SCHULREFORM NW
SEKUNDARSTUFE II

Arbeitsmaterialien und Berichte

Heft 2

Curriculum

Gymnasiale Oberstufe

Deutsch

tenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen

Gymnasiale Oberstufe
Deutsch

Empfehlungen für den Kursunterricht

im Fach Deutsch

Entwurf: Wilms + Kärcher, Krefeld
Gesamtherstellung: Industriedruck Janßen, Krefeld

Inhaltsübersicht: Seite

Zur Zahl der Klassenarbeiten und zu den Anforderungen in der Reifeprüfung ergeht ein gesonderter 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 Kultusminsterium 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 Arbeitsmaterial 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.

(Jürgen Girgensohn)
Kultusminister des Landes NW

I. Vorbemerkungen

Mit Erlaß vom 194.1972 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 Fachkonferenzen dieser Schulen werden zum neuen Schuljahr umfassende Lehrplanentscheidungen treffen müsssen. Die von den oberen Schulaufsichtsbehörden eingesetzten Fachausschüsse haben die Aufgabe, Entscheidungshilfe für die inhaltliche Umstrukuirierung 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. Andererseis 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 Zeilen 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.

1) Entsprechende Beiträge in: Ansichten einer künftigen Germanistik, Reihe Hanser 29, München 1969; H.Ivo, Kritischer Deutschunterricht, Diesterweg Rote Reihe, Frankfurt 1970 (2. Aufl.). Außerdem lag der Fachgruppe das Manuskript eines Berichtes des Arbeitskreises für Hochschul- und Fachdidatik 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.

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, war aus zeitlichen Gründen nicht mehr möglich. Die Schlußredaktion mußte sich mit einer 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 Ganze ein Diskussionsbeitrag ist, der der revidierenden Antwort und der Ergänzung bedarf,

II. Zur Anlage der Empfehlungen

Die Empfehlungen beziehen sich auf
- den 6-stündigen Leistungskurs
- den 3-stündigen Grundkurs bis zum Abitur
- den 3-stündigen 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.

Kennzeichen des 3-stündigen Grundkurses bis zum Abitur ist die Entfaltung des Faches Deutsch auf der Grundlage des Kommunikationsmodells unter Einbeziehung von Texten verschiedener Art. Bei der Auswahl der Texte soll die Motivation des Schülers Vorrang haben vor anderen Auswahlkriterien. Methodenpluralität, Reflexion des Faches, Sprach- und Literaturtheorie treten hier zurück.

Kennzeichen des 3-stündigen Grundkurses bis Ende der Jahrgangsstufe 12 ist ein stärkerer Praxisbezug. Der Kurs vermittelt Arbeitstechniken, die auch in anderen Fächern verwendbar sind.

Kennzichen der Leistungskurse sind eine stärkere Betonung der Selbsttätigkeit der Schüler, ein erhöhtes Methodenbewußtsein und verstärkte Methodenkritik, verstärkt fachwissenschaftliche Arbeitsweise und Reflexion literatur- und sprachwissenschaftlicher Fragestellungen, Auseinandersetzung mit komplexeren Texten, ein größeres Maß an Sprach- und Literaturtheorie.

Kennzeichen der freien Kurse ist ihre Polyfunktionalität. Sie können spezielle Themen aufgreifen, die u.U. selbst im Leistungskurs nicht unbedingt behandelt werden, z.B. mathematische Methoden der Textanalyse oder Kurse zur Informationsästhetik. Sie können Vertiefungen leisten oder Ergänzungen, auch für die Schüler, die nach der Jahrgangsstufe 12 das Fach Deutsch abschließen. Die freien Kurse können auch die Förderung kreativer Fähigkeiten zum Mittelpunkt ihrer Bemühungen machen. In diesen Kursen kann in besonderem Maße interdisziplinär gearbeitet werden. Für diese Kooperation bieten sich die Fremdsprachen, Kunst oder Musik, aber auch Philosophie und Religion und die Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes an. (Es wird zu prüfen sein, inwieweit im letzteren Fall die Arbeit auf Pflichtbelegungen im gesellschaftlichen Aufgabenfeld angerechnet werden kann.)

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
   – Ziel und Teilziele
   – Inhalte
   – Verfahren
   – Lernzielkontrolle

4. Literatur

oder:
1. Kursziel
2. Kurszielbegründung
3. Telziele
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:

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, daß der Schüler im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe hat, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. Durch diese Auseinandersetzung soll er beim Verstehen von Texten aller Art sowie beim Sprechen und Schreiben zu einem bewußten Sprachverhalten gelangen.

Umgang mit Sprache in diesem Sinne schafft Voraussetzungen für ein angemessenes Sprachverhalten auch in anderen Fächern. Im einzelnen soll der Schüler fähig werden, von Sprache geprägte Kommunikationsvorgänge im Bereich der Pragmatik zu durchschauen und ästhetische Kommunikationsprozesse mit wachsender Sensibilität in ihrer Eigenart wahrzunehmen. Indem er sich im Verstehen übt, erweitert sich seine rezeptive Sprachkompetenz, die sich aktiv entfalten soll im eigenen Sprechen und Schreiben.

Die "Empfehlungen" schlagen vor, dem Schüler die Grundleistungen der Sprache und die Aufgaben des Faches auf dem Hintergrund eines Modelles sprachlicher Kommunikation deutlich zu machen.1) Die Verwendung eines solchen Modells kann ausschließlich heuristischen Wert haben. Weder darf das Modell als starres Schema benutzt werden, in dessen Rahmen die Vielfalt der Gegenstände und Verfahrensweisen des Unterrichts hineingepreßt werden könnte, noch lassen sich alle Ziele des Unterrichts in lückenloser Deduktion aus einem solchen Modell ableiten.2) Das Modell soll dem Lehrer wie dem Schüler eine Reihe von möglichen Aspekten für die Orientierung in dem weitgespannten Aufgabenfeld des Faches geben und den Zusammenhang der einzelnen Aufgaben untereinander andeuten.

1) Es darf nicht angenommen werden, die Kommission wolle durch die Verwendung eines solchen Hilfsmittels den Deutschunterricht der Kommunikationswissenschaft annähern. Nach dem gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Untersuchungen zur Kommunikationslehre ist es noch nicht sicher, ob eine Eingliederung des Faches Deutsch in den Bereich der Kommunikationswissenschaft sachlich vertretbar ist.

2) Daß Deduktionen solcher Art oft mit dem Ergebnis unbefriedigender Scheinlösungen vorgenommen werden, zeigt Hilbert Meyer in dem Aufsatz: "Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung" in: Achtenhagen – Meyer: Curriculumrevison – Möglichkeiten und Grenzen, München (Kösel) 1971, S. 106 – 133

Zwei Bedingungen muß das auszuwählende Modell erfüllen, wenn es der genannten Aufgabe gerecht werden soll:

1. Es muß auf überschaubare Weise grundlegende Leistungen der Sprache deutlich machen.
2. Es muß offen sein für Erweiterungen und Abwandlungen, die sich ergeben, wenn man es zu bestimmten Aufgaben und Gegenständen in Beziehung setzt.

Welche grundlegenden Gegebenheiten sind zu berücksichtigen, wenn man über Struktur und Leistung der Sprache etwas aussagen will? Man kann zunächst von der von F. de Saussure getroffenen Feststellung ausgehen, daß Sprache sich dem Betrachter in folgender Weise darstellt: sie ist einerseits "langue", Sprache als gesamter Bestand des Zeichen- und Regelsystems, über das eine Sprachgemeinschaft verfügt, und andererseits "parole", Rede in einer bestimmten Situation1) mit einer bestimmten Intention. Dem Schüler begegnet Sprache vorwiegend als situationsbestimmte Rede (parole). Diese "Rede" können wir im weitesten Sinne auch als "Text" bezeichnen. Unter "Text" wollen wir also eine durch die Intention des Sprechers in einer bestimmten Situation auf besondere Weise strukturierte Abfolge sprachlicher Zeichen verstehen. Alle Texte sind zu sehen im Rahmen von Prozessen sprachlicher Kommunikation.

