

ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg**

Deutsch

Handreichung zur Einführung des Bildungsplans im
Beruflichen Gymnasium ab Schuljahr 2021/2022



Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Tajana Klein, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Autor/in	René Gyurcsik, Kerschensteinerschule Stuttgart Daniel Hagmann, Kaufmännische Schule Waiblingen Daniela Matkovic, Kaufmännische Schule Offenburg Martina Schulz-Hamann, Friedrich-List-Schule Mannheim Dr. Sigrid Widmaier, Robert-Bosch-Schule Ulm
Erscheinungsjahr	2020

Impressum

Herausgeber Land Baden-Württemberg
vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Interimsadresse:
Neckarstr. 207, 70190 Stuttgart
Telefon: 0711 21859-0
Telefax: 0711 21859-701
E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de
Internet: www.zsl-bw.de

Urheberrecht Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.

Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Stuttgart 2020

Inhaltsverzeichnis

1	Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan	2
1.1	Aufbau der Bildungseinheiten	3
1.2	Vergleich zur bisherigen Bildungsplanstruktur an einem Beispiel aus der Eingangsklasse:	4
1.3	Gegenüberstellung der Bildungspläne von 2014 und 2021	5
1.4	Wesentliche Neuerungen des Bildungsplans 2021	7
2	Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Deutschunterricht	8
3	Umsetzungsbeispiele thematischer Einheiten	11
3.1	Menschenbilder in der Literatur vom Barock bis zum Sturm und Drang (BPE 1 – Eingangsklasse) .	11
3.2	Essayistisches Schreiben (BPE 9.2 – grundlegendes Anforderungsniveau).....	35
3.3	Sprachwandel und Sprachgeschichte (BPE 10.1 – grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau)..	48
4	Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – Individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP).....	72
4.1	Hatespeech.....	72
4.2	Kurzfilme erstellen BPE 3.2 und BPE 3.3	73

1 Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan

Die neuen Bildungspläne für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe bilden die Eingangsklasse und das grundlegende sowie das erhöhte Anforderungsniveau der Jahrgangsstufen I und II ab.

Gemäß der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018) „repräsentiert Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung“; während „Unterricht [...] mit erhöhtem Anforderungsniveau das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung [repräsentiert], die exemplarisch vertieft“ und erweitert wird (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf, S. 6).

Entsprechend liegt der Bildungsplan in zweifacher Form vor, einmal für das grundlegende und zum anderen für das erhöhte Anforderungsniveau. Vorgeschaltet ist immer die Eingangsklasse.

Die Bildungspläne zeigen dabei eine Stärkung der Kompetenzorientierung und sind an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife angeglichen. (Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)

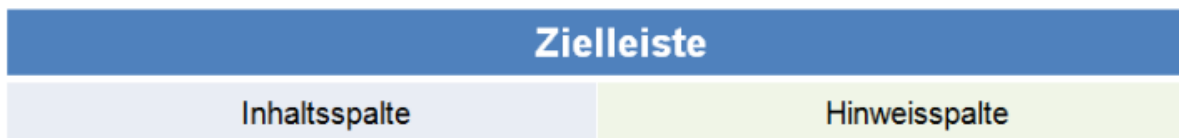
1.1 Aufbau der Bildungsplaneinheiten

Die Bildungsplaneinheiten beinhalten einen VIP-Bereich, Zielformulierungen der inhaltsbezogenen Kompetenzen, die Inhaltsspalte sowie die Hinweisspalte.

Der VIP-Bereich berücksichtigt die Aspekte Vertiefung, individualisiertes Lernen sowie Projektunterricht. Auszugsweise stellt sich dies folgendermaßen dar:

Vertiefung	Individualisiertes Lernen	Projektunterricht
z. B.	z. B.	z. B.
Übungen	Selbstorganisiertes Lernen	Graphic Novel, Fotostory,
Anwendungen	Lernvereinbarungen	Collage, Drehbuchskizze,
Wiederholungen	Binnendifferenzierung	Storyboard, Theaterprojekt [...]

Unterhalb des VIP-Bereichs sind Zielformulierungen für die angeführten Bildungsplaneinheiten sowie verpflichtende Inhalte zu finden, die durch Beispiele in der Hinweisspalte ergänzt sind.



1.2 Vergleich zur bisherigen Bildungsplanstruktur an einem Beispiel aus der Eingangsklasse:

BISHERIGE STRUKTUR

Ziele	Pflichtthema: Spannungsfeld „Verstand und Gefühl“ Ein weiteres Spannungsfeld kann gewählt werden.		
	1	Literatur	
	Im Kontext der verbindlich zu behandelnden Themeneinheit „Verstand und Gefühl“ lernen die Schülerinnen und Schüler die aufklärerischen Bemühungen in Geschichte und Gegenwart in der Auseinandersetzung mit einem exemplarischen Werk der Aufklärung kennen. Im Vergleich mit gegenläufigen Tendenzen in der Literatur erkennen sie die Dialektik in literatur- und geistesgeschichtlichen Entwicklungen. Die Textauswahl veranschaulicht ihnen möglichst kontrastreich die Pole des Spannungsfeldes.		
verbindliche Inhalte	Literarische Kleinformen	Expressive und appellative Texte Z. B. moderne Liedtexte, Lyrik, Satiren, Fabeln, Kurzgeschichten – auch in einer diachronen Betrachtungsweise Z. B. „Nathan der Weise“ Vgl. LPE 2	Hinweise
	Aufklärung und Sturm und Drang – ein Werk der Aufklärung – Texte des Sturm und Drang Textinterpretation/Textproduktion		

BILDUNGSPLANSTRUKTUR AB 2021

Zielformulierungen:

fachbezogene Kompetenzen, verbindlich, prüfungsrelevant, Regelanforderungen

	BPE 1 Umgang mit literarischen Texten 20	
	Im verbindlichen Themenschwerpunkt „Menschenbilder“ setzen sich die Schülerinnen und Schüler anhand von Texten aus unterschiedlichen Epochen mit den Grundbedingungen des menschlichen Daseins auseinander. Sie vertiefen und erweitern ihr Verständnis poetologischer Grundbegriffe in der Beschäftigung mit kontrastreich gewählten Texten. Sie entwickeln und reflektieren unterschiedliche Zugänge zu literarischen Texten.	
	BPE 1.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden Lesetechniken und Methoden der Texterschließung anhand von Texten aus unterschiedlichen Epochen an. Sie beschreiben ihren Leseindruck und erläutern ihr Textverständnis. Sie benennen ihre Verstehensbarrieren und wenden unterschiedliche Strategien an, diese zu überwinden.	

Inhalte: verbindliche Inhalte

Literarische Gattungen Epische Kleinformen Lyrik des Barock Texte der Aufklärung	Merkmale von Epik, Lyrik, Dramatik Kurzgeschichten, lehrhafte literarische Texte Motive, Epochenmerkmale auch in Auszügen, z. B. von Kant, Rousseau, Hobbes, Lessing vgl. Geschichte mit Gemeinschaftskunde, Wege in die moderne Gesellschaft Drama, z. B. „Nathan der Weise“ oder „Emilia Galotti“ als Ganzschrift oder in Auszügen insbesondere lyrische Texte, z. B. „Prometheus“ und dramatische Texte, z. B. „Die Räuber“, auch in Auszügen Lesetechniken
Texte des Sturm und Drang	
Verschiedene methodische Verfahren zur Texterschließung	

Hinweise: Beispiele, Querverweise, didaktische Hinweise, keine Verbindlichkeit bei Leistungserhebungen und Prüfungen

1.3 Gegenüberstellung der Bildungspläne von 2014 und 2021

EINGANGSKLASSE
BILDUNGSPLAN 2014
BILDUNGSPLAN 2021

	HOT	15 h		VIP	30 h
1	Literatur		1	Umgang mit literarischen Texten	20 h
2	Sprache und Kommunikation		2	Umgang mit pragmatischen Texten	15 h
		ges. 75 h	3	Medien	15 h
	Zeit für Leistungsfeststellung und zur möglichen Vertiefung	30 h	4	Sprachliche Übungen und Textproduktion	10 h
			5	Sprachgebrauch und Sprachreflexion	15 h
				Zeit für Leistungsfeststellung	15 h
		120 h			120 h

JAHRGANGSSTUFEN 1 UND 2
BILDUNGSPLAN 2014

	HOT	36 h
3	Literatur	
4	Sprache und Kommunikation	
		ges. 180 h
	Zeit für Leistungsfeststellung und zur möglichen Vertiefung	72 h
		288 h

BILDUNGSPLAN 2021
GRUNDLEGENDES ANFORDERUNGSNIVEAU
ERHÖHTES ANFORDERUNGSNIVEAU

	VIP	72 h		VIP	90 h
6	Umgang mit literarischen Texten	70 h	6	Umgang mit literarischen Texten	85 h
7	Umgang mit pragmatischen Texten	35 h	7	Umgang mit pragmatischen Texten	45 h
8	Medien	20 h	8	Medien	25 h
9	Sprachliche Übungen und Textproduktion	35 h	9	Sprachliche Übungen und Textproduktion	45 h
10	Sprachgebrauch und Sprachreflexion	20 h	10	Sprachgebrauch und Sprachreflexion	25 h
	Zeit für Leistungsfeststellung	36 h		Zeit für Leistungsfeststellung	45 h
		288 h			360 h

Jeweils einer Bildungsplaneinheit der Eingangsklasse bzw. der Jahrgangsstufen kommt eine besondere Bedeutung zu: In den Bildungsplaneinheiten 4 und 9 („Sprachliche Übungen und Textproduktion“) werden alle verbindlichen Schreibformen abgebildet.

1.4 Wesentliche Neuerungen des Bildungsplans 2021

Der Bildungsplan zeichnet sich durch eine Inhalts- und Kompetenzorientierung aus. Die Bildungseinheiten bieten vielfache Varianten der Verknüpfung und ermöglichen somit einen vernetzten und kumulativen Kompetenzerwerb.

UMGANG MIT LITERATUR

In der Eingangsklasse ersetzt der Themenschwerpunkt „Menschenbilder“ bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten die bisherigen anthropologischen Spannungsfelder. Er dient dazu, vor dem Hintergrund einer vielfältigen Themen- und Textauswahl aus unterschiedlichen Epochen flexibel auf die Lerngruppe zu reagieren und anthropologische Fragestellungen in unterschiedlichen Kontexten aufzugreifen.

Literatur in der Eingangsklasse kann auch in Auszügen gelesen und besprochen werden (vgl. BPE 1).

Bei der Beschäftigung mit den Pflichtlektüren und anderen komplexen literarischen Texten eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 1 und 2 unterschiedliche Perspektiven auf persönliche, gesellschaftliche, berufliche und weltanschauliche Fragestellungen.

UMGANG MIT PRAGMATISCHEN TEXTEN

Das materialgestützte Schreiben eröffnet in besonderem Maße die Möglichkeit, zielorientiert Informationen aus Quellen auszuwählen und mit eigenem Wissen für alltags- und berufsrelevante Texte zu verbinden.

In den Jahrgangsstufen wird zwischen dem essayistischen Schreiben, das auf dem grundlegenden Anforderungsniveau angesiedelt ist, und dem Essay, der auf dem erhöhten Anforderungsniveau zu unterrichten ist, unterschieden (vgl. dazu BPE 9.2).

MEDIEN

Medien prägen heute vielfach unseren Alltag. Dies verlangt, die Medienkompetenz der Lernenden zu stärken, digitale Medien als Lernwerkzeuge nachhaltig einzusetzen und den kritischen Umgang mit medialen Angeboten zu fördern. Das Thema „Medien“ wird im Bildungsplan 2021 als eine eigene Bildungseinheit ausgewiesen. Der erweiterte Textbegriff schließt unterschiedliche Erscheinungsformen von Literatur und Sprache und damit auch filmische und andere mediale Darstellungsformen ein. Dementsprechend ist die Filmanalyse verbindlicher Unterrichtsgegenstand.

STÄRKUNG DER SCHREIBKOMPETENZ/ERWEITERUNG DES SPRACHBEWUSSTSEINS

Um ihre Schreibkompetenz zu fördern, wird den Schülerinnen und Schülern im Kontext der unterschiedlichen inhaltlichen Sequenzen genügend Raum für sprachliche Übungen und Textproduktion eingeräumt. Die Erweiterung des Sprachbewusstseins und die Auseinandersetzung mit Sprache als einem lebendigen System ist zudem ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts. Vor diesem Hintergrund werden in den Jahrgangsstufen – sowohl im Unterricht auf grundlegendem als auch auf erhöhtem Anforderungsniveau – theoretische Grundlagen zur Beschreibung sprachlicher Phänomene herangezogen.

Die Behandlung des Feldermodells, das bereits in abgebenden Schulen eingeführt wird, wird in der gymnasialen Oberstufe weiter fortgeführt.

Diese Methode dient der Beschreibung des Satzbaus in der deutschen Sprache und verdeutlicht, wie die Felder eines Satzes je nach Satzart besetzt werden können. Das Verb nimmt dabei die zentrale Rolle ein. Dieses Wissen ist bei der Auseinandersetzung mit Sprache und deren Gebrauch hilfreich.

2 Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Deutschunterricht

Die sogenannte Informationsgesellschaft befindet sich in einem Wandel von einer E-Mail-basierten Kommunikation in den 1990er-Jahren über das Web 2.0 um die Jahrtausendwende und Nachrichten-Apps im letzten Jahrzehnt in Richtung 5G mit weitreichender Vernetzung von Menschen und Geräten. Da Schule immer auch Gesellschaft abbildet, ist der Einsatz dieser Technologien im Unterricht nur folgerichtig. Beim Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht und im Unterricht allgemein gilt dennoch der sogenannte „Primat der Didaktik“. Dies bedeutet, dass beim Einsatz digitaler Medien, wie bei allen Medien, immer der didaktische Nutzen für die Schülerinnen und Schüler auch im Hinblick auf die Kompetenzerweiterung betrachtet werden und im Vordergrund stehen sollte.

Ein Aspekt, der beim Lernen mit digitalen Medien als – durchaus gewichtiges – Argument genannt wird, ist die unterschiedliche synaptische Verknüpfung beim konkret ausgeführten Prozess des Schreibens mit Stift und Papier beim analogen Lernen im Gegensatz zu der beim Tippen, Klicken oder Ziehen von Elementen auf einem Bildschirm.

Da die Schülerinnen und Schüler in ihrer alltäglichen Lebenswelt als „Digital Natives“ der Omnipräsenz von Digitalem ausgesetzt sind und digitale Medien daher permanent nutzen, kann der Deutschunterricht dazu beitragen, ein notwendiges Gleichgewicht zwischen Analogem und Digitalem herzustellen. Der Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht kann – nach momentanem Stand technischer Entwicklungen (z. B. Tablets mit Stiften) – daher eine Brücke zwischen den beiden immer mehr miteinander verschmelzenden Welten bilden.

Wesentlich für die Planung von Unterricht ist einerseits die notwendige Einbeziehung von analogen Medien wie Buch oder Arbeitsblatt, andererseits auch die Anreicherung des Unterrichts, wo möglich und sinnvoll, mit digitalen Medien.

Einerseits ist der Medieneinsatz der Unterrichtenden wichtig, indem für die Schülerinnen und Schüler ein Lernvideo, ein Quiz, eine Präsentation oder ein Kreuzworträtsel erstellt werden kann, andererseits ist der Aspekt des Medieneinsatzes durch die Schülerinnen und Schüler ebenso relevant.

Darüber hinaus sollte die Digitalisierung auch als Möglichkeit begriffen werden, den Lernenden anhand des Mediums einen kritischen Umgang mit diesem zu vermitteln und sie zu befähigen, in einer Mischung aus bewährtem (analogem) und neuem (digitalen) Lernen wesentliche Kompetenzen zu erwerben und ihnen dadurch eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs, der zunehmend digital ist, zu ermöglichen.

