1.3 Fähigkeit und Fertigkeit,
- — Information und Sachkunde zu gewinnen,
- — mit Sekundärliteratur, Lexika usw. umzugehen,
- — Statistiken und anderes Auskunftsmaterial auszuwerten und zu verbalisieren,
- — Gedanken und Fakten zu sammeln, zu ordnen, zu gliedern,
- — Verlaufsformen von Gesprächen und Aufbau und Sprachform von Reden analysierend zu beschreiben,
- — des Exzerpierens, Zitierens, Belegens, Protokollierens,
- — mitzuschreiben und dabei Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden,
- — Sprache absichts- und wirkungsvoll in verschiedenen Formen zu verwenden,
- — anhand von Stichwortzetteln und mit Tonbandkontrolle frei zu sprechen,
- — sich auf verschiedenen Sprach- und Abstraktionsniveaus adressatengemäß zu bewegen,
- — verhüllende Ausdrucksweise von klarer, bildliche von unbildlicher, faktische von hypothetischer (etc.) zu unterscheiden.

3.2 Bereitschaft und Fähigkeit,
- — sich an der Diskussion gesellschaftlicher, kultureller etc. Themen zu beteiligen,
- — den eigenen Standpunkt zu klären, ihn gegen andere Positionen abzugrenzen, Stellung zu nehmen und damit auf dem Wege zur Selbstbestimmung und Selbstfindung voranzukommen,
- — sich in kooperativem Verhalten unter Zubilligung und Inanspruchnahme von aktiver Toleranz, Sachlichkeit und Engagement zu üben,
- — vorgefaßte (u. U. übernommene) Meinungen zu revidieren und auf Grund von Argumentationen das Verhalten zu ändern,
- — Konflikte zu regulieren und durchzustehen,
- — zwischen Person und Sache zu unterscheiden,
- — sich als Gesprächspartner und Redner in verschiedene Rollen zu versetzen,
- — zurückhaltende Partner ins Gespräch zu ziehen,
- — Argumentieren als sozial verantwortliches Sprachhandeln zu beurteilen,
- — Ideologien in Frage zu stellen, Argumentation und Information von Propaganda, Agitation und Manipulation zu unterscheiden.

4 Unterrichtsinhalte

Thematisch und in der Abfolge und Kombination von Argumentationsformen mündlicher und schriftlicher Art kann der Kurs aktuell und variabel angelegt, können öffentliche Diskussionen und Medien (Rundfunk, Fernsehen) einbezogen werden.

Damit Schreiben nicht als Sonderfall erscheint, empfiehlt es sich, den Schüler von Anfang an daran zu gewöhnen, mit allen Tätigkeiten Schreibarbeiten zu

verbinden — vom Unterstreichen und Exzerpieren über das Notieren und Sammeln von Argumenten bis zur ausgeführten Darlegung von Gedanken.
Hinsichtlich der Gesprächs-, Rede- und Schreibmuster geht der Kurs über die bisher üblichen Schulformen hinaus bzw. von ihnen ab. Die Öffnung liegt in der Konsequenz des kommunikativen Denkens und bedeutet keineswegs Regellosigkeit. Mag die Vielfalt der Textsorten auf den ersten Blick verwirren, so kann ihr doch eine Ordnung zugrunde gelegt werden, die — nach Karl Bühler — aus den Grundleistungen der Sprache abzuleiten ist: Ausdruck — Appell — Darstellung. Das wird in den Begründungen der Empfehlungen näher ausgeführt.
Die Wahl der Gegenstände und ihre Anordnung in Unterrichtsreihen ist abhängig von Interesse und Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie von der Planungsabsicht des Fachlehrers und der Fachkonferenz.
Mündliche Argumentationsformen:
Diskussion, Debatte, Beratung, Verhandlung, Podiumsdiskussion, Hearing, Statement (Fünfsatz), Interview, Referat, freie Rede ... (mit Tonbandgerät).
Schriftliche Argumentationsformen:
Leserbrief, Eingabe (an Behörden z. B.), ausgearbeitete Vorschläge, sach- und leserbezogene Gedankenentwicklung (Erörterung), Begriffserläuterung, Dialog, Protokoll, journalistische Formen (Leitartikel).
Gestaltungsversuche:
Aphorismus, Glosse, Feature, Kabarettbeiträge ...
Texte:
Gesprächsführung im Drama, Sprechstücke, Parabelspiel und dokumentarisches Theater, exemplarische Reden verschiedenen Typs, Texte zur Rhetorik, Geschäftsordnungen.
Themen:
Gesetzentwürfe, Gegenstände der öffentlichen Diskussion ...
Möglichkeit:
Reflexion über Kommunikation (vgl. Literaturangaben).

5 Unterrichtsverfahren

Ausgang von kommunikativen Sprech- und Schreibsituationen, Selbsttätigkeit der Schüler in Gruppenarbeit und Diskussionen etc., Arbeit mit dem Tonbandgerät, Projekte, Anspielen von Szenen, Einführung in die Benutzung einer Bibliothek, Mitschrift eines Vortrags bzw. einer Vorlesung ...

6 Lernzielkontrolle

Befragung nach Regelkenntnis etc. (informelle Tests), Protokoll, Verfassen von schriftlichen Argumentationsformen, Analyse von Tonbandaufnahmen, Diskussion und Reden ...

7 Literatur

H. Lemmermann: Lehrbuch der Rhetorik, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1443.
W. Rother: Die Kunst des Streitens, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1366.
H. Lausberg: Rhetorik und Dichtung, in: DU Jg. 18, H. 6, 1966.

ders. Elemente der literarischen Rhetorik, 3. Aufl., München, Hueber, 1967.
H. Geißler: Der Fünfsatz, WW, 18. Jg., H. 4, S. 272.
Th. Pelster: Rede und Rhetorik im Sprachunterricht, WW, Jg. 21, H. 6.
P. Watzlawick etc. Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen, Paradoxien, 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien (1971), Huber.
Jürgen Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Theorie der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Deutsch/Leistungskurs Jg. 12, 2 Hj.

1 Kursziel

Der Schüler gewinnt im Umgang mit literarischen Werken der Vergangenheit Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit von Texten, lernt unterschiedliche Analyseverfahren kennen und selbständig anwenden (Methodenbewußtsein) sowie voneinander abweichende Rezeptionsweisen anerkennen und diskutieren.

2 Begründung des Kurszieles

Lektüre und Analyse zeitgenössischer fiktionaler Texte, wie sie in den vorliegenden Kursen geübt wurden, können den Schüler zur Ergänzung und Korrektur der eigenen Vorstellungswelt führen, ihm Einsichten in die Wirklichkeit ermöglichen und ihn Beurteilungsmaßstäbe gewinnen lassen. Sein Gegenwarts- und Selbstverständnis bleibt jedoch ergänzungsbedürftig, da sich die Frage nach der eigenen geschichtlichen Bedingtheit und der der Umwelt nur am Rande stellt.
Wenn der Schüler lernt, Literatur der Vergangenheit als in einer zurückliegenden gesellschaftlichen Situation, aus einer bestimmten Intention heraus konzipierte geistige Leistung des Menschen zu analysieren (s. 1. oder 2. Unterrichtsreihe), wird er dem Gedanken gegenüber aufgeschlossen, daß Gegenwartspositionen ebenfalls geschichtlich bedingt und nicht endgültig sind.
Das Dekodieren älterer Texte in ihren vielfältigen kommunikativen Bezügen erfordert das Kennenlernen und Anwenden unterschiedlicher Analyseverfahren. Im Übungsteil kann an begrenzten Aufgaben Sicherheit in der Auswahl und Selbständigkeit in der Anwendung von literaturwissenschaftlichen Methoden gewonnen werden.
Im weiteren Verlauf des Kurses macht die Erfahrung, daß Kommunikationen mit der Vergangenheit möglich sind, den Schüler fähig, sich in einem Überlieferungszusammenhang zu sehen, in dem Gegenwart ein Ausschnitt prozeßhafter Veränderung ist. Damit erhält er überhaupt erst die Möglichkeit, produktiv zu lesen und Maßstäbe für die Ermittlung der Zukunftsperspektive zu gewinnen [1]).
Stoff- und motivgleiche Texte aus verschiedenen Epochen von der Antike bis zur Gegenwart als Zeugnisse für die Veränderung von Normen, Denkgewohnheiten und davon abhängigen Rezeptionsweisen sind im Hinblick auf das Kursziel ebenso geeignete Unterrichtsgegenstände wie thematisch bestimmte Reihen (s. 2. Unterrichtsreihe).
Gerade die in den vorhergehenden Ausführungen umrissene Auseinandersetzung mit Beispielen der literarischen Tradition erfüllt die Forderung, die an den gegenwärtigen Literaturunterricht zu stellen ist: Er soll dazu beitragen, den Jugendlichen weder in eine Außenseiterstellung zur Gesellschaft zu manövrieren noch unkritisch in unsere Welt zu integrieren (Geißler).

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziel der ersten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll die geschichtliche Bedingtheit von Literatur erkennen, analysieren und diskutieren,

---

1) S. d. Verarbeitung von Gadamers philosophischer Hermeneutik bei Geißler. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1965
Rolf Geißler: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover 1970

— unterschiedliche literaturwissenschaftliche Methoden kennen und anwenden lernen,
— lernen, daß Sequenzen beim methodischen Vorgehen erforderlich sind (z. B. von der formalen und inhaltlichen Struktur des Textes — zum Realitätsbezug — zur Intention des Autors — zur Gesellschaft als Rezipienten usw.),
— Eigenart und Bedingtheit der jeweils gewählten Methode erkennen,
— bereit sein, sachlich und verantwortungsbewußt mit Verfahren der Texterschließung umzugehen,
— bereit sein, die Geschichtlichkeit des eigenen Standpunktes zu sehen und die Eindimensionalität dieser Positionen zu überwinden.

3.1.2 Unterrichtsinhalte

In den drei Reihen dieses Kurses sind die Auswahlmöglichkeiten so vielfältig, daß es kaum zu verantworten ist, überhaupt Beispiele zu geben. Die genannten Möglichkeiten sind daher als willkürlich herausgegriffene Empfehlungen zu betrachten, die den Lehrer in keiner Weise binden können und sollen.

Beispiele und Möglichkeiten:
Umfangreichere Einzelwerke: Grimmelshausen: Simplizissimus; Goethe: Faust; Thomas Mann: Dr. Faustus.

Ein (oder mehrere) Werk(e) einer Epoche.
Ein (oder mehrere) Werk(e) eines Autors (Lessing, Goethe, Schiller, Heine, Büchner, Hebbel, Hauptmann, Hofmannsthal, Sternheim, Kafka, Brecht).

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Zu Beginn des Kurses sollten die Lernziele mit den Schülern besprochen und so das Unterrichtsgeschehen transparent gemacht werden. An der Auswahl, die im allgemeinen ein Wählen zwischen den vom Lehrer angebotenen Alternativen sein wird, können die Kursteilnehmer beteiligt sein. Der Weg für die Besprechung kann mit ihnen gemeinsam festgelegt werden.

Sekundärliteratur, zeitgenössische Berichte, Rezensionen, Briefe, theoretische Schriften der Epoche oder des Autors können herangezogen und arbeitsteilig bearbeitet werden, z. B. im Übungsteil des Kurses oder in häuslicher Arbeit einzelner Schüler. Arbeitsergebnisse werden der gesamten Gruppe in Form von Arbeitsberichten oder Referaten zugänglich gemacht und runden die im Unterrichtsteil erarbeitete Analyse der Werke ab.

Versuche, einen Text unterschiedlichen Methoden der Analyse zu unterziehen, müssen von der Arbeit an Texten, die in die einzelnen Methoden einführen, begleitet sein (Arbeitsmaterial s. Literaturangaben im Anschluß an diesen Kurs).

3.1.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten: Schriftliche Hausaufgaben, Stundenprotokolle einzelner Schüler, Referate; Diskussionsbeiträge, Beteiligung am Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit im Übungsteil des Kurses.

Klassenarbeiten: 3- bis 5stündige Arbeiten.

Interpretation von Werkausschnitten unter Anwendung einer bestimmten Methode. — Vergleich von Textstellen aus verschiedenen Werken unter Anwendung einer bestimmten Methode ... — Untersuchung von expositorischen Texten (Interpretationen, Rezensionen o. ä.) auf die in ihnen verwendete Methode hin.

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 Ziel der zweiten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll anhand von stoff- oder motivgleichen oder thematisch verwandten Werken verschiedener Epochen Ideen, Werte, Denkgewohnheiten und gesellschaftliche Normen als zeitgebunden erkennen,
— unterschiedliche Analyseverfahren anwenden lernen,
— die Wirklichkeit als veränderbar erkennen,
— bereit sein, den transitorischen Charakter der Gegenwart anzuerkennen.

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Griechische Dramenstoffe und ihr Fortwirken in der deutschen und (oder) der Weltliteratur (Texte s. u. Literatur).
Beispiele:
Euripides: Elektra; Hugo von Hofmannsthal: Elektra; Eugene O'Neill: Trauer muß Elektra tragen.
Sophokles: Antigone; Anouilh: Antigone; E. Langgässer: Die getreue Antigone (K); Hochhuth: Der Berliner Antigone.
Klassisches Drama — Episches Theater: Goethe: Iphigenie auf Tauris; Brecht: Der gute Mensch von Sezuan; Schiller: Wallenstein; Brecht: Mutter Courage.
Mehrere Werke der gleichen Gattung aus verschiedenen Epochen: Kleist: Der zerbrochene Krug; Hauptmann: Der Biberpelz; Sternheim: Die Hose.
Lyrik verschiedener Epochen, nach Themenkreisen geordnet.
Bewertung des Heldischen im Drama: Goethe: Egmont; Schiller: Don Carlos; Brecht: Furcht und Elend des Dritten Reiches.
Revolutionsdramen: Büchner: Dantons Tod; Peter Weiß: Die Verfolgung und Ermordung des J. P. Marat.
Dramen mit sozialer Fragestellung: Schiller: Kabale und Liebe; Büchner: Woyzeck; Hebbel: Maria Magdalena.
Gesellschaftskritische Romane des 19. und 20. Jahrhunderts.