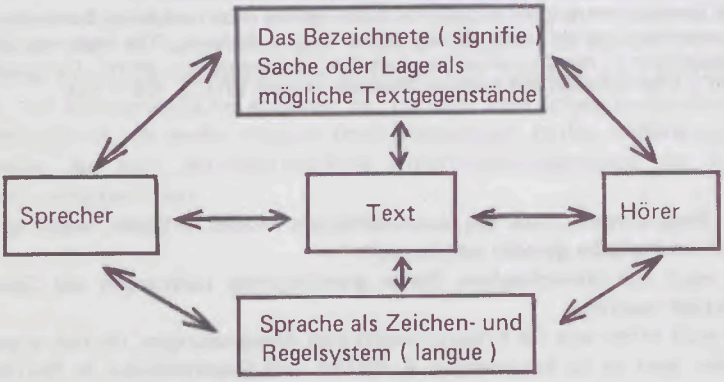
Wir entwickeln ein Modell sprachlicher Kommunikation in Ablehnung an Karl Bühler.2) Nach Bühler sind folgende Komponenten für einen Text (der Begriff "Text" wird im folgenden an die Stelle des Bühlerschen Begriffes "Zeichen" gesetzt) bestimmend:

1. ein Sprecher mit einer bestimmten Intention;
2. ein Hörer, auf den hin der Text gesprochen oder geschrieben wird;

1) Vgl. F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967
2) Vgl. K. Bühler: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1965, S. 24 - 48

3. eine Sache oder Lage als mögliche Gegenstände der intentionalen sprachlichen Äußerung;
4. die Sprache als Zeichen- und Regelsystem, über das Sprecher und Hörer verfügen.1)

Diese Komponenten stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander:



Das Modell wird in ähnlicher Form an verschiedenen Stellen dargeboten (z.B. Erben – Gniffke-Hubrig – Horstmann – König – Wienmann – Ivo), jedoch jeweils mit anderer Akzentsetzung verwendet. Daher bedarf es für den Zusammenhang unserer Überlegungen einer besonderen Erläuterung. Vo diesem Modell her lassen sich drei Grundleistungen oder Funktionen der Sprache in Texten klar bestimmen: Ausdruck, Darstellung, Appell. Als "Ausdruck" fungiert der Text, sofern er vom sprechenden Subjekt bestimmt ist, als "Apell" richtet er sich möglichst wirkungsvoll an den Hörer, als "Darstellung" bezieht sich der Text vorwiegend auf die Sache oder Lage, die in ihm besprochen wird.1) Jeder Text enthält alle beschriebenen Grundleistungen, jedoch tritt eine von ihnen jeweils stärker hervor.

1) Die vierte von uns hinzugefügte Komponente fehlt bei Bühler; ihre Einbeziehung ermöglicht die Berücksichtigung der wichtigen Unterscheidung zwischen "langue" und "parole" und der mit dieser Unterscheidung verbundenen sprachtheoretischen und philosophischen Probleme (vgl. Chr. Gniffke-Hubrig: "Textsorten – Erarbeitung einer Typologie von Gebrauchstexten in der 11. Klasse des Gymnasiums", in: DU 24, H.1, S. 42).

Es ist sicher, daß sich dieses Modell gut auf alle die Textsorten anwenden läßt, die W. Iser als "expositorische Texte" bezeichnet2) Solche Textarten sind dadurch gekennzeichnet, daß man in ihnen mit bestimmter Intention in einer bestimmten Situation einen Gegenstand vorstellt, der eine vom Text unabhängige Existenz besitzt. Es fragt sich allerdings, ob auch literarische Texte im engeren Sinn (im Gegensatz zu expositorischen Texten) in ihrer spezifischen Leistung angemessen analysiert werden können, wenn man sie von dem dargestellten Kommunikationsmodell her betrachtet.

Mukarovsky, der sich eingehend mit Bühlers Modell befaßt hat3), versucht das Problem zu lösen, indem er außer den Funktionen Appell, Ausdruck, Darstellung eine vierte, die ästhetische Funktion, einführt und erklärt, die ästhetische Funktion der Sprache entreiße den literarischen Text dem unmittelbaren Zusammenhang mit der Praxis. Die Beziehung zur Realität, so stellt er fest, trete in den Hintergrund zugunsten der Beziehung zum umgebenden Kontext. Damit wird der andersartige Stellenwert des literarischen Textes im Bezug zu den drei außersprachlichen Komponenten des Modells angedeutet. So richtig es ist, diesen andersartigen Stellenwert zu betonen, so unzweckmäßig erscheint es, eine vierte Funktion neben den drei übrigen Funktionen der Sprach einzuführen. Es gilt vielmehr, das andersartige Verhältnis des literarischen Textes zur Wirklichkeit und zum Leser zu präzisieren. Das leistet Iser, wenn er feststellt, daß literarische Texte ihren Gegenstand erst konstituieren. Literarische Texte "besitzen keine genaue Gegenstandsentsprechung in der 'Lebenswelt', sondern bringen ihre Gegenstände aus den in der Lebenswelt vorfindbaren Elementen selbst hervor". spätterer Stelle heißt es, "sie (sc. die Realität eines literarischen Textes) gründet nicht darin, vorhandene Wirklichkeit abzubilden, sondern darin, Einsichten in diese parat zu halten. Es gehört zu den ... unaustilgbaren

Naivitäten der Literaturbetrachtung, zu meinen, Texte bildeten Wirklichkeit ab. Die Wirklichkeit der Texte ist immer erst eine von ihnen konstituierte und damit Reaktion auf Wirklichkeit".2)

1) Es ist nicht daran gedacht, "Sache" bzw. "Lage" als etwas von der sprachlichen Äußerung völlig Unabhängiges zu sehen, wie Bühler es tut, wenn er an die entsprechende Stelle des Modells "die Dinge" setzt. Es ist zu berücksichtigen, daß wir "Sachen" und "Lagen" nie völlig unabhängig von der Art der sprachlichen Vermittlung erfassen können (vgl. Humboldt – Sapir – Whorf).
2) Vgl. W. Iser: Die Appellstruktur der Texte = Konstanzer Universitätsreden 28, Konstanz 1970, S. 10 ff.
3) Mukarovsky: Kapitel aus der Poetik, es 230, S. 47 - 48

Die freie Kombination von Elementen der Lebenwirklichkeit im literarischen Text gibt nun dem Leser einen Auslegungsspielraum. Der literarische Text "ist durch eine eigentümliche Schwebelage charakterisiert, die zwischen der Welt realer Gegenstände und der Erfahrungswelt des Lesers gleichsam hin und her pendelt".3) Es ist deutlich, daß sich die von Iser beschriebenen Sachverhalte am Bühlerschen Modell veranschaulichen lassen. Sofern man die Beziehungen der Modellkomponenten zueinander neu interpretiert, erweist sich also die Orientierung am Bühlerschen Modell auch für literarische Texte als fruchtbar, ja, sie kann dazu verhelfen, zu genaueren Unterscheidungen zwischen expositorischen und literarischen Texten zu gelangen.

Die voraufgehenden Überlegungen können nun auf ihre Konsequenzen für den Unterricht hin befragt werden. Die unterscheidende Betrachtung von expositorischen und literarischen Texten im Unterricht kann dem Schüler einen größeren Erkenntnisgewinn bringen als die getrennte Behandlung beider Bereiche. Deshalb ist eine Trennung zwischen den Unterrichtsbereichen "Deutsche Sprache" und "Literatur" didaktisch nicht haltbar.

Wenn als Bezugshintergrund das Kommunikationsmodell gewählt wird, können überdies die Teilaufgaben des Unterrichts, die nacheinander in verschiedenen Kursen erfüllt werden müssen, in ihrem Sachzusammenhang gesehen werden. Diesen Sachzusammenhang möchten die folgenden Überlegungen im Umriß verdeutlichen.

1) Iser, a.a.O. S. 10
2) Iser, a.a.O. S. 11
3) Iser, a.a.O. S. 13

Bestimmte Analyseverfahren, die der Schüler bei der Betrachtung verschiedener Textsorten kennenlernt, können mit Abwandlungen immer wieder angewendet werden. Das Problem des Methodentransfers gewinnt ein besonderes Gewicht.

Aufgliederung des gesamten Aufgabenfeldes

1. Zum Sprachverstehen im Bereich von expositorischen und literarischen Texten.

Wenn **expositorische Texte** 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 Produzent in einer bestimmten Situation von einer verstehbaren Intention her getroffen hat. Durch eine solche Betrachtungsweise wird verhindert, daß der Schüler naiv den Text und den in ihm besprochenen Gegenstand gleichsetzt.

