

5

LEHRPLAN
Realschule

DEUTSCH
Klassenstufen 7 bis 10

Erprobungsfassung

- 1980 -

Herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Übersicht zum Lehrplan Deutsch an Realschulen	2
1. Aufgabe, Ziel und Gegenstand des Deutschunterrichts in der Realschule	4
2. Gliederung des Faches und Fachziele	5
3. Lerninhalte	
Lernfeld I: "Sprechen und Schreiben"	
Klassenstufen 7 und 8	8
Klassenstufen 9 und 10	10
Lernfeld II: "Umgang mit Texten"	
Klassenstufen 7 und 8	13
Klassenstufen 9 und 10	16
Lernfeld III: "Sprachbetrachtung und Sprachübung"	
Klassenstufen 7 und 8	20
Klassenstufen 9 und 10	21
Lernfeld IV: "Rechtschreibung und Zeichensetzung"	
Didaktische Hinweise	23
Lerninhalte Klassenstufen 7 bis 10	23
Lernerfolgskontrollen	25
4. Zahl der schriftlichen Leistungskontrollen	27
5. Anhang	28
I Grundsätze zur Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen in der Realschule	
II Kommentierter Katalog grammatischer Termini	
III Darstellendes Spiel	

Übersicht zum Lehrplan Deutsch - Realschule

Klassenstufen 7 - 10

Lf. Kl. St.	"Sprechen und Schreiben" Lehrplan Seiten 8 + 9	"Umgang mit Texten" Lehrplan Seiten 13 - 15	"Sprachbetrachtung und Sprachübung" Lehrplan Seite 20	"Rechtschreibung u. Zeichensetzung" Lehrplan Seiten 23 - 26	Mindestzahl der Klassenarbeiten
7/8	Gespräch Protokoll Inhaltsangabe Bericht Beschreibung Zweckschreiben journalistische Formen Gestalten Ansätze zum Erörtern und Interpretieren	- Protokoll Bericht Inhaltsangabe journalistische Formen - Erzählung Kurzgeschichte autobiographischer Text Fabel Anekdote Witz - Erzählgedicht und Ballade lyrische und experimentelle Gedichte Schlagertexte Spielszenen Hörspiel Schauspiel Film/Fernsehspiel <u>Mindestanforderungen:</u> 2 Prosatexte 1 dramatischer Text 3 Texte pro Klassenstufe auswendig	Wortklassen syntaktische Strukturen - Verb Nomen Begleiter und Stellvertreter Adjektiv - Subjekt Prädikat Objekt adverbiale Bestimmungen Attribut Tempora (Konjugationen) Gliedsatz/Satzglied Satzübergreifende sprachliche Mittel Konjunktiv I und II Tempora Aktiv/Passiv Partizipien Infinitiv Wortlehre	7 Ähnlich klingende Laute (Wiederholung) Schreibung der beiden S-Laute Groß- und Kleinschreibung Anrede Vor- und Nachsilben Zeichensetzung: Komma bei Satzreihe und -gefüge satzwertigem Infinitiv Wörtliche Rede	
				8 Groß- und Kleinschreibung Zusammen- und Getrennschreibung Schreibung von Fremdwörtern Silbentrennung Zeichensetzung: Komma bei Appositionen Satzreihen und -gefügen satzwertigem Infinitiv satzwertigem Partizip	
Zahl der Klassenarbeiten					
7	4 - 6	1 - 2	1 - 2	4-6) zuzüglich 10	12
8	3 - 4	1 - 2	1 - 2	4-6) Üb.-Arb./Halbj.	10

Lf. Kl.St.	"Sprechen und Schreiben" Lehrplan Seiten 10-12	"Umgang mit Texten" Lehrplan Seiten 16-19	"Sprachbetrachtung und Sprachübung" Lehrplan Seiten 21-22	"Rechtschreibung u. Zeichensetzung" Lehrplan Seiten 23 - 26	Mindestzahl der Klassenarbeiten
9/ 10	Gespräch Rede/Appell Referat Protokoll Zweckschreiben Darstellung eines Sachverhalts Erörtern Analyse von Texten journalistische Formen Gestalten	- Protokoll Bericht journalistische Formen Glosse Rede Abhandlung - Kurzgeschichte Erzählung Novelle Roman autobiographischer Text Fabel Parabel Satire Groteske Anekdote Aphorismus Witz - Erzählgedicht und Ballade lyrische und experimentelle Gedichte Song Schlager - Drama (Theaterbesuch) Hörspiel Film/Fernsehspiel Mindestanforderungen: 2 Dramen/dram. Texte 2 Prosatexte 4 Texte pro Kl.St. auswendig	Sprachwandel - Historische Entwicklung - Tendenzen der Gegenwartssprache Grammatik und Stil - Wiederholung und Vertiefung der Inhalte der Klassenstufen 5-8 - Analyse und Anwendung besonderer stilistischer Mittel: Umstellungen Ergänzungen Umwandlung von Satzgliedern in Gliedsätze Mittel der Verständigung Wechselbeziehung von sprachlichen, parasprachlichen und außersprachlichen Mitteln der Verständigung	9 Groß- und Kleinschreibung (Wiederholung) Zusammen- und Getrenntschreibung (Wiederholung) Anrede - Briefformen Fremdwörter Abkürzungen/Kurzwörter Zeichensetzung: Zusammenfassung und Wiederholung Kommaregeln übrige Satzzeichen 10 Entwicklung der genormten Rechtschreibung System der Laute/Buchstaben Fremdwörter Rechtschreibregeln Zeichensetzung - Regeln - Funktion von Klammern Doppelpunkt Anführungsstrichen Apostroph Spiegelstrich Semikolon	

Zahl der Klassenarbeiten

9	3 - 5	0 - 1	0 - 1	3-4) zuzüglich	8
10	3 - 5	0 - 1	0 - 1	nach) Üb.Arb. Bedarf) nach Bedarf	5 +)

+) zuzüglich Abschlussprüfungsarbeit

1. Aufgabe, Ziel und Gegenstand des Deutschunterrichts in der Realschule

1.1 Zu den Aufgaben des Deutschunterrichts in der Realschule zählt zunächst die Weiterentwicklung des sprachlichen Könnens. Zum sprachlichen Können gehören für den Realschüler die Kenntnis sprachlicher Formen, grammatisch richtiges Sprechen und Schreiben, orthographische Sicherheit, sowie die Fähigkeit zum angemessenen Einsatz mündlicher und schriftlicher Sprach- und Darstellungsformen.

Es gehört weiterhin zu den Aufgaben des Deutschunterrichts in der Realschule, den Schüler mit Texten (Literatur im weiteren Sinne) und Sprachformen vertraut zu machen, die ihm alltäglich begegnen, mit denen er sich auseinanderzusetzen hat, denen gegenüber er eigene Meinungen und Standpunkte entwickeln soll. Der Deutschunterricht soll zugleich Literaturkenntnisse sowie ein Verständnis von Literatur (Literatur im engeren Sinne) vermitteln. Der Umgang mit literarisch-dichterischen Texten aus Vergangenheit und Gegenwart läßt den Schüler die Wirklichkeit besser verstehen, trägt zur Vertiefung seines historischen Bewußtseins bei und läßt ihn seine eigene Stellung in der Welt besser erkennen. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es daneben, die für den Umgang mit Sprache und Literatur notwendigen Methoden und Beschreibungsformen einzuführen.

Der Deutschunterricht in den Klassenstufen 7 bis 10 der Realschule baut auf dem Deutschunterricht der Klassenstufen 5 und 6 (Orientierungsstufe) auf. Er soll die dort erworbenen Kenntnisse vertiefen.

1.2 Bei der Umsetzung des Lehrplans ist anzustreben, daß der Schüler die einzelnen Unterrichtsgegenstände beherrscht. Um mögliche Überforderungen des Schülers zu vermeiden, muß der Deutschunterricht die Grundsätzen der "didaktischen Reduktion" (Vereinfachung unter Wahrung der Sachrichtigkeit)

berücksichtigen. Das bedeutet auch, den Umfang eines Lerngegenstandes zeitweise einzugrenzen. Indem Sachverhalte auf ihre wesentlichen Grundbedingungen zurückgeführt werden ("Prinzip des Exemplarischen"), ist ein größerer Lernerfolg zu erreichen, als wenn ein Vorhaben sogleich in seinem vollen Zusammenhang gelehrt wird.

2. Gliederung des Faches und Fachziele

2.1 In Fortführung des Lehrplans für die Orientierungsstufe gliedert sich auch dieser Lehrplan in folgende Lernfelder:

- Lernfeld I Sprechen und Schreiben,
- Lernfeld II Umgang mit Texten,
- Lernfeld III Sprachbetrachtung, Sprachkunde und Sprachübung,
- Lernfeld IV Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Die vier Bereiche sind im Unterricht eng miteinander verbunden und gleichgewichtig. Notwendige Verschiebungen in der Gewichtung ergeben sich aus den Lerninhalten für die einzelnen Klassenstufen.

Mit dieser Gliederung ist nicht beabsichtigt, den Deutschunterricht in vier Abschnitte zu teilen, die grundsätzlich für sich behandelt werden sollen. In der Regel ermöglicht ein Unterrichtsgegenstand die Behandlung mehrerer Lernbereiche.

2.2 Aus den allgemeinen Aufgaben des Deutschunterrichts an der Realschule ergeben sich für die einzelnen Lernfelder folgende Fachziele:

"Sprechen und Schreiben"

Der Schüler soll

- mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift sicher umgehen,
- ein angemessenes Gesprächsverhalten entwickeln (zuhören, sich Standpunkten öffnen, eigene Standpunkte vertreten, argumentieren),
- Sachverhalte und Absichten situationsgerecht, zusammenhängend, verständlich und frei darstellen,

- zunehmend komplexere Sprech- und Schreibsituationen auf die sie jeweils bestimmenden Faktoren (Absicht, Adressat usw.) hin analysieren,
- aufgrund gewonnener Einsichten mündliche und schriftliche Texte unter besonderer Berücksichtigung von Gebrauchstexten (z.B. Lebenslauf, Bewerbung, Antrag, Brief, Bericht, Protokoll u.a.) herstellen,
- solche Aufgaben mündlich und schriftlich bewältigen, die weniger adressatenbezogen sind, sondern eher der gedanklichen Durchdringung dienen (z.B. Gliedern, Zusammenfassen, Erörtern - "Aufsatzschulung").
- Texte übersichtlich und in angemessener räumlicher Aufteilung gestalten.

"Umgang mit Texten"

Der Schüler soll

- im sinnerschließenden Lesen sicher werden,
- Lesehaltungen (z.B. identifizierendes, unterhaltendes, informatorisches, kritisches Lesen) entwickeln, die einen angemessenen Umgang mit unterschiedlichen Texten (vgl. Lehrplan Orientierungsstufe Deutsch) ermöglichen, und dabei auch Freude am Lesen gewinnen,
- in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten seine eigenen sprachlichen Fähigkeiten erweitern,
- niederdeutsche und mundartliche Texte kennen und verstehen lernen,
- Texte mit Hilfe gesicherter Erschließungsverfahren verstehen, für die Texterschließung notwendige literarische Grundbegriffe kennen und anwenden können,
- unterschiedliche Bedingungen von Schreibsituationen erkennen können,
- sich anhand von Texten unter Einschluß historischer Bezüge über die Wirklichkeit orientieren, Einsichten zur Bewältigung eigener Probleme gewinnen und Probleme anderer erkennen können,

- zur Orientierung und Auswahl innerhalb der Angebote der Medien und zur Teilnahme am kulturellen Leben (Theater, Fernsehen u.a.) befähigt werden.

"Sprachbetrachtung, Sprachkunde, Sprachübung"

Der Schüler soll

- im Hinblick auf Sprachkönnen und Sprachrichtigkeit sprachliche Strukturen (Wortbildung, Satzbau usw.) erkennen und benennen können (keine vollständige Systematik, kein verpflichtendes Modell, Anwendung des kommentierten Katalogs grammatischer Termini gemäß Anhang zum Lehrplan Orientierungsstufe +)),
- Einblicke in Sprachschichten, Sprachstufen, Sondersprachen, Sprachgruppen (Mundarten) erhalten,
- Einblick in historische Sprachzustände erhalten,
- Bedeutung, Leistung und Verwendungsmöglichkeiten von Sprache an ausgewählten Beispielen erkennen.