3.2.3 Unterrichtsverfahren

Zur Einordnung der Werke sollten expositorische Texte, die Wandlungen und Unterschiede in der Gesellschaft erkennen lassen, ebenso herangezogen werden wie dichtungstheoretische Zusammenhänge erläuternde Abhandlungen. Im übrigen s. o. 3.1.3.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten: s. o. 3.1.4.
Klassenarbeiten (3- bis 5stündig):
Interpretation eines Textausschnittes oder eines Gedichtes unter Anwendung einer der erlernten Methoden; vergleichende Interpretation; Interpretation unter Anwendung einer selbstgewählten Methode, deren Wahl begründet werden muß; Untersuchung eines Ausschnitts aus einer literaturgeschichtlichen oder literaturtheoretischen Abhandlung in bezug auf die im Text angewandte Methode, ihre Leistungen und Grenzen.

3.3 Dritte Unterrichtsreihe (Alternative oder Ergänzung zu 3.1)

3.3.1 Ziel der dritten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll anhand der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte von Autoren und Werken kommunikative Leistungen der Literatur erkennen.

3.3.2 Unterrichtsinhalte

Werke von Lessing, Goethe, Schiller, Heine, Büchner u. a. Texte zur Wirkungsgeschichte der betreffenden Autoren; Rezensionen aus Zeitschriften und Zeitungen.

3.3.3 Unterrichtsverfahren

Möglichkeit von Projekten.
Das Methodenbewußtsein kann in diesem Unterrichtsabschnitt dadurch ergänzt werden, daß die Erschließung der einzelnen Werke und ihrer Aufnahme durch die Gesellschaft mit Hilfe von literatursoziologischen Analyseverfahren erfolgt.

3.3.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten: s. o. 3.1.4
Klassenarbeiten (3- bis 5stündig):
Untersuchung der Rezeption eines Werkes durch die gegenwärtige Gesellschaft anhand von Theaterprogrammen, Zeitungsartikeln oder Artikeln aus Zeitschriften; Herausarbeiten unterschiedlicher Rezeptionsweisen anhand zweier oder mehrerer Dokumente.

4 Literaturangaben

Zu allen Unterrichtsreihen dieses Kurses

Jost Hermand: Synthetisches Interpretieren. Zur Methodik der Literaturwissenschaft, 1968.
Maren-Grisebach: Methoden der Literaturwissenschaft, UTB-Taschenbuch 121.
Methodendiskussion, 2 Bde., Athenäum, 1971.
Karl Stocker: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht, Donauwörth 1972.
Texte zur Literatursoziologie, in: Texte und Materialien zum Bildungsplan für das Fach Deutsch, Hess. Inst. f. Lehrerforbildung, S. 20 ff.

Arbeitsbücher für die Schüler

Hans-Dieter Göbel: Texte zur Literatursoziologie, Reihe: Texte und Materialien zum Literaturunterricht, Diesterweg, Best.-Nr. 6201.
Formen zeitkritischer Prosa, Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett Verlag, Stuttgart, Best.-Nr. 3483.
Texte zur Soziologie der Literatur, Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett Verlag, Stuttgart, Best.-Nr. 3482.
Texte zur Theorie der Literatur, Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett Verlag Stuttgart, Best.-Nr. 3481.
Ulshöfer: Arbeitsbuch Deutsch, Sekundarstufe II, Bd. 2, Literatur und Gesellschaft, Crüweil Verlag, 1972.

Zur ersten Unterrichtsreihe

O. Mann und W. Rothe: Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert, Strukturen und Gestalten, 2 Bde., 5 Aufl., Bern 1967.
Reinhard: Epochen der Literaturgeschichte in Texten, Klett Verlag Stuttgart, Best.-Nr. 350, Lehrerband, Best.-Nr. 3503.
W. Urbanek: Deutsche Literatur 2. Das 19. und 20. Jahrhundert, Bamberg 1969. Gibt Hinweise auf Sekundärliteratur.
H. Reske: Faust. Eine Einführung. 1970.
Goethe-Schiller: Briefwechsel, Fischer-Bücherei, Exempla Classica 41.

Klaus J. Heinisch: Deutsche Romantik, Interpretationen, Paderborn 1966.
Brauneck: Das deutsche Drama vom Expressionismus bis zur Gegenwart, Interpretationen, Bamberg 1970.
W. H. Sokol: Der literarische Expressionismus. Der Expressionismus in der Literatur des 20. Jahrhunderts, München 1970.
Viviani: Drama des Expressionismus, Kommentar zu einer Epoche, Winkler Germanistik, 1970.
Wilhelm Emrich: Franz Kafka, Athenäum 1958.
Janouch: Gespräche mit Kafka, Fischer Bücherei 417.
H. Jendreiek: Bertolt Brecht, Düsseldorf 1969.

Zur zweiten Unterrichtsreihe

Griechische Dramenstoffe und ihr Fortwirken: s. Reihe: Theater der Jahrhunderte, Motivreihe Langen Müller, München und Wien.
K. Hamburger: Griechische Dramenfiguren antik und modern, Stuttgart 1962.
M. Kesting: Das epische Theater. Zum Formproblem des modernen Dramas, Stuttgart 1962.
Bräutigam: Europäische Komödien, Diesterweg, Best.-Nr. 6442.
Hienger/Knauf: Deutsche Gedichte von Andreas Gryphius bis Ingeborg Bachmann, Göttingen 1969.
W. Killy (Hrsg.): Epochen deutscher Lyrik, 10 Bde., dtv.
Deutsche politische Lyrik 1814—1970, Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett Verlag Stuttgart, Best.-Nr. 3425.
Wertung von Lyrik in Vergleichsreihen, Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett Verlag Stuttgart, Best.-Nr. 3424.
R. Grimm und J. Hermand (Hrsg.): Deutsche Revolutionsdramen, 1970.
Dosenheimer: Das deutsche soziale Drama von Lessing bis Sternheim, Konstanz 1949.
W. Emrich: Geist und Widergeist, Athenäum, Frankfurt 1965.

Zur dritten Unterrichtsreihe

Reihe: Wirkung der Literatur, Athenäum.
Bd. 1: Lessing — ein unpoetischer Dichter, Dokumente aus drei Jahrhunderten zur Wirkungsgeschichte Lessings in Deutschland.
Bd. 2: Schiller — Zeitgenosse aller Epochen, Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland, Teil I: 1782—1859, Teil II: 1860 bis zur Gegenwart.

Deutsch/Leistungskurs 13. Jg. 1 Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt die gesellschaftliche Bedingtheit und Relevanz von Sprache sowie die Historizität von Sprachtheorien erkennen und beurteilen.

2 Begründung des Kursziels

Nachdem in vorangegangenen Kursen die Zielsetzung des Unterrichts teilweise bestimmt war durch Analyse unterschiedlicher Erscheinungsformen der Sprache sowie durch Anleitung zur Handhabung von Sprache, sollen jetzt die außersprachlichen Faktoren der Kommunikation in Zusammenhang mit dem Faktor Sprache gebracht werden. Dabei muß wahrgenommen werden, von welcher Relevanz die sozialen und psychischen Bedingtheiten des Sprechers sind für die Art, sprachliches Handeln zu vollziehen. Ebenso wichtig ist es, zu erkennen, daß von der sprachlichen Kompetenz eines Sprechers seine psychische Entwicklung und auch seine Zuordnung zu einer sozialen Gruppe abhängt (schichtenspezifische Sprechweise — Sprachbarrieren als Sozialbarrieren). Die Beobachtung der wechselseitigen Abhängigkeit der textkonstituierenden Faktoren schließt ein sowohl das Problem des individuellen Spracherwerbs (als psychologisches und soziologisches Problem) als auch das Problem des Spracherwerbs einer Gruppe je nach ihren kulturellen Bedürfnissen. Als Ergänzung zum synchronischen Verfahren der Sprachbeschreibung kann in diesem Zusammenhang das Mittel der diachronischen Sprachbetrachtung dazu beitragen, Sprache im Verhältnis zur jeweiligen Umwelt zu sehen und in ihrer geschichtlichen Bedingtheit als etwas Veränderbares zu erkennen. Umgekehrt ergibt sich die Notwendigkeit, zu überprüfen, auf welche Weise und in welchem Maß bestimmte gesellschaftliche Situationen und politische Positionen die Handhabung von Sprache provozieren und prägen, so daß Sprache zum Mittel der Manipulation und zum Mittel politischer Herrschaft werden kann.

Durch die Aufdeckung dieser Zusammenhänge wird die Frage aufgeworfen, was Sprache eigentlich ist. Diese Frage wird aufgegriffen, indem unterschiedliche Sprachtheorien vorgestellt werden, die ihrerseits wieder in ihrer gesellschaftlichen Gültigkeit und Begrenzung erkannt werden müssen. Dadurch kann erreicht werden, daß der Schüler Einsicht in eigene Bedingtheiten gewinnt, toleranzfähig wird und Sprache nicht leichtfertig, sondern bewußt handhabt und ihren Gebrauch als soziales Handeln versteht und verantwortet.

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziel der ersten Unterrichtsreihe

Der Schüler erkennt, daß Sprachverhalten durch die gesellschaftliche Position des Sprechers bedingt ist.

— Der Schüler lernt Methoden und Modelle zur Analyse von sprachlichen Produkten bei unterschiedlichem Sprachverhalten entwickeln und anwenden.

— Der Schüler gewinnt Einsicht in die soziale Problematik schichtenspezifischen Sprachverhaltens. Er erkennt die Funktionalität auch nicht normierten Sprechens und damit die Problematik der Normierung. Er begreift, daß sich auch

im Sprachverhalten erzwungene Anpassung an schichtenspezifische Normen manifestieren kann.
— Dabei entwickelt der Schüler die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber einem Sprachverhalten, das nicht den Normierungen seines eigenen Kodes entspricht.

3.1.2 **Unterrichtsinhalte**

Texte gesellschaftlicher Extremgruppen, auch transskribierte gesprochene Sprache.

3.1.3 **Unterrichtsverfahren**

Die Notwendigkeit der Analyse von verschriftlichten Texten gesprochener Sprache ermöglicht die Erörterung der Brauchbarkeit verschiedener linguistischer Methoden, die an dieser Stelle vorgestellt werden können.
Die Texte können veröffentlichten Sammlungen entnommen werden, z. B. Bottroper Protokolle oder heutiges Deutsch.
Für den sechsstündigen Kurs empfiehlt sich ein Projekt, in dessen Rahmen die Texte durch Schüler gesammelt werden. Dabei ist auf sorgfältige Begrenzung der Zielgruppen und des Untersuchungsziels zu achten. Denkbar ist ein interdisziplinäres Projekt (Deutsch und Sozialwissenschaften; Deutsch und Erziehungswissenschaften), bei dem Sprachverhalten von Kindern in Volksschule oder Grundschule beobachtet und beschrieben werden könnte.
Zur Einführung und (oder) bei der Auswertung muß das theoretische Schrifttum zur Soziolinguistik herangezogen werden.

3.1.4 **Lernzielkontrollen**

Projektbericht (Gruppenarbeit).
Selbständige Analyse eines Textes gesprochener Sprache unter bestimmter Fragestellung; dabei Anwendung geübter Beschreibungsverfahren.
Kritische Analyse eines wissenschaftlichen Textes zum Thema „Sprache und Gesellschaft", „Sprache und Lernen", „Schichtenspezifisches Sprachverhalten" o. ä.; dabei Aufdeckung der sprachtheoretischen Prämissen.
Eine 4- bis 5stündige Klausur.

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 **Ziel der zweiten Unterrichtsreihe**

Der Schüler lernt das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur kennen.

A **Teilziele der ersten Unterrichtseinheit**

— Der Schüler lernt Verfahren diachronischer Sprachbetrachtung kennen, von synchronischer Betrachtungsweise unterscheiden und unter bestimmter Fragestellung auf einen konkreten Gegenstand anwenden.
— Der Schüler erkennt, daß Erweiterung des sprachlichen Instrumentariums Ausweitung des Bewußtseinshorizontes einer Gesellschaft bewirkt; er lernt Sprache als etwas Sich-Veränderndes und Veränderbares auffassen.
— Der Schüler wird bereit, Veränderungen der Gegenwartssprache nicht ungeprüft anzunehmen oder abzulehnen.

3.2.2 **Inhalte der ersten Unterrichtseinheit**

A Tatians Interlinearversionen
Luthers Sendbrief vom Dolmetschen

Bibelübersetzungen aus verschiedenen Epochen
Shakespeare-Übersetzungen aus verschiedenen Epochen
Sapir — Whorf — Hypothese

3.2.1 **Teilziele der zweiten Unterrichtseinheit**

B Der Schüler lernt, wie u. a. durch das Mittel der Reduktion und durch Neologismen standardisierte Wissenschaftssprache entsteht. Er lernt Notwendigkeit und Problematik dieser Standardisierung der Sprache z. B. im Bereich der Naturwissenschaften und der Technik kennen.

