

Conrady, Peter

## Texte und Tätigkeiten

*Conrady, Peter; Balhorn, Heiko; Tymister, Hans Josef; Wallrabenstein, Wulf: Literaturunterricht 5 - 10. München - Wien - Baltimore : Urban & Schwarzenberg 1980, S. 12-37. - (U-&-S-Pädagogik : Praxis und Theorie des Unterrichtens)*



### Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Texte und Tätigkeiten - In: Conrady, Peter; Balhorn, Heiko; Tymister, Hans Josef; Wallrabenstein, Wulf: Literaturunterricht 5 - 10. München - Wien - Baltimore : Urban & Schwarzenberg 1980, S. 12-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219101 - DOI: 10.25656/01:21910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219101>

<https://doi.org/10.25656/01:21910>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Literaturunterricht 5 - 10

Peter Conrady  
Heiko Balhorn  
Hans Josef Tymister  
Wulf Wallrabenstein

Urban & Schwarzenberg  
München - Wien - Baltimore 1980

---

Anschriften der Verfasser

Dr. Peter Conrady, Am Fiskediek 29 c, 4402 Greven

Dr. Heiko Balhorn, Binderstraße 15, 2000 Hamburg 13

Professor Dr. Hans Josef Tymister, Hasselkamp 31,  
2070 Großhansdorf

Professor Dr. Wulf Wallrabenstein, Bredenbekhorn 29,  
2000 Hamburg 65

**CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Literaturunterricht.** – München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

5–10./Peter Conrady . . . – 1980. ([U-und-S-Pädagogik] U-&-S-Pädagogik: Praxis und Theorie des Unterrichtens).

ISBN 3-541-41031-0

NE: Conrady, Peter [Mitverf.]

Alle Rechte, auch die des Nachdrucks, der Wiedergabe in jeder Form und der Übersetzung in andere Sprachen behalten sich Urheber und Verleger vor. Es ist ohne schriftliche Genehmigung des Verlages nicht erlaubt, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen oder unter Verwendung elektronischer bzw. mechanischer Systeme zu speichern, systematisch auszuwerten oder zu verbreiten (mit Ausnahme der in den §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle). Umschlagentwurf: Dieter Volland. Satz: Fotosatz Günther, Neuburg. Druck und Bindung: C. H. Beck'sche Buchdruckerei Nördlingen. Printed in Germany. © Urban & Schwarzenberg 1980.

ISBN 3-541-41031-0

# Inhalt

Vorwort . . . . .	10
<i>Peter Conrady</i>	
<b>Texte und Tätigkeiten</b> . . . . .	12
1 Vorbemerkung . . . . .	12
2 Zur Situation der Literaturdidaktik . . . . .	13
2.1 In den 50-er Jahren . . . . .	13
2.2 In den 60-er Jahren . . . . .	15
2.3 In den 70-er Jahren . . . . .	16
2.4 Literaturdidaktik und Schüler . . . . .	19
3 Zum Textbegriff . . . . .	21
3.1 Aspekte der Texttheorie . . . . .	22
3.2 Aspekte der Semiotik . . . . .	22
3.3 Textbegriff . . . . .	23
4 Tätigkeiten im Deutschunterricht . . . . .	24
4.1 „Grundbegriff in der Theorie der Persönlichkeit“ . . . . .	24
4.2 Tätigkeiten im sozialen Zusammenhang . . . . .	25
5 Lernen und Unterrichten . . . . .	26
5.1 Lernen als Prozeß . . . . .	26
5.2 Grundzüge, die Lernen erleichtern . . . . .	27
5.3 Elementare Tätigkeiten beim Lernen . . . . .	28
6 Umgang mit Texten . . . . .	32
6.1 Bedingungen . . . . .	32
6.2 Perspektiven . . . . .	34
6.3 Konsequenzen . . . . .	35
7 Zu den Unterrichtsmodellen . . . . .	38
7.1 Voraussetzungen und Hoffnungen . . . . .	38
7.2 Die einzelnen Unterrichtsmodelle . . . . .	39

# Texte und Tätigkeiten

## 1 Vorbemerkung

Paul-Gerhardt-Schule in O., Freitag, 10.05 Uhr, 3. Stunde, Deutsch/Literaturunterricht in der 8a:

Die Schüler sitzen auf ihren Stühlen, haben das Lesebuch auf dem Tisch. Die Bücher sind alle geschlossen. Frau L. steht vor den Kindern, mit dem Rücken zur Tafel. Sie hält das Lesebuch aufgeschlagen in den Händen.

Frau L.: „Wir haben in den beiden letzten Stunden erlebt, wie es dem Helden gelang, seinen Widersachern zu entkommen. Wir wollen uns nun im Lesebuch den dritten Text vornehmen, um zu sehen, was mit unserem Helden jetzt geschieht. – Schlagt bitte Seite 83 auf.“

Einige Schüler blättern das Lesebuch von vorne an, andere von hinten, einige gar nicht.

Frau L.: „Andreas, bitte fang an.“

Andreas liest.

Frau L.: „Danke, bitte Eva, lies weiter.“

Eva weiß nicht „wo wir sind“; sie erkundigt sich bei der Nachbarin; liest.

Inzwischen gehen kleingefaltete Briefchen durch die Klasse: Papierkügelchen fliegen; ein Schüler fällt mit seinem Stuhl um, steht wieder auf, stöhnt dabei, setzt sich hin; usw. usw.

Zur gleichen Zeit in der Parallelklasse, ebenfalls Deutsch/Literaturunterricht:

Frau M. sitzt am Lehrertisch und notiert im Klassenbuch die fehlenden Kinder. Sie ist die Klassenlehrerin. Die Schüler sitzen auf Stühlen, auf Bänken; stehen; hocken; allein, zu zweit, in Gruppen; meist redend, gestikulierend; manche lesen, in Comics, in Büchern hinten in der Klasse; zwei Kinder schreiben, vielleicht noch den Rest der Hausaufgaben.

Frau M.: „So, nun wollen wir mal. – Bitte. Wir wollen endlich anfangen. Nehmt bitte die Lektüre heraus.“

Die Schüler folgen widerstrebend, langsam, einige haben das Lektürehft bereits vor sich, andere stehen noch redend beisammen.

Frau M.: „Nun macht doch bitte, Thomas und Ingo! – Klas und Heike, ihr wolltet die 3. Szene für heute vorbereiten, bitte ...“ usw. usw.

Nun, mag der Leser dieser so skizzierten Unterrichtssituationen sagen, das ist doch immer so: Verschiedene Menschen – verschiedenes Verhalten. Und er kann – entweder aufgrund eigener Erfahrungen oder aus entsprechender didaktisch-orientierter Literatur – ähnliche Beispiele anfügen.

In unserem literaturdidaktischen Zusammenhang haben diese und ähnliche Unterrichtssituationen aber erhebliche Konsequenzen:

- Weder Lehrer noch Schüler verfolgen im Unterricht und mit Unterricht Interessen und Ziele, die per se gleich sind oder die ohne weiteres übereinstimmen.
- Weil alle am Unterricht unmittelbar Beteiligten verschiedene Absichten haben, verhalten sie sich – gemessen an der Gesamtsituation – *selektiv*. Für die Literaturdidaktik bedeutet das, daß bestimmte Textgebrauchsabsichten und Textgebrauchssituationen selektives Lesen bedingen.
- Das selektive Verhalten bewirkt ein je unterschiedliches Verstehen. Sinnverstehen von Texten kann daher nicht allgemein und endgültig sein.

Damit wird nicht ausgeschlossen, daß sich besonders im angeregten und relativ geschlossenen Kommunikationsmilieu „Schulklasse“ Absichten, selektives Verhalten und Sinnverstehen einander annähern oder gar angleichen können.

Allerdings gab (und gibt?) es besonders in der Literaturdidaktik Bestrebungen, *bestimmte* Absichten, Verhalten und Sinnverstehen zu vereinheitlichen und einseitig zu akzentuieren. Dieses ist auch Intention von Richtlinien und Lehrplänen.

## 2 Zur Situation der Literaturdidaktik

Dieser Zusammenhang läßt sich verdeutlichen, wenn wir uns kurz die Entwicklung des Literaturunterrichts der letzten Jahre ansehen. Dabei werden, um der Deutlichkeit willen, die jeweils bedeutsamen Strukturen herausgestellt.

### 2.1 In den 50-er Jahren

In den 50-er Jahren legte der Literaturunterricht Texte zugrunde, die dem allgemeinen Erziehungsziel dienen sollten, eine heimat-

bezogene, individuelle Persönlichkeit zu erreichen. „Die Dichtung soll nicht allein Sinn und Gefühl für Schönheit erwecken, sondern zur vollen Wirklichkeit des Lebens hinführen. Lebensmut und Lebensfreude geben, Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor den Mitmenschen wecken und zur echten Menschlichkeit erziehen. . . . Als Stätte der volkstümlichen Bildung und als Muttersprachschule ist die Volksschule Heimatschule“ (Kultusminister NW, 1955, S. 17. 18).

Beispielhaft werden aus dem Lesebuch „Der bunte Garten“ (Band 3 für 5. und 6. Schuljahre. Crüwell-Verlag, Dortmund o. J. (1959) die Überschriften des Inhaltsverzeichnisses zitiert:

*Wem Elternhaus und Heimat nichts bedeuten,  
dem bleibt auch die Fremde verschlossen*

Vater und Mutter geleiten dich ins Leben

Liebe und Fleiß bringen Segen ins Haus

Jeden Abend sollst du deinen Tag  
prüfen, ob er Gott gefallen mag

Wer schaffen will, muß fröhlich sein

*In guten Herzen liegt der Wert der Welt*

Kein Wesen ist vergessen, ihm kommt ein Blütentag

Wohltaten, still und rein gegeben,  
sind Tote, die im Grabe leben,  
sind Blumen, die im Sturm bestehn,  
sind Sterne, die nicht untergehn

Der Mensch sieht, was vor Augen ist;  
der Herr aber sieht das Herz an

Nur zum Dienst gibt Gott das Leben

*Frieden kannst du nur haben, wenn du ihn gibst*

Gottes Herz ist groß und gut

Texte, die nach diesem Sinnverständnis gewählt wurden, wurden entsprechend didaktisch-methodisch aufbereitet und dem Unterricht vorgegeben, der auf die Etablierung eben dieses Sinnverständnisses zielte.