"Rechtschreibung und Zeichensetzung"

Der Schüler soll

- die Notwendigkeit einer normengerechten Schreibung einsehen,
- die Regeln beachten und zunehmend sicherer werden in deren Handhabung,
- sein grammatisches Wissen für die Rechtschreibung und Zeichensetzung nutzen,
- seinen Wortschatz ständig erweitern und in der Schreibung festigen,
- am Ende der Schulzeit die Rechtschreibung und Zeichensetzung ausreichend beherrschen,
- wissen, daß unsere heutige Rechtschreibung durch verschiedene Faktoren und Prinzipien in der Vergangenheit geprägt worden ist,
- Hilfsmittel (z.B. Duden, Rechtschreibkartei, Programme u.a.) zur Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und benutzen können,

+) siehe Anhang II in diesem Lehrplan

- die Bereitschaft entwickeln, seine Rechtschreibung und Zeichensetzung selbst zu kontrollieren,
- lesbar schreiben und sich damit den Lernvorgang erleichtern.

3. Lerninhalte

Lernfeld I: "Sprechen und Schreiben"

Klassenstufen 7 und 8

Im Lernfeld I "Sprechen und Schreiben" sind für die Klassenstufen 7 und 8 folgende Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweils angegebenen Ziele zu behandeln:

Gespräch

Der Schüler soll sich in wichtigen Formen des Gesprächs (z.B. Frage, Antwort, Begründung, Beweisführung, Argumentation, Gruppengespräch, Diskussion) üben.

Protokoll

Der Schüler soll einfache Protokolle (Verlaufsprotokoll, Ergebnisprotokoll) kennen und anfertigen. Dazu ist zu üben: Genaues Hinhören, Notieren wichtiger Sätze oder Stichworte, sprachliche Formung nach den Grundsätzen "Sachlichkeit" und "Distanz", Kenntnis und Anwendung der äußeren Formen eines Protokolls.

Inhaltsangabe

Der Schüler soll Inhaltsangaben einfacher Texte fertigen (genaues Erfassen des Textes, angemessenes Verkürzen, ggf. Umstellen der Reihenfolge, Herausstellen des Wichtigen; Gebrauch des Präsens und der indirekten Rede).

Bericht

Der Schüler soll Berichte in schriftlicher und mündlicher Form (z.B. Unfallbericht, Anzeige) fertigen können.

Beschreibung

Der Schüler soll schwierigere Beschreibungsaufgaben (Gegenstands-, Personen-, Vorgangsbeschreibung) lösen können.

Zweckschreiben

Der Schüler soll die für seine Altersstufe bereits wichtigen Zweckschreiben (Anträge, Brief, Einladung usw.) kennenlernen und anfertigen.

Journalistische Formen

Der Schüler soll einfache journalistische Formen (Reportagen, Interview) üben.

Gestalten

Der Schüler soll seine schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten fördern und entwickeln, indem er z.B.

- mit Sprache experimentiert,
- epische Vorlagen dialogisiert.

Ansätze zum Erörtern und Interpretieren

Schriftliches Erörtern und Interpretieren sind schwerpunktmäßig den Klassenstufen 9 und 10 zugeordnet. Als Vorbereitung soll der Schüler der 7. und 8. Klassenstufe die wichtigsten Frageformen kennen und zweckmäßig gebrauchen können: Fragen nach Sachen, Ort und Zeit; Entscheidungsfragen. Er soll im Sammeln und Ordnen von Gründen und Gegengründen geübt sein und mündlich und schriftlich mit Belegen und Zitaten arbeiten können.

Klassenstufen 9 und 10

Im Lernfeld I "Sprechen und Schreiben" sind für die Klassenstufen 9 und 10 folgende Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweils angegebenen Ziele zu behandeln:

Gespräch

Der Schüler soll die in den Klassenstufen 7 und 8 eingeübten Gesprächsformen, insbesondere die der Diskussion, weiterhin üben und dabei komplexere Inhalte zugrunde legen.

Rede/Appell

- Der Schüler soll verschiedene Redehaltungen und die Möglichkeiten ihrer sprachlichen Verwirklichung (informierend, erörternd, argumentierend) kennenlernen und nutzen können,
- der Schüler soll appellatives Sprechen und Schreiben üben (z.B. kurze Rede, Leserbrief, Aufruf).

Referat

Der Schüler soll lernen, wie man ein Referat erarbeitet. Er soll möglichst selbständig

- Material sammeln (Nachfrage in Büchereien usw.) und sichten,
- Auszüge machen (exzerpieren),
- Informationen gliedern und verknüpfen.

Beim Vortrag des Referats soll der Schüler

- Zitate und fremde Meinungen als solche kennzeichnen können,
- den Zuhörern durch die Art des Vortrages das Verständnis erleichtern können.

Protokoll

Der Schüler soll die in den Klassenstufen 7 und 8 erworbenen Fertigkeiten im Anfertigen von Protokollen weiter üben.

Zweckschreiben

- Der Schüler soll in den wichtigsten Formen des Zweckschreibens (insbesondere Anzeige, Geschäftsbrief, Bewerbung, Lebenslauf) größtmögliche Sicherheit erlangen,

- er soll die Formalien dieser Schreiben (z.B. DIN 5008,⁺) übersichtliche Gestaltung der Texte) beherrschen und deren Bedeutung kennen.

Darstellung eines Sachverhalts (einfache Abhandlung)

Dem Schüler soll klar sein, daß die "Darstellung eines Sachverhalts" zu den gebräuchlichsten und vielseitigsten Sprach- und Schreibaufgaben gehört, da ihre Zielsetzung (sachliche Information über Gegebenheiten, Ereignisse und Probleme) auf die verschiedensten Gebiete übertragen werden kann.

Der Schüler soll die verschiedenen Teilleistungen, die für diese Darstellungsform notwendig sind, durch häufiges Üben beherrschen und miteinander verbinden können:

- Berichten und Beschreiben,
- Darstellen fremder Meinungen,
- Arbeiten mit Belegen und Erläuterungen,
- Zusammenfassen von umfangreichen Informationen.

Erörtern

Der Schüler soll im mündlichen und schriftlichen Erörtern lernen,

- über eigenes und fremdes Handeln nachzudenken,
- sich mit Ereignissen und Problemen, die seinen Erfahrungsbereich betreffen, auseinanderzusetzen,
- eigene Auffassungen dazu anderen gegenüber argumentativ zu vertreten.

Im einzelnen soll er fähig sein,

- zu einem Thema aufschließende Fragen zu finden,
- mit Hilfe dieser Fragen Stoff zu sammeln sowie das gewonnene Material zu ordnen und zu gliedern,
- von dieser Grundlage ausgehend, eine folgerichtig aufgebaute Erörterung (steigernd, dialektisch) mit schlüssigen Gedankengängen zu schreiben,

⁺) siehe auch Duden, 18. Auflage, S. 65

- ein Argument durch Beispiele zu belegen und umgekehrt aus Beispielen Begriffe abzuleiten bzw. Folgerungen zu ziehen,
- den Leser auch sprachlich zu führen, z.B. durch den gliedernden Gebrauch von Konjunktionen, Pronomen, Adverbien,
- Einleitung und Schluß sinnvoll zu gestalten.

Analyse von Texten (Interpretieren)

Der Schüler soll kurze einfache Texte analysieren und hierbei in Ansätzen zu einer eigenen und selbständigen Interpretationsleistung gelangen.

Der Schüler soll dazu über folgende Voraussetzungen verfügen:

- Die Kenntnis grundlegender poetischer und stilistischer Begriffe,
- die Kenntnis wichtiger Gesichtspunkte für die Analyse.

Beim Interpretieren selbst soll der Schüler

- zu begründeten Aussagen über den Text gelangen können,
- für seine Aussagen Belege bringen können,
- inhaltliche und formale Gegebenheiten aufeinander beziehen können.

Journalistische Formen

Anhand journalistischer Muster soll der Schüler lernen, im Hinblick auf eine bestimmte Gruppe in einer bestimmten Form zu sprechen und zu schreiben; hierfür bieten sich u.a. an:

- Kommentar zu einer Nachricht,
- Besprechungen (Kritiken) zu Büchern und Fernsehsendungen,
- verschiedene journalistische Darstellungsweisen (Interview, Kollage, Reportage, Bericht, Statement).

Gestalten

Der Schüler soll seine schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten weiter entwickeln. Als Übungen bieten sich u.a. an:

- Teile einer Erzählung genauer ausgestalten,
- satirische, parodierende Gestaltungsversuche,
- ein und denselben Handlungskern oder Sachverhalt in verschiedenartigen Textformen (z.B. in Form eines Briefes, einer Nachricht, einer Erzählung, einer Theaterszene) darstellen.

Lernfeld II: "Umgang mit Texten"

Klassenstufen 7 und 8

Expositorische und fiktionale Texte +

1. Expositorische Texte

Protokoll, Bericht (z.B. Reise-, Forschungs-,
Sensationsbericht), Inhaltsangabe, journalistische Formen (z.B.
Reportage, Nachricht, Interview, Kommentar).

2. Fiktionale Texte

- Erzählung (Jugendbuch, Romanausschnitt, handlungsbestimmte
Novelle), Kurzgeschichte, autobiographischer Text, Fabel,
Anekdote, Witz;
- Erzählgedichte und Balladen, lyrische Gedichte, experimentelle
Gedichte, Schlagertexte;
- Spielszenen, Hörspiel, Schauspiel (evtl. mit Besuch einer
Theateraufführung), Film/Fernsehspiel (Text, Drehbuch).

Expositorische und fiktionale Texte sind etwa gleich stark zu berücksichtigen. Beim Umgang mit diesen Texten sind folgende Ziele zu berücksichtigen:

- Der Schüler soll lernen, umfangreichere Texte zu lesen und zu überschauen,
- Der Schüler soll seine Kenntnisse und Fähigkeiten im sachgemäßen Umgang mit Texten erweitern, indem er lernt,
Informationen eines Textes festzuhalten, auszuwerten, zu nutzen und wiederzugeben,
die für die Texterschließung notwendigen literarischen Grundbegriffe anzuwenden, indem er Sachbücher, Nachschlagewerke und andere Hilfsmittel sachgerecht einsetzt.
- Der Schüler soll lernen, bei der Beschäftigung mit Texten den historischen Bezug zu berücksichtigen und sie zu bewerten.

+ auch mit Beispielen aus der Trivialliteratur

- Der Schüler soll die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, Tageszeitungen und Zeitschriften zum Informationserwerb und zur Unterhaltung zu lesen, und informiert werden über das Pressewesen (Aufbau von Redaktion und Vertrieb bei Tageszeitungen, Illustrierten und Jugendzeitschriften), und einen ersten Einblick in das Theaterwesen (Theaterbesuche) gewinnen.

Aus der unten aufgeführten Literaturliste sind im Unterricht mindestens zu behandeln:

Klassenstufe 7: 1 Prosatext (Ganzschrift)

Klassenstufe 8: 1 Prosatext (Ganzschrift)

1 dramatischer Text.

Ein Text muß aus dem 19. oder einem früheren Jahrhundert, ein Text aus dem 20. Jahrhundert stammen. Außerhalb der Mindestanforderungen können über die in der Literaturliste genannten Texte hinaus weitere (z.B. aus dem Lesebuch) verwendet werden.

In den Klassenstufen 7 und 8 sind jeweils drei Texte (z.B. Gedicht, Fabel, Rolle einer Spielszene, evtl. nach eigener Wahl) auswendig zu lernen, so daß der Schüler diese im freien Vortrag wortgetreu und gestaltend sprechen kann.

Literatur für den Deutschunterricht der Klassenstufen 7 und 8 +)

Homer	Odyssee (Ausschnitte)
Nibelungenlied	(Ausschnitte)
Grimmelshausen	Simplizissimus (Auswahl)

+) Vorschläge für geeignete Jugendliteratur sind enthalten in den

- "Buchempfehlungen der Deutschen Lesegesellschaft",
Lauterenstr. 37, 6500 Mainz;
- Verzeichnissen des "Arbeitskreises für Jugendliteratur",
Elisabethstr. 15, 8000 München 40.