Die Beschäftigung mit **fiktionaler Literatur** gewinnt im Rahmen der entwickelten Konzeption ihren besonderen Stellenwert. Diese Literatur stellt an den jugendlichen Leser die Anforderungen. Er muß lernen, sich von der bloß identifizierenden Aneignung des Werkes zu lösen und den Test adäquat aufzunehmen in dem Sinne, wie es S.J Schmidt formuliert: "Ein ästhetischer Text entzieht sich dank seiner Eigenart identifizierender Aneignung, zwingt zu ästhetischer Distanz und kritischer Rezeption: er erfordert und verlangt einen kritischen und selbstbewußten Rezipienten."1) 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 bestimmtem Verhalten bzw. keine wirklichkeitsgetreuen Informationen in der Art der "Sachliteratur" gibt, sondern Modelle möglicher Wirklichkeit vorstellt, deren Rezeption den Erkenntnishorizont erweitert und das Bewußtsein für die prinzipielle Veränderbarkeit der je konkreten Umwelt weckt.

1) S.J. Schmidt: Ästhetizität, philosophische Beiträge zu einer theorie des ästhetischen, Bayerischer Schulbuchverlag München 1971, S90

- Die Literatur ermöglicht dem Leser eine besondere Form des Genusses, das ästhetische Vergnügen. Diese Art des Vergnügens ist 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 rezeptve Distanz. Emotionelle Identifikation mit nur einer Sinn- und Leistungspotenzschicht eines Textes negiert ästhetische Erfahrung und ästhetisches Vergnügen."1)

Das ästhetische Vergnügen ist nicht, wie man voreilig annehmen könnte, ohne Relevanz für die Gesellschaft im ganzen. Erst wenn es gelingt, den einzelnen offener 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 Weckung 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 Bedürfnissen der Wirtschaft und Industrie restriktiv eingeengt wird auf Nützliches."2) 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 Grund sollte die Beschäftigung mit fiktionaler Literatur in allen Kursfolgen des Deutschunterrichts der gymnasiaen 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 einemal 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.1)

1) Schmidt, a.a.O. S. 52
2) Schmidt, a.a.O. S. 91

Das geschieht nun nicht dadurch, daß der Schüler eine Vielzahl literarischer Werke identifizierend liest und ihren Wert lediglich danach beurteilt, wie weit ihm die persönliche Identifikation mit einzelnen Gestalten gelingt. Vielmehr ist es zunächst erforerlich, daß der Schüler an einigen repräsentativen Beispielen erfährt, worin sich ein literarischer Text im engeren Sinne von einem expositorischen unterscheidet. 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 des Werkes hat, denn er weiß dann, daß produktives, die Multivalenz des Werkes erfassendes Lesen der einzige Weg zum Verstehen ist. Zugleich muß er erkennen, inwiefern der jeweilige Leser zur Sinnkonstitution des Werkes beiträgt. Diese Ziele können nicht erreicht werden, wenn im

Mittelpunkt des Unterrichts **stets** die engschrittig vom Lehrer gelenkte Interpretation steht, in der eine bestimmte, vom Lehrer konzipierte Auslegung lediglich nachvollzogen wird.

1) Anregungen zu diesen Überlegungen finden sich bei R. Geißler: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1970

Stattdessen ist es notwendig, mit Hilfe sozialintegrativer Unterrichtsformen Verstehensprozesse in Gang zu setzen, in denen der Horizont der beteiligten Leser ohne Diskriminierung des noch nicht so Fortgeschrittenen bewußt gemacht werden kann. Solche Unterrichtsprozesse sollen in jedem Fall zur Erweiterung des Wahrnehmungsvermögens und zur Vertiefung des Verständnisses führen. In ihrem Verlauf müssen 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 Problem der sogenannten Trivialliteratur befaßt. Es dürfte ratsam sein, in diesem Bereich zunächst von relativ einfachen Beispielen auszugehen, in denen deutlich wird, inwiefern z.B. massenhaft verbreitete Literatur auf identifizierendes Lesen, auf die Erfüllung von Wunschvorstellungen des Lesers hin "gemacht" ist, während "anspruchsvolle" Literatur eine Herausforderung an Phantasie und Intellekt des Lesers darstellt. Jedoch darf es auf die Dauer nicht bei der vereinfachenden Gegenüberstellung "hohe Literatur" – "Trivialliteratur" bleiben.

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, und zum andern lernt er seine 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.

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 des 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 Lernziel 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 Menschgruppen 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."1) Von dem genannten Ansatz her kann der literarische Text in seinem Kommunikationszuammenhang 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.2)

Aufgabe des Literaturunterricht in der 13. Klasse kann es auch 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.

1) W. Kayser: "Das literarische Leben der Gegenwart", in: Deutsche Literatur in unserer Zeit, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), 1959, S. 55 ff.
2) Vgl. zu diesen Vorschlägen den Bericht des Arbeitskreises "Literatursoziologie" des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung: Tagungsbericht der Tagung G II, 314: Modelle für den Deutschunterricht am Gymnasium

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.

2. Zur Analyse sprachlicher und außersprachlicher (vor allem gesellschaftlich bedingter) Faktoren der Kommunkation in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Wechselwirkung

Die Zielsetzung des Unterrichts im Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe ist im wesentlichen bestimmt durch Analyse unterschiedlicher Erscheinungsformen der Sprache sowie durch Anleitung zur Handhabung von Sprache. Darüber hinaus ist es notwendig, außersprachliche Faktoren der Kommunikation in Zusammenhang mit dem Faktor Sprache zu bringen. 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 abhängt und auch seine Zuordnung zu einer sozialen Gruppe (schichtenspezifische Sprechweise – Sprachbarrieren als Sozialbarrieren). Die Beobachtung der wechselseitigen Abhängigkeit der textkonstituierenden Faktoren schließt sowohl das Problem des individuellen Spracherwerbs ein (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 politischer Herrschaft werden kann.

Durch die Aufdeckung dieser Zusammenhänge wird die Frage aufgeworfen, was Sprache eigentlich sei. Diese Frage wird aufgegriffen, indem unterschiedliche Sprachtheorien vorgestellt werden, die ihrerseits wieder in ihrer geschichtlichen Gültigkeit und Begrenzung erkannt werden müssen. Dadurch kann erreicht werden, daß der Schüler Einsicht in die Bedingtheit seiner eigenen Urteile gewinnt, toleranzfähig wird und Sprache nicht leichtfertig, sondern bewußt handhabt und ihren Gebrauch als soziales Handeln versteht und verantwortet.1)

3. Zum Sprechen und Schreiben

Der Schüler soll nicht nur fähig werden, sprachliche Kommunikationsprozesse zu verstehen, sondern verantwortlich handelnd an ihnen teilzunehmen.

Diese Forderung nimmt sich als eine Selbstverständlichkeit aus, muß aber im Hinblick auf die konkrete Situation der Schüler besonders sorgfältig überdacht werden. Die sprachliche Umwelt, in der die Schüler leben, ist dem verantwortlichen und selbständigen Gebrauch der Sprache und Schrift und Rede nicht günstig. Das gilt für viele, besonders aber für die Schüler, deren Kompetenz vor allem im Hinblick auf den reflektierenden Gebrauch der Sprache nicht hinreichend entfaltet ist. Daher muß es als eine wichtige Aufgabe betrachtet werden, im Zusammenhang mit der Arbeit an Texten eben den reflektierenden Sprachgebrauch zu fördern.

Zwei Wege erscheinen als geeignet, das umschriebene Ziel zu erreichen:

1. Alle Einübungen in das Verstehen werden begleitet von Sprechen und Schreiben. Es kann erwartet werden, daß die ausgiebige Beschäftigung mit expositorischen und literarischen Texten die Kompetenz der Schüler dadurch erweitern hilft, daß eine Erweiterung des Repertoires erfolgt.

1) Literatur zu die sem Abschnitt im Anschluß an den Leistungskurs 13. Jahrg. 1. Halbjahr, S. 54 - 56

2. Die Kurse, in denen das aktive Sprachverhalten des Schülers besonders gefördert wird, dienen vor allem auch dem Ziel, das Urteilsvermögen des Schülers hinsichtlich der zu wählenden Darstellungsform zu wecken. Wenn der Schüler aus der Rolle des Rezipienten in diejenige des Verfassers von Texten wechselt, muß er sich über seine Intention wie über die Sache, 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.