Digitale Medien verdienen im Unterricht also zweierlei Betrachtung. Einerseits als Medium, das auf rezeptiver und auch produktiver Ebene bisherige ergänzt oder teilweise sogar ersetzt, andererseits als Medium, dessen Nutzung kritisch hinterfragt werden muss.

Die produktive Nutzung digitaler Medien hat, neben der Erweiterung des klassischen Unterrichts, den entscheidenden Vorteil, dass sie eine verstärkte Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann und so Vertiefung und individualisiertes Lernen auf andere Weise ermöglicht. Werden digitale Medien in den Deutschunterricht einbezogen, führen sie, je nachdem, *wie* sie eingesetzt werden, zu einer grundlegenden Veränderung in der Lehr- und Lernsituation. (Vgl. SAMR-Modell, Einzelheiten dazu finden sich z. B. unter <https://www.youtube.com/watch?v=SC5ARwUkVQg> und <http://www.hippasus.com/resources/tte/>).

Im Sinne einer Differenzierung im Unterricht können digitale Medien gewinnbringend für den Lernprozess eingesetzt werden, dazu haben sie eine stark motivierende Funktion, da sie die Selbstwirksamkeit durch stärkere Eigenverantwortlichkeit beim Bearbeiten von Aufgaben oder Lernarrangements mit gleichzeitiger Entlastung der Unterrichtenden ermöglichen.

Im Internet findet sich besonders in den Bereichen der Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften eine Vielzahl an Beispielen für Digitalisierung im Unterricht, für den Bereich Deutsch in Beruflichen Gymnasien ist das Angebot noch begrenzt. Aus diesem Grund soll im Folgenden exemplarisch auf Anwendungsmöglichkeiten hingewiesen werden.

Digitale Medien im Unterricht einzusetzen, bedeutet auch unterschiedliche mediale Aufbereitungen von Informationen in den Unterricht einzubinden. Dazu gehören Podcasts, (Lern-)Videos entsprechender Plattformen sowie Texte oder Verfilmungen bzw. andere künstlerische Umsetzungen von Literatur.

Für den Einstieg in eine Stunde eignen sich klassischerweise Bildimpulse, evtl. in Kombination mit Kartenabfragen: Mit Apps, die gleichzeitiges Arbeiten an einer digitalen Pinnwand ermöglichen, wird in Erweiterung der analogen Methode den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich aktiv ins kooperative Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dadurch, dass alle Schülerinnen und Schüler die Beiträge der anderen in Echtzeit sehen, entsteht eine besondere Form der Interaktion. Als Beispiele könnte man Apps wie Socrative, Plickers oder eine weitere digitale Pinnwand nennen. Diese sind zum Zeitpunkt der Entstehung der Handreichung konkret niederschwellige und kostenlose Apps und Webseiten, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler nicht namentlich anmelden müssen, was ein gewisses Maß an Anonymität gegenüber dem Webseitenbetreiber gewährleistet.

Für die Erarbeitung von komplexeren Themen bieten sich Plattformen und Apps wie Moodle, Learningapps oder H5P (siehe auch <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/medienbildung/interaktiv>) an, da sich hier multimedial Inhalte zur Verfügung stellen lassen, Lernfortschritte überprüft bzw. Voraussetzungen für individualisiertes Lernen geschaffen werden können.

Für Abfragen, z. B. am Ende einer Stunde, kann auf „Gamification“-Apps zurückgegriffen werden. Mit Kahoot oder Quizlet lassen sich schnell Fragen erstellen, die, unterstützt durch einen hohen motivationalen Faktor in einer Art Wettkampfsituation unter einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Gruppen,

das Gelernte spielerisch überprüfen. Für eine Lernstandsdiagnose sind sie allerdings eher weniger geeignet. Zwar können in einem Test zur Sprachkompetenz Fragen mit Mehrfachauswahl gestellt werden, ein Quiz sollte aber eher am Ende einer Einheit stehen.

Zum Üben und zur Vertiefung von Kenntnissen (z. B. im Hinblick auf sprachliche Mittel, Reimschemata, Fachbegriffe im Sinne eines Vokabellernens) lassen sich sogenannte Lernkarten mit Apps wie Quizlet oder H5P gestalten (vgl. z. B. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/stil/index.html>). Die Gestaltung interaktiver Inhalte für Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft wird in der Bedienung zunehmend einfacher und perspektivisch auch schneller zu realisieren sein.

Während die oben genannten Anwendungsbeispiele zunächst aus der Sicht der Unterrichtenden gesehen wurden, ist es auch immer möglich, dass die Schülerinnen und Schüler die angegebenen Apps oder Formate für ihre eigenen Produktionen sinnvoll einsetzen.

So könnte von den Schülern z. B. nach einem Referat ein kurzes Quiz durchgeführt werden, das Aufschluss darüber geben kann, welche Informationen seitens der Klasse oder des Kurses aufgenommen wurden.

Eine Verknüpfung zwischen der Nutzung als Informationsmedium und als Gestaltungsmedium findet statt, indem die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt eine Aufgabe erledigen und diese im Anschluss medial für die Mitschülerinnen und Mitschüler aufbereiten. Viele Tablets sind bereits im Werkzustand mit entsprechenden Webbrowsern, Apps zum Aufnehmen und Abspielen von Audio- und Videodateien sowie Textbearbeitungs- bzw. Präsentationsprogrammen ausgestattet.

Ein wesentlicher Blick sollte auf das sogenannte „kollaborative“ Lernen gelegt werden. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten parallel oder auch zeitversetzt mithilfe von digitalen Medien ein Medienprodukt, das gleichzeitig eine Dokumentation des Lernstoffs darstellt. Hierzu eignen sich ZUMpad (https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/lern2/2_werk/1_cotext/), Etherpad oder Google-Docs-Dokumente.

Beim Konzipieren von Lernarrangements scheint es aus nicht zuletzt auch zeitökonomischen Gründen geboten, zunächst mit niederschweligen Angeboten zu beginnen und dazu keine vollständig auf digitalen Medieneinsatz ausgerichteten Unterrichtssequenzen zu planen. Für die Aufsatzdidaktik lassen sich diese Tools (sowie auch das Format „Aufgabe“ bei Moodle) nutzen, wo man den Schülerinnen und Schülern eine individualisierte Rückmeldung zu den eingereichten Arbeitsergebnissen geben kann.

Bereits im Vorfeld, etwa beim Entwerfen eines Schreibplans, und in der Begleitung des Schreibprozesses in Form kollaborativer Schreibwerkstätten durch die Lehrperson oder in Gruppenarbeit können die zuvor erwähnten digitalen Unterstützungsmöglichkeiten verwendet werden.

3 Umsetzungsbeispiele thematischer Einheiten

Die Unterrichtsmaterialien, die im Folgenden vorgestellt werden, dienen einerseits dazu, inhaltliche Veränderungen des Bildungsplanes zu veranschaulichen, und sollen andererseits Unterschiede zwischen grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau verdeutlichen.

3.1 Menschenbilder in der Literatur vom Barock bis zum Sturm und Drang (BPE 1 – Eingangsklasse)

Im verbindlichen Themenschwerpunkt „Menschenbilder“ setzen sich die Schülerinnen und Schüler in der Eingangsklasse anhand von Texten aus unterschiedlichen Epochen mit den Grundbedingungen des menschlichen Daseins auseinander. Sie vertiefen und erweitern ihr Verständnis poetologischer Grundbegriffe in der Beschäftigung mit kontrastreich gewählten Beispielen. Sie entwickeln und reflektieren unterschiedliche Zugänge zu literarischen Texten.

3.1.1 STOFFVERTEILUNG UND VERLAUFSPLÄNE

MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DES BAROCK

Die Lernenden nähern sich über einen Bildimpuls der Epoche. Zusatzinformationen zur Interpretation zeittypischer Stillleben sowie über die Epoche insgesamt ergänzen ihr Weltwissen. Sie wenden ihr Wissen auf literarische Zeugnisse des Barock an, z. B. auf einen Prosatext und ein oder mehrere Gedichte.

Nachfolgend werden drei Unterrichtsblöcke vorgestellt:

1. Menschenbilder in der Literatur des Barock
2. Menschenbilder in der Literatur der Aufklärung
3. Menschenbilder in der Literatur des Sturm und Drang

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
25	Einstieg: Bildimpuls zur Malerei des Barock	Internetrecherche zu Vanitas-Stillleben alternativ: Bildbetrachtung	SuS listen die dargestellten Gegenstände auf und erschließen die Motive. alternativ: Informationen zur Ikonografie
20	Erarbeitung 1: Untersuchung eines Prosatextes (Grimmelshausen)	Arbeitsblatt	SuS erfassen den Inhalt des Textes, erläutern die sprachlichen Mittel und beschreiben die Wirkung des Textes.
HA	Erarbeitung 2: Informationen über die Epoche	Lexika/Internet alternativ: Infoblatt	SuS erweitern ihr Wissen.

		„Basiswissen“	SuS nutzen wissenschaftliche Nachschlagewerke.
45	Erarbeitung 3: Analyse und Interpretation eines Gedichts (Gryphius)	Arbeitsblatt	SuS erfassen den Inhalt des Gedichts, erkennen epochentypische Merkmale, benennen und deuten diese. Sie stellen einen Rückbezug zu den zentralen Motiven der Vanitas-Stilleben her. SuS erarbeiten das Menschenbild der Epoche.
(45)	Vertiefung (fakultativ) Interpretation weiterer Gedichte	Anthologien Schulbuch Internet Arbeitsblatt	SuS erkennen in anderen lyrischen Texten epochentypische Aspekte und benennen, deuten und vergleichen die Motive.

MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DER AUFKLÄRUNG

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich über digitale Medien ein Basiswissen über die Epoche. Internetrecherchen können Zusatzinformationen liefern. Sie wenden ihr Wissen auf Bildzeugnisse sowie auf philosophische und literarische Texte der Zeit an.

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
45	Basisinformationen zur Epoche	Informationsgewinnung über Radio-Podcasts oder Online-Kanäle	SuS hören oder sehen geeignete Sendungen und notieren Stichwörter. Sie tauschen sich in der Lerngruppe über die Inhalte aus.
45	Erarbeitung 1: Erstellung eines interaktiven Quiz	Tablet bzw. Smartphone mögliche Hilfestellung: Online-Lexika	SuS erstellen mit Tablets oder Smartphones ein interaktives Quiz über das Zeitalter der Aufklärung.
45	Erarbeitung 2: Interpretation eines Bilddokuments	Dokumentenkamera Bildmaterial aus der Zeit der Aufklärung (z. B. Radierung von Daniel Chodowiecki) Internet	SuS beschreiben und interpretieren das Bildmaterial. Sie deuten die Lichtmetaphorik. Sie recherchieren die in anderen Sprachen eingeführten Bezeichnungen für das Zeitalter der Aufklärung.

	Analyse eines theoretischen Textes zur Aufklärung	Arbeitsblatt (Wie-land)	SuS erfassen den Inhalt des Textes, erkennen die eingesetzte Lichtmetaphorik und deuten diese. Sie stellen Bezüge zur Epoche der Aufklärung her. Sie erkennen das Menschenbild der Epoche.
45	Erarbeitung 3: Untersuchung eines oder zweier Dramentexte/s	Arbeitsblatt (Auszug aus Lessings „Emilia Galotti“ und „Nathan der Weise“)	SuS charakterisieren die Dramenfiguren. Sie interpretieren die dargestellte Dramenhandlung vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung. Sie erkennen und bewerten das dargestellte Menschenbild.
(45)	Erarbeitung 4 (fakultativ): Interpretation einer Fabel	Arbeitsblatt (Pfeffel „Der Affe am Hof“)	SuS übertragen ihr Wissen auf eine andere literarische Gattung (Fabel). Sie deuten und bewerten die ausgedrückte Moral.

MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DES STURM UND DRANG

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten über digitale Medien ein Basiswissen über die Epoche. Sie wenden ihr Wissen auf literarische Texte der Zeit an, wobei sie das Menschenbild der Epoche herausarbeiten, sie präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse.

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
45	Erarbeitung 1: Basisinformationen zur Epoche	Internet (Informations- oder Lernplattformen, Erklärvideos)	SuS recherchieren, sie erarbeiten ein Infoblatt (z. B. Cluster, Mindmap).
45	Erarbeitung 2: Erschließung literarischer Texte	Arbeitsblatt	SuS analysieren und interpretieren literarische Texte des Sturm und Drang.

		Internet	<p>Sie nutzen das Infoblatt und bringen Vorkenntnisse ein,</p> <p>sie recherchieren im Internet zur Texterschließung (z. B. unbekannte Wörter, Fremdwörter).</p> <p>SuS beziehen ihre Kenntnisse der Epoche auf literarische Beispiele,</p> <p>sie interpretieren die Texte vor dem Hintergrund der Epoche und analysieren die Sprache.</p> <p>Sie erkennen und bewerten das dargestellte Menschenbild.</p>
45	Erarbeitung 3: Erstellen einer Präsentation		<p>SuS präsentieren ihre Ergebnisse auf einem Plakat oder einer Wandzeitung.</p>

3.1.2 FACHLICHE UND DIDAKTISCHE HINWEISE

Die nachfolgenden Materialien zu Menschenbildern in der Literatur des Barock bis zum Sturm und Drang in der Eingangsklasse bilden eine Grundlage für den Umgang mit literarischen Texten in den Jahrgangsstufen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Epoche des Barock kennen. Sie setzen sich mit politischen, sozialen und literarischen Kontexten auseinander. Besonders die Lyrik des Barock ist geeignet, um Motive wie „Carpe diem“, „Memento mori“ und den „Vanitas-Gedanken“ zu erarbeiten und das vorherrschende Welt- und Menschenbild zu erkennen. Die Arbeitsaufträge beziehen sich neben der Analyse und Interpretation schwerpunktmäßig auf die typischen Themen und Motive als Spiegel des menschlichen Daseins.

Ein weiteres Schwerpunktthema ist das Zeitalter der Aufklärung. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Merkmale der Epoche und erfahren deren immense Bedeutung für das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben. Zur Anwendung und Vertiefung ihres Wissens werten die Lernenden theoretische Schriften zeitgenössischer Philosophen aus (z. B. Kant oder Wieland) und erkennen deren Bestreben, „Licht in das Dunkel“ zu bringen, das heißt überkommene Strukturen kritisch zu hinterfragen und das Leben der Menschen zu verbessern. Das schlägt sich auch in der Literatur nieder. Am Beispiel von Lessings Dramen lässt sich das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Menschenbilder erkennen. So zeigt er in seinen Dramen „Nathan der Weise“ oder „Emilia Galotti“ „aufgeklärte“ Figuren, die ihre Vernunft gebrauchen und auf der Suche nach Erkenntnis sind, aber mit überkommenen Traditionen und Regeln bzw. deren Vertreter konfrontiert werden.

Die literarische Epoche des Sturm und Drang wird als Protestbewegung überwiegend junger Literaten und als Gegenbewegung zur Aufklärung verstanden. Es soll deutlich werden, dass der Sturm und Drang

wie auch die Aufklärung eine Protestbewegung gegen den Absolutismus war, aber seine Vertreter darüber hinaus gegen die bestehenden Herrschaftsformen rebellierten und die freie Entfaltung des Individuums postulierten. Die Literaten entwarfen das Bild eines Menschen, der seine Emotionen nicht mehr unterdrückt, sondern nach seinen Wünschen lebt, nicht unbedingt vernunftorientiert handelt und sich nicht den Hierarchien unterordnet. In der Literatur kommt dies durch die Verherrlichung des Geniebegriffs und expressive, lebensnahe Sprache zum Ausdruck. Die ausgewählten Texte zeigen den Einzelnen auf der Suche nach der freien Entfaltung, der mit der Gesellschaft und ihren überkommenen Regeln in Konflikt gerät.