Hauff	Das Wirtshaus im Spessart
Storm	Poole Poppenspärer
Keller	Kleider machen Leute
Fontane	Unterm Birnbaum
	Grete Minde
C. F. Meyer	Das Amulett
	Der Schuß von der Kanzel
Raabe	Die schwarze Galeere
Kipling	Mogli, das Dschungelkind
Wassermann	Das Gold von Caxamalca
Leip	Der Nigger auf Scharhörn
Stephenson	Leiningens Kampf mit den Ameisen
Lenz	Das Feuerschiff

x x x

Grillparzer	Weh dem, der lügt
Hoerschelmann	Das Schiff Esperanza
Weisenborn	Die guten Feinde
Bock/Reinicker	Karussell zu verkaufen

x x x

Kurzgeschichten

x x x

Beispiele für niederdeutsche Literatur:

Klaus Groth:	Gedichte (Auswahl), Husum, Hamburger Lesehefte, 64 S.,
Dieter Bellmann:	Min irste Buck Hamburg, Quickborn Verlag, 60 S.
Hans Ehrke:	Minschen ut uns' Tied (Geschichten und Gedichte) Itzehoe, Verlag G. Christiansen, 48 S.
Hans Heitmann:	Vertell man wieder Itzehoe, Verlag G. Christiansen, 48 S.
Wolfgang Sieg:	Wahnungen, Kortgeschichten Leer, Verlag Schuster, 154 S.
Walter A. Kreye:	Niederdeutsches Hörspielbuch Hamburg, Verlag Fehrs-Gilde, 172 S.

Klassenstufen 9 und 10

Expositorische und fiktionale Texte +)

1. Expositorische Texte

Protokoll, Bericht, journalistische Formen (z.B. Reportage, Leitartikel, Interview, Nachricht, Kommentar), Glosse, Rede, Abhandlung, Texte in Fachsprachen, Brief (Leserbrief).

2. Fiktionale Texte

- Kurzgeschichte, Erzählung, Novelle, Roman, autobiographischer Text, Fabel, Parabel, Satire, Grotteske, Anekdote, Aphorismus, Witz;
- Erzählgedicht und Ballade; lyrische Gedichte, experimentelle Gedichte; Song, Schlager;
- Drama (möglichst mit Besuch einer Theateraufführung), Hörspiel, Film/Fernsehspiel (Text, Drehbuch).

Expositorische und fiktionale Texte sind etwa gleich stark zu berücksichtigen. Beim Umgang mit diesen Texten sind folgende Ziele zu berücksichtigen:

- Der Schüler soll seine Fähigkeiten im sachgemäßen Umgang mit Texten erweitern, indem er
 Äußerungen anderer wiedergibt (zitiert), Textauszüge anfertigt, Gedankengänge erkennt und zusammenfaßt, texterschließende Fragen formuliert und in jeweils zweckmäßiger Abfolge stellt,
 lernt, Texte unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Gestaltungsmittel und verschlüsselter Sprache zu erfassen,

+) auch mit Beispielen aus der Trivialliteratur

Bedingungs- und Vermittlungszusammenhänge erörtert, poetologische Grundkenntnisse erwirbt (z.B. Gattung, Erzählhaltung, Rahmenhandlung, Spannungsverlauf, Erzählzeit-erzählte Zeit, innerer Monolog, Charakterisierung, rhetorische Figuren, Metaphorik, Ironie, Verfremdung; Verslehre),
lernt, eigene Meinungen zu Texten anderen Auffassungen entgegenzusetzen und zu begründen.

Der Schüler soll

weitere Kriterien zur wertenden Beurteilung von Texten und deren Kontext hinzugewinnen und damit auch zu einer bewußten Auswahl aus dem Angeboten befähigt werden, insbesondere soll er seine Kenntnisse über die öffentlichen Medien erweitern und vertiefen, um in der Lage zu sein, Wirkungszusammenhänge zu erkennen und einzuschätzen, auch im Bereich der Unterhaltung Funktions- und Qualitätsunterschiede erkennen, Einblicke in den Literaturbetrieb gewinnen.

Aus der unter aufgeführten Literaturliste sind im Unterricht in den Klassenstufen 9 und 10 insgesamt mindestens zu behandeln:

- 2 Dramen/dramatische Texte
- 2 Prosatexte

Ein Drama muß aus der Zeit des "Sturm- und Drang" bzw. aus der Klassik, ein Drama muß aus dem 19. bzw. 20. Jahrhundert stammen. Ein Prosatext muß aus dem 19. Jahrhundert, einer aus dem 20. Jahrhundert stammen.

In den Klassenstufen 9 und 10 sind jeweils vier Texte (z.B. Gedicht, Rolle eines Dramas, evtl. nach eigener Wahl) auswendig zu lernen, so daß der Schüler diese im freien Vortrag wortgetreu und gestaltend sprechen kann.

Literatur für den Deutschunterricht der Klassenstufen 9 und 10 +)

Kleist	Michael Kohlhaas
	Das Erdbeben von Chili
Hoffmann	Das Fräulein von Scudery
Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts
Droste-Hülshoff	Die Judenbuche
Storm	Der Schimmelreiter
Fontane	Effi Briest
Mann, Heinrich	Der Untertan
Mann, Thomas	Königliche Hoheit
Zweig	Schachnovelle
Seghers	Das siebte Kreuz
Andersch	Sansibar oder der letzte Grund
Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum
Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker
Lenz	Es waren Habichte in der Luft
Kempowski	Tadellöser und Wolff
Wolf	Der geteilte Himmel
Plenzdorf	Die neuen Leiden des jungen W.
	x x x
Hemingway	Der alte Mann und das Meer
Saint-Exupéry	Der kleine Prinz
	Der Flug nach Arras
	x x x
Lessing	Minna von Barnhelm
	Nathan der Weise
Goethe	Götz von Berlichingen

+) Vorschläge für geeignete Jugendliteratur sind enthalten in den
- "Buchempfehlungen der Deutschen Lesegesellschaft",
Lauterenstr. 37, 6500 Mainz;
- Verzeichnissen des "Arbeitskreises für Jugendliteratur",
Elisabethstr, 15, 8000 München 40.

Schiller	Maria Stuart Wilhelm Tell Kabale und Liebe
Kleist	Der zerbrochene Krug
Hebbel	Maria Magdalena
Hauptmann	Die Weber Der Biberpelz
Kaiser	Die Bürger von Calais
Zuckmayer	Des Teufels General Der Hauptmann von Köpenick
Brecht	Mutter Courage Der Kaukasische Kreidekreis
Frisch	Andorra Biedermann und die Brandstifter
Andersch	Fahrerflucht
Dürrenmatt	Die Physiker
Borchert	Draußen vor der Tür x x x
Shakespeare	Was Ihr wollt Der Kaufmann von Venedig
Shaw	Pygmalion
Priestley	Ein Inspektor kommt
Wilder	Unsere kleine Stadt x x x
Kurzgeschichten	x x x
Beispiele für niederdeutsche Literatur:	

Hermann Claudius:	Mank Muern (Lyrik) Hamburg, Verlag Fehrs-Gilde, 95 S.
Johann H. Fehrs:	De hilli Beek, Vertelln un Gedichten Hamburg, Fehrs-Gilde, 247 S.
Hinrich Kruse:	Weg un Ümweg, Geschichten ut uns' Tiet Leer, Schuster-Verlag, 115 S.
Hans Heitmann:	Swart Schaap, Novell Hamburg, Fehrs-Gilde, 96 S.
Fritz Reuter:	Ken Hüsung (Versepos), Reclam

Lernfeld III: "Sprachbetrachtung und Sprachübung"
Klassenstufen 7 und 8

Im Lernfeld III "Sprachbetrachtung und Sprachübung" sind für die Klassenstufen 7 und 8 folgende Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweils angegebenen Ziele zu behandeln:

Wortklassen/syntaktische Strukturen

Der Schüler soll die Wortklassen und syntaktischen Strukturen des Deutschen wiederholen und seine Kenntnisse aus der Orientierungsstufe festigen, z.B.

- Wortklassen (Verb, Nomen, Begleiter und Stellvertreter, Adjektiv);
- Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, adverbiale Bestimmungen); Attribut;
- Tempora (Konjugationen).

Gliedsatz/Satzglied

Der Schüler soll die wichtigsten Formen, Funktionen und Bedeutungen der Gliedsätze und deren Leistung im Vergleich zu entsprechenden Satzgliedern kennen.

Satzübergreifende sprachliche Mittel

Der Schüler soll

- den Konjunktiv I in der indirekten Rede und seine Ersatzformen kennen und anwenden,
- den Konjunktiv II (Irrealis) und seine Ersatzformen kennen und anwenden,
- die Leistung der Tempora, Aktiv- und Passivformen, Partizipien und Infinitiv im Textzusammenhang verstehen.

Wortlehre

Der Schüler soll erste Einblicke gewinnen in die Entwicklung des deutschen Wortschatzes (Erb-, Lehn-, Fremdwort), verschiedene Schichten des Wortschatzes (z.B. in Schriftsprache, Umgangssprache, Gassensprache; Fachsprache, Dialekt).

Klassenstufen 9 und 10

Im Lernfeld III "Sprachbetrachtung und Sprachübung" sind für die Klassenstufen 9 und 10 folgende Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweils angegebenen Ziele zu behandeln:

Sprachwandel

Der Schüler soll Einblicke in den Sprachwandel und in die historische Entwicklung der deutschen Sprache sowie in Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache (z.B. vom verbalen zum nominalen Stil, Fremdwortübernahme) gewinnen.

Grammatik und Stil

Im Bereich der formalen Grammatik soll der Schüler den Stoff der Klassenstufen 5 bis 8 wiederholen, erweitern und differenzieren, insbesondere sollen stilistische Mittel wie z.B. Umstellungen, Ergänzungen, Umwandlungen von Satzgliedern in Gliedsätze und umgekehrt analysiert und angewendet werden.

Mittel der Verständigung

Der Schüler soll die Wechselbeziehung von sprachlichen, parasprachlichen und außersprachlichen Mitteln der Verständigung kennenlernen:

- Sprache und Situation (z.B. unterschiedliche Wirkung von sprachlichen Äußerungen in verschiedenen Situationen),
- Sprache und Rolle,
- Sprache und Handlungen, Gestik/Mimik,
- Sprache und Gedanken oder Emotionen (z.B. Beeinflussung der Sprechweise im Hinblick auf Sprachschnelligkeit, Sprachfluß, Pausen, Lautstärke usw.),
- Sprache und optische Zeichen (Zusammenwirken bei verschiedenen Werbemitteln, Verkehrszeichen usw.),
- verschiedene Codes (regional, sozial, individuell, fachsprachlich, metasprachlich),

- Voraussetzungen für gelungene Verständigung oder verschiedene Ursachen für sprachliche Mißverständnisse (Diskrepanzen zwischen Sprecher- oder Schreiberabsicht und Hörer- oder Lesererwartung, sprachimmanente Störfaktoren, z.B. verschiedene Wortinhalte, außersprachliche Störfaktoren),
- Sprache und Ton (Zusammenwirken von sprachlichen und anderen akustischen Zeichen z.B. bei musikalischer Untermalung und Umrahmung, Erkennungsmelodien usw.).

Lernfeld IV: Rechtschreibung und Zeichensetzung"

1. Didaktische Hinweise

Die normengerechte Schreibung der deutschen Sprache bereitet häufig Schwierigkeiten, da eine lautgetreue Schreibung in unserer Sprache nur in geringem Umfange zu finden ist. Der Rechtschreibunterricht muß durch verschiedene Methoden sowohl im visuellen als auch im akustischen und motorischen Bereich diese Tatsache berücksichtigen.

Einige Teilbereiche der Rechtschreibung und Zeichensetzung können nur in enger Verbindung mit dem Lernfeld "Sprachbetrachtung und Sprachübung" behandelt werden. Der Erlaß des Kultusministers über "Lese- und Rechtschreibschwäche" in der jeweils gültigen Fassung ist in jedem Fall zu beachten.

2. Lerninhalte für die Klassenstufen 7 bis 10

Die Lerninhalte für die Klassenstufen 7 bis 10 bauen auf den in der Orientierungsstufe behandelten Stoffen auf. Besonders im Bereich der Rechtschreibung ist eine laufende Wiederholung erforderlich. So werden Lerninhalte der Orientierungsstufe oder gar der Grundschule in den Klassenstufen 7 bis 10 aufgenommen, natürlich unter anderer Gewichtung der Lernziele.