## 2.2 In den 60-er Jahren

Dieser Typ von Literaturunterricht geriet seit Anfang der 60-er Jahre verstärkt in Verruf. Ihm wurde vorgeworfen, ein relativ festes Bild des Menschen und eine „Erziehung zum Wahren und Guten“ zu propagieren, ohne dabei den Gegenstand „Literatur“ wissenschaftlich genügend zu berücksichtigen.

Damit war die neue Perspektive angedeutet. Textauswahl und Unterricht orientierten sich nun an den Maßstäben der universitären Literaturwissenschaft. Diejenigen Textsammlungen wurden zugelassen bzw. verordnet, in denen Literatur entsprechend der drei poetischen Gattungen „Epik“, „Lyrik“, „Dramatik“ (vgl. Staiger, 1946) versammelt waren. Zwar wurden sog. „literarische Zweckformen“, wie Bericht, Essay, Aphorismus und Brief, Tagebuch auch im Unterricht behandelt, dies aber nur am Rande.

Beispielhaft werden aus dem „Lesebuch 65“ für Realschulen (5./6. Klasse, Schroedel-Verlag, Hannover 1967) die Überschriften des Inhaltsverzeichnisses zitiert:

### Teil I

#### *Erzählkunst*

Erzählungen

Schwänke und Anekdoten

Märchen

Legenden

Sagen

Fabeln

#### *Gedichte*

Erzählende Gedichte

Lyrische Gedichte

Klangspiele und fröhlicher Un-Sinn

Rätsel und Sprüche

#### *Darstellendes Spiel*

### Teil II

Berichte und Schilderungen

Persönliche Zeugnisse

Wertmaßstab war immer das anerkannte Urteil von Hochschulgermanisten und deren Begriff von *Literaturästhetik* (vgl. z. B. Kayser, 1960). Demgemäß standen im Mittelpunkt des Unterrichts auch vorrangig Form- und Gattungsprobleme. Geheimes Ziel eines solchen Unterrichts waren Germa-

nisten im Kleinformat. Das ist weder aus der Sicht der Gesellschaft noch im Hinblick auf Interesse und Bedürfnisse der Schüler sinnvoll und auch nicht erreichbar.

### 2.3 In den 70-er Jahren

Die Kritik, die sich bald gegen diesen Ansatz meldete, machte darauf aufmerksam, daß die primär fachwissenschaftlichen Zielbestimmungen über die Köpfe der Lernenden hinweggingen. Es sei vielmehr anzustreben, „die beiden Pole der literarischen Erziehung, die sich allzuweit voneinander entfernt hatten – Kind und Literatur – einander wieder anzunähern“ (Dahrendorf, 1969, S. 275). Gefordert wurde insbesondere die Einbeziehung von Texten, die den Kindern aus ihrer Umgebung geläufig waren und eher ihren unmittelbaren Interessen entsprachen (vgl. z.B. Dahrendorf, 1970). Außerdem wurde verstärkt auf die sozio-ökonomische bzw. polit-ökonomische Abhängigkeit auch didaktischer Entscheidungen hingewiesen (vgl. z.B. Ivo, 1969; Ide et al., 1971/72ff.).

W. Dahle (1974) erläutert diesen Aspekt wie folgt: „Es kann bei einem derartigen Literaturunterricht allerdings nicht darum gehen, die Schwierigkeiten der Figuren im Roman („Fabian“ von Erich Kästner; P.C.), die Situation richtig einzuschätzen, nur als ein persönliches Unvermögen des Autors Kästner hinzustellen, um ihn dann leichthin als ‚schlechten Autor‘ abstempeln zu können. Es kommt vielmehr darauf an, die besondere Situation der bürgerlichen Intelligenz in der kapitalistischen Gesellschaft klarzustellen, um von dort ausgehend, Einstellungen der Gymnasialschüler zu dieser Frage selbst in den Griff zu bekommen und zu verändern“ (S. 155). Und: „Die Ausbildung der Lehrer, die Qualifikationen, die die Schule den Schülern vermittelt, sind nach Inhalt und Methode abhängig von den Produktionsverhältnissen, in denen sie stattfinden. Die marxistische Kritik der politischen Ökonomie versucht, die objektiven Produktions- und Zirkulationsformen, in denen sich die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft gegenüber treten, zu analysieren. Aus dieser Analyse werden dann die entsprechenden Denkweisen und die notwendig verkehrten Denkinhalte, d.h. das jeweils klassenspezifisch unterschiedliche, Fetischbewußtsein der Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft verdeutlicht“ (S. 162).

Beispielhaft wird hier ein Teil einer Unterrichtseinheit zum Thema „Arbeit und Geld“ abgedruckt (Alternative 15 (1972), H. 83, S. 65ff.):

## Ein ungleicher Tausch

Ein reicher Mann und ein armer Mann waren zusammen unterwegs. Der Reiche besaß einen Wallach und einen Wagen, der Arme eine Stute. Eines Nachts wart die Stute ein Fohlen. Das Fohlen rollte unter den Wagen des Reichen. Der Reiche sagte zum Armen, der Wagen habe das Fohlen geworfen – und behielt es als seines.

Äußerungen der Schüler entgegennehmen. Sie werden sich richten auf a) die Tatsache der unrechtmäßigen Aneignung (zu allem ist der Hengst ein Wallach!), b) die Stellung des Reichen, der sich das Fohlen aneignen kann, weil der Arme von ihm abhängig ist.

*Schlüsselfrage:*

*Warum ist der Reiche reich und der Arme arm?*

Können Eure Eltern auch auf eine Fabrik sparen?

– (Die Fabrik, die Maschinen kosten zu viel. Der Lohn geht für Essen, Miete usw. drauf.)

Wenn die Arbeiter also täglich arbeiten und noch sparen und es Zeit ihres Lebens niemals zu einer Fabrik bringen – wieso kommt der Fabrikbesitzer zu einer Fabrik? Woher nimmt er das Geld?

– (Weil er mit den Arbeitern verfährt wie der reiche Mann mit dem Armen: Er behält für sich, was dem Arbeiter gehört.)

Der Fabrikbesitzer verkauft die Autos, die die Arbeiter produziert haben. Einen Teil des Geldes zahlt er den Arbeitern als Lohn aus – gerade so viel, wie sie brauchen, um zu essen, ihre Miete zu bezahlen, um Benzin für ihr Auto zu kaufen, damit sie am nächsten Morgen wieder zur Arbeit fahren können. Dann bezahlt er noch einige Rechnungen für die Autobleche, für Strom, für Reparaturen der Maschinen und des Fabrikgebäudes.

Die Autos aber sind mehr wert als sie den Fabrikbesitzer herzustellen kosten. Da bleibt eine Menge Geld vom Verkauf der Autos übrig. Und das eignet der Fabrikbesitzer sich an.

Was passiert mit dem Geld, das der Fabrikbesitzer den Arbeitern nicht auszahlt?

– (Einen Teil steckt er in seine Tasche. Mit dem anderen baut er neue Fabriken. In ihnen sollen noch mehr Arbeiter für den Fabrikbesitzer arbeiten, damit dieser noch mehr Geld einbehalten kann.)

(Dazu evtl. schematisiertes Tafelbild zur Kapitalakkumulation auf seiten des Arbeitskraft Verwertenden; auf seiten des seine Arbeitskraft Verkaufenden der Lohn, der lediglich die Reproduktionskosten deckt.)

Der Text fungiert in dieser Unterrichtseinheit als Beleg, als argumentative Stütze für eine bestimmte, nicht literaturbezogene, sondern *sozialwissenschaftliche Perspektive*. Diese Funktion von Texten im Unterricht wurde bei bisherigen literaturdidaktischen Ansätzen vernachlässigt, bzw. blieb als vorentschiedene Lehrplan- und Lehrersetzung für Schüler verdeckt, die oft mit einem Text „an sich“ konfrontiert wurden.

Parallel zu diesen Entwicklungen in der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft und zum Teil damit verquickt vollzog sich in der Erziehungswissenschaft die Curriculumsdiskussion. Im Rahmen dieser Diskussion begaben sich auch Deutschdidaktiker auf die Suche nach vermeindlich objektiven, zumindest objektivierbaren Verfahren und Begründungen. Sie sollten es den Lehrern ermöglichen, *ihre* Lehrerintentionen im Unterricht zu verwirklichen, sei es nun mit der Absicht, mehr textbezogen im Sinne enger literaturwissenschaftlicher Analysen oder mehr in Abhängigkeit von der sog. sozio-ökonomischen Basis und entsprechender Ideologien zu arbeiten. Die „Berliner Didaktik“ (Heimann et al., 1965) wurde dabei u.a. einseitig als *Planungsinstrument* verbraucht und zudem noch verkürzt und die Aufstellung von operationalisierten Lehrzielen nach Mager (1965) und Möller (1973) (vgl. z. B. Lermen, 1975, S. 317ff.) gefordert und praktiziert.

Für den Literaturunterricht faßt das H. Kügler (1977, S. 107) so zusammen:

*„Die Didaktik der 70er Jahre steht in Gefahr, die eigentliche Dimension des Literaturunterrichts, den Prozeß der Bedeutungskonstitution, durch ideologische und lerntheoretische Maßnahmen im voraus so zu konditionieren, daß das bedeutungsgebende Bewußtsein der Schüler nur noch Anhängsel eben dieser Konditionierung ist. Text-Verstehen erscheint – und hierin liegt der blanke Stumpfsinn technokratischer Didaktiken – als kausale Folge des richtigen lerntheoretischen Arrangements.“*

Bei den Versuchen, Lernprozesse auf diese Weise zu programmieren und zu optimieren, fällt folgendes besonders auf.