3.2.2 **Inhalte der zweiten Unterrichtseinheit**

B Wissenschaftliche Abhandlungen aus dem 19. Jahrhundert und der Gegenwart verschiedener Disziplinen (z. B. Chemie; auch Rechtswissenschaft) als Beispiele für den Vorgang der Standardisierung in den modernen Wissenschaften.
Texte zur Informationstheorie.

3.2.1 **Teilziele der dritten Unterrichtseinheit**

C Der Schüler lernt die wichtigsten Stufen des Spracherwerbs kennen und dabei die Bedeutung von Sprache für das Individuum und dessen Enkulturation.
— Er erkennt, daß dieser Vorgang nicht nur angepaßtes, sondern auch kreatives Sprachverhalten ermöglicht.

3.2.2 **Inhalte der dritten Unterrichtseinheit**

C Untersuchungen zur Kindersprache
Peter Handke, Kaspar

3.2.3 **Unterrichtsverfahren**

Vielfältige Möglichkeiten je nach Gegenstand und Akzentuierung der Zielsetzung. Untersuchungen zur Kindersprache lassen ein Projekt zu.

3.2.4 **Lernzielkontrollen**

Nachweis der Fähigkeit, erlernte Methode an Paralleltexten anzuwenden.

3.3 **Dritte Unterrichtsreihe**

3.3.1 **Ziel der dritten Unterrichtsreihe**

Der Schüler lernt Sprache als Mittel zur Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt kennen.
— Der Schüler erkennt, wie Sprache als Mittel der Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt unterschiedlich eingesetzt werden kann.
— Der Schüler lernt, unterschiedliche Sprachverwendung z. B. in ideologischer und manipulativer Absicht durchschauen und kontrollieren.
— Er lernt auch, Sprache als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation in unterschiedlichen Anforderungssituationen zu handhaben.

3.3.2 **Unterrichtsinhalte**

Orwell, 1984: Anhang (Grammatik der Neusprache)
Sprache im Dritten Reich
Sprache im geteilten Deitschland
Adorno: Jargon der Eigentlichkeit
Sprache der Politik
Sprache der Medien

3.3.3 Unterrichtsverfahren

Ein interdisziplinäres Projekt zur Medienkunde ist möglich. Texte können gemeinsam, Sekundärliteratur kann in arbeitsteiligem Verfahren gelesen werden.
Es ist auch möglich, daß zur Einführung in die Problematik eine Podiumsdiskussion stattfindet, in der unterschiedliche Standpunkte vorgetragen und diskutiert werden. Die danach sich bildenden Arbeitsgruppen sollten an konkreten Einzelheiten die Standpunkte überprüfen, berichtigen und ergänzen. Eine gemeinsame Schlußdiskussion müßte Ergebnisse bringen, die mit der Ausgangsposition zu vergleichen sind.

3.3.4 Lernzielkontrollen

Selbständige Textanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Intention und Wirksamkeit.

3.4 Vierte Unterrichtsreihe

3.4.1 Ziel der vierten Unterrichtsreihe

Der Schüler lernt Sprachtheorien und deren historische Dimension kennen.
- — Der Schüler erkennt die begrenzte Brauchbarkeit von Sprachtheorien und ihre unterschiedliche Verwendbarkeit nebeneinander.
- — Der Schüler wird toleranzfähig gegenüber konkurrierenden Theorien und lernt, die Fetischisierung einer bestimmten Theorie zu vermeiden.

3.4.2 Unterrichtsinhalte

Platon: Kratylos — Dialog
Sprachtheorien Herders und Humboldts
Behaviouristische Sprachtheorien
de Saussure
Materialistische Sprachtheorie

3.4.3 Unterrichtsverfahren

Analyse und Vergleich ausgewählter Texte

3.4.4 Lernzielkontrollen

Selbständige Untersuchungen eines Textes; dabei Nachweis des sprachtheoretischen Ansatzes.

4 Literatur

4.1 Zur ersten Unterrichtsreihe

B. Badura: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart (Fromann-Holzboog) 1971.
B. Bernstein: „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache", in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, 1959.
Heutiges Deutsch, Reihe II (Texte), Düsseldorf-München (Schwann-Hueber) 1972.
H. Ide (Hrsg. in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv): Projekt Deutschunterricht, Bd. 2: Sozialisation und Manipulation durch Sprache, Bd. 3: Soziale Fronten in der Sprache (in Vorber.), Stuttgart (Metzler) 1972.
S. Jäger: „Zum Problem der sprachlichen Norm und seine Relevanz für die Schule", in: Muttersprache 81 (1971), S. 162—175.

R. Kjolseth und F. Sack: „Soziologie der Sprache", in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 15, Opladen (Westdt. Verlag) 1972 (in Vorber.).
W. Klein und D. Wunderlich (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt (Athenäum-Verlag) 1971.
D. Lawton: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung (Sprache und Lernen 8), Düsseldorf (Schwann) 1970.
H. Moser (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft, Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1970/71, Düsseldorf (Schwann) 1971.
W. Niepold: Sprache und soziale Schicht (Forschungsbericht), Berlin 1970.
U. Oevermann: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse", in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Begabung und Lernen, Stuttgart (Klett) 5 1970, S. 312.
U. Oevermann: Sprache und soziale Herkunft, es Nr. 519, Frankfurt 1972.
P. M. Roeder: „Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg", in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft „Sprache und Erziehung", 1968.
P. M. Roeder: „ ‚Kompensatorische Spracherziehung'. Unterrichten als Sprachlernsituation", in: Muttersprache 80 (9/10 1970), S. 302—313.
A. Rucktäschel (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft, Uni-TB Nr. 131, München (W. Fink) 1972.
E. Runge: Bottroper Protokolle, es Nr. 271, Frankfurt 1968.

4.2 Zur zweiten Unterrichtsreihe

K. Bühler: Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, Leipzig 1949.
H .Helmers (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Wege der Forschung, Bd. XLII, Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1969.
Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.): „Kindersprache. Unterrichtsmodell für Klasse 11", in: Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch, Reflexion über Sprache I, 1969.
H. Hörmann: Psychologie der Sprache, Berlin, Göttingen, Heidelberg (Springer) 1967.
F. Kainz: Psychologie der Sprache, Stuttgart 1960.
D. McCarthy: „Language Development", in: L. Carmichael (Edit.): Manual of Child Psychology, New York 31963.
O. H. Mowrer: Learning Theory and the Symbolic Process, New York 1960.
W. Salber: „Die Entwicklung der Sprache", in: H. Thomae (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (Handbuch der Psychologie Bd. 3), Göttingen 1959.
E. Sapir: Die Sprache. Eine Einführung in das Wesen der Sprache, München (Hueber) 1961.
H. Seiffert: Information über die Information, München (Beck) 1968.
B. L. Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Rowohlts deutsche Enzyklopädie Nr. 174, Reinbek 1963.
D. Wode: „Logische Aspekte der Umgangssprache im Mathematikunterricht", in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 23 (1970).

4.3 Zur dritten Unterrichtsreihe

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale Heft 91, 1971.
K. Burke: Die Rhetorik in Hitlers „Mein Kampf" und andere Essays zur Strategie der Überredung, es Nr. 417, Frankurt 1967.
W. Dieckmann: Sprache in der Politik, Heidelberg (Carl Winter) 1969.

F. Handt (Hrsg.): Deutsch — gefrorene Sprache in einem gefrorenen Land? Berlin (Literar. Colloquium) 1964.
G. Klaus: Sprache der Politik, Berlin (VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften) 1971.
W. Nutz: Die Regenbogenpresse — eine Analyse der deutschen bunten Wochenblätter, Opladen (Westdt. Verl.) 1971.
D. Prokop (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung I: Die Produktionsseite der Massenmedien, Fischer TB Nr. 6 152, Frankfurt 1972.
L. Winckler: Studie zur gesellschaftlichen Funktion faschistischer Sprache, es Nr. 417, Frankfurt 1970.
H. D. Zimmermann: Die politische Rede, Stuttgart (Kohlhammer) 1969.

4.4 Zur vierten Unterrichtsreihe

L. Bloomfield: Language, New York 1933.
K. Bühler: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1965.
N. Chomsky: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt (Suhrkamp) 1969.
J. Habermas: „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Reihe Theorie-Diskussion, Frankfurt (Suhrkamp) 1971 S. 101—141.
M. Hartig und U. Kurz: Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt (Suhrkamp) 1971.
H. v. Hentig: „Didaktik und Linguistik", in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft „Sprache und Erziehung", 1968, S. 83—110.
L. Hjelmslev: Die Sprache, Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1968.
W. v. Humboldt: Schriften zur Sprachphilosophie, Band III der Studienausgabe, Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1969.
A. Martinet: Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft, Urban-Buch Nr. 69, Stuttgart (Kohlhammer) 1969.
F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin (de Gruyter) 21967.
J. Stalin: Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft und N. Marr: Über die Entstehung der Sprache, Reihe Passagen, München (Rogner & Bernhard) 1972.
L. Weisgerber: Vom Weltbild der deutschen Sprache, Düsseldorf (Schwann) 1950.
L. S. Wygotsky: Denken und Sprechen, Frankfurt (S. Fischer) 1969 (zuerst Moskau 1934).

Deutsch/Leistungskurs 13. Jg., 2. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler gewinnt Einsicht in die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft. Zugleich lernt er die Leistung und den jeweiligen Geltungsbereich verschiedener Methoden der Literaturwissenschaft kennen.

2 Begründung des Kursziels

Für einen Kurs, der die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft sowie die Reflexion über verschiedenartige Methoden der Literaturwissenschaft thematisch macht, ist es eine notwendige Voraussetzung, daß die in den voraufgehenden Kursen gesetzten Lernziele im wesentlichen erreicht sind. Die vorher erarbeiteten Aspekte — die Unterscheidung von literarischen und expositorischen Texten; Unterscheidungen im Bereich der fiktionalen Literatur mit dem Blick auf den Rezipienten; Einsicht in die historische Dimension der Literatur — sollen in den Kurs 13,2 integriert werden. Hinreichende Erfahrung im Bereich zeitgenössischer wie tradierter Literatur ist die Voraussetzung für die Erarbeitung der komplexen gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen ein Werk steht.

Die beiden Lernziele des Kurses: Einsicht in die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft und Methodenreflexion können im Zusammenhang miteinander gesehen werden, denn die genannten Wechselbeziehungen können nur mit Hilfe literaturwissenschaftlicher Methoden erarbeitet werden, über deren Reichweite und Erkenntniswert man im Anschluß an eine Unterrichtsreihe reflektieren kann. Es läßt sich aber auch denken, daß man an den Schluß des Kurses eine eigene Unterrichtsreihe stellt, in der an Beispielen verschiedenartige Methoden der Literaturwissenschaft gestellt werden. Reflexion über Leistung und Grenzen einzelner Methoden würde dann thematisch gemacht.

Aus den voraufgehenden Überlegungen ergibt sich, daß der Aufbau des Kurses 13,2 je nach den Möglichkeiten der Lerngruppe sehr unterschiedlich sein kann.

Folgende Unterrichtsreihen sind denkbar:

1. **Die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft im literarischen Leben der Gegenwart**

   Die Unterrichtsreihe dient dazu, den Verstehenshorizont des Schülers im Hinblick auf das literarische Leben der eigenen Zeit zu erweitern. Das geschieht durch die Entfaltung des Kommunikationsprozesses „Literatur" unter der Berücksichtigung der wichtigsten Kommunikationsfaktoren. Das Zusammenwirken literarischer und außerliterarischer Momente in diesem Prozeß muß dann durchsichtig gemacht werden.

2. **Die literarische Situation in einem begrenzten Zeitraum der Vergangenheit**

   Das Verständnis des Schülers für die literarische Situation wächst, wenn man, soweit es die Quellen erlauben, einen analogen Kommunikationszusammenhang aller Faktoren in **einer** früheren literarischen Situation darstellt. Diese Reihe läßt eine interessante Variation zu: Man kann die am Beispiel der

literarischen Situation der Gegenwart erarbeiteten Kommunikationsfaktoren (z. B. Autor — Rezipient) **einzeln** an je **verschiedenen** Epochen erarbeiten (z. B. die Rolle des Publikums in der Aufklärung; die Beziehung des Autors zur Gesellschaft in der Romantik).

3. **Die Wechselbeziehungen zwischen der deutschen und der ausländischen Literatur der Gegenwart**

   Hier ist einmal an die Rezeption ausländischer Autoren in Deutschland und deutscher Autoren im Ausland zu denken. Für Lehrer, die Deutsch und eine neuere Sprache lehren, ist es auch denkbar, die unterschiedliche Rolle der Literatur in Deutschland und England bzw. Frankreich zu erarbeiten.

4. **Die Wechselbeziehung zwischen der deutschen und der europäischen Literatur in der Vergangenheit**

   Hier lassen sich rezeptionsgeschichtliche Probleme, wie z. B. die Shakespeare-Rezeption in Deutschland oder die Rezeption der antiken Literatur in der deutschen Klassik, behandeln.

Die beiden letzteren Unterrichtsreihen dienen der Horizonterweiterung des Schülers über die Grenzen der Nationalliteratur hinaus. Sie wecken das Bewußtsein dafür, daß eine Nationalliteratur niemals als isoliertes Gebilde besteht.