Klassenstufen 7 - 10

Klassenstufe 7	Klassenstufe 8	Klassenstufe 9	Klassenstufe 10
<p>1. <u>Ähnl.klingende Laute (Wdh)</u> a. Vokale - Umlaute b. Konsonanten</p> <p>2. <u>Schrbg.d.beiden S-Laute</u> Wiederholung</p> <p>3. <u>Die Großschreibung</u> einfache Formen</p> <p>4. <u>Die Kleinschreibung</u></p> <p>5. <u>Die Anrede</u></p> <p>6. <u>Vor- und Nachsilben</u> vor..., ver..., ent..., end..., ant..., -ig, -lich u.a.</p> <p>7. <u>Zeichensetzung</u> a. Komma bei Aufzählungen b. Komma bei Satzreihen u. Satzgefügen c. Komma beim satzwerti- gen Infinitiv (um zu, ohne zu, anstatt zu) d. die wörtliche Rede</p>	<p>1. <u>Großschreibung</u> schwierige Formen</p> <p>2. <u>Kleinschreibung</u> schwierige Formen</p> <p>3. <u>Zusammen- und Ge- trennschreibung</u> a. Verbverbindungen b. Verbindungen von Nomen c. Schreibung mit Bindestrich</p> <p>4. <u>Schreibung von Fremdwörtern</u></p> <p>5. <u>Silbentrennung</u> a. Sprechsilben b. Konsonantenhäufung c. zusammenges. Wörter d. Fremdwörter</p> <p>6. <u>Zeichensetzung</u> a. Komma bei Apposit. b. Komma bei Satzreihen u. Satzgefügen c. Komma beim satzwer- tigen Infinitiv d. Komma beim satzwer- tigen Partizip</p>	<p>1. <u>Groß-u.Kleinschrbg.</u> Wiederholung</p> <p>2. <u>Zusammen- und Ge- trennschreibung</u> Wiederholung</p> <p>3. <u>Anrede - Briefformen</u></p> <p>4. <u>Fremdwörter</u></p> <p>5. <u>Abkürzungen/Kurzwörter</u> a. gebräuchl. Abkür- zungen b. Kurzwörter</p> <p>5. <u>Zeichensetzung</u> Zusammenfassung und Wiederholung a. Komma-Regeln b. übrige Satzzeichen</p>	<p>1. <u>Entwicklung der ge- normten Rechtschrei- bung</u> a. Mittelalter/Neuzeit b. Duden c. Reformbestrebungen in Verbindung mit Sprachgeschichte</p> <p>2. <u>System der Laute/ Buchstaben</u></p> <p>3. <u>Fremdwörter</u></p> <p>4. <u>Rechtschreibregeln</u> a) Funktion von Faustregeln und Duden-Regeln b) Systematisierung</p> <p>5. <u>Zeichensetzung</u> a. Regeln b. Funktion von Klammern, Doppelpunkt, Anführungsstrichen Apostroph, Spiegelstrich, Semikolon.</p>

3. Lernerfolgskontrollen

Im Lernfeld Rechtschreibung ist eine ständige Lernerfolgskontrolle unerlässlich. Die Schüler wollen und sollen ihren Lernzuwachs erkennen können. Der Lehrer vermag im Einzelfall nur zu helfen, wenn er den Leistungsstand des einzelnen kennt und durch Leistungskontrollen abgesichert hat. Bei den schriftlichen Kontrollen wird zwischen benoteten Diktaten und unbenoteten Übungsarbeiten unterschieden.

3.1 Diktate als Klassenarbeiten

Die Diktattexte sollen unbekannt sein. Sie dürfen jedoch keine künstliche Anhäufung von Schwierigkeiten aufweisen. Die Texte müssen altersgemäß und vom Inhalt her verständlich sein. Zahl und Länge der Arbeiten richten sich nach den individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Klasse.

Die jeweils vorgeschriebenen Richtzahlen sind einzuhalten:

	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10
Diktate	4 - 6	3 - 5	3 - 4	nach Bedarf
Wörter	140-180	170-220	200-250	230-

3.2 Übungsarbeiten

Ein wesentlicher Bestandteil des Rechtschreibunterrichts ist die ständige schriftliche Übung. Aus diesem Grunde sind in den Klassenstufen 7 und 8 pro Halbjahr 10 kurze (ca. 10 Minuten) Übungsarbeiten zu schreiben. In den Klassenstufen 9 und 10 sollen Übungsarbeiten nach Bedarf geschrieben werden. Diese Übungsarbeiten (Wortdiktate, Satzdiktate, Wortfeldübungen, Lückentexte, Zeichensetzungstests u.a.) sollen nicht benotet werden, damit die Schüler nicht durch Angst oder unnötigen Leistungsdruck in ihrem Lernerfolg beeinträchtigt werden.

3.3. Korrektur der Arbeiten

Diktate als Klassenarbeiten dürfen nur von Lehrern durchgesehen und benotet werden. Es sind die Korrekturzeichen zu verwenden, die auch in der Orientierungsstufe üblich sind. Es gibt nur ganze Fehler; auch Zeichensetzungsfehler sind ganze Fehler. Es darf in der Zeichensetzung allerdings nur das bewertet werden, was behandelt worden ist.

Eine Berichtigung oder Fehlerbearbeitung der Diktate ist unerlässlich.

Übungsarbeiten können auch von Schülern durchgesehen werden. Eine Benotung erfolgt in der Regel nicht, denn Übungsarbeiten dienen in erster Linie der Festigung des erarbeiteten Regelwissens und bieten den Schülern die Möglichkeit der Eigenkontrolle.

Zahl der Klassenarbeiten

Kl.	Lernf.	Zahl	Art der Arbeit	Std.
7	I	4-6	Erzählen, Berichten, Beschreiben, Inhaltsangabe	1-2
			- verbindlich mindestens je eine Arbeit	
	II	1-2	Umgang mit Texten, auch in Form von informellen Tests	1
	III	1-2	Grammatikarbeiten/-tests	1
	IV	4-6	Diktate, (zuzügl. 20 Übungsarbeiten, ca. 10 Min.)	1
<hr/>				
		I-IV	12 verbindliche Arbeiten insgesamt (Mindestzahl)	
8	I	3-4	Berichten, Beschreiben, Inhaltsangabe, Protokoll	2-3
			- verbindlich mindestens je eine Arbeit aus dem Bereich Berichten oder Beschreiben, Inhaltsangabe,	
	II	1-2	Umgang mit Texten, auch in Form von informellen Tests	2-3
	III	1-2	Grammatikarbeiten/-tests	1
	IV	3-5	Diktate (zuzügl. 20 Übungsarbeiten, ca. 10 Min.)	1
<hr/>				
		I-IV	10 verbindliche Arbeiten insgesamt (Mindestzahl)	
9	I	3-5	Beschreiben, Inhaltsangabe, Darstellen eines Sachverhalts, Textanalyse, Erörtern, Zweckschreiben	3-4
			- verbindlich mindestens je eine Arbeit aus dem Bereich Darstellen eines Sachverhalts, Erörtern, Textanalyse	
	II	0-1	Umgang mit Texten, auch in Form von informellen Tests,	1-3
	III	0-1	Grammatikarbeiten/-test	1
	IV	3-4	Diktate (zuzüglich Übungsarbeiten nach Bedarf)	1
<hr/>				
		I-IV	8 verbindliche Arbeiten insgesamt (Mindestzahl)	
10	I	3-5	Erörtern, Textanalyse, Darstellen eines Sachverhalts (Abhandlung), Arbeiten nach journalistischem Muster	4-6
			- verbindlich mindestens je eine Arbeit aus dem Bereich Erörtern, Textanalyse, Darstellen eines Sachverhalts	
	II	0-1	Umgang mit Texten, informeller Test	1-2
	III	0-1	Grammatikarbeiten/-tests	
	IV		Diktate und Übungsarbeiten nach Bedarf	-
<hr/>				
		I-III	5 Arbeiten insgesamt ausschließlich der Abschlußprüfungsarbeit	

I. Grundsätze zur Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen in der Realschule (außer Diktate)

Bei der Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen soll der Lehrer von den für die Art der Arbeit geltenden Gesichtspunkten ausgehen. Der Schüler muß mit den für die einzelne Arbeit aufgestellten Bewertungskriterien vertraut gemacht werden. Der im folgenden vorgeschlagene Bewertungsrahmen soll nicht schematisch angelegt werden. Die Endnote ist unter Berücksichtigung der Situation von Schüler, Schule und Unterricht festzusetzen.

Für den Bewertungsrahmen wird empfohlen:

1. Inhalt (z.B. Angaben, Argumente, Beispiele, Erläuterungen - gedankliche Ordnung, Gliederung - Verknüpfung der Teile, Themengerechtigkeit) 50 %
2. Ausdruck (z.B. Angemessenheit, Wendigkeit, Treffsicherheit, Anschaulichkeit, Wortwahl, Satzbau) 25 %
3. Sprachrichtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung) 25 %

Der 3. Bereich wird nach folgender Tabelle gewertet:

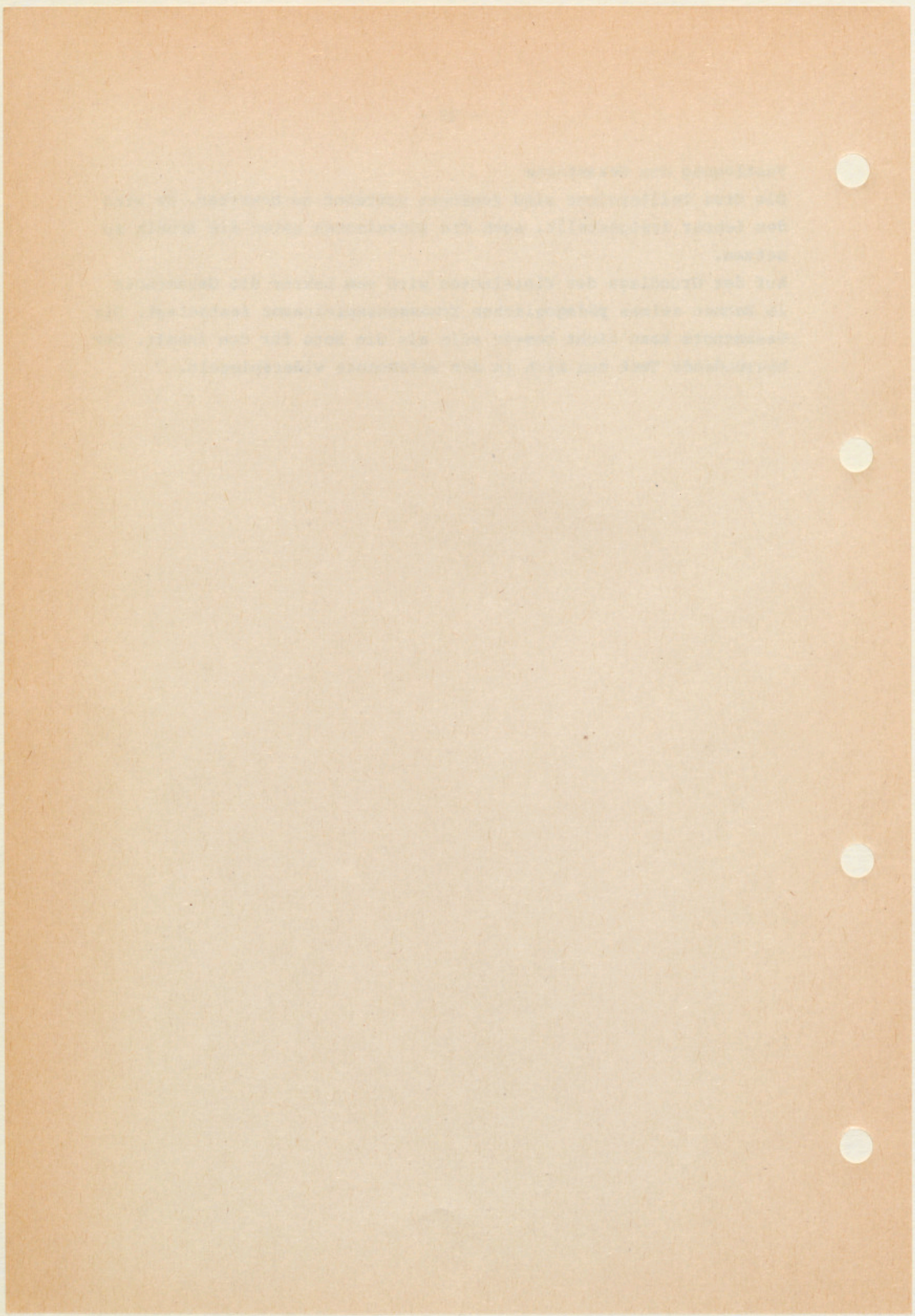
Bei einem Fehler auf Wörter:

Klassenstufe						
7/8	0 - 15	16 - 30	31 - 45	46 - 60	61 - 75	über 75
9/10	0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100	über 100
Note	6	5	4	3	2	1

Festlegung der Gesamtnote

Die drei Teilbereiche sind zunächst getrennt zu bewerten. Es wird dem Lehrer freigestellt, auch die Einzelnoten unter die Arbeit zu setzen.

Auf der Grundlage der Einzelnoten wird vom Lehrer die Gesamtnote im Rahmen seines pädagogischen Ermessensspielraums festgelegt. Die Gesamtnote kann nicht besser sein als die Note für den Inhalt. Der begründende Text muß sich in der Gesamtnote widerspiegeln.