Die Ziele werden auf die *kognitive* Dimension des unterrichtlichen Geschehens reduziert. Nahezu unberücksichtigt bleiben bei diesem Ansatz die Schüler als Menschen mit *sozialen* und *emotionalen* Erfahrungen, Beziehungen, Interessen, Gestimmtheiten.

## 2.4 Literaturdidaktik und Schüler

Weil aber die Schüler keine Lernobjekte sind, denen man wahllos Lernergebnisse eintrichtern kann, und weil literarische Texte sich von der Intention ihrer Autoren her in der Regel an Leser wenden, die über ihre Leseinteressen und über mögliche Lesefolgen selbst bestimmen, erscheint uns Literaturunterricht erst dann sinnvoll, wenn im Zusammenhang mit der Arbeit an den Texten

- Sachinhalte vermittelt und zugleich
- soziale Beziehungen thematisiert werden und zugleich
- emotionale Gestimmtheiten nicht unterdrückt sondern ernstgenommen werden.

Die Einbeziehung aller drei Bereiche bietet die Chance, unterrichtliches Geschehen besonders auch von den *Lernenden* her zu entwickeln. Wenn nicht mehr nur der Unterrichtsgegenstand im Mittelpunkt des Unterrichts steht, wie er von einer bestimmten Fachwissenschaft oder Ideologie bereits schulisch verplant worden ist, dann können die Sacherfahrungen und die Sozialbezüge und die Gefühle der Kinder einbezogen werden. Es ist dann ein Unterricht möglich, bei dem die Erfahrungen der Lernenden aufgegriffen, geweckt und entfaltet und mit den Bedingungen der sie umgebenden Gesellschaft verbunden werden. Schüler werden dann nicht nur in Vorgegebenes eingepaßt, sondern können zugleich kritischen Abstand halten. Sie sollen in die Lage versetzt werden, selbst auszuwählen oder sich zumindest an der Auswahl zu beteiligen mit ihren verschiedenen, aber begründeten Interessen und Intentionen.

Schüler und Lehrer stehen bei der Planung, Durchführung und Auswertung unter dem Einfluß verschiedener gesellschaftlicher Wirkfaktoren. Diese beeinflussen direkt und indirekt durch didaktische Literatur, Stoffpläne, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen, Gesetze und eben durch die Schüler

und Lehrer selbst. Diese Menschen verfügen über verschiedenes Vorwissen, verschiedene Lebensläufe, Dispositionen, Interessen, Wünsche. Das alles wirkt bis in jede einzelne Unterrichtssituation. Die Vielfalt dieser Einflüsse, ihr Gegenüber, Übereinander, Miteinander, macht Unterricht, vereinfacht gesprochen, immer wieder zu einem Versuch für Schüler und Lehrer, zu einem Wagnis. Das erfordert demzufolge *gemeinsame* und *partnerschaftliche* Anstrengungen von Lehrer und Schüler, einen offenen Beginn und einen offenen Ausgang.

Diese Auffassung von Schule und Unterricht, die hier nur angedeutet werden kann (vgl. dazu Boettcher et al., 1976; Schulz, 1980), hat auch Folgen für die *Aktivitäten* im Literaturunterricht, also für seine Planung, Durchführung und Auswertung.

Zu bedenken ist:

- Weder Lehrer noch Schüler besitzen die absolute und unumstößliche „Wahrheit“ über die Gegenstände des Unterrichts, sie besitzen also auch nicht *die* Interpretation von Texten;
- Lehrer und Schüler haben Erfahrungen, Interessen, Wünsche – historisch und aktuell –, die verschieden sein können und nötigenfalls begründet werden müssen und die sich bei der Erarbeitung eines Textverständnisses – gewollt oder ungewollt – auswirken;
- Entscheidungen sind gesellschaftsbedingt und überholbar, auch wenn sie zur Ablehnung oder Annahme von Texten führen.

Innerhalb der klassischen fünf Schwerpunkte des Deutschunterrichts – dem mündlichen Sprachunterricht, dem Aufsatzunterricht, dem Literaturunterricht, dem Grammatikunterricht und dem Rechtschreibunterricht – könnte insbesondere der Literaturunterricht leisten:

- Berücksichtigen der wechselseitigen Beziehungen zwischen Sachinhalten und sozialen und emotionalen Erfahrungen und Gestimmtheiten;
- Bewußtmachen und Berücksichtigen der grundsätzlichen Variabilität der Inhalte;
- begründetes Erproben verschiedener Möglichkeiten der Realisation von Inhalten durch Tätigkeiten.

Im Folgenden soll versucht werden, diese Überlegungen zu begründen und zu konkretisieren, indem unterrichtliche Möglichkeiten aufgezeigt werden. Dabei werden einerseits einige Aspekte der Texttheorie und der Semiotik aufgegriffen. Andererseits soll der Aspekt der aktiven Tätigkeit extensiv ausgebaut werden.

Es empfiehlt sich unter diesen Voraussetzungen, den Literaturunterricht als „*Umgang mit Texten*“ zu bezeichnen. Dieser Begriff ist historisch noch wenig belastet und verweist auf *Texte* (3.) und auf *Tätigkeiten* (4.) und auf die wechselseitigen Abhängigkeiten und Beziehungen dieser Aspekte (5. + 6.).

### 3 Zum Textbegriff

Bis vor einigen Jahren war es noch relativ einfach zu beschreiben, was Literatur sei. Es wurde dann von Literatur gesprochen, wenn anerkannte „Sprachkunstwerke“ gemeint waren, die dem Epischen oder Lyrischen oder dem Dramatischen zuzuordnen waren. Das hieß in Richtlinien und Rahmenlehrplänen „Literatur im engeren Sinne“. Aber daneben gab es schon die Bezeichnung „Literatur im weiteren Sinne“. Damit waren, je nach Perspektive, alle anderen schriftsprachlichen Darstellungen gemeint, wie Trivilliteratur, Kinder- und Jugendbücher, auch die nicht „anerkannten“, Werbung, Zeitung, Schülertexte usw. In der Regel galt: „Literatur im engeren Sinne“ ist prinzipiell gut und vorbildlich. Die Schüler lernten, was der „Dichter“ sagt. „Literatur im weiteren Sinne“ aber mußte, wenn überhaupt, kritisch analysiert werden, mit dem Ziel, sie entweder zu benutzen (Gebrauchstexte) oder sie zu verurteilen, die Schüler davor zu schützen (Trivilliteratur). Diese Normen wurden jedoch in zunehmendem Maße mit Unbehagen verwendet. Verstärkt wurde hinterfragt, *wer* normierte und *warum* und *für wen* und in *welcher Situation* normiert wurde.

#### 3.1 Aspekte der Texttheorie

Die Textlinguistik versuchte, eine brauchbarere und funktionsgerechtere Beschreibung von Literatur zu entwickeln.

Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Gegenstand mit *Text* zu bezeichnen.

Als einer der ersten hat P. Hartmann mit diesem Begriff mehr als eine simple Folge von Wörtern und Sätzen gemeint. Für ihn sind Texte *Funktionseinheiten im sozialen Handeln* (1964, S. 5). Er betont neben der produktiven Funktion der Sprache den rezeptiven Bereich nachdrücklich, also den der „Sprachverwendung“, beispielsweise beim Gespräch (1971, bes. S. 10, 25). Weiterhin sagt er, der *sprachliche* Text (Laut, Wort, Satz, Satzgruppe) erscheine als *nur eine* kommunikative Komponente im kommunikativen Gesamtprozeß. Auch S. J. Schmidt deutet diese weitergreifende Perspektive sprachlichen Handelns an (1973, S. 139, 148). Er faßt Text „als eine *geordnete Menge von Anweisungen an Kommunikationspartner*“ (S. 76) auf. Die Beschreibung dieses Gegenstandes beschränkt sich bei ihm allerdings mehr auf linguistische Bereiche. Er betont zwar, daß ein „*Textformular* . . . in kommunikativen Handlungsspielen ausgefüllt werden“ (S. 150, 151) müsse. Aber die rein sprachliche Komponente steht bei ihm im Vordergrund. So etwas wie Klangform, Mimik, Gestik, Augenbewegungen, Körperhaltung und andere Zeichensysteme, wie Bilder, kommen auf diese Weise nicht in den Blick.

### 3.2 Aspekte der Semiotik

Einen mehr „dynamischen Aspekt“ (S. 207) hat G. Wienold (1972 + 1977) herausgearbeitet. Er bemüht sich, den Zusammenhang von „Texteigenschaften“ und Teilnehmerverhalten zu ermitteln. Daraus entwickelt er ein „Modell der Textverarbeitung“ (S. 146ff.). Bei diesem Ansatz werden Texte auf der Seite des Produzenten als „semantische Einheiten und (auf der Seite des Rezipienten als) Realisationseinheiten“ verstanden. Die Verbindung dieser beiden Bereiche ist weder fest noch eindeutig (vgl. S. 22). Es könnten darum auch nicht so „etwas wie ‚Texte selbst‘“ (S. 148) analysiert werden, sondern die „Teilnehmeraktivitäten“ (S. 149). Wienold nennt diese Aktivitäten „Textverarbeitung“ (S. 146ff.): „Verarbeitung eines Textes deckt damit alle Vorgänge von seiner Rezeption über die Konservierung, Weitergabe an andere, Pa-

raphrase für andere bis zur Umformung in ‚neue‘ Texte, Umsetzung in andere Repräsentationsmedien, schließlich . . . auch solche ‚Folgen‘ von Texten, die nicht wieder Texte sind. . . . z. B. Handlungen ‚aufgrund‘ von Texten.“

Dieser „strategische() Zeichenbegriff“ (S. 205) erlaubt es, *Voraussetzungen und Folgen eines Textes*, sowohl für Produzenten als auch für Rezipienten zu bedenken. Daraus folgt, daß auch beim unterrichtlichen Geschehen im Fach Sprache abzugehen ist von den angeblich fixierbaren Größen „Gegenstand“ und „Beteiligte“ und jeder einzelne Schüler mit seinen Erfahrungen und Ansprüchen und Wünschen beim „Umgang mit Texten“ mindestens so wichtig zu nehmen ist wie der Text selbst.