5. **Leistung und Grenzen verschiedenartiger Methoden in der Literaturwissenschaft**

Die erste Unterrichtsreihe sollte in jedem Fall durchgeführt werden. Von den drei folgenden Vorschlägen kann einer ausgewählt werden. Die Möglichkeit, diese Vorschläge zu verwirklichen, hängt von den zur Verfügung stehenden Forschungsergebnissen, von der Neigung und dem Interesse des Lehrers und von den Fähigkeiten der Lerngruppe ab.
Die fünfte Unterrichtsreihe sollte nach Möglichkeit durchgeführt werden, da sie im wissenschaftspropädeutischen Sinn wichtig ist.
Für den folgenden Kursvorschlag werden die Unterrichtsreihen 1, 2 und 5 ausgewählt.

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziel der ersten Unterrichtsreihe

Der Schüler gewinnt Einblick in die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft im literarischen Leben der Gegenwart.

- — Der Schüler erkennt, daß literarische Formen in ihrer besonderen Gestalt Antwort geben auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie entstanden sind.
- — Der Schüler erkennt, von welchen Faktoren die Wirkung literarischer Werke in einer Gesellschaft abhängt.
- — Der Schüler lernt Analyseverfahren der Literatursoziologie kennen, mit deren Hilfe man die Wechselwirkungen zwischen Literatur und Gesellschaft aufdecken kann.

— Der Schüler lernt Möglichkeiten und Grenzen der Wirkung von Literatur in einer Gesellschaft realistisch einzuschätzen. Er sieht ein, daß die emanzipatorischen Möglichkeiten der Literatur sich nur dann entfalten können, wenn ein Publikum von selbstbewußten, kritischen Rezipienten vorhanden ist.

3.1.2 Unterrichtsinhalte

Die Auswahl der Texte erstreckt sich auf Werke, Selbstzeugnisse der Autoren, Kritiken und Abhandlungen zur Literatursoziologie. Die einzelnen Themenvorschläge können im Hinblick auf die genannten Ziele detailliert ausgearbeitet und als Modelle angeboten werden.

Beispiele

1. **Der Kommunikationsprozeß „Literatur".**
   Entstehung, Vermittlung, Sichtung und Aufnahme von Literatur
   (unter Einbeziehung verschiedener Medien)

   Überblick anhand eines Kommunikationsmodells Kunst als Ware;
   dazu:
   W. Kayer: Das literarische Leben der Gegenwart, in: Deutsche Literatur der Gegenwart, Göttingen 1959 (Vandenhoek).
   H. Mayer: Bildung, Besitz und Theater, in: Das Geschehen und das Schweigen.
   D. Wellershoff: „Literatur, Markt, Kulturindustrie, in: Literatur und Veränderung, Köln 1969, S. 123—148.

2. **Das Selbstverständnis des Dichters in seiner Beziehung zur Gesellschaft**

   etwa:
   Benn und die Gesellschaft.
   Beckett und die Gesellschaft (gezeigt am Vergleich zweier Dramen).
   Büchnerpreisreden seit 1950.
   Reden zum IV. tschechoslowakischen Schriftstellerkongreß.
   H. M. Enzensberger: Poesie und Politik.
   G. Grass: Über das Selbstverständliche.
   Selbstzeugnisse von Dichtern und Schriftstellern von Hofmannsthal bis zur Gegenwart.

3. **Rezeption eines Autors am Beispiel von Günter Grass**

   dazu:
   H. E. Holthusen: Günter Grass als politischer Autor, in: Plädoyer für den einzelnen, München 1967, S. 40—48.
   D. Grathoff: Schnittpunkte von Literatur und Politik: Günter Grass und die neuere deutsche Grass-Rezeption, in: Basis I — Jahrbuch für deutsche Gegenwartsliteratur, Frankfurt 1970, S. 134—153.

4. **Wandlungen von lyrischen Formen angesichts des Wandels der Gesellschaft**

   Beispiele in:
   Hans Mayer: Das Geschehen und das Schweigen.

Aspekte der Literatur, ES, Nr. 342.
Hilde Domin: Wozu Lyrik heute?

5. **Der Schriftsteller in der Emigration**

   am Beispiel von Thomas Mann, Bertolt Brecht u. a.

6. **Deutsche Literatur in der DDR und in der BRD**

   Autoren — Leser — Kritik
   etwa:
   Hermann Kant: Die Aula.
   Heinrich Böll: Billard um Halbzehn.
   Siegfried Lenz: Die Deutschstunde.
   Lyrik von Huchel, Bobrowski, Celan.
   Weitere **Hinweise** in:
   M. Reich-Ranicki: Deutsche Literatur in West und Ost, München 1966.
   F. J. Raddatz: Traditionen und Tendenzen. Materialien zur Literatur der DDR, Frankfurt 1972.

7. **Die Literatur jüdischer Autoren in Deutschland**

8. **Arbeiterdichtung**

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Es ist ratsam, das Lernziel des Kurses genau mit den Schülern zu besprechen, damit sie erkennen, unter welchem Aspekt die Gegenstände gesehen werden. Stärker als in früheren Kursen sollten individualisierte Arbeitsweisen gefördert werden. Die Schüler sollen aus den Werken der Primärliteratur, den Selbstzeugnissen und der Sekundärliteratur selbständig relevante Fragen ermitteln lernen. Sie sollten selbständig weitere Literatur zu den genannten Reihen finden können. Sie sollten lernen zu bibliographieren. Podiumsdiskussionen auf der Grundlage von aufgestellten Thesen treten stärker in den Vordergrund. Referate zu speziellen Problemen sind vorzubereiten.

3.1.4 Lernzielkontrolle

Gesprächsprotokoll und Referat können Grundlage für die Leistungskontrolle sein.
Eine Klausur (4- bis 5stündig):
Ein Werk wird im Rahmen der im Unterricht präzisierten Fragestellung interpretiert;
eine Rezension wird analysiert;
eine Rezension wird verfaßt.

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 Ziel der zweiten Unterrichtsreihe

Der Schüler gewinnt Einblick in die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft am Beispiel einer literarischen Situation der Vergangenheit.

— Der Schüler lernt, was unter einer „literarischen Situation" im Gegensatz zu einer Epoche zu verstehen ist.
— Der Schüler erkennt, wie sich die Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen des literarischen Werkes in der behandelten historischen Situation von den heute gegebenen Bedingungen unterscheiden.
— Der Schüler lernt, erarbeitete Analyseverfahren auf neue Gegenstände anzuwenden (Methodentransfer).
— Der Schüler gewinnt Einsicht in die geschichtliche und gesellschaftliche Bedingtheit der Entstehung und Verbreitung von Literatur.

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Geeignet sind bestimmte Jahre oder kürzere Zeitabschnitte, in denen literarische Umbrüche und Neuentwicklungen faßbar werden.
Beispiele
Die literarische Situation um 1200.
Dazu: Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch des Landes Hessen: Umgang mit Literatur II, S. 50—87 (Es handelt sich um das einzige ausgeführte Unterrichtsmodell zu der angedeuteten Fragestellung).
Analog — evtl. mit stärkerer Berücksichtigung auch anderer als nur soziologischer Methoden können folgende Themen erarbeitet werden:
Die literarische Situation um 1770.
Hier könnte das Publikum besonders in den Blickpunkt gerückt werden.
Die literarische Situation um 1880.
Hier könnte von der Bedeutung der Autoren, die das literarische Leben prägten, ausgegangen werden.
Die literarische Situation um 1910.
Hier könnten die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in ihrem Gegensatz zur literarischen Entwicklung gesehen werden.
Die literarische Situation um 1945.

3.2.3 Unterrichtsverfahren

(vgl. Hessische Richtlinien a.a.O., S. 51)
Eines oder mehrere Originalwerke werden von der ganzen Gruppe gelesen. Es sollten Werke gewählt werden, an denen das Nebeneinander verschiedener Stile und Tendenzen deutlich werden kann. Zusätzliche Originaltexte können arbeitsteilig gelesen werden.
Texte der Sekundärliteratur, die je nach den Intentionen der Reihe auszuwählen sind, werden von allen bzw. arbeitsteilig gelesen.
Methoden der Texterarbeitung werden mit den Schülern je nach der gewählten Intention festgelegt.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Ein kürzeres Werk wird selbständig in den erarbeiteten Zusammenhang eingeordnet (mündlich oder schriftlich). Eine vergleichende Erörterung z. B. über Rolle des Publikums um 1770 wird auf der Grundlage entsprechender Quellen verfaßt.

3.3 Dritte Unterrichtsreihe

3.3.1 Ziel der dritten Unterrichtsreihe

Der Schüler lernt verschiedenartige Methoden der Literaturwissenschaft kennen und kritisch beurteilen.

— Der Schüler erkennt, daß ein Text je nach seiner Besonderheit und der Fragestellung des Erkennenden mit verschiedenen Methoden erschlossen werden kann.
— Der Schüler erkennt die Leistung, aber zugleich den begrenzten Geltungsbereich einzelner Methoden.
— Der Schüler lernt Toleranz gegenüber konkurrierenden Methoden; er sieht ein, daß keine Methode Anspruch auf Alleingültigkeit erheben kann.
— Der Schüler lernt, was im Bereich der Literaturwissenschaft der Begriff „Methode" bedeutet.

3.3.2 **Unterrichtsinhalte**

Gewählt werden können verschiedene, nicht zu umfangreiche Werke, auf die sich einzelne Methoden erfolgreich anwenden lassen.
Kleist: Prinz von Homburg (werkimmanente Interpretation, literatursoziologische Interpretation).
Mann: Tod in Venedig (motivgeschichtliche Untersuchung, Strukturinterpretation, psychoanalytische Interpretation; dazu: Th. Mann: Rede über Freud).
Goethe: Werther.
Hesse: Steppenwolf (Rezeptionsgeschichte und rezeptionsästhetische Untersuchung mit Hinweis auf die Probleme der Wertung).
Handke: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt (linguistische Interpretation).

3.3.3 **Unterrichtsverfahren**

Die entsprechenden Primärtexte werden von allen Schülern gelesen. Die Fragestellungen, die den jeweiligen Methoden entsprechen, werden gemeinsam entwickelt. Interpretationen aus der Sekundärliteratur, die der jeweiligen Methode entsprechen, werden im arbeitsteiligen Verfahren erarbeitet; die Ergebnisse werden referiert. Theoretische Texte zur jeweiligen Methode werden gemeinsam erarbeitet.

3.3.4 **Lernzielkontrolle**

Zwei methodisch unterschiedliche Interpretationen aus der Sekundärliteratur werden in ihrer Eigenart erkannt, verglichen und auf ihren Geltungsbereich hin überprüft (Hausarbeit). Ein knapper Text wird mit Hilfe der Textlinguistik interpretiert.

Deutsch/Grundkurs 11. Jg., 2. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt im Umgang mit Texten verschiedener Sprachgestalt Grundbegriffe, Beschreibungswortschatz und Verfahren der mündlichen und schriftlichen Textuntersuchung kennen und beherrschen.

2 Begründung des Kurszieles

Der Kurs reflektiert die Position des Empfängers im Kommunikationsmodell wie der Grundkurs im 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 die des Senders. Von der Fähigkeit der Mitglieder der Gesellschaft, Texte unterschiedlicher Art aufzunehmen, hängt weithin das Funktionieren des gesellschaftlichen Lebens ab. Texte machen die „semantische Umwelt" (Hayakawa) aus und bezwecken mehr oder weniger deutlich eine „Verhaltensinduktion" (Iser). Darin liegt für den heutigen Sprachteilnehmer die Notwendigkeit begründet, den Umgang mit Texten rational aufzuhellen. Darauf will der Kurs der Schüler aufmerksam machen und ihn dazu befähigen, sich am Text über das Textverständnis mit anderen nachprüfbar zu verständigen. Er soll Texte methodenbewußt befragen, über die dazu erforderlichen Kenntnisse verfügen und eine kontrollierte Einstellung einnehmen können. Von vornherein ist dem Schüler einzuschärfen, daß der ganze Verstehensprozeß aus Gründen der intersubjektiven Nachprüfbarkeit mit schriftlichen Tätigkeiten verbunden ist (Unterstreichen, Randnotizen, Exzerpieren usw.). Die schriftliche Textuntersuchung erscheint so nicht als Sonderfall der Rezeption, sondern als organischer Abschluß des Verstehensprozesses. Nicht überflüssig scheint der Hinweis, daß Übergenauigkeit („Detailfuchserei") das Textverständnis ebenso gefährdet wie Problemblindheit und ein bloß intuitives Aufnehmen von Texten.

Methodenfragen führen leicht zur Ermüdung der Schüler und zum Erlahmen des Interesses. Deshalb ist Abwechslung nötig und der Gefahr der Einförmigkeit durch thematische Vielfalt der Unterrichtsreihen entgegenzuwirken. Themen sind noch aus einem anderen Grund wichtig: Es wäre fatal, wenn der Eindruck entstände, als gehe es in diesem Kurs um rein formale, von den Gegenständen abgelöste Techniken. Die Wahl des Abstraktionsniveaus und der Unterrichtsinhalte hängt ab von den Eingangsvoraussetzungen und Absichten der Schüler sowie vom Planungskonzept der Fachkonferenz.

3 Teilziele

3.1 Kenntnis von (je nach gewählten Gegenständen)
- — Rhetorischen Figuren, Stilmitteln,
- — Bauformen erzählender Literatur,
- — Gestaltungsformen des Dramas,
- — Formen lyrischen Sprechens,
- — gesellschaftlichen Problemen der Massenliteratur,
- — Funktionen und Formen der Buch-, Theater-, Film- und Fernsehkritik.