ANHANG II
ZUM
LEHRPLAN
REALSCHULE

DEUTSCH
„KOMMENTIERTER KATALOG
GRAMMATISCHER TERMINI“

KLASSENSTUFE 7-10

ANHANG

Kommentierter Katalog grammatischer Termini¹⁾

VORBEMERKUNGEN

Durch die verschiedenen Theoriebildungen in der modernen Linguistik ist eine verwirrende Vielfalt grammatischer Termini entstanden, die z.T. in das weitgestreute Angebot neuerer Sprachbücher Eingang gefunden hat. Dadurch ist es in der Praxis zusätzlich zu Überschneidungen mit traditionell verstandenen Termini gekommen. Eine Vereinheitlichung aus fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Erwägungen heraus erscheint dringend geboten.

Nach einer Analyse der bekanntesten Sprachbücher und unter Berücksichtigung der verschiedensten fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Ansätze wird hiermit ein z.T. kommentierter Katalog vorgelegt, in dem Vorschläge für den einheitlichen Gebrauch der wichtigsten grammatischen Termini gemacht werden.

Bei der Erstellung dieses Katalogs wurde von folgenden Grundüberlegungen ausgegangen:

- (1) Es muß ein Kompromiß auf möglichst breiter Basis gefunden werden, der aber weitere Entwicklungsmöglichkeiten erlaubt. Bei allem Streben nach Vereinheitlichung muß die Möglichkeit für Unterrichtsversuche erhalten bleiben; ein völliger Rückzug auf überholte Positionen sollte vermieden werden.
- (2) Eine Festlegung auf ein Grammatikmodell ist bei dem augenblicklichen Stand der fachwissenschaftlichen und didaktischen Diskussion nicht möglich.
- (3) Die lateinischen Grammatiktermini bilden wegen ihrer internationalen Geltung die Ausgangsbasis, sie bedürfen jedoch einer einheitlichen Interpretation.
- (4) Eine Verbindung zu den in den Fremdsprachen verwendeten Termini sollte möglichst hergestellt werden.
- (5) Die grammatischen Termini für die Orientierungsstufe sollten richtungsweisend sowohl für die Grundschule als auch für die weiterführenden Schularten sein.
- (6) Der Katalog soll vor allem als Leitlinie für die Unterrichtspraxis gelten, und die getroffenen Kompromisse sind unter diesem Gesichtspunkt zu sehen. Fachwissenschaftliche Aspekte werden berücksichtigt, ein Anspruch auf allgemeine fachwissenschaftliche Anerkennung wird jedoch nicht erhoben.

¹⁾ Dieser Katalog geht über den im Lehrplan geforderten Stoff hinaus. Er hat richtungsweisenden Charakter auch für den Sprachunterricht nach der Orientierungsstufe.

1. Lautlehre und Rechtschreibung

Die aufgeführten phonetischen bzw. phonologischen Termini sind in enger Verbindung mit Problemen der Rechtschreibung zu sehen, auf eine ausdrückliche Trennung zwischen Laut (Lautklassen) und Buchstabe (Buchstabenklassen) wird hingewiesen.

Anlaut

Inlaut

Auslaut

Vokal (lang, kurz)¹⁾

Konsonant (stimmhaft, stimmlos)²⁾

Umlaut

Silbe

Akzent

Intonation

Minimalpaar

Phonem³⁾

Die häufig in Sprachbüchern gebrauchten Termini „Dehnung“ und „Schärfung“ in Verbindung z.B. mit der h-Schreibung bzw. der Doppelschreibung von Buchstaben sind völlig mißverständlich und daher möglichst zu vermeiden.

Zeichensetzung:

Punkt,

Semikolon,

Komma,

Fragezeichen,

Ausrufezeichen,

Doppelpunkt,

Gedankenstrich,

Bindestrich,

Trennungszeichen,

Anführungszeichen,

Apostroph oder Auslassungszeichen,

Klammern.

¹⁾ In der Grundschule möglich: Selbstlaut; als Additum in der Orientierungsstufe Differenzierung Vokal/Diphthong möglich.

²⁾ In der Grundschule möglich: Mitlaut; als Additum in der Orientierungsstufe Differenzierung Konsonant/Affrikata (pl. Affrikaten) möglich.

Eine weitere artikulatorische Subklassifikation der Konsonanten z.B. in Verschlusslaute, Reibelaute, die sich bisweilen in Sprachbüchern in Verbindung mit Rechtschreibproblemen findet, ist nur sinnvoll in Zusammenhang mit einer Behandlung der Affrikaten.

³⁾ Additum (vgl. das unter 2 zu dem Terminus Morphem Gesagte).

2. Wortlehre

Wort

Dieser Bereich umfaßt die Formenlehre und die Wortbildungslehre.

Trotz seiner Uneinheitlichkeit wird der Terminus „Wort“ weiterhin beibehalten, wie das auch in der Sprachwissenschaft überwiegend der Fall ist.

Stamm¹⁾,
Präfix,
Suffix,
Flexionsendungen.

Die lateinischen Termini *Präfix* und *Suffix* werden den entsprechenden deutschen „Vorsilbe“ und „Nachsilbe“ vorgezogen, da letztere mißverständlich sind: es handelt sich um Formelemente, nicht um lautliche Einheiten.

Morphem

Der Terminus *Morphem* sollte als Oberbegriff für obige Termini nur dann eingeführt werden, wenn er sich in einen größeren systematischen Zusammenhang (z.B. einen linguistischen Unterrichtsversuch zur Phonologie, Morphologie, Syntax) einordnet.

Zusammensetzung²⁾

Bestimmungswort/Grundwort

Ableitung³⁾

umfaßt Präfigierung und Suffigierung

2.1 Die Wortarten

Nomen (Pl. Nomen)

Dieser Terminus wird aus folgenden Gründen dem Terminus *Substantiv* vorgezogen:

- (1) Weiterer Gebrauch in den Termini *Nominalgruppe* und *Pronomen*
- (2) Möglichkeit der Verwechslung von *Substantiv* und *Subjekt*
- (3) Ähnliche Termini in der Fremdsprache (englisch: noun, französisch: le nom)

Eine weitere Subklassifikation (z.B. Eigennamen, Gattungsname, Konkreta, Abstrakta) ist fakultativ.

¹⁾ Stamm = der Teil eines Worts, der nicht Präfix, Suffix, Flexionsendung ist.

²⁾ als Additum: Komposition

³⁾ als Additum: Derivation

*Deklination des Nomens:**Deklinationenklassen:*

stark, schwach, gemischt

Numerus: Singular, Plural

Kasus: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv

Genus: Maskulinum, Femininum, Neutrum

notwendige Unterscheidung zwischen grammatischem Genus und natürlichem Geschlecht, deshalb sind die deutschen Termini „männlich“, „weiblich“, „sächlich“ mißverständlich.

*Verb (Pl. Verben)**Hilfsverben* (sein, werden, haben)

für die Konjugation benötigt (z.B. Tempusformen)

Modalverben

(können, müssen, dürfen, wollen etc.)

*Vollverben**Sein-Verben*

(sein, werden, scheinen, bleiben, heißen etc.)

Konjugation des Verbs:

starke, schwache, gemischte Verben (Ablaut)

*Personalform**Infinitivform* (Infinitiv, Partizip I, II)*Tempus* (Pl. Tempora)

Präsens

Präteritum¹⁾

Futur I

Perfekt

Plusquamperfekt

(Futur II)

Notwendige Unterscheidung zwischen grammatischem Tempus und einem außersprachlichen Zeitbegriff, daher ist der deutsche Terminus *Zeiten* mißverständlich und möglichst zu vermeiden.

Der unterschiedliche Gebrauch der Tempusformen in den verschiedenen Sprachen ist zu beachten und am besten komparativ zu behandeln (z.B. Perfekt bzw. Präteritum im Deutschen, Englischen, Lateinischen und später Französischen).

Die Reihenfolge der Tempora wurde nur nach formalen Gesichtspunkten getroffen (einfache — zusammengesetzte Tempora).

¹⁾ Nicht „Imperfekt“: dieser Terminus ist mißverständlich, wird außerdem oft mit „Imperativ“ verwechselt.

Modus:

Indikativ
 Konjunktiv
 Imperativ

Aktiv — Passiv

transitive, intransitive Verben

Adjektiv

flektiert — unflektiert

*Komparation**Positiv (Grundform)*

Komparativ

Superlativ

Begleiter und Stellvertreter des Nomens

die deutsche Bezeichnung „Vergleichsformen“ ist besser als „Steigerungsformen“

Diese von Glinz eingeführten und von der Duden-Grammatik übernommenen Termini stehen für eine Sammelklasse. Sie werden vorgeschlagen, weil sie auch in viele Sprachbücher Eingang gefunden haben und daher weitgehend bekannt sein dürften. Folgende Probleme treten in Verbindung damit auf:

- (1) Es handelt sich um keine lat. Termini. Die z.T. verwendeten Termini *Determinans* und *Pronomen* sind zu wenig bekannt bzw. mißverständlich bei einer weiteren Subklassifikation (z.B. Possessivpronomen als Begleiter). Der neuerdings von Glinz gebrauchte Terminus *Pronomen* für Begleiter und Stellvertreter (s. Deutsche Grammatik II, p. 171) wurde abgelehnt.
- (2) Es treten Überschneidungen bei den beiden Klassen auf:
 z.B. Nur-Begleiter (Artikel)
 Nur-Stellvertreter (Personalpronomen)
 demgegenüber: Begleiter/Stellvertreter (z.B. Demonstrativpron.)
- (3) Die Termini sind nicht kategorial sondern funktional geprägt (Beziehung zum Nomen), dadurch Problematik einer Abgrenzung zwischen

z.B. dem Artikel als Begleiter eines Nomens und dem Adjektiv als Begleiter (Attribut) eines Nomens.

- (4) Die deiktischen Formen: vor allem ich, du, wir, ihr haben keine Begleiter- bzw. Stellvertreterfunktion, die Termini *Begleiter* und *Stellvertreter* sind demnach von den anaphorischen Formen (Textverweisung: er, sie, es) her entwickelt. Aus didaktischen Erwägungen heraus werden die deiktischen Formen jedoch auch zu dieser Gruppe gezählt.

Artikel
(bestimmt/unbestimmt)
Personalpronomen
Demonstrativpronomen
*Possessivpronomen*¹⁾
Relativpronomen
Fragewörter
*Interrogativpronomen*²⁾
*Interrogativadverb*²⁾
Numerale
(Kardinalzahlen, Ordinalzahlen)
*Reflexivpronomen*²⁾
*Indefinitpronomen*²⁾

Auswahl für die Subklassifikation

Oberbegriff

Subklassifikation der Fragewörter

Zur Problematik des Terminus „Partikel“
Der Terminus „Partikel“ bezeichnet bei Glinz und in der Duden-Grammatik eine Restklasse (Negativcharakterisierung: alles, was nicht Verb, Nomen, Adjektiv, Begleiter/Stellvertreter ist). Gemeinsames formales Merkmal: Unveränderbarkeit (Duden-Grammatik, p. 303).
Der Terminus „Partikel“ wird aus folgenden Gründen in dieser umfassenden Art *nicht* übernommen:

- (1) Es handelt sich für den Unterricht um eine Scheinvereinfachung; eine wei-

¹⁾ nicht „Possessivadjektiv“

²⁾ Additum

3. Satzlehre

3.1 Satzglieder

Prädikat

durch Umstellprobe, Ersatzprobe, Weglaßprobe, Infinitivprobe, Erweiterungsprobe, Frage zu ermitteln.¹⁾

Nur die verbalen Teile bilden das Prädikat. Alle anderen Prädikatbegriffe werden abgelehnt (s. auch Duden-Grammatik, p. 531).

Beziehung zur Fremdsprache (Englisch: predicate, verb link).

Subjekt

Objekt

Akkusativobjekt

Dativobjekt

(Genitivobjekt)

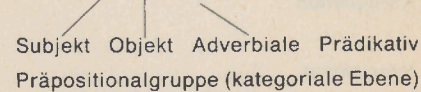
Präpositionales Objekt

Trotz der z.T. schwierigen Abgrenzung zwischen *präpositionalem Objekt* und *Adverbiale* wird dieser Terminus beibehalten.

Der von Glinz vorgeschlagene morphosyntaktische Terminus „Präpokasus“ wird abgelehnt.