Im einzelnen bleibt für den Lehrer die Aufgabe zu lösen, aus den oben besprochenen Grundleistungen der Sprache Formen des Sprechens und Schreibens herzuleiten, die zum Gegenstand von Übungen und Klausuren

werden können. Die Aufgaben, die im Anschluß an die vorgesehenen Unterrichtsreihen in den einzelnen Kursen gestellt werden, sollten folgende Bedingungen erfüllen:

a) Sie sollen eindeutig umgrenzt sein in ihrer Zielsetzung, so daß Kriterien zur Beurteilung klar formuliert werden können.
b) Sie sollten sich an die Unterrichtsprozesse anschließen lassen, so daß sie dem Lehrer eine Kontrolle über den Lernerfolg geben.
c) Sie können im Umfang stark variieren (Grund- und Leistungskurse), sollten aber stets die Forderung enthalten, daß Erkenntnisse in klaren Begründungszusammenhängen formuliert werden.

Die Kolloquien 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.

Literatur:

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

K Bühler; Sprachtheorie, Stuttgart (Fischer) 1965

R. Geißler: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover (Schroedel) 1970

H. Hörmann: Psychogie der Sprache, Berlin (Springer) 1970

H. Horstmann: Überlegungen zur Gestaltung eines Ausbildungsplanes im Fachseminar Deutsch (Vortrag, gehalten auf einer Fachleiterkonferenz für Deutsch im Schulkollegium Münster, Juli 1971)

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

H. Ivo: Kritischer Deutschunterricht, Diesterwegs Rote Reihe, M D Nr. 1618, München 1969

H.R. Jauß: Literaturgeschichte als Provokation, es Nr. 418 Frankfurt 1970

Urs Jaeggi: Literatur und Politik, es Nr. 522, Frankfurt 1972

J. Kolbe (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik, Rehe Hanser 29, München 1969

J. Mukarovsky: Kapitel aus der Potik, es Nr. 230, Frankfurt 1967

S.J. Schmidt: Ästhetizität, Grundfragen der Literaturwissenschaft 2, Bayerischer Schulbuchverlag München 1971

F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 21967

S. Weinmann: Zur Lehrplandiskussion, Probleme und Modelle, Stuttgart (Klett) 1970, darin vor allem: Probleme einer Lehplandiskussion im Fach Deutsch, S. 18 - 30

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

Jahrg.st. Leistungskurse (6-stündig)

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.

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

12.2 Der Schüer lernt Werke der literarischen Tradition unter dem Aspekt ihrer geschichtlichen Bedingtheit und gesellschaftlichen Relevanz kennen, analysieren und diskutieren und gewinnt Sicherheit und Selbständigkeit bei der Anwendung geeigneter Analyseverfahren (Methodenbewußtsein)

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.

11.2 Der Schüler lernt einige wichtige Literatur kennen. Im Bereich der fiktionalen Literatur lernt er Unterscheidungen zwischen "anspruchsvoller" Literatur und Trivialliteratur kennen und kritisch diskutieren.

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

Grundkurse (3-stündig)

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

Der Schüler lernt Werke der literarischen Tradition unter dem Aspekt ihrer geschichtlichen Bedingtheit und gesellschaftlichen Relevanz kennen, analysieren und diskutieren.

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

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

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

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.

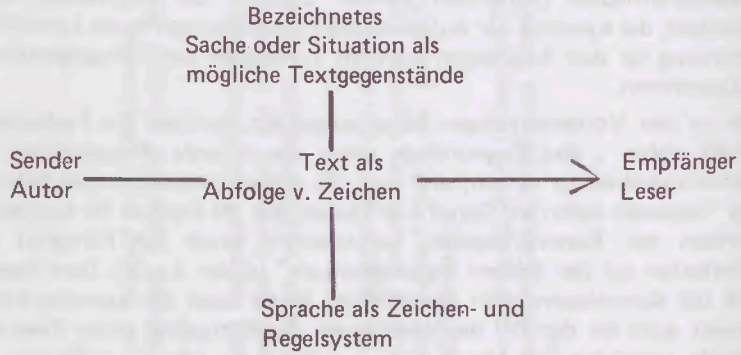
2. **Begründung des Kurszieles:**
   Nach den KMK-Empfehlungen wählt der Schüler am Ende des 1. Halbjahres der Jahrgangsstufe 11 seine Fächer. Um wählen zu können, muß er die Aufgabenzuweisungen der Schulfächer und der hinter ihnen stehenden wissenschaftlichen Disziplinen kennen. Das hat die Kommission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

   Wie in den Vorbemerkungen näher ausgeführt, tendiert die Fachwissenschaft 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" (Gaier, a.a.O.). 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 jedes 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.

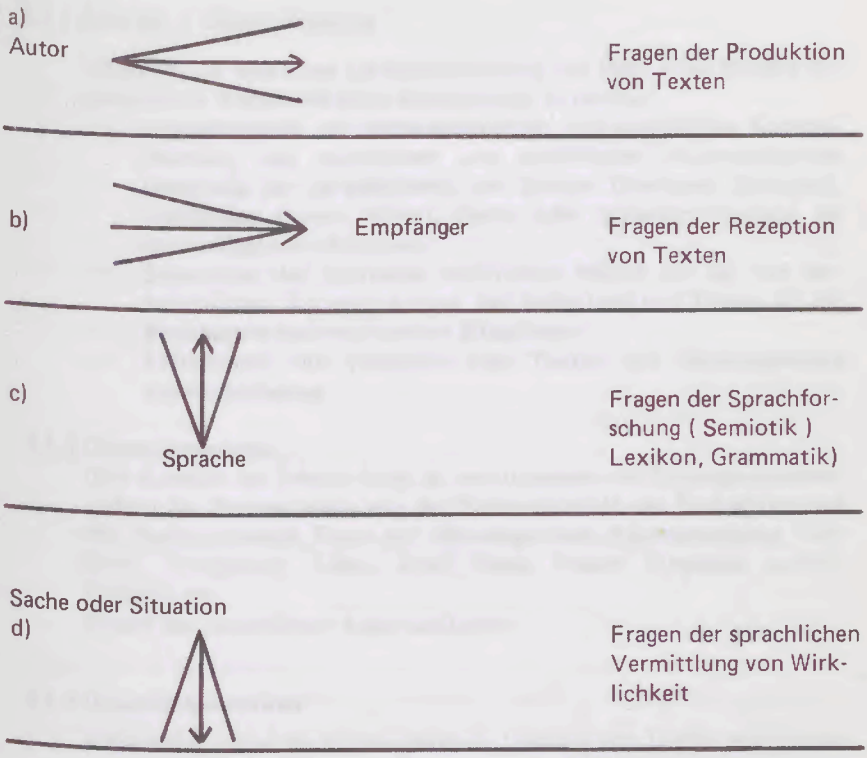
   Einige Sprachbücher für den DU, die mit Kommunikationsmodellen arbeiten, liegen bereits vor. Das Lernziel spricht von einem Kommunikationsmodell – im Wissen darum, daß es Spielarten gibt, was dem Schüler, der zu kritisch wissenschaftlichem Frageverhalten ermuntert werden muß, bewußt gemacht werden sollte. Da der Schüler im Modelldenken Erfahrungen sammeln soll, wird empfohlen, das gewählte Kommunikationsmodell

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 Schema von Ivo (Kritischer Deutschunterricht, s. 87) für brauchbar.



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 (vgl. Ivo, s.a.O., S. 87). 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.

Die folgenden Modellausschnitte verdeutlichen dies:



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 MEdin 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 Telefonat, Telegramm, Telex, Brief, Rede, Plakat, Flugblatt, Aufruf, Prospekt etc.

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 etc.); 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)
  c) vorwiegend Beeinflussung (Appell)
  beabsichtigen.
— Einsicht in die Begrenztheit (weil Abstraktheit) des Modells und die sitativen, 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 Untrrichtsreihe

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-historischen 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 aus Amerika, BRD, DDR, Aichinger (Das Fenstertheater) etc., Bachmann (Reklame) etc. Thematische Reihe, z.B. Krieg, Liebe, Stadt

3.3.3 Unterrichtsverfahren

kontrastiv, Vergeich 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 4. 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),

b) Kritiken, Rezensionen, Interpretationen, Untersuchungen zum Leserverhalten (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 etc.

d) Auszüge aus H. Weinrich: Linguistik der Lüge
Auszüge aus D. Sternberger u.a.: Aus dem Wörterbuch des Unmenschens etc.