3.2 Kenntnis und Anwendung von
- — Lesetechniken (kursorisch, informativ, interpretierend),
- — Verfahren der Textanalyse (Unterstreichen und Kommentieren, Exzerpieren, Gruppieren, Zitieren, Belegen, Erfassen der Sinnmitte und Zuordnung der

Teile des Ganzen, Synthese als intersubjektiv überprüfbare Formulierung des Textverständnisses, Unterscheidung von Textwiedergabe, Kommentar, Stellungnahme und Wertung).

3.3 Einsicht in Theorie und Problematik des Verstehens (Hermeneutik); Einsicht in die gesellschaftlichen Probleme der Rezeption von Literatur.

3.4 Kenntnis und Anwendung verschiedener literaturwissenschaftlicher Methoden (phänomenologisch/werkimmanent, soziologisch etc.) — Methodenbewußtsein.

3.5 Interesse für Literatur;
Sensibilisierung des Leseverhaltens;
Aufgeschlossenheit für ästhetische Qualität.

3.6 Einsicht in schichtenabhängige Lesegewohnheiten mit ihren gesellschaftlich-politischen Auswirkungen;
Einsicht in die anthropologische Bedeutung der Dichtung.

4 Unterrichtsinhalte

Gedanklicher Text, Zeitungstext, Trivialliteratur, Kitsch, Gedichte (z. B. motivgleiche), Roman (z. B. Andersch, Sansibar oder der letzte Grund), Drama, Sekundärliteratur, Rezension und Kritik, Interpretationen und Texte zur Poetik.

5 Unterrichtsverfahren

Erörterungen in Form von Podiumsgesprächen; Buchbesprechungen in Form von Referaten; Facharbeit (Abhandlung als Textsorte wissenschaftlicher Arbeit mit Funktionalität aller Teile und Ausrichtung auf Thema und Ziel; Inhaltsverzeichnis, Gliederung; Fußnote und Exkurs; Zitiernormen); Textbeschreibung, -erläuterung, -erörterung; Verfassen von Rezensionen und Interpretationen; Vergleich von Interpretationen; Begriffserläuterung; Besuch einer Bibliothek. Beratung von Schülern, die in einem anderen Fach vergleichbare Texte (z. B. historische Quellen) zu bearbeiten haben.

6 Lernzielkontrolle

Unterscheidung von Paraphrase, Kommentar, Stellungnahme etc. anhand vorgelegter und selbstverfaßter Texte; Précis (Textkürzung). Kurzarbeiten (Bearbeitung von Texten geringen Umfangs; Teilleistungen oder Textuntersuchung); Befragung (informelle Tests); Strukturskizzen.

Deutsch/Grundkurs 12. Jg., 1. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt in verschiedenen kommunikativen Situationen und mit Hilfe geeigneter Texte Formen mündlicher und schriftlicher Argumentation kennen und verwenden.

2 Kurszielbegründung

Fähigkeiten kommunikativen Sprechens und Schreibens auszubilden, ein bewußtes Sprachverhalten zu fördern, sind natürlich nicht nur Aufgaben eines Kurses, aber dieser hat darin seinen Schwerpunkt. Der Kurs trägt den Forderungen nach einem stärkeren Gesellschaftsbezug des DU Rechnung. Unter der Voraussetzung, daß das Fach ebenso gesellschaftsbezogen wie sprachgebunden arbeiten soll, fällt ihm die Aufgabe zu, sprachliches und soziales Verhalten in gegenseitiger Bedingtheit zu reflektieren und zu praktizieren. Der Schüler muß lernen, sich in verschiedenen sozialen Rollen und Situationen selbständig zu verhalten und sprachlich zu bewähren. Damit wird nicht einer Aufsplitterung der Person in Rollen und des Lebens in Situationen das Wort geredet, was auf Diskontinuität des Handelns, auf formal-rhetorische Wendigkeit und das opportunistische Streben, sich augenblickliche Vorteile zu verschaffen, hinausliefe, — Verhaltensweisen, die etwa mit dem Stichwort Sophistik zu kennzeichnen wären. Das sei betont, weil nicht übersehen werden darf, daß ein Kurs, der Argumentation und damit Rhetorik zum Gegenstand hat, alle jene Verdächte und Bedenken weckt, die in älterer und jüngerer Zeit, zumal in Deutschland, gegen Redekunst und Redeschulung vorgebracht worden sind. Das Kommunikationsmodell bietet die Möglichkeit, solchen Verdächten und Bedenken entgegenzutreten, sie mit den Schülern zu diskutieren und damit die Absicht des Kurses vor Mißverständnissen zu schützen. Der Kurs akzentuiert den Sender (Sprecher, Schreiber) mit seiner auf den Empfänger (Hörer, Leser) gerichteten Intention. Kraft Logik des Modells aber läßt sich zeigen, wie trotz des Vorherrschens dieser Komponenten die Sprache, in der, und die Sache oder Lage, worüber gesprochen oder geschrieben wird, am Gelingen des Kommunikationsaktes beteiligt sind.

Man kann also anhand des Modells mit den Schülern sprechen

- über die zwischenmenschlichen Beziehungen, die in einer Situation zum Ausdruck kommen, über die menschlichen und kulturellen Voraussetzungen von Sender und Empfänger, über die Erfahrungen, Wertschätzungen, Einstellungen, Rechte und Pflichten, die eine Rolle verlangt und die man von sich und anderen in einer bestimmten Situation erwartet,
- über Sprachebenen und Sprech- und Schreibformen
- sowie über Inhalte und Themen, die Verständigung und Auseinandersetzung erfordern.

3 Teilziele

3.1 Bereitschaft und Fähigkeit, sich bewährter Gesprächs-, Rede- und Schreibmuster zu bedienen, sie als Mittel kritischer Untersuchung von Sachverhalten und Problemen zu handhaben; sie kreativ abzuwandeln bzw. neue For-

men zu suchen; leere Eloquenz und körperliche Gewalt als gesellschaftliche Fehlformen zu werten.

3.1.1 Unterscheidung von Gesprächs- und Redeformen
Kenntnis und Anwendung von
— Kriterien der Unterscheidung — privat/öffentlich — geregelt/ungeregelt etc.,
— Regeln der Gesprächsführung — Diskussion/Debatte/Hearing (vgl. Unterrichtsinhalte),
— Formen der Rede — Gebrauchsrede, politische und forensische Rede,
— Regeln des Argumentierens (z. B. Fünfsatz),
— Grundbegriffe der Logik,
— rhetorischen Figuren und Stilen.

3.1.2 Unterscheidung von Formen schriftlicher Argumentation
Kenntnis und Anwendung von
— Verlaufsformen schriftlicher Argumentation (steigernd, dialektisch, scholastische Disputation),
— Formen der Erörterung als einer sach- und adressatenbezogenen Gedankenentwicklung mit abschließender Stellungnahme,
— journalistischen Formen, heute gebräuchlichen Schreibmustern.

3.1.3 Fähigkeit und Fertigkeit,
— Information und Sachkunde zu gewinnen,
— mit Sekundärliteratur, Lexika etc. umzugehen,
— Statistiken und anderes Auskunftsmaterial auszuwerten und zu verbalisieren,
— Gedanken und Fakten zu sammeln, zu ordnen, zu gliedern,
— Verlaufsformen von Gesprächen und Aufbau und Sprachform von Reden analysierend zu beschreiben,
— des Exzerpierens, Zitierens, Belegens, Protokollierens,
— mitzuschreiben und dabei Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden,
— Sprache absichts- und wirkungsvoll in verschiedenen Formen zu verwenden,
— anhand von Stichwortzetteln und mit Tonbandkontrolle frei zu sprechen.
— sich auf verschiedenen Sprach- und Abstraktionsniveaus adressatengemäß zu bewegen,
— verhüllende Ausdrucksweise von klarer, bildiche von unbildlicher, faktische von hypothetischer (etc.) zu unterscheiden.

3.2 Bereitschaft und Fähigkeit,
— sich an der Diskussion gesellschaftlicher, kultureller etc. Themen zu beteiligen,
— den eigenen Standpunkt zu klären, ihn gegen andere Positionen abzugrenzen, Stellung zu nehmen und damit auf dem Wege zur Selbstbestimmung und Selbstfindung voranzukommen,
— sich in kooperativem Verhalten unter Zubilligung und Inanspruchnahme von aktiver Toleranz, Sachlichkeit und Engagement zu üben,
— vorgefaßte (u. U. übernommene) Meinungen zu revidieren und auf Grund von Argumentationen das Verhalten zu ändern,
— Konflikte zu regulieren und durchzustehen,
— zwischen Person und Sache zu unterscheiden,
— sich als Gesprächspartner und Redner in verschiedene Rollen zu versetzen,
— zurückhaltende Partner ins Gespräch zu ziehen,
— Argumentieren als sozial verantwortliches Sprachhandeln zu beurteilen,

— Ideologien in Frage zu stellen, Argumentation und Information von Propaganda, Agitation und Manipulation zu unterscheiden.

4 Unterrichtsinhalte

Thematisch und in der Abfolge und Kombination von Argumentationsformen mündlicher und schriftlicher Art kann der Kurs aktuell und variabel angelegt, können öffentliche Diskussionen und Medien (Rundfunk, Fernsehen) einbezogen werden.
Damit Schreiben nicht als Sonderfall erscheint, empfiehlt es sich, den Schüler von Anfang an daran zu gewöhnen, mit allen Tätigkeiten Schreibarbeiten zu verbinden — vom Unterstreichen und Exzerpieren über das Notieren und Sammeln von Argumenten bis zur ausgeführten Darlegung von Gedanken.
Hinsichtlich der Gesprächs-, Rede- und Schreibmuster geht der Kurs über die bisher üblichen Schulformen hinaus bzw. von ihnen ab. Diese Öffnung liegt in der Konsequenz des kommunikativen Denkens und bedeutet keineswegs Regellosigkeit. Mag die Vielfalt der Textsorten auf den ersten Blick verwirren, so kann ihr doch eine Ordnung zugrunde gelegt werden, die — nach Karl Bühler — aus den Grundleistungen der Sprache abzuleiten ist: Ausdruck — Appell — Darstellung. Das wird in den Begründungen der Empfehlungen näher ausgeführt.
Die Wahl der Gegenstände und ihre Anordnung in Unterrichtsreihen ist abhängig von Interesse und Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie von der Planungsabsicht des Fachlehrers und der Fachkonferenz.

Mündliche Argumentationsformen:

Diskussion, Debatte, Beratung, Verhandlung, Podiumsdiskussion, Hearing, Statement (Fünfsatz), Interview, Referat, freie Rede ... (mit Tonbandgerät).

Schriftliche Argumentationsformen:

Leserbrief, Eingabe (an Behörden z. B.), ausgearbeitete Vorschläge, sach- und leserbezogene Gedankenentwicklung (Erörterung), Begriffserläuterung, Dialog, Protokoll, journalistische Formen (Leitartikel).

Gestaltungsversuche:

Aphorismus, Glosse, Feature, Kabarettbeiträge ...

Texte:

Gesprächsführung im Drama, Sprechlücke, Parabelspiel und dokumentarisches Theater, exemplarische Reden verschiedenen Typs, Texte zur Rhetorik, Geschäftsordnungen.

Themen:

Gesetzentwürfe, Gegenstände der öffentlichen Diskussion ...
Möglichkeit:
Reflexion über Kommunikation (vgl. Literaturangaben).

5 Unterrichtsverfahren

Ausgang von kommunikativen Sprech- und Schreibsituationen, Selbsttätigkeit der Schüler in Gruppenarbeit und Diskussionen etc., Arbeit mit dem Tonbandgerät, Projekte, Anspielen von Szenen, Einführung in die Benutzung einer Bibliothek, Mitschrift eines Vortrags bzw. einer Vorlesung ...

6 Lernzielkontrolle

Befragung nach Regelkenntnis etc. (informelle Tests), Protokoll, Verfassen von schriftlichen Argumentationsformen, Analyse von Tonbandaufnahmen, Diskussion und Reden ...

7 Literatur

H. Lemmermann: Lehrbuch der Rhetorik, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1443
W. Rother: Die Kunst des Streitens, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1366.
H. Lausberg: Rhetorik und Dichtung, in: DU Jg. 18, H. 6, 1966.
ders., Elemente der literarischen Rhetorik, 3. Aufl., München, Hueber, 1967.
H. Geißner: Der Fünfsatz, WW, 18. Jg., H 4, S. 272.
Th. Pelster: Rede und Rhetorik im Sprachunterricht, WW, Jg. 21, H. 6.
P. Watzlawick etc.: Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen, Paradoxien, 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien (1971), Huber.
Jürgen Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Theorie der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Deutsch/Grundkurs 12. Jg., 2. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler gewinnt im Umgang mit literarischen Werken der Vergangenheit Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit von Texten, lernt geeignete Analyseverfahren kennen und anwenden sowie voneinander abweichende Rezeptionsweisen anerkennen und diskutieren.