Der Terminus „Präpositionalkasus“ bzw. „Präpositionalgruppe“ gehört wie der Terminus „Nominalgruppe“ nur der kategorialen und nicht der funktionalen Ebene an, und hier können sie als Hilfsterni Verwendung finden:

z. B. Nominalgruppe (kategoriale Ebene)



Objekt Adverbiale Prädikativ

Im modalen Bereich ist die Grenze zwischen Prädikat und Adverbiale einerseits und Prädikat und Prädikativ andererseits fließend (vgl. Präpositionalobjekt).

¹⁾ Die traditionelle Fragemethode leistet, sowohl einen Ersatz als auch in den meisten Fällen eine Umstellung, macht diese Verfahren jedoch nicht methodisch bewußt.

Das *Adverbiale* (pl. die *Adverbialen*)
oder die *adverbiale Bestimmung*

direktional

temporal
kausal
modal

Prädikativ

Prädikativ zum Subjekt

Prädikativ zum Objekt

Ergänzungen und Angaben

z.B.: Der Jäger schießt den Hasen tot
Er ist bei guter Gesundheit
Er freut sich über das Buch
Er geht über die Brücke
Das Haus ist /gebaut
/im Bau

Eine erschöpfende semantische Sub-
klassifikation der *Adverbialen* ist in der
Orientierungsstufe nicht zu leisten, wie
schon folgendes Beispiel zeigt:

	sicher
	wahrscheinlich
Er kommt	bestimmt
	eventuell
	möglicherweise
	etc.

Auf Grund der bisher geübten Praxis
wird nebenstehende Untergliederung
vorgeschlagen:

diese Unterscheidung *direktional/lokal*
ist wichtig, da sie auch *kasusrelevant* ist:
lokal: in der Stadt
direktional: in die Stadt

Nicht „Prädikatsnomen“, da zu einsei-
tig auf Nomen festgelegt (s. Definition
des Nomens, p. 89).

Der Terminus *Prädikativ* bringt eine
enge Verbindung zum Prädikat zum Aus-
druck: z.B.

Er		ist		ein Schüler
Subjekt		Prädikat		Prädikativ

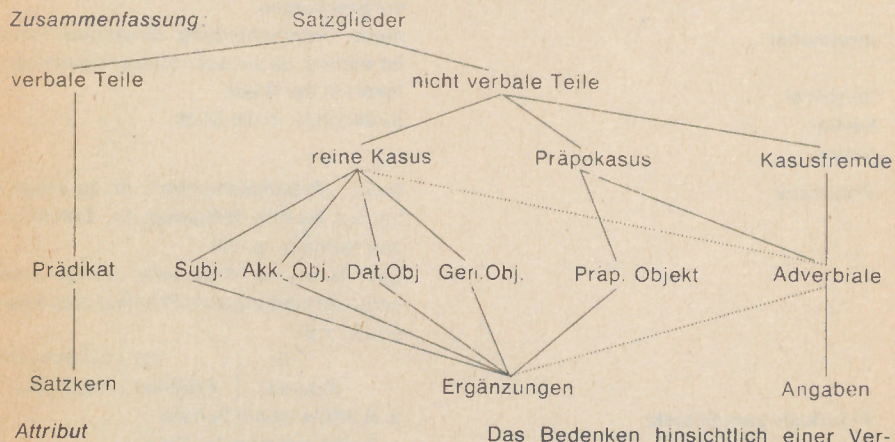
z. B. Hans ist *ein Schüler*
z. B. Sie nannten ihn *Emil*

Diese Termini sind bislang von der
modernen Linguistik weder syntaktisch
noch semantisch konsequent motiviert
worden. Auch im Unterricht ergeben
sich bei der Bestimmung von Verb-
wertigkeiten fortwährend Probleme, da
dem Kontext (sprachlich und situativ)
eine entscheidende Bedeutung zukommt
(z.B. Wertigkeit von ‚schreiben‘?) Auf
die Verwendung dieser Termini kann

man nicht ganz verzichten, da sie beispielsweise im Bereich der *Adverbiale* eine zusätzliche Differenzierung ermöglichen: z.B.

Er wohnt	in Kiel	(Adverbiale als Ergänzung)
Er kauft ein Auto		(Adverbiale als Angabe)

Zuerst sollten jedoch 'die lateinischen Satzgliedtermini (Subjekt, Objekt, Adverbiale) eingeführt worden sein. Damit wird auch den Fremdsprachen Rechnung getragen, in denen die Termini „Ergänzung“ und „Angabe“ kaum Verwendung finden (z.B. Englisch: Subject, Predicate, Object, Adverbial; kaum *Complement* für Ergänzung, *Adjunct* für Angabe).



Das Bedenken hinsichtlich einer Verwendung des Terminus „Attribut“ kommen in folgenden Gesichtspunkten zum Ausdruck:

Gegen das Attribut spricht.

- (1) die fälschliche Parallelsetzung mit den Satzgliedern (Subjekt, Objekt, Adverbiale)
- (2) die unterschiedliche morphologische Struktur und Stellung der Attribute (der Terminus bezieht sich auf eine gemeinsame inhaltliche Leistung,

z.B. Spezifikation des Bezugswortes)

- (3) keine Konsequenz: Begleiter und Beziehungswort (Kern) haben keine entsprechenden funktionalen Bezeichnungen, sondern werden nur kategorial gefaßt
- (4) Uneinheitlichkeit des Gebrauchs (z.T. nur auf Nomina bezogen, z.T. auf weitere Kerne: z.B. Adjektiv, Adverb)

Für die Verwendung des Terminus spricht:

- (1) die allgemeine Bekanntheit des Terminus und die Verwendung des Terminus in allen Sprachbüchern
- (2) bei der Subklassifikation der Gliedsätze wird der Terminus „Attributsatz“ ebenfalls gebraucht.

In der Interpretation des Terminus „Attribut“ wird der Duden-Grammatik (p. 539ff.) gefolgt:

- (1) Attribute können sich auf verschiedene Kerne beziehen (z.B. Nomen, Adjektiv, Adverb: furchtbares Wetter, furchtbar kalt, furchtbar oft). Abgelehnt wird demnach eine einseitige Festlegung des Attributs als Bestandteil von Nominalgruppen, wie sie vor allem durch die Generative Transformationsgrammatik (Einbettungstransformation) gefördert worden ist.
- (2) Die Begleiter werden nicht zu den Attributen gezählt.

Eine Behandlung des Attributs auf gleicher Ebene mit den Satzgliedern muß unter allen Umständen vermieden werden (nur Satzgliedteil!).

Untergruppe des Attributs

Apposition

3.2 Gliedsätze

Gliedsatz

Der Terminus *Gliedsatz* soll nur verwendet werden, wenn dieser ein *Satzglied* vollständig ersetzt. Sätze als Teile von Satzgliedern sollen *Attributsätze* heißen (s. auch Duden-Grammatik, p. 566). Der häufig gebrauchte Terminus „*Relativsatz*“ widerspricht der obigen funktionalen Klassifikation, da es sich um eine formale Bezeichnung handelt. Ausdrücklich wird deshalb vor einer Verwechslung von „*Relativsatz*“ und *Attributsatz* gewarnt. Gliedsätze können sehr unterschiedlich gebaut sein (Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, Konjunktionalsätze und „verkappte“ Konjunktionalsätze, *daß-Sätze*, indirekte *Fragesätze*).

Subklassifikation der Gliedsätze

Subjektsatz

Objektsatz

Adverbialsatz

- (1) kausal
- (2) temporal
- (3) konditional
- (4) final
- (5) konsekutiv

Subklassifikation der Adverbialsätze: die numerische Anordnung sollte der Reihenfolge der Behandlung entsprechen.

Falls erforderlich, kann eine weitere semantische Untergliederung vorgenommen werden.

3.3 Weitere Termini zur Satzlehre

Satzarten:

Aussagesatz

Fragesatz

Aufforderungssatz

(Befehl, Wunsch, Bitte)

Ausrufesatz

Nebenstehende Klassifikation wird aufgrund der Intonation getroffen, die sich in der geschriebenen Sprache u.a. in der Interpunktion niederschlägt; darüber hinaus aber auch aufgrund von Wortstellung und weiteren sprachlichen Signalen (z.B. Interrogativpronomina).

Satzreihe

gleichgeordnete Haupt- bzw. Gliedsätze. Auf eine Untergliederung von „*Satzreihe*“ durch „*Satzverbindung*“ (s. Duden-Grammatik, p. 592), die durch die unterschiedliche Interpunktion (*Hauptsatzreihe*, *Gliedsatzreihe*) motiviert werden könnte, wird aus Vereinfachungsgründen verzichtet.

Satzgefüge

Satzverkürzung (Ellipse)

Begleitsatz

Inquitformen bei der wörtlichen Rede
(z.B.: sagte er)

Anführungssatz

wörtliche Rede

4. Bedeutungslehre

Sprachliches Zeichen

Lautbild
Schriftbild

Bedeutung

In diesem Zusammenhang besteht erneut die Möglichkeit einer Verwendung des *Morphembegriffs* (Vgl. die Bemerkung p. 89).

Bedeutungsmerkmal

Wortfeld

Wortfamilie (Morphemfamilie)

gleichbedeutende Wörter

(Synonyme)

gleichlautende Wörter

(Homonyme)

mehrdeutige Wörter

(polysemische Wörter)

Kontext (sprachlich, situativ)¹⁾

Metapher (Bedeutungsübertragung)

¹⁾ Kontextsemantik ist erforderlich, um beispielsweise die Verwendung und Leistung von Pronomina, Konjunktionen, Adverbien, aber auch von Ausrufe- und Fragesätzen herzustellen (insbesondere an Gebrauchsprosa und bei der Aufsatzlehre).

ANHANG III
ZUM
LEHRPLAN
REALSCHULE

DEUTSCH
„DARSTELLENDEN SPIEL“

KLASSENSTUFE 7-10

ANFANG
ZUM
LEHRPLAN
BEARBEITUNG
DEUTSCH
DARSTELLUNGS SPIL
KLASSESTUFE 7-10

Inhalt:	Seite
1. Allgemeines	
1.1 Vorwort	5
1.2 Aufgaben und Ziele des darstellenden Spiels	5
1.2.1 Darstellendes Spiel im fachübergreifenden Bereich	5
1.2.2 Darstellendes Spiel im fachgebundenen Unterricht	5
1.2.3 Darstellendes Spiel als Kunstform	6
2. Hinweise zur Spielgestaltung	
2.1 Spielorganisation	7
2.2 Spielformen und Spielaufgaben	8
Literatur	13

1. Allgemeines

1.1 Vorwort

Das „Darstellende Spiel“ gibt Erläuterungen und Hinweise zur Praxis für einen Lernbereich, der im Rahmen der gesamten schulischen und künstlerischen Bildung und Erziehung wichtig ist.

Es soll ermutigt werden, zu Versuchen im Fachunterricht, zur Bildung von Arbeitsgemeinschaften, zu Projekten bei Landheimaufenthalten und in Freizeiten sowie in allen Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem Freizeitbereich.

1.2 Aufgaben und Ziele des darstellenden Spiels

Die Bedeutung des darstellenden Spiels für die Erziehung und den Unterricht liegt darin begründet, daß es alle Persönlichkeitsbereiche des Menschen erfassen, anregen und entwickeln kann. Es kann sich sowohl auf die Person des Spielers als auch auf sein soziales Verhalten auswirken und zur Entwicklung der körperlichen, seelischen und geistigen Fähigkeiten beitragen.

Das darstellende Spiel hat die Aufgabe, Lernprozesse zu unterstützen und in Gang zu setzen:

- Im Bereich der Sprache, Mimik, Gestik und Körperbewegung (fachübergreifend),
- im fachgebundenen Unterricht,
- im Bereich der Künste.

Je nach den Zielen, die erreicht werden sollen, treten psychomotorische, affektive, kognitive oder soziale Lern- bzw. Verhaltensziele in den Vordergrund, ohne daß eine genaue Trennung möglich wäre oder die anderen Funktionen unwirksam würden.

1.2.1 Darstellendes Spiel im fachübergreifenden Bereich

Darstellendes Spiel aktiviert und differenziert Sprache, Gestik, Mimik und Körperbewegung.

Durch spielerische Nachahmung (Imitation) und Vorwegnahme (Antizipation) von Rollen, die dem Spieler in der Realität nicht bewußt oder nicht zugänglich sind, kann der Spieler seinen Bestand an Verhaltensweisen erweitern. Das Durchspielen der eigenen, in der Realität übernommenen Rollen und der fremden, in der Realität nicht zugänglichen Rollen, weckt und fördert im Spieler das Verständnis für eigenes und fremdes Verhalten. Es macht ihm Handlungsalternativen und Variationsmöglichkeiten seines Verhaltens deutlich. Die Wiederholbarkeit und Modifizierbarkeit des Rollenspiels ermöglicht es dem Spieler, Verhaltensweisen zu differenzieren und einzuüben und fördert damit sein Hineinwachsen in die soziale Umwelt.