3.1.3 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Die Schülerinnen und Schüler nutzen digitale Medien und recherchieren über die Epoche des Barock. Sie eignen sich Hintergrundwissen an, werten auch Materialien aus der bildenden Kunst aus und befassen sich auf diese Weise mit anthropologischen Fragestellungen in unterschiedlichen Kontexten. Beispielsweise ordnen die Lernenden Gedichte in das polare Spannungsfeld der Epoche ein und erkennen, dass es mehrere Antworten auf die Erfahrungen der Zeit gibt, also Lebensschmerz und Lebensgenuss durchaus nebeneinander bestehen konnten.

Digitale Medien werden im zweiten Unterrichtsblock als Informations- und Gestaltungsmedium eingesetzt. Die Lernenden erwerben individuell und selbst gesteuert ein Basiswissen über die Epoche der Aufklärung, bereiten es medial auf und bringen es in den Unterricht ein. Notwendige Recherchearbeiten lassen sich ebenfalls mit digitalen Quellen erledigen. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen ihr Wissen, indem sie es sowohl auf theoretische als auch auf literarische Texte anwenden. Die ausgewählten Arbeitsmaterialien zeigen oft alternative Handlungsmöglichkeiten auf, die dem vorherrschenden Menschenbild gegenübergestellt werden, was die immense Bedeutung der Aufklärung auf dem Weg in die Moderne unterstreicht.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen digitale Medien zur Recherche über die Epoche des Sturm und Drang, z. B. Lern- bzw. Informationsplattformen. Sie organisieren sich in Gruppen, entwerfen ein Infoblatt, das u. a. über den zeitlichen Rahmen der Epoche, den historischen Hintergrund, Merkmale und Begriffe sowie die wichtigsten Vertreter überblicksartig Aufschluss gibt. Sie erstellen eine Präsentation, indem sie ihre Kenntnisse auf typische literarische Texte des Sturm und Drang anwenden und diese unter der Leitfrage nach dem dargestellten Menschenbild interpretieren.

3.1.4 ARBEITSMATERIALIEN

MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DES BAROCK

BILDIMPULS ZUR MALEREI DES BAROCK

Arbeitsaufträge:

1. Recherchieren Sie im Internet nach sogenannten „Vanitas-Stilleben“ aus dem 17. Jahrhundert (z. B. <https://www.lernhelfer.de> › schuelerlexikon › kunst › artikel)

2. Listen Sie in einer Tabelle die immer wieder dargestellten Gegenstände auf und deuten Sie diese nach dem folgenden Muster:

Gegenstand	Motiv
<ul style="list-style-type: none"> • Sanduhr, Totenkopf • Buch • 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergänglichkeit, Lebensend •

Hilfestellung bieten Ihnen Online-Portale (wie z. B. www.Kunsthalle-Karlsruhe.de), Lexika (z. B. www.lernhelfer.de › schuelerlexikon › kunst › artikel) oder die Suche über Künstlernamen wie Pieter Claesz, Jacob Marrel, Harmen van Steenwyck u. a.

Alternativ:

Lesen Sie den Informationstext zur Ikonografie.

1. Definieren Sie den Begriff „Vanitas“ und ziehen Sie Rückschlüsse auf das Welt- und Menschenbild in der Barockzeit.

ZUR IKONOGRAFIE VON STILLEBEN DES BAROCK

Die Vanitas-Stilleben zeigen Gegenstände und mit ihnen verbundene Tätigkeiten, die als vergänglich interpretiert wurden. Nahezu in jedem Stilleben des 17. Jahrhunderts sind Hinweise auf die Vergänglichkeit der irdischen Existenz und der angehäuften Schätze vorhanden. Die Vanitas-Bilder stellen eine Mahnung für den Betrachter dar und lassen Rückschlüsse auf die herrschende Weltanschauung zu.

Die auf den Vanitas-Stilleben zu findenden Requisiten lassen sich drei Gruppen zuordnen. Es handelt sich dabei einmal um Gegenstände irdischer Existenz, um Dinge, deren Wert nur scheinbar beständig ist, wie Bücher, Musikinstrumente, Geld und Kostbarkeiten, Werke der bildenden Kunst und Insignien von Macht und Größe. Diese Gegenstände beziehen sich auf die verschiedenen Bereiche des Lebens, den Alltag, das geistige Leben in Kunst und Wissenschaft sowie den Genuss und die Wollust. So ist zum Beispiel das Buch als Zeichen der Gelehrsamkeit zu verstehen, es gilt aber auch im negativen Sinne als ein Sinnbild für übertriebene Wissbegierde. In der zweiten Gruppe finden sich Symbole der Vergänglichkeit. Die Abbildungen von Totenschädeln, Sanduhren, verlöschenden Kerzen, welkenden Blumen und umgestürzte oder zerbrochene Gläser lassen Gedanken an Tod und Zerfall aufkommen. Symbole der Wiedergeburt und des ewigen Lebens wie Lorbeer und Efeu oder Ähren finden sich in der dritten Gruppe.

BASISWISSEN

DIE LITERATUR DES BAROCK

Die Literatur der Zeit ist geprägt von den Erfahrungen des Dreißigjährigen Kriegs, dem Tod eines Drittels der Bevölkerung, von verheerenden Verwüstungen, Seuchen, Hungersnöten und existenzieller Not. Das Deutsche Reich zerfiel in politischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. Die Landesherren nutzen die unübersichtliche Lage nach dem Krieg aus, indem sie die Territorien neu ordneten und eine mehr oder minder absolutistische Herrschaft etablierten. Im Gegensatz zur allgemeinen Bevölkerung lebten die Fürsten selbst verschwenderisch und luxuriös. Sie kontrollierten Staat und Wirtschaft, Heer und Verwaltung und nahmen auch mithilfe der Kirche Einfluss auf Erziehung, Bildung und das gesellschaftliche Leben. Die Kunst war höfisch orientiert, wurde jedoch von bürgerlichen Gelehrten getragen, was sich langfristig als Veränderung der Gesellschaftsstruktur auswirkte. Kirche und Adel waren die wichtigsten Kunstförderer der Zeit und strebten nach Selbstdarstellung in Malerei, Musik und Architektur. Aus dieser Zeit stammen Prachtbauten wie das Schloss Versailles, eine üppige Mode oder aufwendige Theaterinszenierungen.

Dieser Gier nach Leben stand ein pessimistisches Weltbild in der Literatur gegenüber. Sie spiegelt das Leid der Menschen wider, ihre Verunsicherung und den Eindruck, dass nichts beständig ist. Überhaupt war das Weltbild der Menschen von Gegensätzen geprägt. Sie lebten im Spannungsfeld zwischen Ewigkeit und Zeit, Leben und Tod, Ernst und Spiel, sozialer Reglementierung und Ausschweifung, Tugend und Erotik. Es finden sich immer wieder drei in Varianten vorkommende Themenbereiche mit fast „theologischen“ Inhalten: Das „Carpe diem“ („Nutze den Tag“), „Memento mori“ („Bedenke, dass du sterben wirst“) und das Motiv der „Vanitas“ („Vergänglichkeit“).

Das Motiv des „Carpe diem“ ruft unter dem Eindruck der Kriegsgräuel dazu auf, das Hier und Jetzt zu nutzen und das Leben zu genießen. Denn es ist kurz und schnell kann alles vorbei sein. Deshalb werden Feiern, Tanzen, ausschweifender Genuss und Erotik thematisiert (vgl. Martin Opitz' Gedicht „Carpe diem“, 1624).

Den Barockmenschen kennzeichnet ein besonderes Verhältnis zum Tod. Er stand unter dem Memento mori („Gedenke des Todes“), d. h. unter der Mahnung, nicht auf die der Vergänglichkeit anheimfallenden weltlichen Güter zurückzusehen, sondern sich an Gott und dem ewigen Seelenheil zu orientieren. Die Werke stehen damit im Kontrast zum „Carpe-diem-Motiv“ (vgl. Andreas Gryphius „Überschrift an den Tempel der Sterblichkeit“, 1658).

Die Vergänglichkeit behandelt auch das „Vanitas-Motiv“. Anders als beim „Memento mori“ steht nicht allein der Tod im Mittelpunkt, sondern das Thema Verfall. Es wird im Zusammenhang mit Eitelkeit und Schönheit behandelt. Alles Irdische gilt als nichtig und vergänglich. Bilder des Vergangenen wie Schädel, Sanduhr oder Kerze sollen zeigen, dass der Mensch sowie irdische Güter nicht von Dauer sind und der Mensch keine Macht über das Leben hat (vgl. Andreas Gryphius „Es ist alles eitel“, 1637).

Viele Gedichte wirken heute konstruiert, da man Dichtung für einen erlernbaren Prozess hielt und nicht als individuellen Schaffensprozess ansah. Es entstanden zahlreiche normative Anleitungen wie beispielsweise das „Buch von der Deutschen Poeterey“ von Martin Opitz (1624), in dem er Regeln für die Dichtung festlegte. Zunehmend entwickelten die Dichter eine deutsche Literatursprache, sodass Deutsch neben Latein immer bedeutender wurde.

Arbeitsauftrag:

Erarbeiten Sie ein maximal zwei Seiten langes Informationsblatt zur Epoche des Barock mit den Schwerpunkten historische Hintergründe, Literatur und Menschenbild. Nutzen Sie z. B. dazu das Internetportal „ZEIT ONLINE“ oder werten Sie den Wikipedia-Artikel aus (<https://de.wikipedia.org/wiki/Barockliteratur>).

Alternativ:

Erstellen Sie aus dem abgedruckten Informationstext eine Mindmap mit den Schwerpunkten historische Hintergründe, Literatur und Menschenbild.

PROSATEXT: HANS JAKOB CHRISTOFFEL VON GRIMMELSHAUSEN

Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen (um 1622–1676) war Sohn eines protestantischen Gastwirts und Bäckers und wurde in den Wirren des Dreißigjährigen Kriegs im Alter von 13 Jahren von Soldaten gefangen und in die kaiserliche Armee gepresst. Er hielt sich jahrelang in Kriegsgebieten auf und erlebte zahlreiche Abenteuer, die er niederschrieb und so den ersten deutschen Prosaroman von Weltgeltung verfasste. Er verarbeitete unmittelbares, eigenes Erleben, fügte aber auch Versatzstücke aus anderen literarischen Quellen wie des spanischen Schelmenromans ein. Indem er seine Abenteuer oft in derbem Humor und in drastischer Sprache niederschrieb, unterschied er sich von den höfisch-galanten Moderomanen seiner Zeit. Seine Schilderungen mit Blick auf die Menschen machen sein Werk zu einem Zeitroman von kulturhistorischem Interesse.

DER „ABENTEUERLICHE SIMPLICISSIMUS TEUTSCH“ (AUSZUG AUS DEM 13. KAPITEL)

[Z]u solchem End machte ich mich seinem Dorf zu / und als ich hin kam / fand ich in voller Flamm stehen / dann es eben ein Partey Reuter (1) außgeplündert / angezündet, theils Bauren niedergemacht / viel verjagt / und etliche gefangen hatten / darunter auch der Pfarrer selbst war. Ach Gott! wie ist das menschliche Leben so voll Mühe und Widerwärtigkeit / kaum hat ein Unglück aufgehört, so stecken wir schon in einem andern / mich verwundert nicht, daß der Heydnische *Philosophus Timon* zu Athen (2) viel Galgen aufrichtete / daran sich die Menschen selber auffknüpfen / und also ihrem elenden Leben durch ein kurtze Grausamkeit ein Ende machen sollten; die Reuter waren eben wegfertig / und führten den Pfarrer an einem Strick daher / unterschiedliche schryen / schiesse den Schelmen (3) nider! andere aber wollten Gelt von ihm haben / er aber hub die Händ auff / und bat umb deß Jüngsten Gerichts willen / um Verschohnung und Christliche Barmherzigkeit / aber umbsonst / dann einer ritte ihn übern Hauffen

/ und versetzte ihm zugleich eins an Kopf / davon er alle vier von sich streckte / und Gott seine Seele befahl / den andern noch übrigen gefangenen Bauren giengs gar nicht besser.

Da es nun sahe / als ob diese Reuter in ihrer tyrannischen Grausamkeit ganz unsinnig worden wären / kam ein solcher Schwarm bewehrter Bauren auß dem Wald, als wann man in ein Wespen-Nest gestochen hätte / die fiengen an so greulich zu schreyen / so grimmig darein zu setzen und darauff zu schiessen / daß mir alle Haar gen Berg stunden, weil ich noch niemals bey dergleichen Kürben gewesen / dann die Spesserter und Vogelsberger Bauren lassen sich fürwahr so wenig als die Hessen / Sauerländer und Schwartzwälder / auff ihrem Mist foppen; darvon rissen die Reuter auß / und ließen nicht allein das eroberte Rindviehe zurück / sondern warffen auch Sack und Pack von sich / schlugen also ihre ganze Beut in Wind / damit sie nicht selbst den Bauren zur Beut würden / doch kamen ihnen theils in die Händ.

(1) Reuter: Reiter

(2) Timon von Athen: gr. Philosoph, steht für menschenverachtende Äußerungen

(3) Schelm: früher eine schwere Beleidigung

Arbeitsaufträge:

2. Fassen Sie den Inhalt des Textes zusammen.
3. Beschreiben Sie die Wirkung des Textauszugs und erläutern Sie die verwendeten sprachlichen Mittel.
4. Ziehen Sie Rückschlüsse auf die Gesellschaft der Zeit.

LYRIK DES BAROCK

CHRISTIAN HOFMANN VON HOFMANNSWALDAU: SONETT. VERGÄNGLICHKEIT DER SCHÖNHEIT

(1695)

Es wird der bleiche tot mit seiner kalten hand
Dir endlich mit der zeit um deine brüste streichen /
Der liebliche corall der lippen wird verbleichen;
Der schultern warmer schnee wird werden kalter sand /
5 Der augen süsser blitz / die kräfte deiner hand /
Für welchen solches fällt / die werden zeitlich weichen /
Das haar / das itzund kan des goldes glantz erreichen /
Tilgt endlich tag und jahr als ein gemeines band.
Der wohlgesetzte fuß / die lieblichen gebärden /
10 Die werden theils zu staub / theils nichts und nichtig werden /
Denn opfert keiner mehr der gottheit deiner pracht.
Diß und noch mehr als diß muß endlich untergehen /
Dein hertze kan allein zu aller zeit bestehen /
Dieweil es die natur aus diamant gemacht.

Arbeitsaufträge:

1. Stellen Sie einen Bezug zu den Motiven der Stilleben her.
2. Deuten Sie die zentralen Motive und interpretieren Sie das Gedicht.

ANDREAS GRYPHIUS: MENSCHLICHES ELENDE (1637)

1 Was sind wir Menschen doch! Ein Wohnhauß grimmer Schmerzen.
 Ein Ball des falschen Glücks, ein Irrlicht dieser Zeit,
 Ein Schauplatz herber Angst, / besetzt mit scharfen Leid,
 Ein bald verschmelzter Schnee / und abgebrannte Kertzen /

5 Dies Leben fleucht davon wie ein Geschwätz und Scherzen.
 Die vor uns abgelegt des schwachen Leibes Kleid /
 Und in das Totenbuch der großen Sterblichkeit
 Längst eingeschrieben sind, sind uns aus Sinn und Herzen.

 Gleich wie ein eitel Traum leicht aus der Acht hinfällt
10 Und wie ein Strom verscheußt, den keine Macht aufhält,
 So muß auch unser Nam / Lob / Ehr und Ruhm verschwinden.