In diesem Sinne äußert sich G. Haas (1975, S. 119): „Funktionsziel der unterrichtlichen Arbeit mit Texten ist dementsprechend nicht der Text an sich, Sprache und Sprachsystem, sondern das Verhältnis von Text und einem durch Text veranlaßten Geschehen.“ Es geht um die „Aufdeckung der Rolle des Textes im kommunikativen Prozeß“. Der „Text liefert Denkanstöße, Reflexionsmaterial, emotive Energien.“

### 3.3 Textbegriff

Mit *Text* soll hier, im Anschluß an Nündel/Schlotthaus (1978, bes. S. 60f.), besonders der Gegenstand bezeichnet werden.

- der symbolisch dargestellt ist (damit wird bewußt auch über rein sprachliche Texte hinausgegangen; vgl. dazu Eco, 1972 + 1973);
- der durch ein übergreifendes Thema in sich relativ geschlossen ist;
- der durch ein Handlungsziel bestimmt ist;
- der seiner unmittelbaren Umgebung, die ihn veranlaßt hat, entnommen ist;
- der in einer neuen Situation gezielt rezipiert wird.

Solchen Texten, wie sie hier beschrieben worden sind, begegnen wir täglich. Davon sind auch Kinder nicht ausgenommen. Durch ihr Leben im sozialen Kontakt mit Menschen und Sachen entwickeln sie von der ersten Begegnung mit Gesprochenem und Geschriebenem an ein Bild von der Sprache, den Leistungen und Aufgaben, indem sie individuell bewert-

ten und indem sie klassifizieren (vgl. Conrady, 1979, S. 148). Diese Aktivitäten werden hier „Tätigkeiten“ genannt.

## 4 Tätigkeiten im Deutschunterricht

### 4.1 „Grundbegriff in der Theorie der Persönlichkeit“

Tätigkeiten des Menschen im Umgang mit der Sprache können – darauf verweist Sève – „die Rolle eines *Grundbegriffs* in der Theorie der Persönlichkeit spielen“ (1972, S. 316). Durch seine Aktivitäten greift der Mensch vorhandene Möglichkeiten auf und bewirkt etwas. Er reagiert nicht nur, sondern agiert. Seine Aktivitäten haben Folgen (vgl. S. 309, 316f., 325f.). Dabei steht die Art und Weise seiner Tätigkeit in Beziehung zu seinen Fähigkeiten. Ausprägungen dieser wechselseitigen Verbindung sind biologisch *und* gesellschaftlich vermittelt (bes. S. 323, 327; s. auch Maas, 1972, S. 305; Klingberg, 1971, S. 93).

Ähnlich argumentiert auch Leontjew (vgl. 1973, S. 202, bes. S. 283ff.). Nur dann, wenn der Mensch aktiv in seine Umwelt eingreife, Möglichkeiten realisiere, könne er sich entwickeln, seine „wahre menschliche Natur, deren Eigenschaften und Fähigkeiten zutage treten () lassen“ (S. 281). Diese Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Fakten in seiner Welt vollzieht sich als aktiver Prozeß in Verbindung mit anderen Menschen. Einerseits ist der Mensch auf den anderen, auf Kooperation angewiesen (S. 202, 206). Andererseits wendet er sich an den anderen (S. 284f.). „Die für den Vollzug . . . (von) Tätigkeiten erforderlichen Mittel, Fähigkeiten und Fertigkeiten findet er in der Gesellschaft vor. Um sie zu *seinen* Mitteln, *seinen* Fähigkeiten und *seinen* Fertigkeiten zu machen, muß er mit den Menschen, mit der objektiven Realität in Beziehung treten“ (S. 286).

Leontjew beschränkt sich dabei allerdings auf „praktische und kognitive Tätigkeit“ (S. 281, s. auch S. 207; leicht erweitert auf S. 396: „ästhetische Tätigkeit“). Aktivitäten, die mit sozialen und emotionalen Beziehungen und Gestimmtheiten

zusammenhängen, können so nur unzulänglich beachtet werden. Die Einseitigkeit könnte einer unbegründeten Entgegensetzung von Handarbeit und Kopfarbeit Vorschub leisten, die zudem noch mit negativen bzw. positiven Werten belastet wird: Handarbeit als bewußtloses Tun – Kopfarbeit als Denken und Sprechen, wodurch überhaupt erst Verbesserungen möglich seien. Dieser Unterscheidung wollen wir uns – wie wohl wir ansonsten Leontjew folgen – nicht anschließen.

#### 4.2 Tätigkeiten im sozialen Zusammenhang

Tätigkeiten vollziehen sich im sozialen Zusammenhang. In der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Situation, mit einem bestimmten Gegenstand entscheidet sich ein Mensch für eine bestimmte Tätigkeit. Das schließt ein:

- Bescheid wissen darüber, was getan wird;
- Bescheid wissen darüber, wozu es getan wird;
- Bescheid wissen darüber, warum es getan wird;
- Wollen eines Ziels;
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Zielsetzen (mit Alternativen);
- Fähigkeit und Bereitschaft, alternative Mittel zur Erreichung des Ziels einzusetzen;
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Argumentieren, diskursiven Reden, Handeln;
- Fähigkeit und Bereitschaft, vollzogene Handlungen infrage zu stellen oder infrage stellen zu lassen.

Diese umfangreiche Beschreibung zeigt, daß zur Deutung des menschlichen Sprachgebrauchs die Begriffe Sprachhandlung bzw. Sprechakt, wie sie in der Linguistik-Diskussion häufig verwendet werden (vgl. Wunderlich, 1976 b), nicht ausreichend sind. Sinnvoller ist in diesem Zusammenhang der Begriff „Tätigkeit“. Dieses Verständnis eröffnet die Chance, bei der Beschreibung der Funktion von Sprache über den einengenden Charakter relativ eindeutiger Sprachzeichen hinauszugehen. Und auf den Literaturunterricht gewandt, bedeutet dieses Verständnis von Sprach- bzw. Textverarbeitung, daß Lernende die Möglichkeit erhalten, im Unterricht vielfältig

reagierend und zugleich agierend in verschiedenen Zeichensystemen und mit verschiedenen Zeichensystemen tätig zu sein. Diese Tätigkeiten erfolgen allerdings nicht beliebig oder ziellos (vgl. auch Foster, 1974, S. 27). Menschen sind vielmehr gebunden an

- die individuellen Fähigkeiten;
- die sozialen und institutionellen Möglichkeiten;
- die Vorgaben der Sache.

Also gilt auch für den Umgang der Schüler mit Texten, daß sie ihren

- individuellen Fähigkeiten gemäß,
- nach den gemeinsamen sozialen und institutionellen Möglichkeiten und
- im Sinne der erkennbaren Aussageabsicht zu handeln lernen bzw. handeln dürfen.

Die Tätigkeiten von Lernenden und die Folgen ihrer Tätigkeiten sind aber, das ist erkennbar, in sehr geringem Umfang endgültig beschreibbar oder voraussagbar. Deshalb kann über Erfolg oder Mißerfolg eines Unterrichts mit Texten so schwierig eine abschließende Aussage getroffen werden.

## 5 Lernen und Unterrichten

### 5.1 Lernen als Prozeß

Lernen kann sinnvoll nur als Prozeß verstanden werden (vgl. Stschukina, 1974), bei dem jeder – Lernender, aber auch der Lehrende – Erfahrungen macht, indem er sich selbst erprobt und die Realität prüft und sich entscheidet. Dies „ist nur möglich, wenn der Text weder völlig abgehoben vom Vertrauten ist noch konfliktlos in ihm aufgeht. Dem Schüler muß ein Spielraum eröffnet werden, in welchem er Erfahrungen an und mit Texten machen und dabei sein Weltverstehen bestätigen, erweitern und verändern kann“ (Spinner, 1978, S. 473; vgl. auch Conrady et al., 1979, S. 93f.).

Lernen in diesem Sinne beginnt dann, wenn der einzelne Schüler in seiner subjektiven Befindlichkeit direkt angesprochen und gefordert wird. Beim Literaturunterricht ist also das Alltagslesen der Kinder tatsächlich ernst zu nehmen, und die zugrunde liegenden psychischen Bedürfnisse sind anzuerkennen. Das ist nicht als Technik der „ersten Motivation“ oder „Weckung von Lesefreude“ zu verkürzen oder abzutun. Mit diesem Ansatz wird vielmehr fundamental das Kind als Person ernst genommen und nicht als Erziehungsobjekt gesehen. Im Unterrichtsmodell „Des Ritters Bier, gereimt – und das im 6. Schuljahr“ (S. 57ff. in diesem Band) wird eine mögliche Realisation beschrieben.

So kann Unterricht Hilfen geben zur Individuation des einzelnen Kindes. Von hier aus eröffnet sich gleichzeitig die Möglichkeit, die Umwelt zu befragen, zu bewerten und für sich handelnd zu verändern (vgl. Schulz, 1980, bes. S. 35ff.). Diese Sozialisation hat einerseits Gegenwartscharakter, weil sie sich auf aktuelle Situationen bezieht. Sie hat aber auch historische Dimensionen, weil sie konkrete Schülererfahrungen thematisiert. Und sie hat projektive zukunftsgerichtete Aspekte, weil sie beabsichtigt, Schüler zu kompetenten und autonomen und solidarischen Mitmenschen zu erziehen (vgl. dazu Schulz, 1980).

## 5.2 Grundzüge, die Lernen erleichtern

Bei der Planung von Lernen und Unterricht ist zu bedenken, daß jeder Mensch besser lernt (im weitesten Sinne), indem er *direkt* und *aktiv* an Ereignissen oder Begebenheiten, Erlebnissen, Episoden, Geschehnissen, Vorkommnissen, Zwischenfällen usw. oder Handlungen, Taten, Aktionen usw. mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Sachen *teilnimmt* oder sie *interessiert beobachtet* (das habe ich an anderer Stelle *Grundzug* genannt; vgl. Conrady, 1979).

Dabei sind einige *Grundzüge* bedeutsam, die das Lernen von Kindern verbessern können. (Notwendigerweise ergeben sich zwischen einzelnen Grundzügen Überlappungen.)