1.2.2 Darstellendes Spiel im fachgebundenen Unterricht

Darstellendes Spiel kann vor allem im Fach Deutsch als Unterrichtsmedium verwendet werden aber auch in Fächern wie Kunst, Musik, Sport, Religion, Fremdsprachen, Geschichte, Erdkunde.

Es kann in verschiedenen Phasen des Lernens unterschiedliche Aufgaben übernehmen, z.B. kann es dazu dienen

- das Lernen anzuregen und unterstützen
- Problemsituationen und Aufgabenstellungen zu veranschaulichen und zu verdeutlichen
- Gelerntes im sozialen Bezugsfeld zu üben und anzuwenden
- Lernergebnisse zu festigen
- Sprach-Lern-Situationen zu schaffen, in denen sich der Schüler spontan äußert
- dramatische und szenische Vorlagen aller Art handelnd nachzuvollziehen
- theatralische Formen aller Art und die verschiedenen Ausdrucksformen des Theaters sinnlich erfahrbar zu machen.

1.2.3 Darstellendes Spiel als Kunstform

Darstellendes Spiel ist eine elementare Form von Theater. Dabei ist Theater im weitesten Sinne zu verstehen als Schau-Spiel, das menschliche Verhaltensweisen und Interaktionen in gestalteter Form schau-bar macht. Ebenso wie Musik und Bildende Kunst eröffnet das darstellende Spiel durch eigene künstlerische Versuche einen Zugang zur Kunst. Aus seiner Beziehung zur Kunst des Theaters ergibt sich die spezifische Aufgabe des darstellenden Spiels, den Schüler durch eigenes Spiel theatralische Formen, Mittel, Verfahrens- und Produktionsweisen erfahren und Strukturen von Schau-Spielen sowie Wirkungen des Spiels auf Zuschauer erkennen zu lassen.

Darstellendes Spiel vermittelt dem Schüler auf diese Weise Kenntnisse über die Kunst des Theaters und Kriterien für den Genuß und die Beurteilung von Theaterkunst. Zugleich gibt es ihm die Gelegenheit, sich in der Gestaltung theatralischer Formen selbst zu versuchen und sich in elementaren künstlerischen Formen auszudrücken.

Die Einbeziehung technischer Medien wie Film und Videoreproduktion in einfachen Formen eröffnet weitere Möglichkeiten künstlerischer Arbeit, manueller Geschicklichkeit und Selbsterfahrung. Anregungen dieses Lehrplans sind sinngemäß auf diese Medien anzuwenden und medienspezifische Verfahren zu entwickeln.

2. Hinweise zur Spielgestaltung

2.1 Spielorganisation

Dem Schüler bietet sich im darstellenden Spiel ein Medium an, mit dem sich unterschiedliche Verhaltensweisen erproben und trainieren lassen. Der junge Mensch fühlt sich zum Spiel hingezogen, weil er in ihm ein Mittel der Selbsterprobung und Selbstverwirklichung sieht. An Spielinhalten interessiert das, was Bezug zum Leben des Heranwachsenden hat. Durch Fragen nach der Machbarkeit, nach den verschiedenen Wegen theatralischer Realisation, gewinnt er gleichzeitig Abstand davon.

Darum ist die Wahl der Spielinhalte und Spielformen für die Motivation der Schüler so wichtig, daß sie daran beteiligt werden sollten; sie müssen im Hinblick auf die zu besetzenden Rollen ihrem Darstellungsvermögen entsprechen. Die Umsetzung des Spielstoffes in eine Darstellung ist ein kreativer Prozeß, an dem Spieler und Spielleiter gleichermaßen teilhaben sollten.

Der Lehrer wird als Spielleiter darauf bedacht sein, den Schülern viel Raum für eigene Aktivität zu geben und insbesondere bei der Rollenwahl zunächst Freiheit zu lassen und Rollenwechsel zu ermöglichen, damit jeder Schüler die Gelegenheit erhält, mehrere Rollen auszuprobieren, um dadurch seinen Beitrag zur Spielgestaltung zu leisten.

Wird mit dem Spiel eine Aufführung angestrebt, bekommt die ästhetische Durchformung des Spiels besonderes Gewicht. Für die künstlerische Gestaltung ist letztlich der Spielleiter verantwortlich; er wird jedoch die Spielgruppe an den Entscheidungen mitwirken lassen und alle Festlegungen begründen.

Darstellendes Spiel wird in verschiedener Weise realisiert. Zielsetzungen und Art der spielerischen Aktivität entscheiden über die Organisationsform und den zeitlichen Rahmen.

- Darstellendes Spiel wird im Fachunterricht als methodisches Mittel angewendet. Es wird als Lernhilfe in den Verlauf des Unterrichts eingeplant und nimmt zumeist einen Teil einer Unterrichtsstunde in Anspruch. Als Planspiel und Szenenanspiel im Literaturunterricht kann es auch im fachgebundenen Unterricht über mehrere Unterrichtsstunden ausgedehnt werden.
- Darstellendes Spiel kann als Unterrichtsvorhaben mit Aufführungsabsicht durchgeführt werden. Für ein solches, über mehrere Wochen laufendes Projekt, wird vornehmlich die Mitwirkung der Fächer Deutsch, Kunst und Musik für die Spielarbeit benötigt.

Die Arbeit mit technischen Medien wird vor allem das Fach Kunst mit einbeziehen oder ganz beanspruchen. Aber auch andere Fächer (z. B. Fremdsprache, Religion, Sport) können je nach Art des Spielvorhabens für die Mitarbeit hinzugezogen werden. Im schulischen und außerschulischen Bereich sind kleinere und größere Vorhaben (Projekte, Filme, Workshops, Interaktionstraining und Animationen) Formen sinnvoller Freizeitgestaltung und dienen u. a. der Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung. Hier können spielleitende Lehrer und Schülergruppen über

den Klassen- und Schulverband hinaus in Gemeinden und Jugendgruppen tätig werden.

2.2 Spielformen und Spielaufgaben

Kleinspielformen

Kleinspielformen sind geeignet, in spielungeübten Gruppen Anfangsschwierigkeiten und Hemmungen zu überwinden und die Schüler mit den grundlegenden Mitteln der Darstellung bekanntzumachen.

Gesellige Spiele

schaffen eine gelockerte Atmosphäre, in der auch gehemmte Schüler mitzuspielen bereit sind. Die Anforderungen an das mimische und gestische Können der Mitspieler lassen sich durch geeignete Auswahl und Zusammenstellung der Spiele allmählich steigern und differenzieren, so daß die geselligen Spielformen in zielgerichtete Darstellungsversuche einmünden.

Übungen zur pantomimischen Darstellung

fördern durch ein stummes Spielen ohne Requisiten die mimischen und gestischen Ausdrucksmöglichkeiten. Spielversuche und deren Beobachtungen wechseln ab, so daß die Spieler im Verlauf der Übungen alles Hastige und Überflüssige in den Spielbewegungen vermeiden lernen und zu einer verlangsamten, überdeutlichen Darstellung gelangen.

Übungen zur Sensibilisierung

verfeinern das Einfühlungsvermögen in die spontanen Aktionen und Reaktionen des Spielpartners und fördern das Zusammenspiel sowie das Kennenlernen und Einschätzen der Spielpartner. Solche Übungen werden auch als „Interaktionstraining“ oder „Animation“ beschrieben.

Übungen zum Stegreifspiel

schließen eine spontane sprachliche Gestaltung ein. Sie entstehen als Darstellungsversuche nach einer literarischen Vorlage, nach Lebenssituationen oder aus der Phantasie. Durch mehrfache Wiederholung und Modifizierung können aus ersten Stegreifübungen schließlich kleine geformte Szenen mit festgelegtem Ablauf werden, die sich zur Aufführung eignen oder Zuschauern zur eingreifenden Veränderung dargeboten werden.

Scharaden

sind Ratespiele, die eine Kontaktaufnahme mit Zuschauern erfordern. Ein Wort wird – als Ganzes oder in Silben bzw. Buchstaben – zerlegt, in Spielszenen umgesetzt und einem Publikum zum Raten vorgeführt.

Unterrichtsspiel

Das darstellende Spiel kann als Unterrichtsspiel in mehreren Fächern eingesetzt werden. Die folgenden Beispiele verdeutlichen unterschiedliche methodische Funktionen des Spiels.

Entscheidungsspiel

zur Motivierung des Lernens (z.B. Deutsch: Sachtexte). Darstellung eines Sachverhalts: ein Problemfall in der Schule mit Durchspielen der Rechte und Pflichten der Beteiligten nach dem Schulgesetz; Telefonspiele; Protokollspiele (vgl. Brecht, Straßenszene); Kauf- und Verkaufsspiele, Vertragsabschlüsse etc.

Szenenanspiel

zur Veranschaulichung der Eigenart des Unterrichtsgegenstandes (Deutsch: Drama im Literaturunterricht). Die im Unterricht behandelten Dramen sind zumeist für das Theater geschrieben. Ihre künstlerische Aussage ist also an eine theatralische Form gebunden. Darum ist es notwendig, bei der unterrichtlichen Behandlung von Dramen deren theatralische Realisation immer wieder ins Bewußtsein der Schüler zu bringen. Einzelne Szenen werden im Unterricht daraufhin überprüft, mit welchen Mitteln sie in eine szenische Darstellung überführt werden können und müssen. Keinesfalls genügt ein nur wenig modifiziertes „Lesen mit verteilten Rollen“.

Situationsspiel im Fremdsprachenunterricht

zur Übung, Anwendung und Lernerfolgskontrolle.

Im Fremdsprachenunterricht erworbenes Sprachwissen bedarf der ständigen Übung und Anwendung, um es verfügbar zu machen. Es ist darum nötig, die Schüler häufig in die Situation zu bringen, mit dem Gelernten spontan umzugehen.

Situationsspiele, die die fremdsprachige Umwelt simulieren, schaffen zwingende Sprechsituationen, in denen die Schüler die erworbenen Sprachkenntnisse in lebendigen Sprachgebrauch umsetzen und ihren Lernerfolg kontrollieren können.

Planspiel

Es ist problem- und sachorientiert und bietet ein Übungsfeld für unterschiedlichste, im weitesten Sinn politische Verhaltensweisen. Eine gedachte Situation wird auf eine Lösung hin durchgespielt, wobei die Schüler in bestimmten Rollen agieren. Das Planspiel stellt einen Grenzfall des darstellenden Spiels dar.

Der Verlauf des Planspiels wird im wesentlichen bestimmt durch den vorgegebenen Fall, die Situation, die Rollen, den Organisationsplan. Der Ausgang ist offen und von den Entscheidungen der Spieler abhängig. Eine Beobachtergruppe kann den Verlauf des Spiels kritisch verfolgen. Die Beteiligten werten im gemeinsamen Gespräch das Spiel inhaltlich und formal und diskutieren das Ergebnis. Es gibt unterschiedliche Planspielformen, deren Wahl vom Thema des Unterrichts abhängen:

- In der *Debatte* stehen sich zwei gegensätzliche Meinungen gegenüber, die von den Spielern in bestimmten Rollen angenommen und argumentierend vorgetragen werden. Eine Abstimmung entscheidet über den Ausgang.
- In der *Anhörung* läßt sich eine Kommission Argumente verschiedener Gremien und Interessenverbände vortragen und faßt danach einen Beschluß.
- In der *Diskussion* äußern die Beteiligten verschiedene Meinungen in Rede und Gegenrede. Der Diskussionsleiter faßt zum Schluß das Ergebnis zusammen und läßt abstimmen.

- Eine *Verhandlung* befaßt sich mit einem Fall, der in gemeinsamer Besprechung oder innerhalb vorgegebener Verhandlungsformen zu lösen ist. Dabei können die Unterlagen und Angaben zum Fall den Teilnehmern vorher zur Verfügung gestellt werden, oder der Sachverhalt muß erst ermittelt werden.
- Bei der *Projektmethode* wird der Modellfall zur Realität. Das Planspiel führt hier zur Lösung einer praktischen Aufgabe.

Zu *Reportage* und *Interview* vgl. die entsprechenden Angaben des Lehrplans Deutsch, die durch szenisches Spiel ergänzt werden können.