 Was itzund Atem holt, muss mit der Luft entfliehn,
 Was nach uns kommen wird, wird uns ins Grab nachziehn.
15 Was sag ich? Wir vergehn, wie Rauch von starken Winden.

Arbeitsaufträge:

1. Formulieren Sie die Aussage des Gedichts und arbeiten Sie die formal-stilistischen Gestaltungsmittel heraus.
2. Beziehen Sie die Aussage des Gedichts auf das Leben der Menschen in der damaligen Zeit.
3. Diskutieren Sie, welchen Einfluss die im Barock vorherrschende Auffassung vom Wesen und Leben der Menschen auf ihr alltägliches Leben gehabt haben könnte.

MARTIN OPITZ: CARPE DIEM (1623)

- Ich empfinde fast ein Grauen
Daß ich / Plato (1) / für und für
Bin gesessen über dir;
Es ist Zeit hinauszuschauen
5 Und sich bei den frischen Quellen
In dem Grünen zu ergehn /
Wo die schönen Blumen stehn
Und die Fischer Netze stellen.
- Worzu dienet das Studieren
10 Als zu lauter Ungemach?
Unterdessen läuft die Bach
Unsers Lebens, das wir führen,
Ehe wir es inne werden,
Auf ihr letztes Ende hin;
15 Dann kömmt (ohne Geist und Sinn)
Dieses alles in die Erden.
- Hola, Junger, geh' und frage
Wo der beste Trunk mag sein.
Nimm den Krug und fülle Wein.
20 Alles Trauren, Leid und Klage
Wie wir Menschen täglich haben,
Eh uns Clotho (2) fortgerafft
Will ich in den süßen Saft
Den die Traube gibt, vergraben.
- 25 Kaufe gleichfalls auch Melonen
Und vergiß des Zuckers nicht;
Schaue nur, daß nichts gebricht.
Jener mag der Heller schonen,
Der bei seinem Gold und Schätzen
30 Tolle sich zu kränken (3) pflegt,
Und nicht satt zu Bette legt;
Ich will, weil ich kann, mich letzen (4).
- Bitte meine gute Brüder

Auf die Musik und ein Glas:

- 35 Nichts schickt, dünkt mich, nicht sich baß (5)/
 Als gut Trank und gute Lieder.
 Laß ich gleich nicht viel zu erben,
 Ei so hab ich edlen Wein;
 Will mit andern lustig sein,
40 Muß ich gleich alleine sterben.

- (1) Plato: griechischer Philosoph; hier das Sinnbild für ein umfangreiches Wissen
(2) Clotho: eine der drei Parzen; Schicksals-, Todesgöttin
(3) sich kränken: hier sich sorgen
(4) sich letzen: genießen
(5) bass: besser

Arbeitsaufträge:

1. Analysieren und interpretieren Sie das Gedicht.
2. Untersuchen Sie Textaussage und Motive und weisen Sie das Motiv des „Carpe diem“ nach.
3. Gehen Sie der Frage nach, inwieweit Themen aus der Barockzeit auch unsere Zeit bestimmen.

3.1.5 MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DER AUFKLÄRUNG

RADIOBEITRAG

Schülergerechte Podcasts über das Zeitalter der Aufklärung sind im Internet abrufbar. Es bieten sich unter dem Stichwort „Aufklärung“ die Beiträge des Bayerischen Rundfunks *Bayern 2 – radioWissen* (<https://www.br.de/service/suche/index.html?query=aufklärung>)

oder Beiträge des Online-Medienangebots *funk* der ARD und des ZDF an https://www.youtube.com/results?search_query=funk+ard+epoche+aufklärung

Arbeitsaufträge:

1. Hören oder sehen Sie sich einen Beitrag über das Zeitalter der Aufklärung an.
2. Machen Sie sich stichwortartig Notizen über das Thema, indem Sie sich beispielsweise an den Faktenfragen (Zeit, Personen, Ziele, Veränderungen, Schlagwörter, usw.) orientieren und entwerfen Sie ein Schaubild oder eine Mindmap.
3. Erstellen Sie mit Tablets oder Smartphones ein interaktives Quiz über das Zeitalter der Aufklärung (z. B. mit den Apps Kahoot oder Quizizz).

Alternativ:

Erstellen Sie in Gruppenarbeit je ein Arbeits- und Lösungsblatt über die Epoche, das mindestens fünf Fragen bzw. Antworten enthält.

BILDZEUGNIS

Arbeitsaufträge:

1. Recherchieren Sie die etymologische Bedeutung des Wortes „aufklären“ und darüber hinaus, wie das Zeitalter der Aufklärung beispielsweise in englischer, französischer, spanischer oder italienischer Sprache genannt wird.
2. Suchen Sie im Internet nach Bildmaterial, das den Gedanken der Aufklärung darstellt. Suchen Sie dabei gezielt nach Kupferstichen von Daniel Chodowiecki (1726-1801) und erläutern Sie, wie er den Gedanken der Aufklärung bildlich umgesetzt hat (z. B. [www.graphikportal.org > document > gpo00011053](http://www.graphikportal.org/document/gpo00011053))

THEORETIKER DER AUFKLÄRUNG

CHRISTOPH MARTIN WIELAND (1733-1813): SECHS FRAGEN ZUR AUFKLÄRUNG, 1781 [AUSZUG]

Was ist *Aufklärung*?

Antwort: Das weiß jedermann, der vermittelt eines Paares sehender Augen erkennen gelernt hat, worin der Unterschied zwischen Hell und Dunkel, Licht und Finsternis besteht. Im Dunkeln sieht man entweder gar nichts oder wenigstens nicht so klar, daß man die Gegenstände recht erkennen und von einander unterscheiden kann: sobald Licht gebracht wird,
5 klären sich die Sachen auf, werden sichtbar und können von einander unterschieden werden (...).

Das Licht des Geistes, wovon hier die Rede ist, ist die Erkenntnis des Wahren und Falschen, des Guten und Bösen. Hoffentlich wird jedermann zugeben, daß es ohne diese Erkenntnis eben so unmöglich ist, die Geschäfte des Geistes recht zu treiben, als es ohne materielles
10 Licht möglich ist, materielle Geschäfte recht zu tun. Die Aufklärung, d. i. so viel Erkenntnis, als nötig ist, um das Wahre und Falsche immer und überall unterscheiden zu können, *muß* sich also über alle Gegenstände ohne Ausnahme ausbreiten, worüber sie sich ausbreiten kann, d. i. über alles dem äußern und innern Auge sichtbare. (...)

Alle Gegenstände unsrer Erkenntnis sind entweder geschene Dinge oder Vorstellungen,
15 Begriffe, Urteile und Meinungen. Geschene Dinge werden aufgeklärt, wenn man bis zur Befriedigung eines jeden unparteiischen Forschers untersucht, ob und wie sie geschehen sind? Die Vorstellungen, Begriffe, Urteile und Meinungen der Menschen werden aufgeklärt, wenn das Wahre vom Falschen daran abge sondert, das Verwickelte entwickelt, das Zusammengesetzte in seine einfachern Bestandteile aufgelöst, das Einfache bis zu seinem Ur-
20 sprunge verfolgt und überhaupt keiner Vorstellung oder Behauptung, die jemals von Menschen für Wahrheit angegeben worden ist, ein Freibrief gegen die uneingeschränkste Untersuchung gestattet wird. Es gibt kein anderes Mittel, die Masse der Irrtümer und schädlichen Täuschungen, die den menschlichen Verstand verfinstert, zu vermindern, als dieses, und es kann kein anderes geben. (...)

Arbeitsaufträge:

1. Geben Sie Wielands Argumentationsgang wieder und stellen Sie dar, was genau mit der Lichtmetaphorik gemeint ist.
2. Erarbeiten Sie, welches Menschenbild hinter Wielands Aussagen steht.
3. Stellen Sie Überlegungen an, wie „das Licht der Aufklärung“ auf die Gesellschaft wirken soll.

LITERATUR DER AUFKLÄRUNG

GOTTHOLD EPHRAIM LESSING „EMILIA GALOTTI“ (1772), 1. AKT, 8. AUFTRITT, AUSZUG

Der Prinz von Guastalla, einem zeitgenössischen italienischen Duodezfürstentum, ist seiner Geliebten in dem Moment überdrüssig geworden, als er Emilia Galotti kennengelernt hat. Seine Gedanken kreisen nur noch um sie, auch bei der Erledigung seiner Pflichten als Herrscher.

- Der Prinz.** Noch ist hier eine Bittschrift einer Emilia Galot – – Bruneschi will ich sagen.- Ich habe meine Bewilligung zwar schon beigezeichnet. Aber doch – die Sache ist keine Kleinigkeit – Lassen Sie die Ausfertigung noch anstehen.- Oder auch nicht anstehen: wie Sie wollen.
- 5 **Camillo Rota.** Nicht wie ich will, gnädiger Herr.
- Der Prinz.** Was ist sonst? Etwas zu unterschreiben?
- Camillo Rota.** Ein Todesurteil wäre zu unterschreiben.
- Der Prinz.** Recht gern. – Nur her! geschwind.
- Camillo Rota** (*stutzig und den Prinzen starr ansehend*). Ein Todesurteil – sagt' ich.
- 10 **Der Prinz.** Ich höre ja wohl. – Es könnte schon geschehen sein. Ich bin eilig.
- Camillo Rota** (*seine Schriften nachsehend*). Nun hab ich es doch wohl nicht mitgenommen! – – Verzeihen Sie, gnädiger Herr. – Es kann Anstand damit haben bis morgen.
- Der Prinz.** Auch das! – Packen Sie nur zusammen; ich muß fort – Morgen, Rota, ein mehreres!
- 15 (*Geht ab*)
- Camillo Rota** (*den Kopf schüttelnd, indem er die Papiere zu sich nimmt und abgeht*). Recht gern? – Ein Todesurteil recht gern? – Ich hätt' es ihn in diesem Augenblicke nicht mögen unterschreiben lassen, und wenn es den Mörder meines einzigen Sohnes betroffen hätte. – Recht gern! recht gern! – Es geht mir durch die Seele dieses gräßliche Recht gern!

Arbeitsaufträge:

1. Erarbeiten Sie, welche Normen und Wertvorstellungen in dem Textauszug dargestellt werden.
2. Diskutieren Sie, wie mögliche politische und gesellschaftliche Veränderungen aussehen könnten, damit man von einem gerechten System sprechen kann.

GOTTHOLD EPHRAIM LESSING „NATHAN DER WEISE“ (1779), 4. AKT, 2. AUFTRITT (AUSZUG)

Der christliche Tempelritter hat die Tochter des Juden Nathan aus dem Feuer gerettet und sich in sie verliebt. Es erfährt insgeheim, dass sie eine getaufte Christin ist, die der Jude adoptiert hat. Der Tempelherr will den Rat des Patriarchen einholen, um zu erfahren, was das Kirchenrecht in so einem Fall vorsieht.

- Patriarch:** (...) Was ist
Es denn, worüber unsern Rat für itzt
Der Herr verlangt?
- Tempelherr.** Gesetzt, ehrwürd'ger Vater,
5 Ein Jude hätt ein einzig Kind, – es sei
Ein Mädchen, – das er mit der größten Sorgfalt
Zu allem Guten auferzogen, das
Er liebe mehr als seine Seele, das
Ihn wieder mit der frömmsten Liebe liebe.
10 Und nun würd unsereinem hinterbracht,
Dies Mädchen sei des Juden Tochter nicht;
Er hab es in der Kindheit aufgelesen,
Gekauft, gestohlen, – was Ihr wollt; man wisse,
Das Mädchen sei ein Christenkind, und sei
15 Getauft; der Jude hab es nur als Jüdin
Erzogen; lass es nur als Jüdin und
Als seine Tochter so verharren: sagt,
Ehrwürd'ger Vater, was wär hierbei wohl
Zu tun?
- 20 **Patriarch.** Mich schaudert! – Doch zu allererst
Erkläre sich der Herr, ob so ein Fall
Ein Faktum oder eine Hypothes.
Das ist zu sagen: ob der Herr sich das
Nur bloß so dichtet, oder ob's geschehn,
25 Und fortfährt zu geschehn.
Tempelherr. Ich, glaubte, das
Sei eins, um Euer Hochehrwürden Meinung
Bloß zu vernehmen.
- Patriarch.** Eins? – Da seh' der Herr
30 Wie sich die stolze menschliche Vernunft
Im Geistlichen doch irren kann. – Mitnichten!
Denn ist der vorgetragne Fall nur so
Ein Spiel des Witzes: so verlohnt es sich
Der Mühe nicht, im Ernst ihn durchzudenken.
35 Ich will den Herrn damit auf das Theater
Verwiesen haben, wo dergleichen pro
Et contra sich mit vielem Beifall könnte
Behandeln lassen. – Hat der Herr mich aber
Nicht bloß mit einer theatral'schen Schnurre
40 Zum Besten; ist der Fall ein Faktum; hätt'

- Er sich wohl gar in unsrer Diözes',
In unsrer lieben Stadt Jerusalem,
Ereignet: – ja alsdann –
Tempelherr. Und was alsdann?
- 45 **Patriarch.** Dann wäre an dem Juden fördersamst
Die Strafe zu vollziehn, die päpstliches
Und kaiserliches Recht so einem Frevel,
So einer Lastertat bestimmen.
- Tempelherr.** So?
- 50 **Patriarch.** Und zwar bestimmen obbesagte Rechte
Dem Juden, welcher einen Christen zur
Apostasie verführt, – den Scheiterhaufen, -
Den Holzstoß -
- Tempelherr.** So?
- 55 **Patriarch.** Und wie viel mehr dem Juden,
Der mit Gewalt ein armes Christenkind
Dem Bunde seiner Tauf entreißt! Denn ist
Nicht alles, was man Kindern tut, Gewalt?
Zu sagen: – ausgenommen, was die Kirch'
- 60 An Kindern tut.
- Tempelherr.** Wenn aber nun das Kind,
Erbarmte seiner sich der Jude nicht,
Vielleicht im Elend umgekommen wäre?
- Patriarch.**
- 65 Tut nichts! der Jude wird verbrannt! – Denn besser,
Es wäre hier im Elend umgekommen,
Als dass zu seinem ewigen Verderben
Es so gerettet ward. – Zudem, was hat
Der Jude Gott denn vorzugreifen? Gott
- 70 Kann, wen er retten will, schon ohn ihn retten.
- Tempelherr.**
Auch trotz ihm sollt ich meinen, – selig machen.
- Patriarch.** Tut nichts! der Jude wird verbrannt.
- Tempelherr.** Das geht
- 75 Mir nah! Besonders, da man sagt, er habe
Das Mädchen nicht sowohl in seinem, als
Vielmehr in keinem Glauben auferzogen,
Und sie von Gott nicht mehr, nicht weniger
Gelehrt, als der Vernunft genügt.
- 80 **Patriarch.** Tut nichts!
Der Jude wird verbrannt ... Ja, wär allein
Schon dieserwegen wert, dreimal verbrannt
Zu werden! – Was? ein Kind ohn allen Glauben
Erwachsen lassen? [...]

Arbeitsaufträge:

1. Notieren Sie Ihre Eindrücke vom Gesprächsverhalten der beiden Figuren.
2. Erläutern Sie am Beispiel von Patriarch und Tempelherr das dargestellte Welt- und Menschenbild.

GOTTLIEB KONRAD PFEFFEL „DER AFFE AM HOFE“ (1765)

Ein Affe machte so viel Streiche,
So manche feine Schelmerey,
Daß in dem ganzen Königreiche
Sein Ruhm erscholl und selbst der Leu,
5 Ein Freund der Künste, zween Emiren
Befahl, ihn auf die Burg zu führen..