2 Begründung des Kurszieles

Lektüre und Analyse zeitgenössischer fiktionaler Texte, wie sie in den vorhergehenden Kursen geübt wurden, können den Schüler zur Ergänzung und Korrektur der eigenen Vorstellungswelt führen, ihm Einsichten in die Wirklichkeit ermöglichen und ihn Beurteilungsmaßstäbe gewinnen lassen. Sein Gegenwarts- und Selbstverständnis bleibt jedoch ergänzungsbedürftig, da sich die Frage nach der eigenen geschichtlichen Bedingtheit nur am Rande stellt.
In diesem Kurs lernt der Schüler unter Anwendung eines jeweils geeigneten Analyseverfahrens das Dekodieren älterer Texte und erkennt literarische Zeugnisse der Vergangenheit als in einer vergangenen Epoche, aus einer bestimmten Intention heraus konzipierte geistige Leistung des Menschen (1. oder 2. Unterrichtsreihe). Dadurch wird er dem Gedanken gegenüber aufgeschlossen, daß Gegenwartspositionen ebenfalls geschichtlich bedingt sind und somit nicht endgültig sein können.
Im weiteren Verlauf des Kurses macht die Erfahrung, daß Kommunikationen mit der Vergangenheit möglich ist, den Schüler fähig, sich in einem Überlieferungszusammenhang zu sehen, in dem Gegenwart ein Ausschnitt prozeßhafter Veränderung ist. Er erhält so überhaupt erst die Möglichkeit, produktiv zu lesen und Maßstäbe für die Ermittlung der Zukunftsperspektive zu gewinnen [1]).
Die in den vorhergehenden Ausführungen umrissene Auseinandersetzung mit Beispielen der literarischen Tradition erfüllt die Forderung, die an den gegenwärtigen Literaturunterricht zu stellen ist: Er soll dazu beitragen, den Jugendlichen weder in eine Außenseiterstellung zur Gesellschaft zu manövrieren noch unkritisch in unsere Welt zu integrieren (Geißler).

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziel der ersten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll die geschichtliche Bedingtheit von Literatur erkennen, analysieren und diskutieren,
- — geeignete Analyseverfahren kennen und anwenden lernen,
- — bereit sein, die Geschichtlichkeit des eigenen Standpunktes zu sehen und die Eindimensionalität dieser Position zu überwinden.

---

1) S. d. Verarbeitung von Gadamers philosophischer Hermeneutik bei Geißler: Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1965. Rolf Geißler, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover 1970

3.1.2 Unterrichtsinhalte

In den drei Reihen dieses Kurses sind die Auswahlmöglichkeiten so vielfältig, daß es kaum zu verantworten ist, überhaupt Beispiele zu geben. Die hier genannten Möglichkeiten sind daher als willkürlich herausgegriffene Empfehlungen zu betrachten, die den Lehrer in keiner Weise binden können und sollen.
Möglichkeiten:
Ein (oder mehrere) Werk(e) einer Epoche.
Ein (oder mehrere) Werk(e) eines Autors.

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Werke; u. U. Berücksichtigung von Werken, die gerade auf Theaterspielplänen oder in Rundfunk- und Fernsehprogrammen stehen. Gemeinsames Festlegen der Arbeitsweise (anweisender Unterricht; arbeitsteilige Verfahren; Unterrichtsgespräche; Diskussionen). Heranziehen zeitgenössischer oder aktueller expositorischer Texte (Briefe, Rezensionen, Berichte über Aufführungen oder Sendungen o. ä.).
Die Erschließung der einzelnen Texte sollte so erfolgen, daß der Schüler jeweils eine Methode kennen, anwenden und beherrschen lernt.

3.1.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten:
Knappe schriftliche Hausaufgaben; Stundenprotokolle einzelner Schüler; Beteiligung am Unterrichtsgespräch; Diskussionsbeiträge.
Klassenarbeiten (2- bis 3stündig):
Interpretation eines kurzen Werkausschnittes unter Anwendung einer im Unterricht erlernten Methode;
Analyse eines Textausschnittes unter einem angegebenen Gesichtspunkt;
Wiedergabe und Erläuterung eines anspruchsvolleren literaturtheoretischen Textes;
u. U. Versuche mit informellen Tests.

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1 Ziel der zweiten Unterrichtsreihe

Der Schüler soll anhand von stoff- oder motivgleichen oder thematisch verwandten Werken verschiedener Epochen Ideen, Werte, Denkgewohnheiten und gesellschaftliche Normen als zeitgebunden erkennen,
— geeignete Analyseverfahren kennen und anwenden lernen,
— die Wirklichkeit als veränderbar erkennen,
— bereit sein, den transitorischen Charakter der Gegenwart anzuerkennen.

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Griechische Dramenstoffe und ihr Fortwirken in der deutschen und (oder) Weltliteratur: Sophokles: Antigone; Jean Anouilh: Antigone; Hochhuth: Die Berliner Antigone.
Klassisches Drama und Episches Theater: Goethe: Iphigenie; Brecht: Der gute Mensch von Sezuan.
Lyrik oder Prosa verschiedener Epochen, nach Themenkreisen geordnet.
Revolutionsdramen: Büchner: Dantons Tod; Peter Weiß: Die Verfolgung und Ermordung des Jean Paul Marat.

Dramen mit sozialer Fragestellung: z. B. Schiller: Kabale und Liebe; Bücher: Woyzeck; Hebbel: Maria Magdalena.

3.2.3 Unterrichtsverfahren

Kontrastierendes Lesen und Analysieren von stoff, motiv- oder thematisch gleichen Werken zweier Epochen.
Im übrigen: s. o. 3.1.3.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten: s. o. 3.1.4.
Klassenarbeiten (2- bis 3stündig):
Vergleich von Textstellen unter einem angegebenen Gesichtspunkt; Interpretation einer Textstelle unter einem angegebenen Gesichtspunkt; inhaltliche Wiedergabe und Erläuterung eines literaturtheoretischen Textes.
Unter Umständen Versuche mit informellen Tests.

3.3 Dritte Unterrichtsreihe

Alternative oder Ergänzung zu 3.1.

3.3.1 Ziel der Unterrichtsreihe

Der Schüler soll anhand der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte von Autoren und Werken kommunikative Leistungen der Literatur erkennen.

3.3.2 Unterrichtsinhalte

Werke von Lessing, Goethe, Schiller, Heine, Büchner u. a. Texte zur Wirkungsgeschichte der betreffenden Autoren. Rezensionen aus Zeitschriften und Zeitungen.

3.3.3 Unterrichtsverfahren

Auswahl eines Werkes nach den gerade geltenden Theaterspielplänen, Rundfunk- und Fernsehprogrammen (Einbeziehung der Medien). Dabei könnte im Unterricht die Frage nach der Rezeption des Werkes durch die gegenwärtige Gesellschaft im Vordergrund stehen, so daß sich die literatursoziologische Betrachtungsweise als geeignetes Analyseverfahren anböte.

3.3.4 Lernzielkontrolle

Außerhalb der Klassenarbeiten (s. o. 3.1.4).
Klassenarbeiten: 2- bis 3stündig:
Analyse von Rezensionen; Anaylse von Kurzfassungen von Werken auf Theaterzetteln; Analyse von Texten in Programmheften des Theaters, des Rundfunks oder des Fernsehens; Wiedergabe und Erläuterung von Ausschnitten aus Festreden.

4 Literatur

S. o. Leistungskurs 12 Jg., 2 Hj.

Deutsch/Grundkurs 13. Jg., 1. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler lernt die gesellschaftliche Bedingtheit und Relevanz von Sprache erkennen.

2 Begründung des Kursziels

Nachdem in den vorangegangenen Kursen die Zielsetzung des Unterrichts bestimmt war durch Analyse unterschiedlicher Erscheinungsformen von Sprache sowie durch Anleitung zu ihrer Handhabung, sollen jetzt die außersprachlichen Faktoren der Kommunikation in Zusammenhang mit dem Faktor Sprache gebracht werden. Dabei muß wahrgenommen werden, von welcher Relevanz für sprachliches Handeln die sozialen Bedingtheiten eines Sprechers sind und wie umgekehrt seine sprachliche Kompetenz die Zuordnung zu einer sozialen Gruppe bedingt (schichtenspezifische Sprechweise — Sprachbarrieren als Sozialbarrieren). Die Beobachtung der wechselseitigen Abhängigkeit der textkonstituierenden Faktoren schließt das Problem des Spracherwerbs einer Gruppe je nach ihren kulturellen Bedürfnissen ein; die historische Dimension von Sprache wird am Beispiel von Sprachentwicklung gewonnen. Umgekehrt soll sichtbar werden, daß Sprache in bestimmten gesellschaftlichen Situationen Instrument politischer Herrschaft geworden ist und jeweils dann werden kann, wenn diese Vorgänge nicht durchschaut werden.

3 Unterrichtsreihen

3.1 Erste Unterrichtsreihe

3.1.1 Ziel der ersten Unterrichtsreihe

Der Schüler erkennt, daß Sprachverhalten durch die gesellschaftliche Position eines Sprechers bedingt ist.

— Der Schüler lernt Methoden zur Analyse von sprachlichen Produkten bei unterschiedlichem Sprachverhalten kennen und anwenden.

— Der Schüler gewinnt Einsicht in die soziale Problematik schichtenspezifischen Sprachverhaltens. Er erkennt die Funktionalität auch nicht normierten Sprechens und damit die Problematik der Normierungen. Er begreift, daß sich auch im Sprachverhalten erzwungene Anpassung an schichtenspezifische Normen manifestieren kann.

— Dabei entwickelt der Schüler die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber einem Sprachverhalten, das nicht den Normierungen seines eigenen Kodes entspricht.

3.1.2 Unterrichtsinhalte

Texte gesellschaftlicher Extremgruppen, auch transskribierte gesprochene Sprache.

3.1.3 Unterrichtsverfahren

Bei der Analyse der Texte kann eine bestimmte linguistische Methode angewandt und kritisch überprüft werden, z. B. generative Grammatik. Die Texte können veröffentlichten Sammlungen entnommen werden, z. B. Bottroper Protokolle

oder heutiges Deutsch. Theoretische Literatur zur Soziolinguistik ist notwendige Ergänzung.

3.1.4 **Lernzielkontrollen**

Selbständige Untersuchungen eines Textes mit Normabweichungen; Überprüfung von dessen Funktionstüchtigkeit.
Darlegung von Normproblemen anhand gegebener Beispiele.
Eine Klausur (2- oder 4stündig).

3.2 Zweite Unterrichtsreihe

3.2.1A Erstes Ziel der zweiten Unterrichtsreihe

Der Schüler lernt die historische Dimension von Sprache kennen und beurteilen.

— Der Schüler lernt mittels diachronischer Sprachbetrachtung die Entwicklung sprachlicher Erscheinungen beschreiben.
— Der Schüler erkennt, daß Sprache etwas Sich-Veränderndes ist und daß sie durch die Art ihrer Handhabung den jeweiligen Bedürfnissen einer Gesellschaft angepaßt und auf diese Weise verändert werden kann.
— Der Schüler wird bereit, Veränderungen der Gegenwartssprache nicht ungeprüft anzunehmen oder abzulehnen.

3.2.2A Unterrichtsinhalte

Tatians Interlinearversionen; Luthers Sendbrief vom Dolmetschen; Bibelübersetzungen aus verschiedenen Epochen; Shakespeare-Übersetzungen aus verschiedenen Epochen.

3.2.1B Ziel einer möglichen Alternative

Der Schüler lernt das Phänomen der Standardisierung in der Wissenschaftssprache kennen und beschreiben.

3.2.3B Unterrichtsinhalte

Beispiele für standardisierte Sprache; Text zur Informationstheorie.

3.2.3 Unterrichtsverfahren

Vielfältige Möglichkeiten je nach Gegenstand und Akzentuierung der Zielsetzung.

3.2.4 Lernzielkontrollen

Nachweis der Fähigkeit, geübte Methode an Paralleltexten anzuwenden.

3.3 Dritte Unterrichtsreihe

3.3.1 Ziel der dritten Unterrichtsreihe

Der Schüler lernt Sprache als Mittel der Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt kennen.

— Der Schüler lernt, wie Sprache als Mittel der Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt unterschiedlich eingesetzt werden kann.
— Er lernt, unterschiedliche Sprachverwendung z. B. ideologischer oder manipulativer Absicht zu durchschauen und zu kontrollieren.

3.3.2 Unterrichtsinhalte

Sprache im Dritten Reich
Sprache im geteilten Deutschland

Sprache der Politik
Sprache der Medien

3.3.3 **Unterrichtsverfahren**

Gemeinsame Untersuchung von Texten wird ergänzt durch Sekundärliteratur, die in arbeitsteiligem Verfahren ausgewertet werden kann.

3.3.4 **Lernzielkontrolle**

Selbständige Analyse eines Textes unter besonderer Berücksichtigung seiner Intention und der erreichten Wirksamkeit.

4 **Literatur**

Vgl. Leistungskurs, 13. Kl., 1. Hj.

Deutsch/Grundkurs 13. Jg., 2. Hj.

1 Kursziel

Der Schüler gewinnt Einsicht in die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft, damit er sich im literarischen Leben der Gegenwart selbständig und kritisch zu orientieren vermag.

2 Begründung des Kurszieles

Da der Kurs in erster Linie darauf abzielt, den Schüler zur kritischen Teilnahme am literarischen Leben der Gegenwart fähig zu machen, sollten vorwiegend solche Stoffe und Themen ausgewählt werden, die im Bereich des 20. Jahrhunders liegen. Besondere Bedeutung gewinnt im dreistündigen Kurs die Beschäftigung mit den verschiedenen Medien, weil an der Vermittlung von Literatur heute nicht nur das Buch, sondern auch Film, Rundfunk, Fernsehen und Theater in hohem Maße beteiligt sind.

3 Unterrichtsreihe

3.1 Ziel der Unterrichtsreihe

Der Schüler gewinnt Einblick in die Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft im literarischen Leben der Gegenwart.