- Ein Ereignis, Geschehen usw. sollte ziemlich störungsfrei wahrzunehmen sein.

- Ein Ereignis, Geschehen usw. wird dann intensiv wahrgenommen, wenn mehrere Sinnesorgane zugleich und unmittelbar beteiligt sind.
- Ein Ereignis, Geschehen usw. muß konkret und real erlebt werden.
- Dieses Ereignis, Geschehen usw. muß für die betroffene Person von unmittelbarem und aktuellem Interesse sein.
- Zu diesem Ereignis, Geschehen usw. muß die betreffende Person eine inhaltliche Beziehung haben.
- Wichtig und fördernd ist eine offene, lernbereite Grundstimmung.
- Vertrautheit mit einer bestimmten Situation kann die Wahrnehmungen nachhaltiger machen. Interesse fördert diese Wahrnehmungen.
- Ein sehr wichtiger Antrieb für Lernen ist die Neugier. Damit verbunden ist die Überraschung, das Unerwartete.
- Aktivität, Tätigkeit des Individuums fördert die Wahrnehmungsleistungen.

### 5.3 Elementare Tätigkeiten beim Lernen

Mit diesen Grundzügen ist ungefähr der Rahmen, die Atmosphäre beschrieben, in dem Lernen in der Schule begünstigt werden kann. Der zuletzt genannte Grundzug, die Tätigkeit, hat dabei große Bedeutung, weil dabei auf die Grundvoraussetzung menschlichen Lernens überhaupt verwiesen wird. Immer dann, wenn das Individuum tätig ist, kann intensiver und nachhaltiger gelernt werden (vgl. Tomaszewski, 1978).

Im Anschluß an Tomaszewski (1978) werden einige *elementare Tätigkeiten* unterschieden:

- a) Gezieltes Beobachten
- b) Vergleichen mit Hilfe der Polaritäten „Ähnlichkeiten – Unterschiede“
- c) Analyse und Synthese
- d) Spielerischer Umgang
- e) Benennen

Bewußt werden im Folgenden unterschiedliche theoretische Legitimationen in Anspruch genommen, um auch darauf zu verweisen, daß menschliche Erfahrung und das Theo-

riewußtsein nicht einheitlich, ausschließlich von einer Position aus sich entwickelt haben und entwickeln.

Zu a) *Gezieltes Beobachten*: Der Begriff wird hier bewußt weit gefaßt. Gemeint sind die Wahrnehmungstätigkeiten des Menschen, wie sie sich entscheidend in den Bereichen des Visuellen, des Auditiven und des Taktilellen vollziehen.

Mit den Augen, den Ohren und mit der Hand, die aktiv und reaktiv zugleich ist, macht „man“ sich beispielsweise einen Text zu eigen, die Laute, Buchstaben, Sätze, Abschnitte, Teile, auch Striche, Bilder und Formen usw. Nahezu alle Eigenschaften eines Ereignisses (Objekt, Geschehen usw.) sind feststellbar, besonders dann, wenn mehrere Sinnesorgane gleichzeitig und miteinander tätig sind.

Zu b) *Vergleichen* mit Hilfe der Polaritäten „Ähnlichkeiten – Unterschiede“: Gezieltes Beobachten geht über in das Vergleichen. Der Mensch setzt seine Erfahrung, die er im Augenblick aktualisiert, in Beziehung zu dem Ereignis, dem er begegnet oder das ihm begegnet. Oder er setzt zwei oder mehrere Ereignisse aufgrund seines Vermögens miteinander in Beziehung. Husserl (1948) bezeichnet „Vergleichen als eine Tätigkeit, als aktives beziehendes Betrachten, aktives Hin- und Herlaufen des erfassenden Blickes . . . Das sinnlich Gegebene übt einen Reiz aus; es erwacht das Interesse niederster Stufe, Einzelerfassung und durchlaufende Zusammenhaltung zu üben . . . Es ‚deckt‘ sich das Gemeinsame, es scheidet sich das Differente“ (S. 224). Beim Vergleichen mit Hilfe der Polaritäten „Ähnlichkeiten – Unterschiede“ ist es möglich, einerseits die Besonderheiten der Vergleichereignisse erkennbar, beschreibbar zu machen, andererseits werden zugleich die Beziehungen zwischen einzelnen verglichenen Ereignissen und dem vergleichenden, tätigen Subjekt deutlich. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das Unterrichtsmodell von H. J. Tymister (S. 46ff.).

Zu c) *Analyse und Synthese*: Ein Ereignis wird vom Individuum in Elemente, Episoden zerlegt und von ihm wieder zusammengesetzt. Bei einem Text beispielsweise fallen mir – vereinfacht gesprochen – aufgrund meiner aktuellen Lebenssituation bestimmte Elemente besonders auf. Ich setze diese Elemente in Beziehung zu anderen innerhalb und außerhalb

des Textes. Ich zerlege und analysiere. Dabei reichere ich diese Elemente an durch meine aktualisierten Erfahrungen. Die einzelnen Textelemente erhalten durch mich eine neue Qualität, indem ich subjektiv zusammensetze, kombiniere, synthetisiere. Ein bestimmtes Ereignis, ein Text erhält durch diese Tätigkeit einen bestimmten Wert für den Einzelnen (vgl. Barthes, 1966).

Im Klassenunterricht können so in einem Raum im günstigsten Fall so viele neue „Texte“ entstehen, wie Leser sich auf diesen einen Text einlassen. H. Metzmacher hat in diesem Band (S. 79ff) einige „grafische Antworten“ auf einen Zwerez-Text dargestellt.

Auseinander- und Zusammensetzungen wird es produktiv immer dann geben, wenn verschiedene Verständnisse zur Diskussion gestellt werden. Das kann für die unterrichtliche Arbeit nur förderlich und gewinnbringend sein, wenn im Sinne argumentativer Diskurse Varianten von Problemlösungen zu einem Text verhandelt werden. Aus Erfahrungs- und Deutungsdifferenzen lebt Unterricht.

Zu d) *Spielerischer Umgang*: Im Spielen können, noch relativ uningeschränkt, Möglichkeiten von Reaktionen erprobt, erprobt werden. Dem Rollenspiel/szenischen Spiel kommt in der Schule eine besondere Bedeutung zu, weil es den Schülern ein fast sanktionsfreies Ausprobieren unterschiedlicher, also auch ansonsten unterdrückter Verhaltensweise und Verständigungsstrategien erlaubt. Allerdings sind nur solche Rollenspiele sinnvoll, deren Spielcharakter von den typischen Unterrichtsrestriktionen nahezu unbeeinflusst bleibt. Die Art und Weise, wie ein Lehrer Rollenspiele anregt, muß sicherstellen, daß

- er mit spontanen Bedürfnissen der Schüler zum Spiel übereinstimmt, besser: ihnen entgegenkommt, sozusagen nur den Freiraum eröffnet;
- der durch die Spielhandlung eröffnete *Freiraum* während des gesamten Spiels bestehenbleibt. Das wirkt sich auch bei der Nachbesprechung oder Auswertung aus. (In einer Klasse, deren Lehrer sich durch nicht eingehaltene Ankündigungen und Versprechungen unglaubwürdig gemacht hat, gelingen höchstens „Rollenbefehle“ und „Rollengehorsam“ aber keine „Rollenspiele“.)

- alle Beteiligten sich über den „Theatercharakter“ des Rollenspiels einig sind, wenn es in einer Schulklasse, also vor den zuschauenden Mitschülern und dem Lehrer stattfindet. Zuschauer haben Erwartungen, und auch das Nichteinlösen dieser Erwartungen wird sanktioniert (vgl. Stanekwitz, 1977).

Die vielfältigen Tätigkeiten von Spielern und Zuschauern während des Rollenspiels machen dieses Verfahren für die unterrichtliche Arbeit unentbehrlich. Das Rollenspiel eröffnet diese Möglichkeiten (vgl. Conrady et al., 1979, S. 95):

- Das Medium „Körper“ vermittelt nicht nur den Mitspielern und Beobachtern, sondern vor allem den Spielern starke Gefühlserebnisse, und zwar überwiegend solche der Lust.
- Die Komplexität von Entscheidungssituationen wird im Rollenspiel erhalten. Es wird die Erfahrung möglich, daß das Erreichen von Zielen nicht nur vom Einzelwillen abhängt, sondern Kooperation erforderlich macht.
- Der Schüler hat die Möglichkeit der Kritik an Fakten und Einstellungen, weil ihn die Spielsituation persönlich unangreifbar macht. Die glaubhafte Darstellung sonst negativ sanktionierten Verhaltens im Spiel kann sogar Anerkennung erfahren. Damit besteht eine Möglichkeit, vom Leistungsdruck zu entlasten. Therapeutische Wirkungen sind wahrscheinlich.
- Spontaneität wird gefordert und ist möglich.
- Auch sprachgehemmte Schüler werden aktiviert und haben die Chance zu erleben, daß möglicherweise ihr Beitrag die momentan am meisten überzeugende Lösungsalternative darstellt.

Mit dem Rollenspiel können Texte oder Teile von Texten beispielsweise *erspielt* oder *nachgespielt* oder *weitergespielt* werden. Immer aber wird es darum gehen, jede Spielalternative als individuelle und subjektiv gültige anzuerkennen und ggf. weiterzuentwickeln. Das erfordert allerdings partnerschaftliches gemeinsames Bemühen von Lehrer und Schülern, um solche Problemlösungen probend und spielend zu erarbeiten und zu sanktionieren.

In diesem Band wird im Unterrichtsmodell von M. Benke (S. 93ff.) die Spielform des „Spontanen Theaters“ für die unterrichtliche Arbeit aufgezeigt.