Der Großherr wollte fast zerplatzen,
Als unser Gauckler vor ihn trat;
Durch tausend Schwänke, tausend Fratzen
10 Erhielt er gleich den Rang als Rath;
Und bald hernach durch Brief und Siegel
Den Titel: Ritter Eulenspiegel.

Im Anfang trafen seine Possen
Den Schöps, den Esel und das Rind,
15 Ein Kleeblatt, dem des Spötters Glossen
Von Alters her gewidmet sind.
Allein sie schwiegen oder machten
Gar Choro mit, wenn andre lachten.

Der Beyfall, der ihn warnen sollte,
20 Des Königs Gunst, berauschten ihn,
Indem er mehr noch glänzen wollte
Vergaß sich unser Harlekin,
Und übte seine Neckereyen
Am Tiger, Wolf und andern Beyen.

25 Nach einer Zeit von sieben Tagen
War Meister Affe so beherzt,
Sich an den Leuen selbst zu wagen,
Und nun war seine Gunst verscherzt.

Die Majestät, anstatt zu lachen,
30 Befahl ihm den Proceß zu machen.

Bey Niedern, die dem Spotte weichen,
Ist er verblümete Tyranny:
Bey denen, die an Stand sich gleichen,
Ist er ein Quell der Zänkerey:
35 Bey Großen ist er ein Verbrechen,
Das sie mit ihren Blitzen rächen.

Arbeitsaufträge:

1. Erarbeiten Sie, inwieweit sich die Ideen der Aufklärung in der Fabel widerspiegeln.
2. Deuten und bewerten Sie die Moral.

3.1.6 MENSCHENBILDER IN DER LITERATUR DES STURM UND DRANG

EINE PRÄSENTATION VORBEREITEN

Arbeitsaufträge:

1. Recherchieren Sie über die Epoche des Sturm und Drang, z. B. auf Lern- bzw. Informationsplattformen wie „Das Goethezeitportal“, „Unicum“, focus online, „ZEIT ONLINE“, Wikipedia usw. oder ziehen Sie Erklärvideos heran (z. B. auf YouTube).
2. Entwerfen Sie in Gruppen ein übersichtliches Infoblatt (z. B. eine Mindmap), das u. a. über den zeitlichen Rahmen der Epoche, den historischen Hintergrund, Merkmale und Begriffe der Literatur sowie die wichtigsten Vertreter Aufschluss gibt.
3. Bearbeiten Sie die nachfolgenden Arbeitsaufträge und präsentieren Sie Ihre Ergebnisse vor der Klasse (Plakat, Wandzeitung o. ä.).

LITERATUR DES STURM UND DRANG

JOHANN WOLFGANG GOETHE „WILLKOMMEN UND ABSCHIED“ (FASSUNG VON 1771)

- Es schlug mein Herz. Geschwind, zu Pferde!
Und fort, wild wie ein Held zur Schlacht.
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht.
5 Schon stund im Nebelkleid die Eiche
Wie ein getürmter Riese da,
Wo Finsternis aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.
- Der Mond von einem Wolkenhügel
10 Sah schläfrig aus dem Duft hervor,
Die Winde schwangen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr.
Die Nacht schuf tausend Ungeheuer,
Doch tausendfacher war mein Mut,
15 Mein Geist war ein verzehrend Feuer,
Mein ganzes Herz zerfloß in Glut.
- Ich sah dich, und die milde Freude
Floß aus dem süßen Blick auf mich.
Ganz war mein Herz an deiner Seite,
20 Und jeder Atemzug für dich.
Ein rosenfarbes Frühlingswetter
Lag auf dem lieblichen Gesicht
Und Zärtlichkeit für mich, ihr Götter,
Ich hofft' es, ich verdient' es nicht.
- Der Abschied, wie bedrängt, wie trübe!
25 Aus deinen Blicken sprach dein Herz.
In deinen Küssen welche Liebe,
O welche Wonne, welcher Schmerz!
Du gingst, ich stund und sah zur Erden
30 Und sah dir nach mit nassem Blick.
Und doch, welch Glück, geliebt zu werden,
Und lieben, Götter, welch ein Glück!

Arbeitsaufträge:

1. Charakterisieren Sie das lyrische Ich. Welche Verhaltensweisen werden in diesem Gedicht dargestellt?
2. Stellen Sie anhand Ihrer Rechercheergebnisse dar, inwieweit das lyrische Ich dem Menschenbild des Sturm und Drang entspricht.

FRIEDRICH SCHILLER „DIE RÄUBER“ (1781) 1. AKT, 2. SZENE (AUSZUG)

Karl Moor ist infolge der Intrigen seines Bruders Franz bei seinem Vater in Ungnade gefallen und glaubt, der Vater habe ihn verstoßen. Enttäuscht äußert er sich in einem Wirtshaus über den Zustand der Welt (Textauszug). Es entsteht der Plan, sich von der Gesellschaft abzuwenden und eine Räuberbande mit ihm als Anführer zu gründen.

Karl von Moor (*legt das Buch* [d.i. Plutarchs Charakterschilderungen großer Staatsmänner] *weg*). Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum, wenn ich meinen Plutarch lese von großen Menschen. (...)

5 Pfu! Pfu! über das schlappe Kastratenjahrhundert, zu nichts nütze, als die Taten der Vorzeit wiederzukäuen und die Helden des Altertums mit Kommentationen zu schinden und zu verhunzen mit Trauerspielen. Die Kraft seiner Lenden ist versiegen gegangen, und nun muss Bierhefe den Menschen fortpflanzen helfen. (...)

Da verrammeln sie sich die gesunde Natur mit abgeschmackten Konventionen, haben das Herz nicht, ein Glas zu leeren, weil sie Gesundheit dazu trinken müssen – belecken den
10 Schuhputzer, daß er sie vertrete bei Ihre Gnaden, und hudeln den armen Schelm, den sie nicht fürchten. Vergöttern sich um ein Mittagessen, und möchten einander vergiften um ein Unterbett, das ihnen beim Aufstreich überboten wird. – Verdammen den Sadduzäer, der nicht fleißig genug in die Kirche kommt, und berechnen ihren Judenzins am Altare – fallen auf die Knie, damit sie ja ihren Schlamp ausbreiten können – wenden kein Aug von dem
15 Pfarrer, damit sie sehen, wie seine Perücke frisiert ist. – Fallen in Ohnmacht, wenn sie eine Gans bluten sehen, und klatschen in die Hände, wenn ihr Nebenbuhler bankerott von der Börse geht. – So warm ich ihnen die Hand drückte: – nur noch einen Tag! – Umsonst! – Ins Loch mit dem Hund! – Bitten! Schwüre! Tränen! (*Auf den Boden stampfend.*) Hölle und Teufel!

20 **Spiegelberg**. Und um so ein paar tausend lausige Ducaten –

Moor. Nein, ich mag nicht daran denken! Ich soll meinen Leib pressen in eine Schnürbrust und meinen Willen schnüren in Gesetze. Das Gesetz hat zum Schneckengang verdorben, was Adlerflug geworden wäre. Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet, aber die Freiheit brütet Kolosse und Extremitäten aus. Sie verpalisadieren sich ins Bauchfell eines
25 Tyrannen, hofieren der Laune seines Magens und lassen sich klemmen von seinen Winden. – Ah! daß der Geist Hermanns noch in der Asche glimmte! – Stelle mich vor ein Heer Kerls

wie ich, und aus Deutschland soll eine Republik werden, gegen die Rom und Sparta Nonnenklöster sein sollen. (*Er wirft den Degen auf den Tisch und steht auf.*)

Arbeitsaufträge:

1. Recherchieren Sie die Ihnen unbekanntem Begriffe, Fremdwörter und Anspielungen und erarbeiten Sie die sprachlichen Besonderheiten dieses Textauszuges.
2. Erläutern Sie die von Karl Moor geäußerten Kritikpunkte.
3. Stellen Sie dar, welches Menschenbild Schiller bei dieser Figur zugrunde gelegt hat.

JOHANN WOLFGANG GOETHE „DIE LEIDEN DES JUNGEN WERTHERS“, BRIEF VOM 4. UND 12. MAI 1771

Werther hat die Stadt verlassen und schildert seinem Freund Wilhelm in den folgenden Briefauszügen die ersten Eindrücke von seiner neuen Umgebung.

am 4. Mai 1771

(...) Übrigens find ich mich hier gar wohl. Die Einsamkeit ist meinem Herzen köstlicher Balsam in dieser paradiesischen Gegend, und diese Jahreszeit der Jugend wärmt mit aller Fülle mein oft schauerndes Herz. Jeder Baum, jede Hecke ist ein Strauß von Blüten, und
5 man möchte zum Maienkäfer werden, um in dem Meer von Wohlgerüchen herumschweben, und alle seine Nahrung darinne finden zu können.

Die Stadt ist selbst unangenehm, dagegen rings umher eine unaussprechliche Schönheit der Natur. Das bewog den verstorbenen Grafen von M. . einen Garten auf einem der Hügel anzulegen, die mit der schönsten Mannigfaltigkeit der Natur sich kreuzen und die lieblichsten
10 Täler bilden. Der Garten ist einfach, und man fühlt gleich bei dem Eintritte, daß nicht ein wissenschaftlicher Gärtner, sondern ein fühlendes Herz den Plan bezeichnet, das sein selbst hier genießen wollte. Schon manche Träne hab ich dem Abgeschiedenen in dem verfallnen Cabinetgen geweint, das sein Lieblingsplätzgen war und auch meins ist. Bald werd ich Herr vom Garten sein, der Gärtner ist mir zugetan, nur seit den paar Tagen, und er wird sich nicht
15 übel davon befinden.

am 12. Mai

Ich weiß nicht, ob so täuschende Geister um diese Gegend schweben, oder ob die warme, himmlische Phantasie in meinem Herzen ist, die mir alles rings umher so paradiesisch macht. Da ist gleich vor dem Orte ein Brunn', ein Brunn', an den ich gebannt wie Melusine
5 mit ihren Schwestern. Du gehst einen kleinen Hügel hinunter, und findest dich vor einem

Gewölbe, da wohl zwanzig Stufen hinab gehen, wo unten das klarste Wasser aus Marmorfelsen quillt. Das Mäuergen, das oben umher die Einfassung macht, die hohen Bäume, die den Platz rings umher bedecken, die Kühle des Orts, das hat alles so was anzügliches, was schauerliches. Es vergeht kein Tag, daß ich nicht eine Stunde da sitze. Da kommen dann die Mädchen aus der Stadt und holen Wasser, das harmloseste Geschäft und das nötigste, das ehemals die Töchter der Könige selbst verrichteten. Wenn ich da sitze, so lebt die patriarchalische Idee so lebhaft um mich, wie sie alle die Altväter am Brunnen Bekanntschaft machen und freien, und wie um die Brunnen und Quellen wohltätige Geister schweben. O der muß nie nach einer schweren Sommertagswanderung sich an des Brunnens Kühle gelabt haben, der das nicht mit empfinden kann.

Arbeitsaufträge:

1. Stellen Sie dar, wie sich Werther in seinem neuen Umfeld fühlt.
2. Erläutern Sie die Naturdarstellung, besonders die Idylle am Brunnen.
3. Überlegen Sie, warum Goethe mit der Konzeption der Werther-Figur anscheinend den Nerv der Zeit getroffen hat.

BRIEF VOM 15. MÄRZ 1772

Werther wird vom Grafen C. zum Essen eingeladen und ist noch anwesend, als die adeligen Gäste der Abendgesellschaft eintreffen.

am 15. März

(...) Der Graf v. C. . liebt mich, distinguiert mich, das ist bekannt, das hab ich dir schon hundertmal gesagt. Nun war ich bei ihm zu Tische gestern, eben an dem Tage, da Abends die noble Gesellschaft von Herren und Frauen bei ihm zusammenkommt, an die ich nie gedacht hab, auch mir nie aufgefallen ist, daß wir Subalternen nicht hinein gehören. Gut. Ich speise beim Grafen und nach Tische gehn wir im großen Saale auf und ab, ich rede mit ihm, mit dem Obrist B. der dazu kommt, und so rückt die Stunde der Gesellschaft heran. Ich denke, Gott weiß, an nichts. Da tritt herein die übergnädige Dame von S. . mit Dero Herrn Gemahl und wohl ausgebrüteten Gänselein Tochter mit der flachen Brust und niedlichem Schnürleib, machen en passant ihre hergebrachten, hochadligen Augen und Naslöcher, und wie mir die Nation von Herzen zuwider ist, wollt ich eben mich empfehlen, und wartete nur, bis der Graf vom garstigen Gewäsche frei wäre, als eben meine Fräulein B. . herein trat, da mir denn das Herz immer ein bißgen aufgeht, wenn ich sie sehe, blieb ich eben, stellte mich hinter ihren Stuhl, und bemerkte erst nach einiger Zeit, dass sie mit weniger Offenheit als sonst, mit einiger Verlegenheit mit mir redte. Das fiel mir auf. Ist sie auch wie all das Volk, dacht ich, hol sie der Teufel! und war angestochen und wollte gehn, und doch blieb ich, weil ich intriguiert war, das Ding näher zu beleuchten. Über dem füllt sich die Gesellschaft. Der Baron F. . mit der ganzen Garderobe von den Krönungszeiten Franz des ersten her, der Hofrat

R. . hier aber in qualitate Herr von R. . genannt mit seiner tauben Frau etc. den übel fournier-
20 ten J. . nicht zu vergessen, bei dessen Kleidung, Reste des altfränkischen mit dem neu'st auf-
gebrachten kontrastieren etc. das kommt all und ich rede mit einigen meiner Bekanntschaft,
die alle sehr lakonisch sind, ich dachte – und gab nur auf meine B. . acht. Ich merkte nicht,
daß die Weiber am Ende des Saals sich in die Ohren pisperten, daß es auf die Männer zirkul-
lierte, daß Frau von S. . mit dem Grafen redte (das alles hat mir Fräulein B. . nachher er-
25 zählt) bis endlich der Graf auf mich losging und mich in ein Fenster nahm. Sie wissen sagt
er, unsere wunderbaren Verhältnisse, die Gesellschaft ist unzufrieden, merk ich, sie hier zu
sehn, ich wollte nicht um alles –Ihro Exzellenz, fiel ich ein, ich bitte tausendmal um Verzei-
hung, ich hätte eher dran denken sollen, und ich weiß, Sie verzeihen mir diese Inkonse-
quenz, ich wollte schon vorhin mich empfehlen, ein böser Genius hat mich zurück gehalten,
30 setzte ich lächelnd hinzu, indem ich mich neigte. Der Graf drückte meine Hände mit einer
Empfindung, die alles sagte. Ich machte der vornehmen Gesellschaft mein Compliment,
ging und setzte mich in ein Cabriolet und fuhr nach M. . dort vom Hügel die Sonne unterge-
hen zu sehen, und dabei in meinem Homer den herrlichen Gesang zu lesen, wie Ulyß von
dem trefflichen Schweinehirten bewirtet wird. Das war all gut.
35 Des Abends komm ich zurück zu Tische. Es waren noch wenige in der Gaststube, die wür-
felten auf einer Ecke, hatten das Tischtuch zurück geschlagen. Da kommt der ehrliche A. .
hinein, legt seinen Hut nieder, indem er mich ansieht, tritt zu mir und sagt leise: Du hast
Verdruß gehabt? Ich? sagt ich – der Graf hat dich aus der Gesellschaft gewiesen – Hol sie
der Teufel, sagt ich, mir war's lieb, daß ich in die freie Luft kam – Gut, sagt er, dass du's auf
40 die leichte Achsel nimmst. Nur verdrießt mich's. Es ist schon überall herum. – Da fing mir
das Ding erst an zu wurmen. Alle die zu Tisch kamen und mich ansahen, dacht ich die sehen
dich darum an! Das fing an mir böses Blut zu setzen.