Selbsterarbeitetes Spiel

Das selbsterarbeitete Spiel geht von einer Spielidee, einem Klassen- oder Gruppenproblem, oder einer Geschichte aus. In gemeinsamer Arbeit wird die Abfolge des Spielgeschehens entworfen. Bei einer durchlaufenden Spielhandlung wird die Szenenfolge von der Kernszene aus entwickelt, um zu einem folgerichtigen Handlungsaufbau zu kommen.

Bei kabarettartigen Spielen und Collagen werden die einzelnen Szenen auf diese Weise aufgebaut, danach werden Teile der Handlung im Stegreif gespielt. Zusammen mit dem Aufbau des Szenenablaufs entwickelt sich eine erste spontane sprachliche Gestaltung, die die Grundlage für das Schreiben des Textes ist. Der endgültige Spieltext entsteht in Einzel- und Gruppenarbeit. Auch wenn der Lehrer die Textfassung nicht selbst besorgt, ist er für sie verantwortlich. Die weiteren Proben verlaufen wie bei der Arbeit mit einem Textspiel, wenngleich die Komponente, die die Problemlösung durch das Spiel beinhaltet, durchaus im Vordergrund bleiben kann.

Textspiel

Die Arbeit am Textspiel beginnt mit der Auswahl eines geeigneten Stückes. An der Entscheidung sollten die Spieler beteiligt werden. Das Stück muß einen Spielanreiz ausüben und dem Spielvermögen der Schüler angemessen sein. In der Probenarbeit gewinnen die Schüler Zugang zur Eigenart der Rollenpersonen und deren Verhalten in den Situationen der Spielhandlung. Probenarbeit und Interpretation des Textes stehen in enger Wechselbeziehung. Die Gestaltung der Rollen kann nur gelingen, wenn Sprache, Gestik, Mimik, Bewegung im Raum, Requisit und Kostüm zusammen erprobt werden. Auch sollen Musik, Geräusch, Beleuchtung und Bühnenbild möglichst bald Bestandteil des Spiels werden. Der Text wird bei den Spielproben gelernt, die Spieler entwickeln dabei ihr Verständnis von eigener Rolle, Partner, Szene und Stückganzem.

Pantomime

Pantomimische Übungen fordern und fördern genaue Beobachtung, Einfühlungsvermögen und Konzentration. Da in der Pantomime das Wort entfällt, müssen die Schüler lernen, alles Wesentliche eines Spielvorganges mit dem Körper auszudrücken, wobei Haltung und Bewegung, Gestik und Mimik einer besonders deutlichen Ausdrucksform bedürfen. Die exakte Erarbeitung der Körpersprache, die in der Pantomime vereinfacht, stilisiert und überhöht wird, und die Choreographie von räumlicher und zeitlicher Ordnung kommen dem Wunsch der Schüler nach bewegungstechnischer Aufgabenstellung entgegen.

Dabei braucht die Pantomime nicht nur eine gelegentlich angewendete Kleinspielform zu sein, die zur Entwicklung und Schulung des Spielvermögens der Schüler eingesetzt wird, sondern sie ist eine eigenständige Spielform, die sich für eine Aufführung eignet. Diese ist als Zusammenstellung von einzelnen Solo- und Gruppenszenen denkbar und kann musikalisch-rhythmische Gestaltung ebenso einbeziehen wie einen Erzähler, der die Szenen verbindet.

Maskenspiel

Das Spiel mit Masken schafft Distanz zum Zuschauer. Das wirkt sich, vom Spieler her gesehen, befreiend auf das Spiel aus. Vom Betrachter her gesehen erscheint Maskenspiel noch deutlicher als Spiel.

Maskenarten (vom Schüler, – Spieler – selbst herzustellen)

- Schwellkopfmasken bedecken den ganzen Kopf und ruhen auf den Schultern.
- Gesichtsmasken bedecken nur das Gesicht vom Haaransatz bis zum Kinn und zu den Ohren (Vollmasken) oder nur die obere Gesichtshälfte (Halbmasken).

Maskenformen:

- streng formal
- expressiv
- einen Typ darstellend.

Es kommt darauf an, zu erkennen, daß Masken keine Verkleidung sind, vielmehr muß sich der Spieler in Haltung, Gestik und Bewegung zur Maske hin entwickeln, er muß sich verwandeln. So gespielt können Masken eine nur ihnen eigene Poesie in das Spiel bringen. Spielideen können von den Masken her entwickelt werden oder von einem vorgegebenen Spielentwurf her erfolgen.

Menschenschattenspiel

Beim Menschenschattenspiel bewegen sich die Spieler zwischen einer Lichtquelle und einer senkrecht gespannten Leinwand, so daß für den Zuschauer nur die Schatten der Spieler sichtbar werden.

Die ersten Erfahrungen werden bei einfachen Spielübungen gemacht, die auf der anderen Seite des Schirms von den Spielern verfolgt und durch Zurufe gelenkt werden. Denn der Spieler, der zumeist in genauer Profilstellung agieren muß, kann die Schattenwirkung seiner eigenen Bewegung nur unvollkommen kontrollieren. Versuche vermitteln die wesentlichen Regeln dieser Spielform:

- Die Umrißform bestimmt das Schattenbild. Körperstellung, Kopf- und Handhaltung schaffen eine möglichst deutliche und differenzierte Silhouette, auf die auch das Kostüm und die Requisiten abgestimmt werden.
- Schattenspiel ist Spiel in der Fläche. Dadurch sind die Bewegungsabläufe eingengt. Der Schattenspieler muß seine Gebärden auf ihren Ausdruck im Schattenbild überprüfen und entsprechend umsetzen. Das erfordert stilisierte Bewegungen.
- Schatten dürfen sich nicht durchdringen. Die Auftritte und Abgänge der Schatten müssen so bedacht sein, daß der Spielablauf ohne Überschneiden ermöglicht wird.

— Schatten müssen lautlos agieren. Ein Erzähler seitlich neben dem Schattenschirm kann das Spielgesehen begleiten. Geeignete Musik und rhythmische Geräusche steigern die Wirkung der Schattenbewegungen.

Wegen der von lebenden Schatten ausgehenden Faszination und der im Schattenspiel möglichen vielfältigen Tricks sind vor allem magische und groteske Spielstoffe geeignet.

Figureschattenspiel

Auch das Spiel mit Schatten (schwarz-weiß) und Schemen (farbig) erfordert eine Umsetzung der Spielhandlung auf eine eng begrenzte Fläche. Bewegliche Schattenfiguren mit mehreren Gelenken und Führungsstäben verlangen dem Spieler viel Handgeschicklichkeit ab, die er nur durch ausdauernde Übung erwerben kann.

Jede Bewegung im Schattenspiel gewinnt durch Rhythmisierung an Aussagekraft. Eine akustische Begleitung aus Geräuschen oder geeigneter Musik kann die Bewegungsabläufe der Schattenfiguren ordnen und ihre Wirkung steigern. Solche Schattenspiele brauchen zumeist einen Erzähler und verzichten auf ein Dialogisieren der Schattenfiguren. Das entspricht dem epischen Charakter des Figureschattenspiels.

Beim Entwerfen der „Kulissen“ für die Schattenbühne ist darauf zu achten, daß die Spielfläche nicht zu sehr eingeeengt wird. Schattenspiel ist Kammerpiel. Es braucht einen intimen Raum und verträgt keinen zu großen Zuschauerkreis.

Puppenspiel

Das Puppenspiel ist eine voll gültige Form des darstellenden Spiels. Es ist im besonderen Maße geeignet, auch bei spielgehemmten Schülern Lernprozesse im Bereich der Künste in Gang zu setzen und zu fördern.

Die Puppen werden zumeist im Kunstunterricht, im Werken und Textilen Werken hergestellt. Neben Pappmaché, textilen Stoffen und Holz, aus denen häufig die Köpfe der Handpuppen gefertigt werden, bieten sich vielfältige andere Materialien zum Bau von Puppen an: Schachteln und Dosen; Naturprodukte wie Stroh, Tannenzapfen, Maiskolben und Wurzelwerk; Gebrauchsgegenstände wie Schirme, Schöpfkellen, Staubwedel und anderes mehr.

Weil der Spieler zu einer selbstgebauten Puppe eine besonders enge Beziehung entwickelt, ist in jedem Fall den selbst hergestellten Puppen gegenüber gekauften oder mitgebrachten Puppen der Vorzug zu geben. Das gesteigerte Interesse der Schüler dieser Altersstufe am Experiment mit dem Material und an der Mechanik der Puppe führt außer zum Handpuppenspiel auch zur Beschäftigung mit der Marionette und der beweglichen Stockpuppe, deren Arme von unten an Stäben geführt werden. Dabei ist darauf zu achten, daß die Mechanik der Puppen einfach genug entworfen wird, damit deren Bedienung im Spiel bewältigt werden kann.

Um die freie Gestaltung der Puppen und die darauf erwachsenden Spielwünsche der Schüler nicht einzuengen, ist dem selbsterarbeiteten Puppenspiel gegenüber dem Spiel nach einem Text der Vorzug zu geben. Das Experimentieren mit den Puppen ist der Anfang des Spielens und der Spielidee.

Literatur

- Amtmann, P.: Das Schulspiel, Zielsetzung und Verwirklichung, München 1968
- Braak, I.: Das darstellende Spiel in der Schule (Schul- und Laienspiel) in: Handbuch des Deutschunterrichts, Sonderdruck, Emsdetten c.J.
- Brecht, B.: Phasen der Regie, in: Theaterarbeit, Berlin 3 1967
- derselbe: Schriften zum Theater, Berlin 1957
- Bubner, C. und Mienert, Chr.: Bausteine des darstellenden Spiels, Hirschgraben, Frankfurt 1978
- Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen, Wien/München c.J.
- Clasen, G.: Laienspiel im Auftrage der Erziehung, Hamburg 1951
- Colberg, E.: Mein Weg ins Schulspiel, Bericht und Meinung aus der Praxis, Weinheim 1958
- Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für den Spielcurriculum. Klett Verlag, Stuttgart 1973
- Dorpus, K.: Regie im Schul- und Jugendtheater, Weinheim 1970
- derselbe: Lernziele der Theatererziehung in: Spiel und Theater, Heft 73 1971
- Elias, Giffei, Müller: Was ist Theater? in: Das Spiel in der Schule 1965, 1
- Fischer, G.: Also spielen wir Theater, Praxis und Theorie des Jugend- und Schultheaters. Itzehoe 1963
- Flither, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel, Piper Verlag, München 1973
- Gaillard, O.: Das Deutsche Stanislaski-Buch. Lehrbuch der Schauspielkunst, Berlin 1948
- Gentges, I.: Das Laienspiel in der Schule, in: Wirkendes Wort, 1954/55, 4
- Gording, E.: Dramatisches Spiel, Velber 1971
- Groth, K.: Das darstellende Spiel im Deutschunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Eßlingen 1972
- Haven, H.: Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen, Düsseldorf 1970
- Huizinga, J.: Homo ludens, Frankfurt/M. c.J.
- Klewitz/Nickel (Hrsg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik, Stuttgart 1972
- Kniffler, C./Schlette, H.: Das literarische Drama auf der Schulbühne Frankfurt/M. 1960
- Liebs, K.-L.: Päd. Prüfungsarbeit Stud. Sem. Lübeck 71
- Lutz, E.J.: Das Schulspiel, München 1957
- Mirbt, R.: Laienspiel und Lientheater. Vorträge und Aufsätze aus den Jahren 1923-1959, Kassel 1960
- derselbe: Von der eigenen Gebärde. Ein Laienspielbuch in sechsundzwanzig Beispielen, München 1951
- Müller, R. (Hrsg.): Spiel und Theater als kreativer Prozeß, Berlin 1972
- Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama, Paderborn 1972, hier auch weitere Literatur zum Thema Rollenspiel
- Potratz, J.H.: Schauspielkunst auf der Schulbühne, Ratingen 1965

- Rauscher, H.: Schulspiel in der Schule von heute, in: Das Spiel in der Schule 1968, 2
Reumann, K.: Päd. Prüfungsarbeit Stud. Sem. Neumünster 71
Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim 1954
Schröder, E.: Wie geschieht das: Verwandlung? in: Der Laienspieler, 20. Jg. Folge 61
Stanislawskij, K.S.: Theater, Regie, Schauspieler, Hamburg 1958

Zeitschriften

- Das Spiel in der Schule. Eine Vierteljahresschrift für musische Erziehung. Manz-Verlag München, 1962 – 1973
Spiel und Theater. Zeitschrift für Amateurtheater, Darstellendes Kinderspiel, Schul- und Jugendtheater, Theatererziehung und Medienkunde. Deutscher Theaterverlag Weinheim
Kunst und Unterricht. Heft 21, September 1973 (Themat. Hauptteil: Spiel als Lernprozeß)