— Der Schüler erkennt, daß literarische Formen in ihrer besonderen Gestalt Antwort geben auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie entstanden sind.
— Der Schüler erkennt, von welchen Faktoren die Wirkung literarischer Werke in einer Gesellschaft abhängt.
— Der Schüler lernt Analyseverfahren der Literatursoziologie kennen, mit deren Hilfe man die Wechselwirkungen zwischen Literatur und Gesellschaft aufdecken kann.
— Der Schüler lernt Möglichkeiten und Grenzen der Wirkung von Literatur in einer Gesellschaft realistisch einzuschätzen. Er sieht ein, daß die emanzipatorischen Möglichkeiten der Literatur sich nur dann entfalten können, wenn ein Publikum von selbstbewußten, kritischen Rezipienten vorhanden ist.

3.2 Unterrichtsinhalte

Die Auswahl der Texte erstreckt sich auf Werke, Selbstzeugnisse der Autoren, Kritiken und Abhandlungen zur Literatursoziologie. Die einzelnen Themenvorschläge können im Hinblick auf die Ziele detailliert ausgearbeitet und als Modelle angeboten werden.

Beispiele

1. **Der Kommunikationsprozeß „Literatur".**

   Entstehung, Vermittlung, Sichtung und Aufnahme von Literatur (unter Einbeziehung verschiedener Medien). Überblick anhand eines Kommunikationsmodells.
   Kunst als Ware.

Dazu:
W. Kayser: Das literarische Leben der Gegenwart, in: Deutsche Literatur der Gegenwart, Göttingen 1959 (Vandenhoeck).
H. Mayer: Bildung, Besitz und Theater, in: Das Geschehen und das Schweigen.
D. Wellershoff: Literatur, Markt, Kulturindustrie, in: Literatur und Veränderung, Köln 1969, S. 123—148.

2. **Das Selbstverständnis des Dichters in seiner Beziehung zur Gesellschaft**

Etwa:
Benn und die Gesellschaft.
Beckett und die Gesellschaft (gezeigt am Vergleich zweier Dramen).
Büchnerpreisreden seit 1950.
Reden zum IV. tschechoslowakischen Schriftstellerkongreß.
H. M. Enzensberger: Poesie und Politik.
G. Grass: Über das Selbstverständliche.
Selbstzeugnisse von Dichtern und Schriftstellern von Hofmannsthal bis zur Gegenwart.

3. **Deutsche Literatur in der DDR und in der BRD**

Autoren — Leser — Kritik
Etwa:
Hermann Kant: Die Aula.
Heinrich Böll: Billard um Halbzehn.
Siegfried Lenz: Die Deutschstunde.
Lyrik von Huchel, Bobrowski, Celan.
Weitere **Hinweise** in:
M. Reich-Ranicki: Deutsche Literatur in Ost und West, München 1966.
F. J. Raddatz: Tradition und Tendenzen, Materialien zur Literatur in der DDR, Frankfurt 1972.

3.3 Unterrichtsverfahren

Die Einbeziehung aktueller literarischer Ereignisse in das Gespräch (Buchmesse, Theater- und Fernsehaufführungen) soll besonders gefördert werden.
Der Schüler wird beraten bei der Auswahl der Privatlektüre; er wird angeregt, die Medien sinnvoll zu gebrauchen.

3.4 Lernzielkontrolle

Protokoll; kritische Auseinandersetzung mit einer literarischen Neuerscheinung; Klausur (2stündig): Der Schüler schreibt nach vorher erarbeiteten Kriterien eine knappe Rezension über ein Fernsehspiel.
Kritische Analyse eines Werbetextes, der eine Neuerscheinung auf dem Büchermarkt anpreist.

Die freien Kurse im Rahmen des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes der Klassen 12 und 13 (3stündig)

Die freien Kurse bilden in sich geschlossene Unterrichtseinheiten für ein Halbjahr und können alle Bereiche des Deutschen berühren, die im regulären Unterricht keinen Platz finden oder zu wenig berücksichtigt werden. Da die Teilnahme freiwillig ist, hängt sie wohl weitgehend von der Attraktivität des gewählten Themas ab. Dieses kann fachspezifisch sein, also z. B. das Verständnis für das Werk eines Autors, einer Epoche, eines Sachbereichs (z. B. Rhetorik) etc. vertiefen, oder fächerübergreifend, d. h. gemeinsame Themenkreise mit anderen Sprachen, den Gesellschaftswissenschaften, der Religion, der Kunst und Musik etc. behandeln, oder die Kreativität fördern, z. B. eigene künstlerische Arbeiten anfertigen, Theaterstücke aufführen u. ä. m.

Da die freien Kurse im Deutschen eine Alternative zu den beiden im Pflichtbereich geforderten Grundkurse in Kunst oder Musik bieten, liegt die künstlerische Akzentuierung ebenso nahe wie die Kooperation mit diesen beiden Fächern. Es ist dabei durchaus möglich, den Unterricht durch zwei Fachlehrer zu erteilen.

Alle hier unterbreiteten Vorschläge sind nur als Beispiel und Anregung gedacht. Der einzelne Vorschlag ist dabei so weit gefaßt, daß er eine individuelle Auswahl und Akzentsetzung ermöglicht. Darüber hinaus sind aber auch völlig andere Ziele und Inhalte denkbar.

Kursvorschlag I

1 Kursziel

Der Schüler lernt am Beispiel eines bedeutenden Autors Sprache als künstlerische Form zur geistigen Bewältigung der Welt kennen.

2 Lernzielbegründung

Die Erkenntnis, daß Dichter sich bemühen, Probleme des Menschen aufzugreifen und mit den Mitteln der Sprache künstlerisch zu gestalten und zu lösen, erweitert den Erfahrungs- und Verstehenshorizont des Schülers und motiviert seine Beschäftigung mit der Literatur. Er fühlt sich durch sie bestätigt oder provoziert, zumindest aber zu eigenen Reflexionen angeregt. Die intensive Auseinandersetzung mit einem einzigen Autor fundiert eine sichere Sachkenntnis und enthüllt die Komplexität der geistigen Aufgabenstellung des Menschen.
(Die Teilziele müssen am einzelnen Autor und seiner spezifischen Thematik und Gestaltung orientiert werden.)

3 Teilziele

3.1 Der Schüler erkennt die weitgehende Identität von Autor und Werk, die verschiedenen Aussagemöglichkeiten und Gestaltungsmittel eines Dichters sowie die Notwendigkeit, bei einer Analyse die komplizierte, individuelle Bildersprache aus dem Kontext des Gesamtwerks durch wechselseitige Erhellung zu entschlüsseln.

3.2 Die Subjektivität der künstlerischen Aussage fordert zur kritischen Auseinandersetzung und Stellungnahme heraus.

4 Unterrichtsinhalte

Die verschiedenen literarischen Äußerungen und Gestaltungen Franz Kafkas als Ausdruck seiner Selbstdarstellung, Weltsicht und seines Weltverständnisses. — Protokolliertes Gespräch (G. Janouch), Tagebuch, Briefe (Brief an den Vater), Fragmente, Aphorismen (Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande), Kurzgeschichten, Erzählungen (Die Verwandlung; Der Hungerkünstler; Der Bau), Romane (Der Prozeß).
Andere geeignete Autoren: z. B. Goethe, Broch, Brecht.

5 Unterrichtsverfahren

Kafkas Weltbild und Thematik werden durch die Interpretation von Äußerungen, Aphorismen, Briefen und kürzeren Texten mosaikartig zusammengesetzt und dienen dann als Resonanzboden für die Deutung längerer Dichtungen. Mit den notwendigen Voraussetzungen vertraut, vermögen die Schüler einzeln oder in Gruppen jetzt auch längere Texte selbständig vorzubereiten und zu erschließen.

6 Lernzielkontrolle

Mündliche Wiedergabe der Textinhalte, schriftliche Erörterung der Gedanken, Protokolle der Interpretationen. Der Schüler beweist abschließend durch die

Analyse eines Einzelproblems (z. B. des Todes oder der Schuld) am konkreten Beispiel sein Verständnis für Kafkas Haltung und die Gestaltung dieses Phänomens.

Kursvorschlag II

1 Kursziel

Der Schüler lernt im Laienspiel die Verlebendigung der Kunst kennen sowie den Spielraum der Interpretation und der schöpferischen Veränderung von Vorgegebenem.

2 Lernzielbegründung

Die Begegnung mit der Theaterliteratur gehört zum Aufgabenfeld des Deutschunterichts. Aber das nur lesend-interpretierende Untersuchen von Theaterstücken entfaltet noch nicht deren vielschichtige Wirklichkeit, die erst im szenischen Gestalten selbst offenbar wird und die eine Interpretation notwendig voraussetzt. Neben der emanzipatorischen Bedeutung des eigenen Spiels für den Schüler wird zugleich dessen Interesse für Theaterstücke und deren Aufführung geweckt.

3 Teilziele

3.1 „Die Bühne lehrt, Gesetzmäßigkeit des menschlichen Zusammenlebens zu finden" (Rodenberg). Der Schüler erkennt die Vielschichtigkeit und die inneren Zusammenhänge eines Dramas und seiner Inszenierung. Er begreift die Nahtstellen und Verbindungen mit anderen Künsten (z. B. Bildende Kunst, Musik, Tanz) und lernt, sich ein Stück plastisch vorzustellen. Gleichzeitig erfährt er die Möglichkeit, mit Hilfe des Spiels emotional zu manipulieren, und gewinnt die Fähigkeit, solche Manipulationen zu entlarven.

3.2 Das eigene Spiel ermöglicht eine schöpferische Selbstentfaltung und schafft eine kritische Distanz zu anderem „Gespieltem", das dadurch leichter durchschaubar wird. Der Schüler wechselt aus der Rolle des Konsumenten in die des kritischen Betrachters.

4 Unterrichtsinhalte

Analyse, Deutung und Inszenierung eines geeigneten Theaterstückes (z. B. Brecht: Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny, oder Dürrenmat: Ein Engel kommt nach Babylon, oder Büchner: Leonce und Lena u. ä. Ein schwieriges Stück kann auch in einer Mischform dargeboten werden, z. B. als Podiums-Interpretation und illustriertes Bei-Spiel.

5 Unterrichtsverfahren

Ständige Verwobenheit von Interpretation, kritischer Reflexion und Inszenierung. Arbeitsteilung: Technik, Bühnenbau, Kostümierung, Regie etc.

6 Lernzielkontrolle

Sie können bei diesem Thema nur am Engagement und der Aufführung orientiert werden.

Kursvorschlag III

1 Kursziel

Der Schüler lernt Entsprechungen in den künstlerischen Gestaltungsmitteln und -intentionen einzelner Epochen kennen und damit zugleich auch die geschichtliche Bedingtheit jeder Zeitsituation.

2 Lernzielbegründung

Indem gleiche Gestaltungsabsichten in verschiedenen Kunstgattungen derselben Epoche nachgewiesen werden, wird die Bedeutung der Geschichtlichkeit des Menschen unterstrichen. Zugleich bietet sich eine sinnvolle Kooperation zwischen den Fächern Deutsch und Musik an, die eine wechselseitige Erhellung der künstlerischen Aussagen einer bestimmten Zeit ermöglichen.

3 Teilziele

3.1 Ausdrucksmittel, Stilformen, Aussageweisen und Gehalte werden als typisierende Unterscheidungsmerkmale kulturgeschichtlicher Epochen erkannt. Neben dieser gemeinsamen Grundhaltung verdeutlichen sich zugleich die differenzierten Aussagefähigkeiten, Eigengesetzlichkeiten und unübertragbaren Besonderheiten jeder Kunstgattung. Der Schüler wird fähig, erkennend und unterscheidend Kunstwerke zu betrachten und geschichtlich einzuordnen.

3.2 Kunstwerke werden im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Gegebenheiten ihrer Entstehungszeit begriffen und dadurch in ihrer formalen und gehaltlichen Aussage relativiert. Der Schüler erfährt die geschichtliche Verwobenheit und Bedingtheit jeder Aussagegestaltung.

4 Unterrichtsinhalte

Analyse und Vergleich von paradigmatischen, literarischen und musikalischen Stilformen und Aussagen einzelner Epochen. (Bei manchen Epochen empfiehlt es sich, auch die Bildende Kunst mit einzubeziehen.)

Klassik: Sonatenform und Dramenstruktur.

Romantik: Kunstlied — Lyrik; Emanzipation des Klanglichen und die damit verbundene Entfaltung der musikalischen Aussagemöglichkeit — Emanzipation des Menschen aus dem bisherigen Wertekanon (Humanitätsideal), Eindringen in die — Tiefenschichten der Person.

Impressionismus/Expressionismus: Autonomie des Klanglichen und Auflösung der Funktionswerte von Harmonie, Melodie und Rhythmus — Autonomie des Farblichen und Auflösung des Gegenständlichen — Auflösung von Vers, Strophe, der Wortbedeutung und syntaktischen Bindungen (Vergleich: Debussy — Monet — Liliencron oder: Schönberg — Kandinsky — Stramm).

Zeitgenössische Kunst: (rezeptiv) Atonale Musik — Abstrakte Malerei — Konkrete Poesie oder: (kreativ) Die verschiedenen Collagetechniken in den einzelnen Kunstgattungen (z. B. collagierte Werbetexte).

5 Unterrichtsverfahren

In der Einzelanalyse und Gegenüberstellung werden Gemeinsamkeiten und Entsprechungen einzelner Kunstwerke erarbeitet und summiert. Dabei ist ein geschichtlicher Querschnitt (Vergleich einzelner Kunstwerke und -gattungen derselben Epoche) ebenso denkbar wie ein geschichtlicher Längsschnitt (Vergleich von Kunstwerken verschiedener Epochen).