Arbeitsaufträge:

1. Beschreiben Sie Werthers innere Verfassung während und nach der Abendgesellschaft.
2. Stellen Sie Werthers Kritikpunkte am Adel zusammen. Berücksichtigen Sie dabei die sprachliche Gestaltung.
3. Erläutern Sie das Bild, das Goethe von der Adelsgesellschaft und von dem bürgerlichen Werther gezeichnet hat.

3.2 Essayistisches Schreiben (BPE 9.2 – grundlegendes Anforderungsniveau)

3.2.1 STOFFVERTEILUNG UND EXEMPLARISCHE VERLAUFSPLANUNG

Das essayistische Schreiben kann gewinnbringend in vielfältigen Unterrichtssituationen und -themen eingesetzt werden. Um auf die Kompetenzen zurückgreifen zu können, die hierfür notwendig sind, bedarf es einer Einführung und Sensibilisierung. Die folgenden fünf Unterrichtsstunden sollen als Kurzeinheit an dieses Grundverständnis heranführen:

1. Kennenlernen essayistischen Schreibens
2. erster Gestaltungsversuch: Übernahme eines Strukturprinzips
3. Rekonstruktion und Fortsetzung eines „Gedankenspaziergangs“ mit Integration sprachlicher Mittel
4. Merkmale und Darstellungsweisen essayistischen Schreibens
5. Erzählsituationen ausgestalten und sprachlich überarbeiten

Die erste Begegnung mit essayistischem Stil ist für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt in Form, Inhalt und Sprache. Vor allem der Aspekt des umkreisenden Reflektierens über ein Thema kann zunächst einmal irritieren – und neugierig machen. Im zweiten Schritt soll auf die Auseinandersetzung mit fremden Texten die Produktion eigener folgen. Hier verfängt der essayistische Selbstversuch nicht in der bislang bekannten Form traditioneller Schulaufsätze. Diesen Horizont der geistigen und ästhetischen Freiheit gilt es zu öffnen und anzuregen. In einer exemplarischen Doppelstunde, die hier skizziert wird, geht es um das Kennenlernen essayistischen Schreibens und den ersten eigenen Gestaltungsversuch (90 Minuten). Ziel ist es, die Faszination für das Denken im Schreiben und das Schreiben im Denken zu initiieren. Die Herausforderung besteht darin, den Engführung durch langjährig erarbeitete Aufsatzformen zu verlassen, um jungen Erwachsenen neue Wege der Auseinandersetzung zu ebneten.

UMSETZUNGSVORSCHLAG: 1. KENNENLERNEN ESSAYISTISCHEN SCHREIBENS

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
5	Einstieg: Textimpuls „Denken ist wie googeln, nur krasser“	Zitat, App*	Reflexion über Aktivität und Passivität beim individuellen Denkprozess
10 10	Erarbeitung: Schopenhauer-Text, Aufgabe 1 und 2, PA Besprechung	Arbeitsblatt	SuS erkennen Form-Inhalt-Bezüge; SuS reflektieren die Textsorte.
10	Erarbeitung: Modernisierung der Aussagen Schopenhauers:	Arbeitsblatt	SuS fassen Inhalte zusammen und gestalten diese sprachlich zeitgemäß;

10	Aufgabe 4, EA Ergebnisse: Besprechung der Aufgabe und Problematisierung der essaytypischen Überschrift „Über das Lesen“ (Funktion der Horizont öffnenden Überschrift, statt Eingrenzung auf ein bestimmtes Kriterium, wie z.B. „Der Nutzen des Lesens“)		SuS problematisieren die Versprachlichung des Denkprozesses.
10	Bildimpuls „Google-Suchschlitz“, Brainstorming und Metaplankarten zu Erfahrungen und Problematisierung	Tafel, Moderationskarten	Kognitive Aktivierung durch Reflexion eigenen Verhaltens
10	Erarbeitung: Materialsammlung: Ideen + Vergleich, PA	Schülerheft Digital: ZUMpad	SuS strukturieren ihre Vorarbeit.
10	Erarbeitung: Verschriftlichung der Ideen (Berücksichtigung des Aufbauprinzips ‚abstrakter Gedanke – anschaulicher Vergleich‘, EA	Schülerheft Digital: Word	SuS gestalten sprachliche Zusammenhänge.
10	Ergebnisse: Präsentation/Vorlesen und besprechen	Dokumentenkamera	SuS lernen andere Schülerergebnisse kennen und geben Feedback.
5	Reflexion: Umsetzung „essayistischen Schreibens“		SuS reflektieren auf Metaebene neue Textform (Reizvolles, Schwieriges, Schreibprozess).

*App: Möglicher Einsatz einer Schreib-App auf dem Tablet (z. B. Notability, GoodNotes...).

3.2.2 FACHLICH-DIDAKTISCHE HINWEISE

Das *essayistische Schreiben* will die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntern, eigene Überlegungen und Positionen stilistisch anspruchsvoll zu entwickeln und darzustellen. Sie planen, schreiben und überarbeiten ein eigenes Textprodukt. Bedeutsam erscheint es, bei den Schülerinnen und Schülern den Reiz an dieser Form geistiger Auseinandersetzung zu wecken.

Essayistisches Schreiben bedarf der **Abgrenzung** von der Aufsatzform des Essays. Im Unterschied zum Essay im erhöhten Anforderungsniveau kann essayistisches Schreiben kürzer, punktueller, situativer sein. Mögliche **Schreibanlässe** zur reflexiven Vertiefung sind:

- Die Pflichtlektüren: Taugt Faust als Vorbild?
- Das Verhalten bestimmter Protagonisten (hier die Kurzgeschichte „Die Dicke der Haut“ von Siegfried Lenz): Ist der Masseur der bessere Mensch?
- Abitur-Lyrikthemen: Darf Liebe nur exklusiv sein? Macht Reisen glücklich?
- Die Epochen (hier Barock): Vanitas, Carpe diem, Memento mori – alles Schnee von gestern?
- Sachthemen: Retten Fridaysdemos das Klima, zerstören aber die Zukunft der Jugend?
- Diskontinuierliche Texte (Aussagen zu Schaubildern): Zieht das E-Book dem Buch den Stecker?
- Bereitstellen fiktiver Schreibanlässe (vgl. Material)
- Theater-/Museumsbesuch als Anlass für eine essayistische Nachbetrachtung: Versetzen Sie sich in einen der Schauspieler des Abends, der sein Herzblut für mediengewöhnte Schülerinnen und Schüler vergießt.
- Perspektivwechsel als kreativer Zugang: Was wäre, wenn ich mein Smartphone wäre?

Vielfältige weitere Schreibweisen sind denkbar, die sich in verschiedenen Unterrichtseinheiten ergeben können.

In der argumentativen Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten geht das *essayistische Schreiben* über die tradierte Aufsatzform der Erörterung hinaus. Es ist zwar eine Form erörternden Schreibens, aber im Anspruch mehr als bloßes Pro- und Kontra-Denken im bekannten Dreischritt „These, Argument, Beispiel“. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine individuelle gedankliche Struktur entwickeln. Die Schreibenden positionieren sich dabei auf einer Metaebene, erkunden und reflektieren Zusammenhänge und Probleme. Didaktische Hilfe brauchen die Schülerinnen und Schüler, um diese Abstraktionsebene angeleitet erreichen zu können. Geschehen kann dies durch die Vermittlung und Übung der notwendigen Kompetenzen auf diesen Reflexionsausflügen. Es geht dabei um die Vermittlung und das Einüben individueller Schreibkonzeptionen, die die eigenen Gedanken klar ordnen, und darum, wie kreative Konkretisierungen und Darstellungsweisen angefertigt werden können.

So wie das *essayistische Schreiben* mehr als eine Erörterung ist, so ist es auch etwas anderes als produktionsorientiertes Interpretieren. Die essayistische Darstellung erschöpft sich nicht im Eintauchen in eine Perspektive (z. B. innerer Monolog) wie beim produktionsorientierten Interpretieren. Der ästhetische Anspruch ist ein anderer. Was beim Verfassen von standardisierten Interpretationen und Texterörterungen keine Rolle spielt, gehört hier zum Wesenskern: Statt Stilmittel herauszulesen, müssen sie nun

selbst kreiert, funktional und sinnvoll eingesetzt werden. Hier bedarf es der Sensibilisierung und des geduldigen Einübens: Die Schülerinnen und Schüler müssen zunächst einmal Zutrauen in eigene Schreibfertigkeiten und -möglichkeiten gewinnen, um zum Beispiel eigene Stilmittel entwickeln zu können. Aber auch ein kritisches Hinterfragen des ersten Entwurfs dürfte eine neue Erfahrung sein und dass der eigene Text mehrfach überarbeitet werden kann und sollte. So kann auch ein neues sprachliches Selbstbewusstsein wachsen, wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie ihre Sprachkompetenz gezielt zur Verfeinerung der eigenen Gedankengänge einsetzen können.

Wichtig erscheint der Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler beim *essayistischen Schreiben* häufig auf eigene Erlebnisse, eigene Erfahrungen, eigene Gefühle und Meinungen zurückgreifen. Es muss deutlich gemacht werden, dass es in der Entscheidung jedes Einzelnen liegt, wie viel Autobiografisches und Privates preisgegeben wird.

Fiktive Erzählsituationen bieten die Möglichkeit, die Fantasie der Schülerinnen und Schüler anzuregen, um dann zu einer sachlichen und kreativen Auseinandersetzung zu führen. Schreibaufträge können unterschiedlich komplex formuliert werden. So kann die Auseinandersetzung mit fächerübergreifenden Themen produktiv sein, z. B. mit Biologie, Physik, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Philosophie, Religion und Ethik. Hier können die Lernenden eigene Fragestellungen einbringen, über die sie sich Gedanken machen möchten und deren ausführliche schriftliche Ausbreitung im jeweiligen Fachunterricht zu kurz kommt oder nur in der mündlichen Diskussion bleibt. Auch gesellschaftliche Tabuthemen können essayistisch diskutiert werden, indem zum Beispiel eine bestimmte Rolle vorgegeben wird. Falls inhaltliches Faktenwissen notwendig ist, kann die entsprechende Unterrichtsphase ggf. um einen Rechercheauftrag ergänzt werden. Die Schreibaufträge können aber auch stärker als schriftliche Fantasie-reisen angelegt sein. In jedem Fall sollte auf die sprachlich-kreative Gestaltung Wert gelegt werden.

Hierbei gilt: „Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur nicht die langweilige“ (Voltaire). Das ist leichter gesagt als getan. Aber: Verständlich und „gut“ schreiben zu können, ist auch ein Handwerk, das erlernbar ist. Denn für *essayistisches Schreiben* ist ein gewisser sprachlicher Esprit, Freude am Schreiben und am Spiel mit der Sprache unabdingbar. Neben der inhaltlichen Originalität geht es auch um die sprachliche. Hilfreich kann es sein, wenn sich die Lehrkraft eine Checkliste zur Verbesserung der Sprachqualität zurechtlegt und diese immer wieder mit den Schülerinnen und Schülern einübt. So kann auch überhaupt erst einmal mehr Bewusstsein für die eigene Sprachqualität entstehen. Entsprechend der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten *essayistischen Schreibens* ist auch darauf zu achten, dass Anlass und Zielgruppe sprachlich stimmig entwickelt werden. Aber vor allem darf essayistisches Schreiben als lebendiges Experimentierfeld genutzt werden, damit sich Schülerinnen und Schüler sprachlich selbst ausprobieren dürfen, was bei den tradierten Aufsatzformen nur bedingt möglich ist.

Checklisten zur Stilistik sind stets unvollständig, sind zu lang oder zu kurz. Einige sprachliche Tipps sollen aber Impulse geben. Methodisch kann solch eine Liste als Zusammenfassung ausgegeben oder anhand von anschaulichen Beispielen selbst induktiv erarbeitet werden. Denkbar ist auch eine Auswertung stilistischer Schwächen aus anonymisierten Schüleraufsätzen, um daran Verbesserungen zu üben.

3.2.3 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Der Schreibprozess beim *essayistischen Schreiben* kann klassisch mit Stift und Papier oder mit einem Textverarbeitungsprogramm vonstattengehen. Bei entsprechender Schreibfertigkeit an der Tastatur wird das Schreiben nicht unnötig ausgebremst. Ggf. kann das Handschriftliche in elektronische Form gebracht werden, um dann daran weiterzuarbeiten und es zu überarbeiten. Es können auch typografische Veränderungen vorgenommen werden, indem z. B. einzelne Darstellungsweisen (siehe Übersicht unten) in verschiedenen Schriftarten optisch-gestaltend voneinander abgehoben werden.

Zur inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung empfehlen sich Methoden wie Schreibwerkstatt und Textlupe. Dabei geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe ihre eigenen Texte reihum nach festgelegten Kriterien analysieren und durch gemeinsamen Austausch die Stärken und Schwächen ihrer Texte reflektieren. Mögliche Kriterien könnten zum Beispiel sein:

- Ist ein roter Faden erkennbar?
- Wurde poly- oder monoperspektivisch die eigene Position reflektiert?
- Sind Stilmittel funktional sinnvoll eingearbeitet?

Die Kriterien müssen vorab in der Klasse erarbeitet werden. Der „Gruppenfavorit“ kann vor der Klasse präsentiert werden. Eher ungeliebt, aber sinnvoll, ist die sich anschließende Überarbeitung des eigenen Textes.

Die gemeinsame Arbeit an einem Text ist auch digital möglich. Tools wie z. B. ZUMpad (<https://ZUMpad.zum.de>), Dropbox Paper (<https://www.dropbox.com/paper>) oder Cryptpad (<https://cryptpad.fr>) sind frei verfügbar, kostenlos, leicht zu bedienen, und erzielen durchaus einen Mehrwert.

Hinweis: ZUMpad funktioniert, ohne einen Account einrichten zu müssen, ist intuitiv bedienbar, bietet aber recht wenige Funktionen. Dropbox Paper ist mit seinen Funktionen wesentlich umfangreicher, benötigt aber einen Account bei Dropbox. Cryptpad hat einiges zu bieten und ein Account ist fakultativ.

Der Lehrkraft kommt beim essayistischen Schreiben eine wichtige Funktion als „Texttrainer/in“ zu. Um eine Verbesserung zu erreichen, muss individuell unterstützt werden. Exemplarisch kann die Lehrkraft einzelne Textpassagen aus Schülerprodukten vorbereiten, die dann von allen inhaltlich und/oder stilistisch überarbeitet werden.

Themen können vorgegeben oder von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen werden. In beiden Fällen kann es notwendig sein, dass Fakten und Hintergründe recherchiert werden müssen. Hier bietet sich der Einsatz eines Tablets oder Computers an, weil man schnell und einfach an die Informationen gelangt. Möglich ist es auch, dass a) alle Schülerinnen und Schüler als Hausaufgabe ein Dossier zu einem eigenen Thema vorbereiten oder b) in Gruppenarbeit (z. B. mithilfe der Kollaborativ-Tools www.scrumbl.ca oder <https://pinup.com>) ein Dossier erarbeitet wird. In einer „Galerie“ (digital oder analog – die SuS gehen dabei reihum und schauen sich die Dossiers der anderen an) kann man sich einen Überblick verschaffen, was andere interessiert. Exemplarisch können Einzelne ihr Thema und vor allem ihre Motivation für das Thema vorstellen. Statt wie beim Essay wird beim *essayistischen Schreiben* aber nur ein Aspekt ausgearbeitet.