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
Gniffke-Hubrig, Chr., Textsorten, Erarbeitung einer Typologie von Gebrauchstexten in der 11. Klasse des Gymnasiums, Deutschunterricht 24 (1972), H. 1

1. **Kursziel**

Der Schüler lernt einige wichtige Unterschiede zwischen expositorischer und fiktionaler Literatur kennen. Im Bereich der fiktionalen Literatur lernt er Unterscheidungen zwischen "anspruchsvoller Literatur" und Trivialliteratur kennen und kritisch diskutieren.

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 Leserverhalten 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 besondere das moderne Drama sehr geeignet ist, Grundstrukturen eines literarischen Werkes auf leicht faßliche Weise zu vermitteln. Andererseits bietet die Lektüre eines Romans bequemere 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 Lesererwartungen 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. 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: Prolegomena, 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. Jahrundert; 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 (4-5st.): Textbeschreibung: Vergleich eines literarischen 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.
- DieBereitschaft, 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 Unterrichtsreiche 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 enen die Ergebnisse integriert und kritisch erörtert werden.

3.2.4 Lernzielkontrolle

Schriftliche und mündliche Darstellung von Arbeitsergebnissen; Gesprächsprotokolle; eine Klausur (4-5st.): 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: 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 usprechenden Leserschichten hin orientiert ist. Er lernt die entscheidende Rolle der Lesererwartung für diese Literatur kennen.

— Der Schüler sieht ein, daß die Literatur mit hohem Anspruch Anforderungen an den Leser stellt: 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 anspruchsvoller Literatur den Anteil des Lesers an der Sinnkonstitution des Textes erkennen.

— Das Unterscheidungsvermögen des Schülers wird verfeinert. Im Hinblick auf die Auswahl der Privatlektüre werden Urteilskriterien entwickelt.

3.3.2 Unterrichtsinhalte

Ähnliche 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; ein massenhaft verbreiteter Liebesroman; wenn feinere Unterscheidungen bereits als möglich erscheinen: Simmel: Liebe ist nur ein Wort)

H. Broch: Der Versucher ein massenhaft verbreiteter Heimatroman

Th. Mann: Felix Krull

V. Baum: Menschen im Hotel

Arthur Hailey: Hotel (Ullstein, Frankfurt) ein Genre, z.B. Action-Krimi: Jerry-Cotton-Roman (vgl. Landesinstitut f. schulpädagog. Bildung, Tagung GII/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, hrsg. 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 eignen 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).

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 Argumntationslehre hinaus ein weiteres Angebot gemacht, das der Differenzierung des Unterscheidungsvermögens im Bereich er fiktionalen Literatur dient.

Kursziel des 1. 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 2. 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 Trivilliteratur an. Die zu besprechenden Werke gehören nicht der massenhaft verbreiteten Trivialiteratur 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 wechsel.

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:
E. Wiechert: 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 (4-5st.): 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**

Der Kurs trägt den Forderungen nach einem stärkeren Gesellschaftsbezug des DU Rechnung. Wenn das Fach ebenso gesellschaftsbezogen wie sprachgebunden arbeiten soll, so muß der Schüler in ihm lernen, wie man sich in verschiedenen sozialen Rollen und Situationen sprachlich bewährt. Fähigkeiten kommunikativen Sprechens und Schreibens auszubilden, ein bewußtes Sprachverhalten zu fördern, sind natürlich nicht nur Aufgaben **eines** Kurses, aber dieser hat darin seinen Schwerpunkt. Kommunikatives Sprechen und Schreiben werden dabei als Mittel kritischer Untersuchungen von Sachverhalten und Problemen verstanden. Unter diesem Aspekt lassen sich leere Eloquenz und körperliche Gewalt als gesellschaftiches Fehlverhalten beschreiben.

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.

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.

3. **Teilziele**

3.1 Erkenntnis, daß Argumentationsformen Mittel der Selbstfindung und kritischer Untersuchung von Sachverhalten und Problemen sind.

3.2 Unterscheidung von Gesprächsformen, d.h. Kenntnis und Anwendung von
- Kriterien der Unterscheidung (privat – öffentlich – geregelt – ungeregelt)
- Regeln der Gesprächsführung

- Verlaufsformen mündlicher und schriftlicher Argumentation (steigernd, dialektisch, scholastische Disputation)
- heute geläufigen Rede- und Schreibmustern
- rhetorischen Mitteln und Stilen (mit Beispielen der Redekunst
- Grundbegriffen der Logik
- Hilfsmittel (Lexika, Statistiken)
- Regeln des Exzerpierens, Zitierens, Belegens, Protokollierens etc.

3.3 **Fähigkeit**

- mitzuschreiben und dabei Wesentliches von Unwesentlichem zu scheiden
- verhüllende Ausdrucksweise von klarer, bildliche von unbildlicher, faktische von hypothetischer (etc.) zu unterscheiden
- Sprache absichts- und wirkungsvoll in verschiedenen Formen zu verwenden
- anhand von Stichwortnotizen frei zu sprechen
- Gedanken und Fakten zu sammeln, ordnen, gliedern
- Statistiken (etc.) auszuwerten und zu verbalisieren
- sich auf verschiedenen Abstraktionsebenen zu bewegen

3.4 Bewußtsein, daß Argumentieren sozial verantwortliches Sprachhandeln bedeutet

3.5 Bereitschaft

- sich als Gesprächspartner in verschiedene Rollen hinein zu versetzen
- zurückhaltende Partner ins Gespräch zu ziehen
- einen eigenen Standort herauszuarbeiten und Stellung zu nehmen
- vorgefaßte (u.U. übernommene) Meinungen zu revidieren
- zum Dialog, d.h. zu demokratischem Verhalten und zu aktiver Toleranz
- Konflikte zu regulieren oder durchzustehen
- zwischen Person und Sache zu unterscheiden

3.6 Bereitschaft, aufgrund von Argumentationen das Verhalten zu ändern

3.7 Interesse an Sprachpflege im Hinblick auf eigenen und öffentlichen Sprachgebrauch Freude an gelungenen Formulierungen

3.8 Ideologiekritik

4. **Unterrichtsinhalte**

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, Gespräch, Podiumsdiskussion, Hearing, Interview, Referat, freie Rede ... (mit Tonbandgerät)
Schriftliche Argmentationsformen:
Leserbrief, Eingabe (an Behörden z.B.), ausgearbeitete Vorschläge, sach-

und leserbezogene Gedankenentwicklung (Erörterung), Begriffserläuterung, Dialog, Protokoll, journalistische Formen ...
Gestaltungsversuche:
Aphorismus, Glosse, Feature, Kabarettbeiträge ...
Texte:
Gesprächsführung im Drama, Sprechstücke, Parabelspiel und dokumentarisches Theater, exemplarische Reden verschiedenen Typs, Texte zur Rhetorik, Geschäftsordnung ...
Themen:
Gesetzentwürfe, Gegenstände der öffentlichen Diskussion ...

5. **Unterrichtsverfahren**

Ausgang von kommunikativen Sprech- und Schreibsituationen
Selbsttätigkeit der Schüler, Gruppenarbeit, Projekte, Diskussionen etc. nach Regeln ...
Beratung von Schülern, die in einem anderen Fach Texte zu verfassen haben.

6. **Lernzielkontrolle**

Befragung (nach Regelkenntnis z.B.), Protokoll, Verfassen von Texten, Analyse von Tonbandaufnahmen. ...