Zu e) *Benennen*: Beim Beobachten, Vergleichen, bei Analyse und Synthese, beim Spielen wird auf vielfältige Weise und sachlich breit gestreut *benannt*, wenn alle genannten Tätigkeiten nicht der „Stillarbeit“, sondern der Partner-, Gruppen- und Klassenarbeit zugewiesen werden. Schüler erinnern – wie alle Menschen – Ereignisse, Sachen, Pflanzen, Tiere, Menschen schneller und genauer, wenn sie benannt worden sind. Das bezieht sich sowohl auf den Bereich individueller Anteilnahme als auch auf den Bereich von Klassifikation und Abstraktion. Hier eröffnen sich auch Aspekte des *Transfers*, insofern *benannte* Ereignisse, Inhalte und Handlungsweisen in ihrem sprachlich-zeichenhaften Charakter immer auch situationsüberdauernd sind und die Antizipation zukünftiger Situationen und Handlungen ermöglichen und zu situationsadäquatem und interessegesteuertem Handeln befähigen. Das macht G. Schmitz in seinem Unterrichtsmodell (S. 124ff.) deutlich.

## 6 Umgang mit Texten

### 6.1 Bedingungen

Bei unterrichtlicher Arbeit mit Texten muß prinzipiell beachtet werden, daß immer dann, wenn sich Leser auf einen Text einlassen, viele „Verstehensweisen“, „Sinne“ des Textes möglich sind und auch wohl erwartet werden können. Dieses selektive Lesen und Verhalten hat seinen Grund in verschiedenen Leserwartungen und Leseintentionen. Einige mögliche sind:

- Sich über etwas Bestimmtes informieren wollen.  
Sachtext im Lexikon, Gebrauchsanweisung, Schulordnung, Fahrplan, Rechtschreibregelsammlung, . . .
- Sich orientieren wollen.  
Zeitung, Zeitschrift, Kaufhauskatalog, Fernsehprogramm, . . .
- Über sich und die Welt, über Beziehungen nachdenken wollen und dazu Anregungen suchen.

Geschichten über Menschen, Tiere, Sachen, als Roman, Gedicht, . . . oder als vor-wissenschaftliche Darstellung.

. . .

- Sich unterhalten, erbauen, ablenken wollen.  
vom Comic bis zum „Klassiker“.

Nie sind einzelne Erwartungen und Intentionen jedoch in reiner Form erkennbar, zumal wir als Lehrer immer nur auf beobachtbare Fakten zurückgreifen können. Es gibt Überschneidungen.

Viele Erfahrungen zeigen, daß es im konkreten Fall, besonders beim Vergleich verschiedener Verstehensweisen innerhalb der Lerngruppe, Verstehensprobleme gibt. Bei offenen Gesprächen wird dabei deutlich, daß alle Verstehensweisen immer nur Teil eines weiterreichenden Verstehensprozesses sein können. Verstehen ist ein unabschließbarer Prozeß mit uneindeutigem Ausgang.

Um als Lehrer, in Kooperation mit Schülern und Eltern, die unterrichtlichen Vor-Entscheidungen für den „Umgang mit Texten“ treffen zu können – und um solche kann es sich nur handeln, wollen wir Schülern nicht einen Kanon von Texten aufrötügen – tut es gut, seine eigenen Textauswahlkriterien und auch sein eigenes Leseverhalten zu reflektieren. Wir lesen ja selbst in unterschiedlichen Leseinstellungen (vgl. Baurmann et al., 1980). J. Unbehaun zeigt in diesem Band (S. 165ff.) einige Arten und Weisen und Analogien beim „Umgang mit texten – umgang mit musik“ auf.

Die je unterschiedliche und produktive-subjektive Weise unseres, manchmal auch professionellen Textverständnisses ist für Schüler (und für andere) nicht unbedingt vorbildlich, auch nicht immer bedeutungsvoll – schon gar nicht selbstverständlich. Auch dann nicht, wenn wir meinen, den jeweils letzten Punkt literaturwissenschaftlicher Standards zu beherrschen.

Die Leser sind es, die dem Text seine Bedeutung geben – also auch die Schüler. Eine Orientierung am Schüler bzw. an „meinen Schülern“ bedeutet eigentlich nichts anderes, als das zu bedenken, was schon immer tatsächlich höchste Bedeutung im Unterricht gehabt hat. Vor-Erfahrungen waren und sind konstitutiv für Verstehen, also auch für Textverstehen der Schüler.

Unterricht ist dabei auf die unterschiedlichen Textver-

ständnisse der in der Lerngruppe Arbeitenden/Lesenden angewiesen, um den Text in seiner Vielfalt zu entwickeln, ihm zu seinem „Recht“ zu verhelfen, aber auch, um den Einzelnen ernstzunehmen, ihm bei seiner Entwicklung zu helfen.

Was Unterricht im guten Fall zeigen kann ist, daß Lesen anknüpft an Fragen, sie ausformulieren hilft, Antworten gibt (auch unannehmbare), die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen mir und anderen zeigt.

Schüler – auch Fünftklässler – brauchen dazu viel Zeit, Muße, Entlastung, aber auch Zuspruch, Hilfe, bisweilen Nötigung zum präzisen Ausformulieren ihrer Deutungen. Sie müssen die Chance erhalten, von *ihrem Lebenszusammenhang* aus beobachtend, vergleichend, analysierend und synthetisierend, spielend und benennend mit Texten umzugehen.

## 6.2 Perspektiven

Ein so verstandener Literaturunterricht kann folgendes leisten:

a) Die Beziehungen zwischen dem Gebrauch von Literatur/Texten außerhalb der Schule und innerhalb der Schule werden Schülern verständlich.

Dabei ist einerseits ein weiter Textbegriff zugrunde zu legen mit verschiedenen Publikationsweisen, wie Einzeltext, Buch, Taschenbuch, Zeitung, Zeitschrift, Heft usw., und mit Darstellungsformen in anderen Medien, wie Kassette, Fernsehen, Film, Theater usw. Andererseits sind individuelle Varianten des Umgangs mit dieser Literatur aufzunehmen und zu ermöglichen.

b) Dieser Umgang mit Texten könnte dazu verhelfen, daß die in den Texten mitgeteilte Erfahrung anregt zum Entdecken neuer Individualerfahrungen, also:

- zum Entdecken neuer sozialer Beziehungen und
- zum Entdecken neuer Inhalte (dazu gehören auch literarische Gestaltungsmittel, wie Geschlossenheit und Offenheit von Literatur, Handlung, Bilder, Text-Bild-Verhältnis, Zeilenkomposition, Reim, Rhythmus usw.) und
- zur Änderung des bisherigen Verhältnisses einzelner

Schüler zu bestimmten Texten und zum Lesen überhaupt und

- zu einer mit Spaß, Freude, Spannung verbundenen Freizeitgestaltung.

Die unterrichtliche Arbeit steht dabei immer vor der Schwierigkeit anzuerkennen und zu berücksichtigen, daß Umgang mit Texten

- Freude an Texten wecken, erhalten und fördern und zugleich
- Bewertung von Texten möglich machen soll.

„Dies bedeutet (für den Literaturunterricht; P.C.) erstens, ihn so anzulegen, daß die Schüler ihre subjektiven Reaktionen und Stellungnahmen zu einem Text in den Unterricht einbringen können und, zweitens, Formen der Kommunikation und der Textbearbeitung anzuschließen, in denen das zum Text Eingebachte aspektreich durchgearbeitet werden kann“ (Messner, 1979, S. 22; vgl. auch Spinner, 1979).

Das Spektrum möglicher Zugriffe auf einen Text durch Lerner und Lehrer ist ziemlich breit. Verschiedene „Lebensläufe“ der einzelnen können verschiedene Varianten bedingen. Schule als Organisationseinheit gruppiert zu Schulklassen. Der Lehrende kann zwar versuchen, mit seiner Erfahrung „das“ Klassenklima zu erspüren. Einige Verfahren pädagogisch orientierter Psychologie können ihm dabei helfen (vgl. z.B. Krüger, 1976). Aber glücklicherweise (!) lassen sich damit keine endgültigen Beschreibungen erzielen. Unterrichtliches Geschehen, bei dem neben der Sache besonders der Lernende im Mittelpunkt der Bemühungen steht, ist prinzipiell variabel und offen.

### 6.3 Konsequenzen

Diesen Zusammenhängen kann sich der Literaturunterricht nicht entziehen. Für den „Umgang mit Texten“ gilt:

- Die *Textauswahl* hat unter verschiedenen Aspekten zu erfolgen:
  - *verschiedene Arten von Texten*, z.B. schriftsprachliche/verschriftete/mündliche/nichtsprachliche, wie bildneri-

sche, zeichnerische, musikalische, pantomimische/und in Mischformen, wie z. B. im Film;

- *verschiedene Textebenen*: Klanglich (lautlich, prosodisch)/syntaktisch/semantisch/pragmatisch/und in Mischformen;
- *verschiedene Verwendungszusammenhänge*, z. B. fabulierend/informierend/appellierend/expressives Verhalten/und in Mischformen.

– Dem/den Lernenden müssen verschiedene *Tätigkeiten* ermöglicht werden, wie z. B. (in Anschluß an Lay, 1912)

- zerlegen, arrangieren, abstrahieren, transferieren;
- spielen, szenisch darstellen, Rollen spielen;
- körperliche Darstellung, Mitbewegung der Augen; Bewegung durch Mienen, Gebärden;
- zeichnen, malen, fotografieren, filmen;
- singen, tanzen, Musik/Töne machen;
- gestalten, formen, modellieren in Sand, in Ton, in Plastilin usw., reißen, falten, werken;
- beobachten, sammeln;
- versuchen, experimentieren;
- erkunden, interviewen, fragen, untersuchen;
- messen, wägen, zählen, prüfen, vergleichen, unterscheiden, ordnen, zuordnen, feststellen;
- fragen und antworten, berichten, beschreiben, appellieren, erzählen, vortragen, vorbringen, lesen, vorlesen;
- tabellieren, skizzieren, aufschreiben;
- planen, konstruieren, etwas unternehmen;
- streiten, bewerten, begründen, sich einigen;
- üben, wiederholen.

(In den Unterrichtsmodellen dieses Bandes werden vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt, beim „Umgang mit Texten“ solche Tätigkeiten anzuregen und zu realisieren.)