Die Präsentation essayistischer Texte bzw. Textpassagen kann zum Beispiel in Form einer Wandzeitung geschehen. Digital ist die Einrichtung eines Blogs oder einer Pinnwand denkbar, wo die Schülertexte eingestellt und durch die Kommentarfunktion andere ihre Gedanken äußern können (<https://pinup.com>). Wer mit Moodle arbeitet, kann zusammen mit der Klasse ein Wiki zu einem Thema aufbauen, das durch Hypertextverweise eine Vernetzung der Gedanken ermöglicht und einen digitalen Mehrwert erzeugt.

3.2.4 ARBEITSMATERIALIEN

SCHOPENHAUER: ÜBER DAS LESEN (1851)

Wann wir lesen, denkt ein Anderer für uns: wir wiederholen bloß seinen mentalen Proceß. Es ist damit, wie wenn beim Schreibenlernen der Schüler die vom Lehrer mit Bleistift geschriebenen Züge mit der Feder nachzieht. Demnach ist beim Lesen die Arbeit des Denkens uns zum größten Theile abgenommen. Daher die fühlbare Erleichterung, wenn wir von der Beschäftigung mit unsren eigenen Gedanken zum Lesen übergehn. Eben daher kommt es auch, daß wer sehr viel und fast den ganzen Tag liest, dazwischen aber sich in gedankenlosem Zeitvertreibe erholt, die Fähigkeit, selbst zu denken, allmählig verliert, – wie Einer, der immer reitet, zuletzt das Gehn verlernt. Solches aber ist der Fall sehr vieler Gelehrten: sie haben sich dumm gelesen. Denn beständiges, in jedem freien Augenblicke sogleich wieder aufgenommenes Lesen ist noch geisteslähmender, als beständige Handarbeit; da man bei dieser doch den eigenen Gedanken nachhängen kann. Aber wie eine Springfeder durch den anhaltenden Druck eines fremden Körpers ihre Elasticität endlich einbüßt; so der Geist die seine, durch fortwährendes Aufdringen fremder Gedanken. Und wie man durch zu viele Nahrung den Magen verdirbt und dadurch dem ganzen Leibe schadet; so kann man auch durch zu viele Geistesnahrung den Geist überfüllen und ersticken. Denn selbst das Gelesene eignet man sich erst durch späteres Nachdenken darüber an, durch Ruminaton. Liest man hingegen immerfort, ohne späterhin weiter daran zu denken; so faßt es nicht Wurzel und geht meistens verloren. Ueberhaupt aber geht es mit der geistigen Nahrung nicht anders, als mit der leiblichen: kaum der funfzigste Theil von dem, was man zu sich nimmt, wird assimilirt: das Uebrige geht durch Evaporation, Respiration, oder sonst ab. Zu diesem Allen kommt, daß zu Papier gebrachte Gedanken überhaupt nichts weiter sind, als die Spur eines Fußgängers im Sande: man sieht wohl den Weg, welchen er genommen hat; aber um zu wissen, was er auf dem Wege gesehn, muß man seine eigenen Augen gebrauchen.

Wörterklärungen:

Proceß: Gedankengang
assimilirt: übernommen

Ruminaton: reifliche Überlegung
Respiration: Atmung

Evaporation: Verdunstung

Arbeitsaufträge:

1. Markieren Sie im Text drei für Sie zentrale Gedanken Schopenhauers in einer Farbe. Markieren Sie in einer anderen Farbe das dazugehörige sprachliche Mittel, das er einsetzt, um seine Gedanken zu veranschaulichen.
2. Erläutern Sie die Absicht, die der Text von Schopenhauer Ihrer Meinung nach vermittelt.
3. Gestalten Sie drei für Sie zentrale Aussagen Schopenhauers in Jugendsprache um. Achten Sie darauf, den Sinngehalt nicht zu verfälschen.
4. Entwickeln Sie einen Text „Über das ‚Googeln‘“. Übernehmen Sie Schopenhauers Aufbauprinzip.

STEFAN BERG:

DIE HEILE WELT DER KRANKEN. ÜBER DEN VERSUCH, MIT MORBUS PARKINSON ZU LEBEN

Mit der Krankheit kamen neue Wörter in mein Leben, Fachbegriffe wie Rigor, Tremor, Hypokinese. Informationen kämen nicht bei den Muskeln an, erklärten die Ärzte, der Botenstoff reiche nicht aus, daher diese seltsamen Bewegungen. Von der Substantia nigra war die Rede, wie von einer vergessenen Zauberformel. Es ging um mein Gehirn, von dem es nun Fotos gab, als wäre es eine Attraktion.

Vor drei Jahren hat mich dieses Wort getroffen, das wie eine Waffe war. Unheilbar ist ein brutales Wort. Es ist wie Krieg, wie Einberufung. Als ich es zum ersten Mal hörte, da wollte ich mich umdrehen. Irgendwer musste da doch sein, der gemeint war. Nicht doch ich. Aber da saß niemand, es war schon richtig, ich, ich war gemeint. Unheilbar, das war der Tod, der seine Hand nach mir streckte.

Ich hatte damals keine Ahnung, was Parkinson bedeutet. Parkinson klang wie Rollator, wie Altenheim, wie „irgendwann“ klang es, nur nicht nach „heute“. Ein bisschen Wackelei, mehr war mir nicht bekannt, und viel mehr war ja auch noch nicht. Ich war manchmal im Kreis geschwommen, weil der linke Arm etwas steif war. Ich tarnte meine Hand, die manchmal zuckte. Erst nach und nach bemerkte ich, wie unheilbar unheilbar ist. Dass auch der Fuß nicht mehr ganz richtig aufsetzt, dass meine Finger nicht so wollen. Ich merkte langsam, dass mit Parkinson nicht leicht zu scherzen ist.

Jede Straße ist vollgepflastert mit dem modernen Leitbild. Es ist verdammt schwer, die Werbung zu ertragen, das strahlende Lächeln der Konsum-Heroen. Bei denen alles super, wenn nicht sogar „supi“ ist. Manchmal möchte man einfach reinhauen in die sprudelglücklichen Spreequellgesichter. In einer Gesellschaft, die auf Stärke setzt, gehört viel Kraft dazu, die eigene Schwäche zuzugeben. Nicht einmal Kardinal Karl Lehmann schafft das, er fehlte beim Gottesdienst des Papstes im Olympiastadion nach einer Knieoperation. Seine Begründung: Er wolle kein „Bild der Gebrechlichkeit abgeben“. Was ist an diesem Bild so schlimm? Müssen sich Gebrechliche verstecken? Ich hoffe jeden Tag, dass Wolfgang Schäuble noch lange weitermacht und vielleicht ein wenig mehr von seinem Innenleben preisgibt.

Quelle: Stefan Berg, DER SPIEGEL 39/2011, Seite 112f., <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-80652412.html>

Arbeitsaufträge:

1. Gehen Sie mit dem Autor Stefan Berg auf *seinen* „Gedankenspaziergang“: Bringen Sie die durcheinander geratenen Absätze in eine Reihenfolge, indem Sie sinnvolle Anknüpfungspunkte herausarbeiten.
2. Die Fortsetzung im Original lautet: „Es ist schwer, in diesem Abschied einen Anfang zu erkennen.“
3. Es ist nicht einfach, sich selbst zu lieben, krank, verletzt, gebrechlich, angeglotzt, unter fremder und eigener Beobachtung. Nehmen Sie diesen „roten Faden“ auf und schreiben Sie einen fünften Absatz.

DEFINITION UND DARSTELLUNGSWEISEN ESSAYISTISCHEN SCHREIBENS

WAS IST ESSAYISTISCHES SCHREIBEN?

Essayistisches Schreiben meint den **Versuch**, sich **subjektiv schreibend** über ein **Thema Klarheit** zu verschaffen.

- **Versuch** = es handelt sich um keine tradierte schulische Aufsatzart mit vorgefertigter Abfolge, sondern um die Schulung der eigenen Wahrnehmung und der gedanklichen Durchdringung.
- **Subjektiv** = von persönlichem Wissen, persönlicher Erfahrung und Sichtweise geprägt.
- **Schreibend** = individueller, subjektiver Schreib- und Gedankenprozess, der mit ästhetischem Anspruch, eigene Gedanken originell und authentisch formuliert.
- **Thema** = eigene Themen dürften mehr Schreibmotivation erzeugen, könnten aber durch zu viel Nähe die notwendige Distanz verhindern; zu vorgegebenen Themen muss ein Zugang gefunden werden (ggf. Recherche).
- **Klarheit** = Entwickeln eines individuellen Standpunktes durch klare Thesen, individuellen Erkenntnisgewinn und originelle Lösungswege.

Essayistisches Schreiben auf dem grundlegenden Anforderungsniveau lässt sich wie folgt von der Aufsatzform Essay **abgrenzen**:

- Es bedarf keines „Gedankenspaziergangs“, vielmehr genügt – um im Bild zu bleiben – ein Stück Weg.
- Einzelne Darstellungsweisen genügen.
- Es bedarf keines Dossiers, Material kann aber bereitgestellt und/oder recherchiert werden.
- Stilebenen können ausprobiert werden (Ironie, Jugendsprache ...).
- Essayistisches Schreiben sollte nicht als Aufsatzart für eine Klausur herangezogen werden, sondern als Feld voller Freiheiten zur intellektuell-kreativen Entfaltung genutzt werden.
- Es kann situativ bei vielen Unterrichtsanslässen aufgegriffen werden, um eine Vertiefung und/oder kreativ-intellektuelle Auseinandersetzung zu erreichen.

Gemeinsam mit dem Essay hat das essayistische Schreiben,

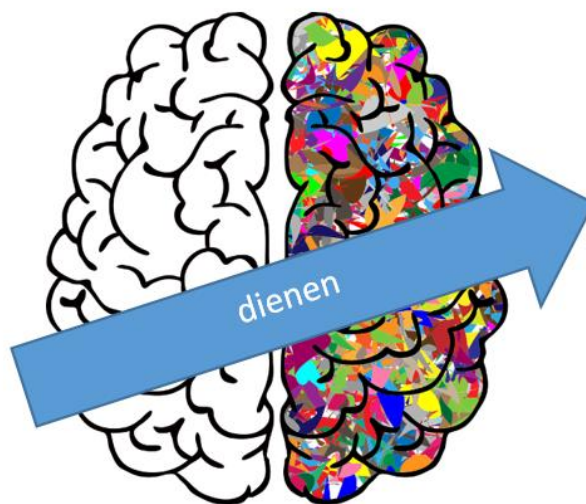
- dass es Wert auf sprachlichen Esprit und Lust am Fabulieren legt,
- dass es eine reflektierende Abstraktionsebene erreicht, um individuelle Einsichten nicht als bloßen Besinnungsaufsatz erscheinen zu lassen.

WIE KANN ICH ESSAYISTISCHES SCHREIBEN GESTALTEN?

EINE AUSWAHL AN DARSTELLUNGSWEISEN



Die Darstellungsweisen mit ihren Konkretisierungen



dazu, auf abstrahierender Ebene den subjektiven Prozess des Nachdenkens und der Reflexion abzubilden.

FIKTIVE ERZÄHLSITUATIONEN**Situation 1:**

Endlich ein eigenes Handy und ein eigener Fernseher im Zimmer und einen Elektroroller und das fünfte Paar Sneaker.

Und was macht das mit mir, immer mehr zu *haben*? Was *bin* ich durch meinen Besitz? Formulieren Sie Ihre Gedanken und kritischen Reflexionen, ob und inwiefern es Sie verändert, immer mehr Besitz, Eigentum und Güter anzuhäufen.

Situation 2:

Wir schreiben das Jahr 2089. Alle öffentlichen Plätze werden videoüberwacht, jeder ist biometrisch erfassbar, die Sprache ist politisch korrekt ...

Utopie oder Dystopie? Schreiben Sie darüber, ob Sie in dieser Welt leben möchten. Beschreiben Sie, wie Sie sich den kommunikativen Austausch in solch einer fiktiven Welt vorstellen würden.

Situation 3:

Sie sind begeisterte/r Fußballer/in, Handballer/in, Fechter/in ... Seit sieben Jahren spielen Sie im Verein. Schreiben Sie darüber, wie der Sport Ihre persönliche Entwicklung beeinflusst.

Situation 4:

Als Sie eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachen, finden Sie sich zu einem Smartphone verwandelt. Sie liegen auf dem Nachttisch, es dröhnt und in Ihrem Inneren brummt es, denn gerade ist eine Messenger-Nachricht angekommen. „Was ist mit mir geschehen?“, denken Sie. Es ist kein Traum ... Sie *sind* Ihr Smartphone.

Schreiben Sie aus der Perspektive als Smartphone über Ihr Dasein.

SPRACHLICHE ÜBUNGEN ZUM ESSAYISTISCHEN SCHREIBEN

„Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur nicht die langweilige.“ (Voltaire)

„Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur nicht die langweilige.“ (Voltaire) – Das ist leichter gesagt als getan. Aber: Verständlich und „gut“ schreiben zu können, ist auch ein Handwerk, das erlernbar ist. Denn für essayistische Schreiben ist ein sprachlicher Esprit, Freude am Schreiben und am Spiel mit der Sprache unabdingbar. Neben der inhaltlichen Originalität geht es auch um die sprachliche.

SCHREIBTIPPS FÜR ESSAYISTISCHES SCHREIBEN:**• Formulieren Sie aktiv!**

Benennen Sie den Handelnden – das sorgt für mehr Lebendigkeit!

Statt: Das Klimaproblem kann von der Politik gelöst werden, wenn sie nur will.

Besser: Politiker können das Klimaproblem lösen, wenn sie nur wollen.

• Setzen Sie Stilmittel bewusst ein!

Wollen Sie ein Stilmittel funktional, also mit einer Wirkungsabsicht, einsetzen oder haben Sie aus Nachlässigkeit dreimal dasselbe Verb verwendet? Suchen Sie nach kreativen Alternativen!

Statt: zeigen ... zeigen... zeigen.

Besser: „beschreiben ... sagen ... erläutern“.

• Vermeiden Sie Füllwörter!

Füllwörter blähen Ihren Text auf, besitzen keine wirkliche Funktion, sind also verzichtbar.

Statt: Im Endeffekt kann man das natürlich schon so sagen. Es gilt als völlig normal und wirklich sehr vernünftig.

Besser: Das kann man so sagen. Es gilt als normal und vernünftig.

• Differenzieren statt pauschalisieren!

Scheren Sie sprachlich nicht alle über einen Kamm, gehen Sie behutsamer vor, denn meist gibt es Ausnahmen.

Statt: Klimaschutz finden alle gut. Jeder muss seinen Teil leisten, sonst wird es nie besser.

Besser: Die allermeisten finden Klimaschutz gut. Manche könnten mehr tun als andere.

- **Verbal- statt Nominalstil!**

Verben machen Texte lebendiger.

Statt: Gewährung / Beeinflussung ...

Besser: gewähren / beeinflussen ...

- **Stilecht statt stillos!**

Halten Sie eine eher gehobene Stilebene ein. Jugend- oder Umgangssprache sollte nur punktuell und bewusst eingesetzt werden.

Statt: latschen (Jugendsprache), schreiten (zu gestelzt)

Besser: gehen

- **„Sie“, „wir“, „man“ bergen Gefahren!**

Statt: Können Sie sich das vorstellen?

Besser: Der Einsatz direkter Leseransprache sollte zurückhaltend und punktuell eingesetzt werden: Es ist schwer vorstellbar, dass ...

Statt: Das kennen wir aus der Geschichte.

Besser: Auf ein vereinnahmendes, distanzloses „Wir“ verzichten: Das ist aus der Geschichte (...) bekannt

Statt: Heutzutage kann man sich das kaum mehr erlauben.