7. **Literatur**

Lemmermann, H., Lehrbuch der Rhetorik, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1443
Rother, W., Die Kunst des Streitens, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd. 1366
Lausberg, H., Rhetorik und Dichtung, in: DU Jg. 18, H. 6, 1966
ders., Elemente der literarischen Rhetorik, 3. Aufl., München: Hueber 1967

1. **Kursziel:**

Kenntnis, Analyse und Diskussion von Werken der literarischen Tradition unter dem Aspekt ihrer geschichtlichen Bedingtheit und gesellschaftlichen Relevanz. Sicherheit und Selbständigkeit bei der Anwendung geeigneter Analyseverfahren (Methodenbewußtsein),

2. **Begründung des Kurszieles:**

Jeder literarische Text, auch der zeitgenössische, ist geschichtlich bedingt. Soll der Schüler fähig werden, kritisch am literarischen Leben der Gegenwart teilzunehmen, so muß sein Verstehenshorizont um die historische Dimension erweitert werden. An vielfältigen Modellen der Welt- und Wirklichkeitserfahrung ebenso wie an den in der tradierten Literatur gestalteten Ansprüchen an die jeweilige Gesellschaft, an ihre Wertvorstellungen und Denkgewohnheiten wird dem Schüler die Veränderbarkeit der Welt deutlich. Indem er lernt, Literatur als in einer bestimmten Zeit aus einer bestimmten Intention heraus konzipierte geistige Leistung des Menschen zu analysieren, wird er fähig zu emanzipiertem Verhalten, das Intoleranz, Verabsolutierungen und Eindimensionalität auszuschließen versucht.

Herkömmliches an Texten und Themen läßt sich in diesem Kurs unter veränderter Konzeption unterbringen. Da diese Konzeption (Bezugshintergrund K-Modell) und die Formulierung von Kurszielen zu einem Neudurchdenken der Inhalte führen, wird die Gefahr bloßer Bewahrung der Tradition um der Tradition willen verringert.

3. **Unterrichtsreihen:**

3.1 **Erste Unterrichtsreihe:**

3.1.1 **Ziele der ersten Unterrichtsreihe:**

Der Schüler soll

— die geschichtliche Bedingtheit von Literatur erkennen unter Anwendung unterschiedlicher literaturwissenschaftlicher Methoden und gleichzeitiger Reflxion auf Eigenart und Bedingtheit der jeweils angewandten Methode.
— lernen, eine Methode so anzuwenden, daß sie den Text erschließt, nicht vergewaltigt.

— lernen, daß Sequenzen beim methodischen Vorgehen erforderlich sind: z.B. vom Text in seiner formalen und sprachlichen Struktur – zur dargestellten Sache – zum Autor – zur Gesellschaft als Rezipienten usw.
— Ideen, Werke, Denkgewohnheiten und gesellschaftliche Normen als zeitgebunden erkennen.
— die dargestellte Wirklichkeit als veränderbar erkennen.
— fähig werden, die Zeitbedingtheit der Gegenwartsliteratur zu erkennen und kritisch zu beurteilen.
— bereit sein, distanziert und verantwortungsbewußt mit Verfahren der Texterschließung umzugehen.
— Einsicht in die Geschichtlichkeit des eigenen Standpunktes gewinnen und fähig werden, die Eindimensionalität dieser q Position zu überwinden.

3.1.2 **Unterrichtsinhalte:**

— Griechische Dramenstoffe und ihr Fortwirken in der deutschen und (oder) der Weltliteratur: Dramentexte, s. "Theater der Jahrhunderte", Motivreihe Langen Müller, München und Wien Literatur: K. Hamburger, Griechische Dramenfiguren antik und modern, Stuttgart 1962
— Bewertung des Heldischen im deutschen Drama: z.B. Goethe: Egmont; Schiller: Don Carlos Brecht: Furcht und Elend des Dritten Reiches
— Geschichtsdeutung im Drama:
z.B. Schiller: Wallenstein; Brecht: Mutter Courage P. Weiß: Die Verfolgung und Ermordung des J.P. Marats (Aspekte: Frage nach dem Sinn der Geschichte, der Rolle des Menschen, dem Humanen)
— Dramen mit sozialer Fragestellung: z.B. Schiller: Kabale und Liebe; Büchner: Woyzeck
— Das Lustspiel in Deutschland
— Büchner als Anreger moderner Formen des Theaters Büchner: Dantons Tod – dokumentarisches Theater: P. Weiß: Die Ermittlung; H. Kiphardt: Der Fall Oppenheimer Büchner: Leonce und Lena – absurdes Theater Büchner: Woyzeck – episches Theater
— Gesellschaftskritische Romane im 19. und 20. Jh.
— Lyrik verschiedener Epochen, nach Themenkreisen geordnet
— Große Einzelwerke:
Grimmelshausen: Simplizissimus; Grass: Die Blechtrommel Goethe: Faust; Th. Mann: Dr. Faustus

3.1.3 **Unterrichtsverfahren:**

siehe unten (3.4)

3.2 **Zweite Unterrichtsreihe:**

(Ergänzung oder Alternative zu 3.1)

3.2.1 **Ziele der zweiten Unterrichtsreihe:**

Der Schüler soll kommunikative Leistungen der Literatur anhand von Werken der literarischen Tradition erkennen, analysieren und diskutieren.

— Der Schüler soll die literarische Situation in einer bestimmten Zeit erkennen.
— geeignete Analyseverfahren anwenden lernen, hier vor allem die der Literatursoziologie
— eine kritische Einstellung gegenüber den Faktoren gewinnen, die das literarische Leben der Gegenwart bestimmen

3.2.2 **Unterrichtsinhalte:**

Kommunikation in einer Epoche, z.B. "Die literarische Situation um 1.200 in Deutschland" – vgl. dazu: "Handreichungen" des Hess. Inst. für Lehrerfortbildung, cf. Literaturangaben
Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte (Schiller, Heine, Büchner)
Zusätzlich zu den im Grundkurs angegebenen Inhalten:
Analyse von Sekundärliteratur: z.b. Darstellung literarischer Epochen in in- und ausländischen Literaturgeschichten der Vergangenheit und Gegenwart; Monographien; zeitgenössische Berichte, Rezensionen, Briefe.
Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte von Autoren und Werken

3.2.3 **Unterrichtsverfahren:**

siehe unten (3.4)

3.3 **Dritte Unterrichtsreihe:**

3.3.3 **Ziele der dritten Unterrichtsreihe:**

Der Schüler soll das Verhältnis von Aussageabsicht und ästhetischem Wert erkennen, analysieren und diskutieren.

— Der Schüler soll mit Methoden der Literaturästhetik, der literarischen Wertung oder Literaturkritik umgehen lernen.
— fähig werden, naive Identifikation mit dem Gelesenen durch wertendes Lesen zu ersetzen.

3.3.2 **Unterrichtsinhalte:**

Literarische Kleinformen aus Vergangenheit und Gegenwart. Evtl. Textausschnitte (Landschaftschilderungen o.ä.)

Politische Lyrik (Walther von der Vogelweide – Degenhard u. Biermann)
Primanerlyrik und -prosa (rororo 759)

3.3.3 **Unterrichtsverfahren:**

siehe unter (3.4)

3.4 **Unterrichtsverfahren:**

Die Schüler sollten so weit wie möglich an der Auswahl der Unterrichtsinhalte beteiligt werden. Bei der Durchführung des Unterrichts sind u.a. arbeitsteilige Verfahren (z.B. Projekte, auch interdisziplinäre) denkbar. Anweisender Unterricht und selbständige Erarbeitung eines Stoffgebiets könnten abwechseln. Einzelne Stunden könnten durch Schüler geleitet werden. Gruppenarbeit, Diskussionen und Podiumsgespräche bieten sich bei unterschiedlichen Unterrichtsinhalten an. Da der 6-stündige Leistungskurs in einen 4-stündigen Arbeitsteil und einen 2-stündigen Übungsteil aufgegliedert ist, muß jeweils überlegt werden, wie der Übungsteil in sinnvollem Bezug zum Arbeitsteil gefüllt werden kann. In seinem Rahmen kann u.a. zur Benutzung von Bibliotheken angeleitet werden, die Anwendung von Sekundäliteratur und die Anfertigung von Referaten und Facharbeiten kann geübt werden.

3.5 **Lernzielkontrolle:**

-- Schriftliche Hausaufgaben, Stundenprotokolle, Kurzreferate, Diskussionen, Podiumsgespräche, selbständige Leitung des Unterrichts durch Schüler.
-- Zwei 5-stündige Klausuren: Schriftliche Interpretation von Werkausschnitten oder literarischen Kleinformen, Abfassen von Rezensionen, Textvergleiche, Analyse von Rezensionen, Kurzfassungen von Werken, Darstellungen in Literaturgeschichten usw.