Welche *Texte* ausgewählt werden und welche *Tätigkeiten* angeregt und ermöglicht werden, kann insbesondere erst im Zusammenhang mit der konkreten Schul- und Klassen- und Unterrichtssituation entschieden werden. Dieser Entscheidungsprozeß vollzieht sich, indem sich Schüler und Lehrer und ggf. Eltern verständigen über (vgl. Schulz, 1980, S. 80f.) – „die relevanten unterrichtlichen *Handlungsziele*“;

- „die *Ausgangslage* der lernenden Schüler und ihrer mitlernenden Lehrer“;
- „die *Wege und Mittel*, die von dieser Ausgangslage zu diesen Zielen helfen sollen“;
- „die *Erfolgskontrollen*, zumindest die, die Schüler und Lehrer die Selbstkorrektur ihres Handelns ermöglichen“.

Vorrangig für die Auswahl von Themenkomplexen und Texten ist die *Lebenswirklichkeit der Schüler*. Wichtige Fragen sind (vgl. dazu auch Klafki, 1963):

- Was hilft *dem Schüler*, sich und seine *aktuelle Situation* besser zu erkennen und zu verstehen und zu bewerten?
- Was hilft ihm, aus *vergangenen Ereignissen, Geschehnissen* usw. so zu lernen, daß er sich und seine Situation besser erkennt und versteht und bewertet?
- Was hilft ihm, mögliche *Zukunftsprojektionen* zu entwickeln und durchzuspielen, um so sich und seine zukünftige Situation besser zu erkennen und zu verstehen und zu bewerten?

Ein solches Lernen ist zwar einerseits stark auf immer *ein* Individuum bezogen, aber andererseits nur möglich und sinnvoll in der sozialen Gemeinschaft mehrerer Menschen, gerade auch in der Zwangsgruppe „Schulklasse“. Dabei bieten besonders die Unterschiede in den kognitiven, den sozialen und in den emotionalen Dimensionen zwischen den einzelnen am Unterricht unmittelbar Beteiligten, die natürlich gegeben sind und/oder durch Unterricht provoziert werden, wichtige Lernanlässe. Ein solcher Unterricht ist sicherlich nicht denkbar und nicht praktikabel innerhalb der Grenzen, die sich heute noch von einer ausschließlich fachwissenschaftlichen Argumentation her ergeben. Es bieten sich vielmehr die Ansätze an, die von der „kommunikativen Didaktik“ her spezifisch für den Deutschunterricht entwickelt wurden (vgl. Böttcher et al., 1976). Das eröffnet allen, die am Unterricht beteiligt sind, spielend zu lernen und lernend zu spielen.

# Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W.* (1962): Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt 1962
- Anderegg, J.* (1978): Literatur und Lektüre im Deutschunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 30 (1978), H. 12, S. 468–470
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., Hrsg.* (1978): Der Deutsche Jugendbuchpreis in der Diskussion. München <sup>2</sup>1978
- Baake, D.* (1976): Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. München 1976
- Balhorn, H. et al., Hrsg.* (1981): Sprache 2–4, Praxis und Theorie des Unterrichtens. München 1981
- Bamberger, R.* (1965): Jugendlektüre. Wien <sup>2</sup>1965
- Bamberger, R.* (1967): Zum Lesen verlocken. Jugendbücher als Klassen- und Gruppenlektüre. Wien (Sonderdruck „Die Barke“) 1967
- Barthes, R.* (1966): Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 6 (1966), S. 190–196
- Baumgärtner, A. C., Hrsg.* (1972): Jugendliteratur im Unterricht. Weinheim 1972
- Baumgärtner, A. C.* (1979): *Jugendliteratur*. In: *Nündel, E., (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht*. München 1979
- Baumgärtner, A. C./Dahrendorf, M., Hrsg.* (1973): Wozu Literatur in der Schule. Braunschweig <sup>4</sup>1973
- Baurmann, J. et al.* (1980): Textrezeption – textgebrauch. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 1980, H. 41, S. 4–14
- Beiersdorf, G./Schöttker, D.* (1978): Alltagsgespräch, literarischer Dialog, ästhetische Kommunikation. In: Diskussion Deutsch, H. 44, Dez. 1978
- Berens, F.-J.* (1975): Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp „Interview“. München 1975
- Binder, L., Hrsg.* (o. J.): Erfolg und Wirkung der Lektüre. Wien o. J. (1971) (Selbstverlag und Hausdruck des Intern. Instituts für Jugendliteratur)
- Binkowski, B. et al., Hrsg.* (1978): Musik um uns (5./6. Schuljahr). Stuttgart 1978
- Blankertz, H.* (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München <sup>7</sup>1973
- Bödecker, H./Rademacher, G., Hrsg.* (1977): Das Taschenbuch im Unterricht 2. Ravensberg 1977
- Boetcher, W.* (1973): Kritische Kommunikationsfähigkeit. Bebenhausen 1973
- Boetcher, W. et al.* (1976): Lehrer und Schüler machen Unterricht. München <sup>3</sup>1980
- Brecht, B.* (1964): Ausgewählte Gedichte. Frankfurt 1964
- Buck, E.* (1977): Spielen statt Vorspielen. Nicht-bürgerliche Theaterversuche zu Anfang des 20. Jahrhunderts. In: *Buck, E./Kreutzer, I./Peters, J.: Die schöne Leiche aus der Rue Bellechasse*. Reinbek 1977, S. 43–85
- Bürger, G. A.* (1967): Des Pfarrers Tochter von Taubenhain. In: *Martini, F. et al. (Hrsg.): Klassische Deutsche Dichtung, Band 19 (Balladen)*. Freiburg 1967, S. 118ff.

- Conrady, P.* (1979): Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen. In: *Gewehr, W.*, (Hrsg.): Sprachdidaktik. Düsseldorf 1979, S. 140–152
- Conrady, P. et al.* (1979): Zusammenleben. München 1979
- Dahle, W. et al.* (1974): Hatte der Globus die Krätze? Anregungen zur Behandlung des Romans Fabian von Erich Kästner im Deutschunterricht der oberen Gymnasialklassen. In: *Ide, H. et al.*, Hrsg. (1971/72.), Band 6, 1974, S. 142–163
- Dahrendorf, M.* (1969): Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 21 (1969), H. 5, S. 265–277
- Dahrendorf, M.* (1970): Voraussetzungen und Umriss einer gegenwartsbezogenen literarischen Erziehung. In: *Baumgärtner, A. C./Dahrendorf, M.*, Hrsg. (1973)
- Dahrendorf, M./Bödecker, H.*, Hrsg. (1972): Das Taschenbuch im Unterricht 1. Ravensburg 1972
- Dahrendorf, M.* (1980): Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte. Kritik und Didaktik. Königstein 1980
- Doderer, K.* (o. J.): Das Sachbuch als literarpädagogisches Problem. Frankfurt o. J. (1961)
- Doderer, K.*, Hrsg. (1970): Jugendliteraturforschung. Internationale Schwerpunkte und Richtungen. Weinheim 1970
- Der Große Duden* (1963): Herkunftswörterbuch Etymologie (Bd. 7). Mannheim 1963
- Der Große Duden* (1966): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Bd. 4). Mannheim 1966
- Eco, U.* (1972): Einführung in die Semiotik. München 1972
- Eco, U.* (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt 1973
- Eichler/Bünting* (1976): Deutsche Grammatik. Kronberg 1976
- Fährmann, W.* (1978): Schule ist mehr als Unterricht. Würzburg 1978
- Fingerhut, K.-H. et al.* (1977): Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie. Kritische Anmerkungen zu Anleihen in Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn 1977
- Flaker, A.* (1975): Modelle der Jeans Prosa. Zur literarischen Opposition bei Plenzdorf im osteuropäischen Romankontext. Kronberg 1975
- Foster, J.* (1974): Aktives Lernen. Ravensberg 1974
- Friedeburg, L. v.*, Hrsg. (1967): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1967
- Garfinkel, H.* (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1/2. Reinbek 1973
- Gelberg, H.-J.*, Hrsg. (1973): Am Montag fängt die Woche an. Weinheim/Basel 1973
- Gelberg, H.-J.* (1976): Kinderliteratur – ein Massenmedium. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel (32. Jg.) vom 23.10.1976
- Giehl, H. E.* (1968): Der junge Leser. Donauwörth 1968
- Glinz, H.* (1973): Textanalyse und Verstehenstheorie I. Frankfurt 1973
- Glinz, H.* (1978): Textanalyse und Verstehenstheorie II. Wiesbaden 1978
- Goethe, J. W. v.* (1967): Der getreue Eckart. In: *Martini, F. et al.* (Hrsg.): Klassische Deutsche Dichtung, Band 19 (Balladen). Freiburg 1967, S. 219ff.