6 Lernzielkontrolle

Schriftliche Fixierung der erarbeiteten Charakteristika, die bei mündlicher Wiederholung oder Vorbereitung ähnlicher Unterrichtsgegenstände angewandt werden müssen. Der Schüler beschreibt abschließend die charakteristischen Merkmale eines ihm unbekannten Kunstwerks und ordnet es geschichtlich ein.

Kursvorschlag IV

1 Kursziel

Der Schüler lernt am Beispiel eines relevanten Themas antithetische Haltungen, Gestaltungen und Gestaltungsintentionen kennen.

2 Lernzielbegründung

Dasselbe Thema, in Literatur und Bildender Kunst gestaltet, offenbart ein Grundanliegen des Menschen in seinen unterschiedlichen Aussagen. Die Verbindung und Gegenüberstellung von Wort und Bild legt eine Zusammenarbeit der Fächer Deutsch und Kunst nahe.

3 Teilziele

3.1 Der Schüler erkennt die Möglichkeit, mit Hilfe ästhetischer Gestaltungsmittel unterschiedliche Vorstellungen auszulösen. Er begreift die Gestaltung als Mittel möglicher Beeinflussung. (Das wird insbesondere in der Gegenüberstellung widersprüchlicher Auffassungen derselben Epoche deutlich.)

3.2 Der Schüler erfährt die Notwendigkeit der kritischen Distanz, der eigenen Standortbestimmung und Entscheidung.

4 Unterrichtsinhalte

Antikriegstendenzen und Ästhetisierung des Krieges in Literatur und Bildender Kunst. (Gegebenenfalls kann auch die Musik miteinbezogen werden.)

4.1 **Bildende Kunst:** a) F. Goya (Der 3. Mai 1808; Los desastres de la guerra), E. Manet (Erschließung der Aufständischen der Pariser Kommune 1871), Otto Dix (Der Krieg), George Grosz, M. Beckmann (Die Nacht), H. Moore (Krieger), K. Kollwitz, P. Picasso (Guernica), O. Zadkine (Rotterdam-Denkmal), S. Dali (Das Gesicht des Krieges; Der Bürgerkrieg), Popart. — b) J. L. David (Schur der Horatier), Th. Gericault (Das Floß der Medusa; Napoleon), D. Velasquez (Die Übergabe bei Breda), E. Delacroix (Die Freiheit führt das Volk an; Das Massaker), A. Menzel, F. Hodler, NS-Kunst (J. Thorak, A. Breker), Kunst totalitärer Staaten (UdSSR, DDR), Kriegerdenkmäler, Roy Lichtenstein (Comics), Perry Rhodan (interstellare Kriege), Asterix der Gallier, Plakate und Parolen.

4.2 **Dichtung:** a) Heine, Hauptmann, Döblin, Heym, Trakl, Benn, Brecht, Remarque, Borchert (Hemingway), Grass, Celan, N. Sachs. — b) Arndt, Körner, Geibel, Rilke, Liliencron, Hedin, E. Jünger
DDR-Prokriegsliteratur (evtl. auch Texte von Hitler, Mao und aus der Nationalzeitung).

4.3 **Musik:** a) Protestsong, Popmusik (Jimmi Hendrix, Star Spangled Banner), Luigi Nono (Vertonung von Briefen Kriegsgefangener), K. Penderecki (Hiroshima), H. W. Henze (Das Floß der Medusa), K. Stockhausen (Hymnen). — b) Soldatenlieder, Märsche, Beethoven (Schlachtensinfonie), Tschaikowsky (Ouvertüre 1812).

5 Unterrichtsverfahren

Die Interpretation geht vom leicht durchschaubaren Einzelwerk aus (Plakat, Parole) und untersucht dann immer komplexere Formen. Obwohl eine ständige Gegenüberstellung möglich ist, erscheint eine thematisch geschlossene Behandlung zweckmäßiger (z. B. Antikriegstendenzen in der Bildenden Kunst). Die antithetische Gegenüberstellung und Auswertung erfolgt dann am Schluß der Unterrichtsreihe. Die Mannigfaltigkeit des Themas ermöglicht es dem Schüler, selbstgewählte Beispiele beizusteuern.

6 Lernzielkontrolle

Interpretationsprotokolle, mündliche und schriftliche Vergleiche. Der Schüler analysiert und bestimmt schließlich die Gestaltungsintention eines ihm unbekannten Kunstwerkes.

V. Hinweise für die lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung (formuliert im Blick auf das Fach Deutsch)

Die von der Kommission aufgestellten Kursziele beschränken sich notwendig darauf, Verhaltens**bereiche** und Gegenstands**bereiche** anzugeben; selbst wenn in den einzelnen Kursvorschlägen konkrete Verhaltensweisen und Gegenstände genannt sind, haben sie nur beispielhaften und orientierenden Charakter. Dem Fachlehrer fällt also die Aufgabe zu, diese Kursziele unter den Bedingungen seines Unterrichts zu konkretisieren. Der lernzielorientierte Unterricht erfordert eine andere Art der Unterichtsvorbereitung als ein primär stofforientierter Unterricht. Der Fachlehrer muß das Kursziel für die besondere Unterrichtssituation operationalisieren. Im Rahmen des Kursziels und in Abhängigkeit von den Bedingungen seines Unterrichts hat er eine Fülle von Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Die folgenden Hinweise wollen dem Fachlehrer dabei behilflich sein, diese Bedingungen einzuschätzen und begründbare Entscheidungen zu treffen.

1 Welche Gegenstands- und welche Verhaltensbereiche gibt das Lernziel an?
- — Welche Texte, Situationen, Themen etc. gehören zum Gegenstandsbereich, welche Kenntnisse, Verfahrenstechniken, Einstellungen usw. zum Verhaltensbereich?
- — In welchen anderen Lernbereichen werden gleiche oder ähnliche Gegenstände bzw. Verhaltensformen angesprochen?
- — In welchen außerschulischen Feldern sind diese Gegenstände bzw. Verhaltensformen von Bedeutung?

2 Welche Voraussetzungen bringen die Schüler mit?
- — Welche Lernerfahrung und Unterrichtsergebnisse können als gegeben angesehen werden?
- — Welchen Interessen, Denk- und Verhaltensmustern, Freizeit- und Lesegewohnheiten, außerschulischen Vorkenntnissen etc. ist Rechnung zu tragen?
- — Welche Arbeitshaltung, welche Fähigkeiten der Gesprächsführung, welche Initiativen sind zu erwarten?
- — Was muß wiederholt und vertieft, eventuell korrigiert, was muß neu eingeführt werden?
- — Welche Bedeutung kommt dem Entwicklungsstand, der sozialen Herkunft, der Gruppenstruktur für den Unterricht zu?

3 Welche inhaltlichen Entscheidungen sind unter Berücksichtigung von 1 und 2 zu treffen?
- — Können die Schüler nach Vorinformation an der Auswahl der Lerninhalte beteiligt werden?
- — Welche Vereinfachungen bzw. Beschränkungen sind erforderlich, damit ein vertretbarer Schwierigkeitsgrad gegeben ist?
- — Welche besonderen Texte, Situationen, Themen etc., welche spezifischen Kenntnisse, Verfahrenstechniken, Einstellungen sind neu auszuwählen, bereitzustellen bzw. zu erlernen?
- — Wie können bei Auswahl und Anordnung der Lerninhalte folgerichtiger Aufbau (sachlogische Kontinuität) und Abwechslung im Angebot (motivierende Varietät) koordiniert werden?

— Welche Alternativlösungen in der Auswahl von Gegenständen erscheinen als möglich?
— Welche Arbeitstechniken müssen die Schüler beherrschen lernen? (Benutzung von Hilfsmitteln wie Sekundärliteratur, Lexikon, Statistiken.) In welche Methoden müssen sie eingeführt werden?

4 Wie ist der begründete Entscheidungszusammenhang: Formulierung des Teilziels → Zuordnung von Gegenständen und Verhaltensweisen → Organisation des Unterrichts → Lenkung des Lernprozesses → Anwendung und Übung → Ergebniskontrolle zusammenzufassen und den Schülern einsichtig zu machen?

In diesem Zusammenhang geben die folgenden Bemerkungen R. F. Magers über operational formulierte Lernziele eine ergänzende Erläuterung:

1 Die Beschreibung eines Lernziels ist eine Zusammenstellung von Ausdrücken oder Zeichen, die eine ihrer Unterrichtsabsichten verdeutlichen.

2 Durch ein aufgestelltes Lernziel wird ihre Absicht in dem Maße deutlich, wie Sie beschrieben haben, was der Lernende **tun** muß, um zu zeigen, daß er das Lernziel erreicht hat, und woran Sie diesen Lernerfolg messen wollen.

3 Zur Beschreibung des Endverhaltens (was der Lernende **tun** wird):
a) Bestimmen und benennen Sie das Gesamtverhalten.
b) Bestimmen Sie die wichtigsten Bedingungen, unter denen das Verhalten geäußert werden soll (was dem Lernenden zur Verfügung gestellt wird und/oder was er nicht benutzen darf und welche anderen Einschränkungen gelten).
c) Bestimmen Sie den Beurteilungsmaßstab für das als ausreichend geltende Verhalten.

4 Geben Sie für jedes Lernziel eine besondere Beschreibung; je mehr Einzelbeschreibungen Sie angeben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, Ihre Absicht deutlich zu machen.

5 Wenn Sie jedem Lernenden eine Ausfertigung Ihrer Lernzielbeschreibung geben, werden Sie selbst nicht mehr viel zu tun haben." [1])

1) R. F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim (Beltz), S. 53. — Hinweise zur Gegenstandsanalyse bei W. Klafki: Didaktsche Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim (Beltz); zur Auswahl von Bildungsinhalten: Saul B. Robinson: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied (Luchterhand: Reihe Aktuelle Pädagogik); zur Analyse des Verhaltens: W. Schulz in: Unterricht — Analyse und Planung (Schroedel: Auswahl, Reihe B 1/2); zur Lernzieltaxonomie; D. Krahtwohl, zitiert in: Achtenhagen/Meier: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, 2. Aufl. '71 (Kösel), S. 75

Nachwort zur 2. Ausgabe

Schon im Nachwort zur 1. Auflage wurde der Stellenwert der Empfehlungen für den Kursunterricht in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe als der von vorläufigen Empfehlungen bestimmt. Dies gilt auch für die vorliegende überarbeitete Fassung, in der die Mitglieder der Fachgruppen ihre Intentionen präzisiert haben und in die ebenfalls die ersten Stellungnahmen der Schulen sowie Unterrichtserfahrungen und Diskussionsergebnisse eingegangen sind.

Im übrigen gilt, was schon im Nachwort zur 1. Auflage der Unterrichtsempfehlungen formuliert wurde:

Die Unterrichtsempfehlungen sind als eine erste Lehrplanhilfe für die Fachlehrer gedacht, die an den am 1. 8. 1972 beginnenden Versuchsreihen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe auf der Grundlage des Entwurfs einer Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder beteiligt sind.

Der Runderlaß vom 19. 4. 1972, der für das Land Nordrhein-Westfalen die rechtlichen Voraussetzungen für den Beginn der Versuchsreihe schuf, hat diese Lehrplanhilfen angekündigt und zugleich das pragmatische Verfahren begründet und offengelegt, das zu ihrer Erarbeitung geführt hat (vgl. Nr. 3.4 des Erlasses).

Die vorliegenden Lehrplanhilfen sind unter der dreifachen Prämisse entstanden, daß die Richtlinien von 1963 sowohl in ihrer Struktur als auch in ihren Inhalten einen Modernitätsrückstand aufweisen, daß nach dem gegenwärtigen Stand der Curriculumforschung ein wissenschaftlich gesichertes Curriculum für die einzelnen Fächer des Gymnasiums in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, daß aber dennoch Lehrplanentscheidungen getroffen werden müssen, die die langfristig angesetzte, wissenschaftliche Curriculumentwicklung von der Schulpraxis her vorbereiten helfen.

In diesem Zusammenhang ist das Verfahren zu sehen, aus dem die vorliegenden Empfehlungen erwachsen sind.

Zur Lösung einer im Grunde nur vorläufig lösbaren Aufgabe haben die Schulkollegien je 6 fachkompetente und in der Mehrzahl auch versuchserfahrene Lehrer be-

nannt, die die nach ihrer Auffassung möglichen Lehrplanentscheidungen für das Kurssystem vorgeschlagenen und ihre Lösungsvorschläge in einer 2. Sitzungsperiode weiterentwickelt haben. Die Fachgruppen wurden beraten durch Fachdezernenten und Fachreferenten der Schulaufsicht.

Die vorliegenden Lehrplanentscheidungen, die der Schulversuchspraxis und -erfahrung entstammen, erhalten den Charakter von Empfehlungen. Sie können für die an der Versuchsreihe beteiligten Schulen an die Stelle der Richtlinien treten. Indem diese Empfehlungen den Versuchsschulen zur Erprobung übergeben werden, soll eine koordinierte schulpraktische Weiterentwicklung der Lerninhalte für ein Kurssystem eingeleitet werden.

Zugeordnet zur langfristig angesetzten Entwicklungsebene der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung wird ein schulpraxisbezogenes Koordinierungssystem aufgebaut, das Überprüfung, Weiterentwicklung und eine Neuordnung des Bezugsfeldes der Lerninhalte ermöglicht.