4. **Literaturangaben:**

Zur ersten Unterrichtsreihe:
Methodendiskussion Bd. I und II, Athenäum 1971
Hermand, Synthetisches Interpretieren. Zur Methodik der Literaturwissenschaft, 1968
Texte zur Literatursoziologie, in: Texte und Materialien zum Bildungsplan für das Fach Deutsch, Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung, S. 20 ff.
Zur dritten Unterrichtsreihe:
K.H. Deschner: Kitsch, Konvention und Kunst. Eine literarische Streitschrift, List Bücher 93
H. Glaser, Spießerideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jh., Sammlung Rombach
W. Müller-Seidel: Probleme der literarischen Wertung, Stuttgart 1965
Deutsche politische Lyrik 1914 - 1970, Klett Verlag, Best. Nr. 34 253;

A. Schöne: Über politische Lyrik im 20. Jh. Vandenhoeck und Ruprecht 228/229;
Bingel: Wir suchen Hitler, München 1965
F.J. Degenhardt: Im Jahr der Schweine, 1970

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 uch 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 sei. 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 Unterrrichtsreihe:

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 Vorschule 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 4-5 stündige 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 NEoogismen 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, erlernete 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 Sprach 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 Deutschland
Adorno, Jargon der Eigentlichkeit
Sprach 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 STadpunkte 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 vo 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 Deutschunterrich
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 seiner 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: Leaarning 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, Rwohlts 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, Frankfrt 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, Suttgart[2] 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: "Didatik 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)

1. **Kursziel:**

Der Schüler gewinnt Einsicht in die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft. Zugleich lernt er die Leistung und den jeweiligen Geltungsbereich verschiedener Metoden 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 1,2 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 SItation 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 Aufnahm 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 Autos 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 Gegestände 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 sollen 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 (4-5-stündig):
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 litearische 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 1800

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 **Lernzielkontrlle:**

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 Interpetation, literatursoziologische Interpretation)
Mann: Tod in Venedig (motivgeschichtliche Untersuchung, Strukturinterpretation, psychoanalytische Interpretation; dazu: Th. Mann: Rede über Freud)

Goethe: Werther
Hesse: Steppenwolf (Rezeptionsgeschichtliche und rezeptionsästhetische Untersuchung mit Hinweis auf die Probleme der Wertung)
Handke: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt (lingustische 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.

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. In der heutigen Gesellschaft ist die Fähigkeit zur Rezeption von Texten stärker gefragt als die zur Produktion. Von der Fähigkeit der Mitglieder der Gesellschaft, Texte unterschiedlicher Art aufzunehmen, hängt weithin das Funktionieren des gesellschaftlichen Lebens ab. Texte machen die "sematische 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 den 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 etc.). 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 Massenliteratu
— 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 ect.)

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.

3.7 Methodenbewußtsein.

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 als 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; Befragung; Precis (Textkürzung).
Klausuren: 2, je zweistündig.

1. **Kursziel:**

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

2. **Kurszielbegründung:**

Der Kurs trägt den Forderungen nach einem stärkeren Gesellschaftsbezug der DU Rechnung. Wenn das Fach ebenso gesellschaftsbezogen wie sprachgebunden arbeiten soll, muß der Schüler in ihm lernen, wie man sich in verschiedenen sozialen Rollen und Situationen sprachlich bewährt. Fähigkeiten kommunikativen Sprechens und Schreibens auszubilden, ein bewußtes Sprachverhalten zu fördern, sind natürlich nicht nur Aufgaben eines Kurses, aber dieser hat darin seinen Schwerpunkt. Kommunikatives Sprechen und Schreiben werden dabei als Mittel kritischer Untersuchung von Sachverhalten und Problemen verstanden. Unter diesem Aspekt lassen sich leere Eloquenz und körperliche Gewalt als gesellschaftliches Fehlverhalten beschreiben.

Damit Schreiben nicht als Sonderfall erscheint, empfiehlt es sich, den Schüler von Anfang an daran zu gewöhnen, mit allen Tätigkeiten Schreibarbeit zu verbinden – vom Unterstreichen und Exzerpieren über das Notieren und Sammeln von Argumenten bis zur ausgeführten Darlegung von Gedanken.

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.

3. **Teilziele:**

3.1 Erkenntnis, daß Argumentationsformen Mittel der Selbstfindung und kritischer Untersuchungen von Sachverhalten und Problemen sind.

3.2 Unterscheidung von Gesprächsformen, d.h. Kenntnis und Anwendung von
- Kriterien der Unterscheidung (privat – öffentlich – geregelt – ungeregelt)
- Regeln der Gesprächsführung
- Verlaufsformen mündlicher und schriftlicher Argumentation (steigernd, dialektisch, scholastische Disputation)
- heute geläufigen Rede- und Schreibmustern

- rhetorischen Mitteln und Stilen (mit Beispielen der Redekunst)
- Grundbegriffen der Logik
- Hilfsmitteln (Lexika, Statistiken)
- Regeln des Exzerpierens, Zitierens, Belegens, Protokollierens etc.

3.3 Fähigkeit
- mitzuschreiben und dabei Wesentliches von Unwesentlichem zu scheiden
- verhüllende Ausdrucksweise von klarer, bildliche von unbildlicher, faktische von hypothetischer (etc.) zu unterscheiden
- Sprache absichts- und wirkungsvoll in verschiedenen Formen zu verwenden
- anhand von Stichwortnotizen frei zu sprechen
- Gedanken und Fakten zu sammeln, ordnen, gliedern
- Statistiken (etc.) auszuwerten und zu verbalisieren
- sich auf verschiedenen Abstraktionsebenen zu bewegen

3.4 Bewußtsein, daß Argumentieren sozial verantwortliches Sprachhandeln bedeutet

3.5 Bereitschaft,
- sich als Gesprächsteilnehmer in verschiedene Rollen zu versetzen
- zurückhaltende Partner ins Gespräch zu ziehen
- einen eigenen Standort herauszuarbeiten und Stellung zu nehmen
- vorgefaßte (u.U. übernommene) Meinungen zu revidieren
- zum Dialog d.h. zu demokratischen Verhalten und zu aktiver Toleranz
- Konflikte zu regulieren oder durchzustehen
- zwischen Person und Sache zu unterscheiden

3.6 Bereitschaft, aufgrund von Argumentationen das Verhalten zu ändern

3.7 Interesse an Sprachpflege im Hinblick auf eigenen und öffentlichen Sprachgebrauch Freude an gelungenen Formulierungen

3.8 Ideologiekritik

4. **Unterrichtsinhalte**

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, Gespräch, Podiumsdiskussion, Hearing, 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 ...

Gestaltungsversuche:
Aphorismus, Glosse, Feature, Kabarettbeiträge ...

Texte:
Gesprächsführung im Drama, Sprechstücke, Parabelspiel und dokumentarisches Theater, exemplarische Reden verschiedenen Typs, Texte zur Rhetorik, Geschäftsordnung ...

Themen:
Gesetzentwürfe, Gegenstände der öffentlichen Diskussion ...

5. **Unterrichtsverfahren**

Ausgang von kommunikativen Sprech- und Schreibsituationen

Selbsttätigkeit der Schüler, Gruppenarbeit, Projekte, Diskussion etc, nach Regeln ...
Beratung von Schülern, die in einem anderen Fach Texte zu verfassen haben.

6. **Lernzielkontrolle**

Befragung (nach Regelkenntnis z.B.), Protokoll, Verfassen von Texten, Analyse von Tonbandaufnahmen ... Klausuren: 2, zweistündig.

Literaturangaben:

Lemmermann, H., Lehrbuch der Rhetorik, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, Bd 1443
Rother, W., Die Kunst des Streitens, Goldmanns Gelbe Taschenbücher, BD 366
Lausberg, H., Rhetorik und Dichtung, in: DU Jg 18, H. 6, 1966
ders. Elemente der literarischen Rhetorik, 3. Aufl., Mchn, Hueber 1967

1. **Kursziel:**

Kenntnis, Analyse und Diskussion von Werken der literarischen Tradition unter dem Aspekt ihrer geschichtlichen Bedingtheit und gesellschaftlichen Relevanz

2. **Begründung des Kurszieles:**

Jeder literarische Text, auch der zeitgenössische, ist geschichtlich bedingt. Soll der Schüler fähig werden, kritisch am literarischen Leben der Gegenwart teilzunehmen, so muß sein Verstehenshorizont um die historische Dimension erweitert werden. An vielfältigen Modellen der Welt- und Wirklichkeitserfahrung ebenso wie an den in der tradierten Literatur gestalteten Ansprüchen an die jeweilige Gesellschaft, an ihre Wertvorstellungen und Denkgewohnheiten, wird dem Schüler die Veränderbarkeit der Welt deutlich. Indem er lernt, Literatur als in einer bestimmten Zeit aus einer bestimmten Intention heraus konzipierte geistige Leistung des Menschen zu analysieren, wird er fähig zu emanzipiertem Verhalten, das Intoleranz, Verabsolutierungen und Eindimensionalität auszuschließen versucht.