- Grell, J.* (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1974
- Grün, H.-R./Tymister, H. J.* (1979): Deutschunterricht als projektorientierter Unterricht. In: *Boueke, D.* (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion, Band 1. Paderborn <sup>2</sup>1979, S. 76–104
- Guinness* (1977): Lexikon der Superlative. Gütersloh 1977
- Haas, G., Hrsg.* (1974): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart 1974
- Haas, G.* (1975): Texttheorie als Fundierungskategorie des Deutschunterrichts auf der Primarstufe. In: *Halbfas, H. et al.* (Hrsg.): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 3. Stuttgart 1975, S. 117–141
- Habermas, J.* (1958): Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: Konkrete Vernunft. Festschrift für E. Rothacker. Bonn 1958, S. 219–231
- Hartmann, P.* (1964): Text, Texte, Klassen von Texten. In: Bogawus, Münster 1 (1964), H. 2, S. 15–25 (zit. nach: *Koch, W. A.* (Hrsg.): Strukturelle Textanalyse. Hildesheim 1972, S. 1–22)
- Hartmann, P.* (1971): Texte als linguistisches Objekt. In: *Stempel, W. D.* (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik. München 1971, S. 9–29
- Heimann, P. et al.* (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1965 (u.ö.)
- Heinze, N./Schurf, B.* (1979): Text und Dialog. Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II (Grundband). Düsseldorf 1979
- Herrlitz, W.* (1976): Kommunikation im pädagogischen Kontext. Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Analyse. Köln 1976 (unveröffentlicht)
- Hoppe, O., Hrsg.* (1976): Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens. Kronberg 1976
- Hübner, H. et al.* (1973): Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7. Berlin (Ost) 1973
- Husserl, E.* (1948): Erfahrung und Urteil. Hamburg 1948
- Hussong, M.* (1973): Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Düsseldorf 1973
- Hussong, M. et al.* (1971): Textanalyse optisch. Düsseldorf <sup>2</sup>1971
- Ide, H. et al., Hrsg.* (1971/72ff.): Projekt Deutschunterricht. Bd. 1ff. Stuttgart 1971/72ff.
- Ivo, H.* (1969): Kriischer Deutschunterricht. Frankfurt 1969
- Jäger, S. et al.* (1972): „Die Kleine hat in die Hose geschissen“ – Ein Beitrag zur Theorie und Praxis von Sprechakten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 7 (1972)
- Joerger, K.* (1975): Lernprozesse bei Schülern. Stuttgart 1975
- Kallmeyer, W.* (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen, zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. In: Der Deutschunterricht, 1977, H. 6
- Kanngießer, S.* (1976): Sprachliche Universalien und diachrone Prozesse. In: *Apel, K.-O.* (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976
- Karst, T., Hrsg.* (1979): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Bad Heilbrunn 1979
- Kästner, E.* (1969): Gesammelte Schriften für Erwachsene. Bd. 8. Zürich 1969
- Kayser, W.* (1960): Das sprachliche Kunstwerk (1948). Bern <sup>6</sup>1960

- Kerkhoff, I.* (1975): Literaturunterricht. Didaktik und Theorie am Beispiel der Comics. Gießen 1975
- Klafki, W.* (1963): Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim<sup>11</sup>1975
- Klaus, G./Buhr, M.* (1972): Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie, Bände 2 + 3. Reinbek 1972, Sp. 470–471; Sp. 1065–1069
- Kleist, H. v.* (1968): Sämtliche Werke. München 1968
- Klingberg, L.* (1971): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt o. J. (Berlin 1971)
- Kochan, D. C./Wallrabenstein, W., Hrg.* (1974): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg<sup>2</sup>1978
- Kopperschmidt, J.* (1973): Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der persuasiven Kommunikation. Stuttgart 1973
- Kultusminister NW* (1955): Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule. H. 7. Ratingen 1977
- Kunert, G.* (1973): Die geheime Bibliothek. Berlin/Weimar 1973
- Krug, W. T.* (1832–1838): Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften, Band 2. Leipzig<sup>2</sup>1832–1838 (Faksimile Stuttgart 1969), Sp. 358–359
- Krüger, A.* (1970): Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre. Analysen und Schulversuche. Weinheim<sup>2</sup>1970
- Krüger, H.-P.* (1976): Soziometrie in der Schule. Weinheim 1976
- Kügler, H.* (1975): Literatur und Kommunikation. Stuttgart<sup>2</sup>1975
- Kügler, H.* (1977): Die funktionalisierte Literatur – Der funktionierende Leser. In: *Baumgärtner, A. C./Dahrendorf, M., Hrg.*: Zurück zum Literaturunterricht: Braunschweig 1977, S. 103–120
- Lausberg, H.* (1960): Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. München 1960
- Lay, W. A.* (1912): Experimentelle Pädagogik. Leipzig<sup>2</sup>1912
- Lernen, B.* (1975): Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht. Paderborn 1975
- Leontjew, A. N.* (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973
- Lesen – Darstellen – Begreifen* (I.D.B. A 9, 1974): Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht, hrsg. v. *F. Hebel*. Frankfurt<sup>2</sup>1974
- Lichtenberger, S.* (1978): Das Jugendbuch in Grund- und Hauptschule. München 1978
- Lippe, R. z.* (1978): Am eigenen Leibe. Zur Ökonomie des Lebens. Frankfurt 1978
- Lyppe, M., Hrg.* (1977): Literatur für Kinder. Göttingen 1977
- Maas, U.* (1972): Grammatik und Handlungstheorie: Notizen zu den Notizen. In: *Maas, U./Wunderlich, D.*: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt 1972, S. 189–276; S. 294–306
- Mager, R. F.* (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim 1965 (u.ö.)

- Maier, K. E.* (1973): Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn 1973
- Messner, R.* (1979): Lesebedürfnisse und Literaturunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 26 (1979), H. 1, S. 13–26
- Messner, R./Rumpf, H., Hrsg.* (1976): Schuldeutsch? Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik. Wien 1976
- Mollenhauer, K.* (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972
- Nickel, H. W.* (1975): Überlegungen zur Struktur von Spiel und Theater. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1975, H. 3, S. 351–361
- Nündel, E.* (1976): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg 1976
- Nündel, E./Schlothaus, W.* (1978): Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München 1978
- Oestreich, G.* (1973): Erziehung zum kritischen Lesen. Freiburg 1973
- Ossowski, H.* (1970): Bahnhof. Arbeitsheft für den Lehrer. Ravensburg 1970
- Ossowski, H.* (1971): Autowerk. Arbeitsheft für den Lehrer. Ravensburg 1971
- Otto, E.* (1977): Szenische Realisationsperspektiven des Dramas in der Schule. In: Göbel, K. (Hrsg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg 1977, S. 101–125
- Pazzini, K. J.* (1979): Mit dem ganzen Körper lernen. In: Sonderheft 1979 der Zeitschrift „Kunst und Unterricht“, S. 86–90
- Pielow, W.* (1973): Szenische Partitur. In: Spiel und Theater, 25 (1973), H. 80, S. 381ff.
- Pielow, W.* (1977): Der dramatische Text als „komplexe Schreibsituation“. In: Göbel, F. (Hrsg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg 1977, S. 126–138
- Pleznard, U.* (1975): Die neuen Leiden des jungen W. Frankfurt 1975
- Praxis Deutsch*, H. 29: Kinder- und Jugendliteratur
- Pütz, W.* (1980): Dieter Schnebels „Atemzüge“ für mehrere Stimmorgane und Reproduktionsgeräte. In: Musik und Bildung 2/1980
- Range, H.* (1977): Zur sprachwissenschaftlichen Analyse von Alltagsgesprächen. In: Diskussion Deutsch, H. 36, 1977
- Range, H.* (o. J.): Alltagsgespräche. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II und zum Selbststudium. Frankfurt o. J.
- Sabel, H.* (1976): Musikunterricht konkret. Frankfurt 1976
- Schleswig-Holstein: Lehrplan Orientierungsstufe. Deutsch o. J. und o. O.* (Kiel: Schmidt & Klaunig, Postfach 3925, 2300 Kiel)
- Schmidt, H.* (1966): Jugendbuch im Unterricht. Duisburg und Weinheim 1966
- Schmidt, S. J.* (1973): Texttheorie. München 1973
- Schultz, D.* (1978/1979): Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge. Sexismus in der Erziehung. Bd. 1 u. 2. Berlin 1978 u. 1979
- Schulz, W.* (1980): Unterrichtsplanung. München 1980
- Schwäbisch, L./Siems, M.* (1974): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek 1974
- Sevè, L.* (1972): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt 1972
- Spinner, K. H.* (1978): Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 30 (1978), H. 12, S. 471–474

- Spinner, K. H. (1979): Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 26 (1979), H. 1. S. 1–12
- Staiger, E. (1946): Grundbegriff der Poetik. Zürich 1946 (u.ö.)
- Stankewitz, W. (1977): Szenisches Spiel als Lernsituation. München 1977
- Stankewitz, W. (1979): Modellversuch „Künstler und Schüler“ Köln. In: Modellversuch „Künstler und Schüler. Hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn <sup>2</sup>1979, S. 193–218
- Stock/Zacharias (1973): Deutsche Satzintonation. Leipzig 1973, S. 1–19
- Sischukina, G. J. (1974): Der Unterrichtsprozeß. In: Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik. Berlin (Volk und Wissen) 1974, S. 296–319
- Tomaszewski, T. (1978): Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim/Basel 1978
- Toulmin, St. (1969): The Uses of Argument. Cambridge 1969
- Tymister, H. J. (1978): Didaktik: Sprechen Handeln Lernen. München 1978
- Tymister, H. J./Conrady, P. (1978): Schülerschule = Schule für Schüler. In: Born, W./Otto, G. (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978, S. 282–293
- Tymister, H. J. et al., Hrsg. (1980): Deutschunterricht 5–10. Praxis und Theorie des Unterrichtens. München 1980
- Unbehau, J. (1980): Musikunterricht. Alternative Modelle. Bensberg 1980
- Valentin, K. (1978): Alles von Karl Valentin; hrsg. v. M. Schulte. München 1978
- Vohland, U. (1979): Das Fernsehinterview im politischen Magazin. In: Der Deutschunterricht, 1979, H. 1
- Wahrig, G. (1975): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh 1975
- Walrabenstein, W., et al., Hrsg. (1981): Sprache im Anfangsunterricht. Praxis und Theorie des Unterrichtens. München 1981
- Watzlawick, P. et al. (1969/1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969/<sup>4</sup>1974
- Wienold, G. (1972): Semiotik der Literatur. Frankfurt 1972
- Wienold, G. (1977): Das Konzept der Textverarbeitung und die Semiotik der Literatur. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 7 (1977), H. 27/28, S. 46–54
- Winkler, Ch. (1970): Sinnfassendes Lesen. In: Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1970, S. 851–881
- Wolgast, H. (1950): Das Elend unserer Jugendliteratur (1896). Worms <sup>7</sup>1950
- Wondratschek, W. (1976): Das leise Lachen am Ohr eines andern. Gedichte/Lieder II. Frankfurt 1976
- Wunderlich, D. (1976 a): Sprechakttheorie und Diskussionsanalyse. In: Apel, K.-O. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976
- Wunderlich, D. (1976 b): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt 1976
- Wünsche, K. (1975): Entdeckendes Lesen. In: betrifft: erziehung, 1975, H. 4
- Zwerenz, G. (1972): Nicht alles gefallen lassen. Schulbuchgeschichten. Frankfurt 1972