Herkömmliches an Texten und Themen läßt sich in diesem Kurs unter veränderter Konzeption unterbringen. Da diese Konzeption (Bezugshintergrund K-Modell) und die Formulierung von Kurszielen zu einem Neudurchdenken der Inhalte führen, wird die Gefahr bloßer Bewahrung der Tradition um der Tradition willen verringert.

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 anwenden lernen
— Ideen, Werte, Denkgewohnheiten und gesellschaftliche Normen als zeitgebunden erkennen
— fähig werden, die Zeitbedingtheit der Gegenwartliteratur zu erkennen und kritisch zu würdigen
— fähig werden, die Geschichtlichkeit des eigenen Standpunktes zu sehen und die Eindimensionalität dieser Position zu überwinden

3.1.2 **Unterrichtsinhalte:**

— Griechische Dramenstoffe und ihr Fortwiren in der deutschen und (oder) der Weltliteratur

Dramentexte, s. "Theater der Jahrhunderte", Motivreihe Langen Müller, München und Wien
Literatur: K. Hamburger, Griechische Dramenfiguren antik und modern, Stuttgart 1962

-- Bewertung des Heldischen im deutschen Drama
Z.B.: Goethe: Egmont; Schiller: Don Carlos
Brecht: Furcht und Elend des Dritten Reiches

-- Geschichtsdeutung im Drama:
z.B.: Schiller: Wallenstein; Brecht: Mutter Courage; P. Weiß: Die Verfolgung und Ermordung des J.P. Marats.
(Aspekte: Frage nach dem Sinn der Geschichte, der Rolle des Menschen, dem Humanen

-- Dramen mit sozialer Fragestellung:
Z.B.: Schiller: Kabale und Liebe; Büchner: Woyzeck

-- Das Lustspiel in Deutschland

-- Büchner als Anreger moderner Formen des Theaters
Bücner: Dantons Tod – dokumentarisches Theater: P. Weiß: Die Ermittlung; H. Kiphardt: Der Fall Oppenheimer
Büchner: Leonce und Lena – absurdes Theater
Büchner: Woyzeck – episches Theater

-- Gesellschaftskritische Romane im 19. und 20. Jahrhundert

-- Lyrik verschiedener Epochen, nach Themenkreisen geordnet

-- Große Einzelwerke
Grimmelshausen: Simplizissimus; Grass: Die Blechtrommel
Goethe: Faust; Th. Mann: Dr. Faustus

3.1.3 Zum Unterrichtsverfahren, siehe unten(3.3)

3.2 Zweite Unterrichtsreihe:

3.2.1 Ziel der zweiten Unterrichtsreihe:

-- Der Schüler soll kommunikative Leistungen der Literatur anhand von Werken der literarischen Tradition erkennen, analysieren und diskutieren

-- die literarische Situation in einer bestimmten Zeit erkennen

-- eine kritische Einstellung gewinnen gegenüber den wichtigsten Faktoren, die das literarische Leben der Gegenwart bestimmen.

3.2.2 Unterrichtsinhalte:

-- Kommunikation in einer Epoche, z.B. "Die literarische Situation um 1200 in Deutschland".
Ausführliche Beschreibung einer solchen Unterrichtseinheit in: Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch. Umgang mit Literatur II. Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung, 3501 Fuldatal I/Kassel

-- Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte (Schiller, Heine, Büchner)

3.2.3 Zum Unterrichtsverfahren, siehe unten (3.3)

3.3 **Unterrichtsverfahren:**

Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Unterrichtsreihe. Stoffauswahl. Festlegung der Arbeitsweise (arbeitsteilige Verfahren; anweisender Unterricht; Diskussionen; Podiumsdiskussionen; Projekte)

Der Anzahl der zu besprechenden Werke sind im Grundkurs enge Grenzen gesetzt. Deswegen empfielt sich hier unter Umständen ein kontrastierendes Verfahren (Vergleiche: Schiller, Wallenstein mit Brecht: Mutter Courage).

Steht die Rezeption eines oder mehrerer Werke der Tradition durch die gegenwärtige Gesellschaft im Mittelpunkt des Kurses, so bietet sich eine Auswahl nach den gerade geltenden Theaterspielplänen, Rundfunk- und Fernsehprogrammen an (Einbeziehung der Medien).

3.4 **Lernzielkontrolle:**

Schriftliche und mündliche Hausaufgaben; Stundenprotokolle einzelner Schüler, Kurzreferate; Diskussionen

(3.4) Zwei zweistündige Klausuren:
Textaufgaben; Wiedergabe eines anspruchsvolleren Textes; Textvergleich unter einem angegebenen Gesichtspunkt; Analyse von Rezensionen, von Kurzfassungen von Werken (z.B. in literarischen Lexika) jeweils unter einem angegebenen Gesichtspunkt.

u.U. Versuche mit informellen Tests

4. **Literatur:**

R. Grimm und J. Hermand (Hrsg.), Deutsche Revolutionsdramen 1970,
Brecht, Theoretische Schriften zum Theater
Brauneck (Hrsg.), Das deutsche Drama von Expressionismus bis zur Gegenwart. Interpretationen, Bamberg, 1970
Martin Esslin, Das Theater des Absurden, rde 234/235/236

1. **Kursziel:**

Der Schüler lernt die gesellschaftlichen 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 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 entsricht.

3.1.2 **Unterrichtsinhalte:**

Texte gesellschaftlicher Extremgruppen, auch trankribierte 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 entommen 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 4-stündig).

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 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 **Unterrichtsinhate:**

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' deologischer 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 SEkndärliteratur, 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.

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. Jahrhunderts 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 der 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 GEsllschaft 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
   BEcett 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 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 (2-stündig): 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 (3-stündig)

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 Grundkursen 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. **Lerzielbegründung:**

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 THeatik 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. – Protkolliertes 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 Deutschunterrichts. 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 dadurch 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 Inszierung eines geeigneten Theterstückes (z.B. Brecht, Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny oder Dürrematt, ein Engel kommt nach Babylon oder Büchner, Lenoce und Lena u.ä.. Ein schwieriges Stück kann auch in einer Mischform dargeboten werden, z.B. als Podiums – Interpretation und illustrierendes Beispiel.

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 Engagemant 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 Aussage – Gestaltung.

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 Bildener 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 derselbsen 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 (Erschießung 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), Astrix 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, Liliencorn, Hedin, E. Jünger.
DDR-Prokriegsliteratur (evtl. auch Texte von Hitler, Mao und aus der Nationazeitung).

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 analysert 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 Unterrichtsvorbereitung 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 etc. 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 Lernprozesse→

   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 wichtigen 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: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim (Beltz); zur Auswahl von Bildungsinhalten: Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied (Luchterhand: Reihe Aktuelle Pädagogik); zur Analyse des Verhaltens: W. Schultz in: Unterricht – Analyse und Planung (Schroedel: Auswahl, Reihe B 1/2); zur Lernzieltaxonomie; D. Krathwohl, zitiert in: Achtenhagen/Meier: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, 2. Aufl. '71 (Kösel), S. 75

Nachwort

Das vorliegende Heft hat seinen Stellenwert als vorläufige Empfehlung für den Kursunterricht in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe.

Es ist als eine erste Lehrplanhilfe für die Fachlehrer gedacht, die an der am 1.8.1972 beginnenden Versuchsreihe 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 benannt, die die nach ihrer Auffassung möglichen Lehrplanentscheidungen für das Kurssystem vorgeschlagen 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.

RAUM FÜR NOTIZEN

Verfasser

Ursula Boese (Wuppertal)

Christian Eschweiler (Bonn-Bad Godesberg)

Heinz Koenig (Hagen)

Dr. Heinz Seeger (Düren)

Ruth Somborn (Leverkusen)

Ilse Tippkoetter (Hamm)

Herausgegeben vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
4 Düsseldorf, Völklinger Str. 49