Besser: Auf ein unpersönliches „Man“ verzichten: Heutzutage können sich Studierende das kaum mehr erlauben.

3.2.5 WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Der „Klassiker“:

- Schneider, Wolf: Deutsch für junge Profis. Wie man gut und lebendig schreibt, Berlin 2011

Viele Schulbuchverlage bieten Arbeitsmaterialien für besseren Stil mit Übungen an. Außerdem gibt es zahlreiche Erklärvideos, die sich des Themas annehmen.

3.3 Sprachwandel und Sprachgeschichte (BPE 10.1 – grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau)

Die nachfolgende Unterrichtseinheit zu *Sprachwandel und Sprachgeschichte* bezieht sich primär auf die Bildungsplaneinheit 10.1 des grundlegenden und des erhöhten Anforderungsniveaus und beabsichtigt zum einen den Unterschied der beiden Niveaustufen in den Jahrgangsstufen zu verdeutlichen und zum anderen Anregungen für den Unterricht in beiden Anforderungsniveaus zu bieten. Dabei wird zentralen Anliegen des neuen Bildungsplans – der Vernetzung von Inhalten und Bildungsplaneinheiten sowie dem Einsatz digitaler Medien – Rechnung getragen.

Ausgangspunkt der Konzeption der Unterrichtseinheit ist die Überlegung, dass die Zielsetzung der Bildungsplaneinheit 10.1 im Hinblick auf die Inhalte *Sprachwandel* und *Sprachgeschichte* im grundlegenden und im erhöhten Anforderungsniveau identisch ist: „Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihr Sprachbewusstsein, setzen sich mit Sprache als einem lebendigen System [...] auseinander“. Bei gleicher Zielformulierung gibt es jedoch im erhöhten Anforderungsniveau eine inhaltliche Erweiterung: die Sprachgeschichte. Deshalb wird in der Unterrichtseinheit im grundlegenden Anforderungsniveau der Fokus auf der synchronen Betrachtungsweise von Sprachwandel liegen, im erhöhten Anforderungsniveau wird darüber hinaus auch die diachrone Betrachtung ein Schwerpunkt sein.

Konkret folgt daraus für den Aufbau der Unterrichtseinheit, dass es für das erhöhte Anforderungsniveau einen zusätzlichen Unterrichtsblock gibt, der im grundlegenden Anforderungsniveau nicht unterrichtet wird: Es handelt sich um das Thema „Historische Wandlungsprozesse der deutschen Sprache“ (Unterrichtsblock 3). Außerdem werden Vertiefungsmöglichkeiten und teilweise differenzierende Aufgabenstellungen angeführt, die nicht nur dem Niveauunterschied, sondern auch der verfügbaren Unterrichtszeit gerecht werden. Aus Gründen der Praktikabilität sind Arbeitsblätter, deren Arbeitsaufträge sich in den beiden Niveaustufen unterscheiden, so gestaltet, dass sie unverändert im erhöhten Anforderungsniveau eingesetzt werden und mit leichten Veränderungen im grundlegenden Anforderungsniveau Anwendung finden können.

3.3.1 STOFFVERTEILUNG UND VERLAUFSPLÄNE

Die nachfolgende Unterrichtseinheit besteht aus vier Unterrichtsblöcken:

1. Was ist Sprachwandel?
2. Ursachen des Sprachwandels
3. Historische Wandlungsprozesse der deutschen Sprache
4. Bewertung von Sprachwandel

Unterrichtsblock 1: Was ist Sprachwandel?

DAUER (90 Min.)	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHAL- TEN
15	Einstieg: Quiz zu aktuellen Veränderungsprozessen im Deutschen	Spielebasierte Lernplattform (z. B. Kahoot), alternativ: Arbeitsblatt	SuS erkennen, dass sich Sprache (aktuell) wandelt.
20	Erarbeitung I/Ergebnissicherung: Lehrperson bereitet Tafelbild zur Systematisierung der Beispiele für aktuelle Veränderungsprozesse im Deutschen vor, SuS ergänzen das Tafelbild.	Tafel vorbereitete Karten	SuS ordnen Beispiele für gegenwärtige Veränderungsprozesse den Kategorien Orthografie, Grammatik und Lexik zu. Die SuS schreiben das Tafelbild ab.
20	Erarbeitung II SuS setzen sich mit Bedeutungswandel als spezieller Form des Sprachwandels auseinander. Ergebnissicherung: Die Lehrperson vervollständigt die Spalte <i>Semantik</i> des Tafelbildes.	Arbeitsblatt/Tafel	gN: SuS ordnen unterschiedlichen Arten des Bedeutungswandels vorgegebene Beispiele zu. eN: SuS finden eigene Beispiele für Bedeutungswandel.
25	Transfer: Szenenauszug aus Goethes <i>Faust I</i> hinsichtlich sprachlicher Veränderungsprozesse analysieren.	Arbeitsblatt/etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (online)	Die SuS analysieren in Einzelarbeit den Szenenauszug (Straße I) im Hinblick auf mögliche sprachliche Veränderungen und systematisieren diese anschließend in Partnerarbeit, indem sie orthografische, grammatische, lexikalische und semantische Veränderungen erarbeiten.
10	Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen.		

Unterrichtsblock 2: Ursachen des Sprachwandels

DAUER (90 Min.)	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHAL- TEN
05	Einstieg	UG	Ausgangsfrage: „Welche Gründe und Ursachen könnte Sprachwandel haben?“ (Mögliche Antworten: Einfluss der Jugendsprache, Vereinfachungen.)
25	Erarbeitung: Auseinandersetzung mit neuen und verloren gegangenen Wörtern	Arbeitsblatt	Die SuS kategorisieren die Wörter, bilden Hypothesen, welche Ursachen die Veränderung des Wortschatzes hat und erörtern die Aufnahme der neuen Wörter im Duden.
15	Ergebnissicherung	Tafel	Ausgehend von den Ergebnissen sichert die Lehrperson die Kategorisierungen der SuS unter den Begriffen „gesellschaftliche Ursachen“ und „sprachliche Ursachen“. Titel des Tafelbildes: Ursachen des Sprachwandels
30	lediglich eN: Vertiefung: Internetrecherche zu Ursachen des Sprachwandels	Laptop/Tablet, ZUMpad	Die SuS setzen sich arbeitsteilig mit den Modellen und Theorien zu den Ursachen des Sprachwandels von Rudi Keller, Peter von Polenz, William Labov und Hermann Paul auseinander.
15	Die Ergebnisse werden präsentiert und besprochen.		Ein/e Gruppensprecher/in präsentiert die Ergebnisse im Plenum.

Unterrichtsblock 3: Historische Wandlungsprozesse der deutschen Sprache (nur für erhöhtes Anforderungsniveau)

DAUER (90 Min.)	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHAL- TEN
10	Einstieg: Sprachvergleich anhand des Vaterunsers	Arbeitsblatt	Die SuS benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgegebenen Sprachen. Sie erkennen eine Verwandtschaft zwischen den einzelnen Sprachen.
10	Vertiefung: Lehrervortrag anhand von zwei Grafiken zu den Sprachfamilien der Welt und dem Stammbaum der indogermanischen Sprachen	Folie, Dokumentenka- mera	Die SuS erfahren über die Sprachfamilien der Welt, dass das Deutsche zu den indogermanischen/germanischen Sprachen zählt und welche germanischen Sprachen es noch gibt.
15	Ergebnissicherung: Tafelanschrieb zu den indogermanischen Sprachen	Tafel	Die SuS schreiben das Tafelbild ab.
15	Erarbeitung: vom Indogermanischen zum Germanischen bis hin zum Althochdeutschen	Arbeitsblatt	Die SuS erarbeiten Regeln zur 1. und 2. Lautverschiebung.
15	Ergebnissicherung: Die Ergebnisse werden besprochen und auf dem Arbeitsblatt festgehalten.	Arbeitsblatt	Erarbeitete Regeln werden geprüft, ggf. korrigiert und ergänzt.
15	Erarbeitung: Vergleich des Vaterunsers auf Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch	Folie, Dokumentenka- mera	Die SuS erarbeiten Veränderungen der Sprachen; sie beschreiben grammatische, orthografische und lexikalische Veränderungen.
10	Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen.		

Unterrichtsblock 4: Bewertung von Sprachwandel

DAUER (zweimal 90 Min.)	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLER-VERHALTEN
05	Einstieg: Impuls in Form des Titels eines Artikels der Zeitschrift <i>Deutsche Sprachwelt</i> , Ausgabe 39, Frühling 2010: „Wird Deutsch zur Affensprache? Forscher sagen eine starke Verflachung unserer Sprache voraus“	Titel des Artikels (Dokumentenkamera) (Artikel online abrufbar: https://www.sprache-werner.info/Affensprache-Original.31717.html , Stand: 10.03.2020)	Stellungnahme zu einer provokanten These, die einen Sprachverfall der deutschen Sprache behauptet.
25	Erarbeitung I: Auseinandersetzung mit dem (gesamten) Artikel „Wird Deutsch zur Affensprache?“ von Thomas Paulwitz	Arbeitsblatt	<p>Die SuS bearbeiten folgende Arbeitsaufträge zum Artikel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geben Sie die zentralen Thesen des Artikels wieder. Welche Phänomene des Sprachwandels/ Sprachverfalls nennt Thomas Paulwitz? - Nehmen Sie vor dem Hintergrund des im Unterricht erworbenen Wissens zum Sprachwandel Stellung zur Position des Autors. <p>Die SuS stellen ihre Ergebnisse vor, die Lehrperson notiert an der linken Tafelhälfte die genannten Phänomene des „Sprachverfalls“.</p> <p>Die Position des Autors wird diskutiert.</p>
15	Ergebnisbesprechung und -sicherung	UG, Tafel	

20	Erarbeitung II: Auseinandersetzung mit einer Gegenposition: Guy Deutscher: Sprache im Wandel – Genug gebellt. Süddeutsche Zeitung, SZ.de, 17. 05.2010 (https://www.sueddeutsche.de/kultur/sprache-im-wandel-genug-gebellt-1.697479 , Stand: 10.03.2020)	Arbeitsblatt	Die SuS bearbeiten folgende Arbeitsaufträge: - <i>Analysieren Sie die Argumentation des Autors.</i> - <i>Fassen Sie die Position des Autors in wenigen Sätzen zusammen.</i> Die Ergebnisse werden besprochen und die Position des Autors wird stichwortartig an der rechten Tafelhälfte festgehalten.
15	Ergebnisbesprechung und -sicherung	UG, Tafel	
10	Transfer: Mündliche Auseinandersetzung mit der folgenden Aussage des Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure: „Es gibt niemals dauerhafte, sondern nur wandelbare und dazu zeitlich begrenzte Eigenschaften: es gibt nur Sprachzustände, die unablässig Übergang sind, zwischen dem Zustand am Abend und dem des nächsten Morgens.“	Folie, Dokumentenkamera	Arbeitsaufträge: - <i>Erläutern Sie mit eigenen Formulierungen das Zitat von Ferdinand de Saussure.</i> - <i>Welche Position zum Sprachwandel ergibt sich aus dieser Aussage?</i> - <i>Nehmen Sie Stellung zu der Aussage.</i>
30	Vertiefung für das eN: Rechercheauftrag zu „Verein deutsche Sprache. V.“ (https://vds-ev.de/)	Computer/Tablet	Die SuS recherchieren aktuelle Anliegen des sprachpflegerischen „Verein deutsche Sprache e. V.“ (z. B. „Schluss mit Gender-Unfug!“, Anglizismenindex, Verleihung von Auszeichnungen wie „Kulturpreis Deutsche Sprache“ oder „Sprachpanscher des Jahres“, das Feiern des „Tag der deutschen Sprache“...) und verfassen auf dieser Grundlage einen Kommentar oder Essay.
40	Materialgestütztes Schreiben	Einzelarbeit	
20	Ergebnisbesprechung	UG	

3.3.2 FACHLICHE UND DIDAKTISCHE HINWEISE

Der Unterrichtsblock 1 *Was ist Sprachwandel?* beginnt in Form einer Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Beispielen aktueller Veränderungsprozesse der deutschen Sprache. Die Beispiele wurden so gewählt, dass sie zum einen vor zehn bis zwanzig Jahren noch undenkbar gewesen wären, zum anderen unterschiedliche Bereiche des Sprachwandels verdeutlichen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen so, dass Sprache sich ständig wandelt, dieser Wandel unterschiedliche Bereiche von Sprache betrifft (z. B. Orthografie und Grammatik) und eine normative Wirkung haben kann.

Das anschließende Arbeitsblatt zum Bedeutungswandel stellt insofern eine didaktische Reduktion dar, als es zum Zweck der Vereinfachung und klaren Veranschaulichung unterschiedliche linguistische Positionen zur Typisierung von Bedeutungswandel nicht thematisiert und beispielsweise nicht auf die Problematisierung von Bedeutungsverbesserung und -verschlechterung als eigene Typen von Bedeutungswandel eingeht.

In der sich in dem Unterrichtsblock abschließenden Auseinandersetzung mit dem Szenenauszug aus Goethes *Faust I* verwenden die Schülerinnen und Schüler eine Textausgabe, die orthografisch nicht den heutigen Regeln angeglichen wurde. Der Textauszug ist geeignet, orthografische Veränderungen (z. B. *beym, Roth*), grammatische Besonderheiten (z. B. *der Wange Licht, darf ich wagen, Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?*), lexikalische Veränderungen (Häufung heute seltener Wörter wie *Geleit, just, Pfaffen*) sowie semantischen Wandel (*Fräulein, Dirne*) zu verdeutlichen.

Zu Beginn des zweiten Unterrichtsblocks, *Ursachen des Sprachwandels*, beabsichtigt die Einstiegsfrage „Welche Gründe und Ursachen könnte Sprachwandel haben?“ eine Aktivierung von Vorwissen bzw. des bereits Erarbeiteten. So könnten die Schülerinnen und Schüler z. B. den Einfluss von Jugendsprache oder sprachliche Vereinfachungen als mögliche Gründe für den Sprachwandel nennen.

Anhand einer Auswahl von neu aufgenommenen und gestrichenen Begriffen der aktuellen Duden Ausgabe (siehe Arbeitsblatt) bilden die Schülerinnen und Schüler Hypothesen, welche Gründe es für die Veränderungen im Wortschatz und in der Rechtschreibung gibt. Hierzu sollen die Begriffe kategorisiert werden (z. B. technologisch, zeitgeschichtlich etc.). Die Auswahl der Wörter verdeutlicht, dass beispielsweise zeitgeschichtliche Ereignisse wie der Brexit oder technologische Neuerungen wie das Tablet zu neuen Begriffen führt. Das Arbeitsblatt ermöglicht darüber hinaus eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, welche Wörter in ein Standardwerk der deutschen Sprache aufgenommen werden sollten und welche nicht.

Wesentliche Ergebnisse werden von der Lehrperson an der Tafel festgehalten. Dabei werden zunächst gesellschaftliche von sprachlichen Ursachen des Sprachwandels unterschieden und die Kategorisierungen der Schülerinnen und Schüler an entsprechender Stelle notiert (siehe mögliches Tafelbild).

Im erhöhten Anforderungsniveau soll das Erarbeitete durch eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien vertieft werden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich arbeitsteilig mit zentralen Modellen zum Sprachwandel auseinander (Rudi Kellers Theorie der unsichtbaren Hand, Peter von Po-

lenz‘ Faktoren des Sprachwandels, William Labovs soziolinguistische Theorie zum Sprachwandel, Hermann Pauls Theorie zum Sprachwandel). Bei diesen wissenschaftlichen Theorien handelt es sich lediglich um eine Auswahl, die auch durch weitere Modelle ergänzt werden könnte.

Als Einstieg in den dritten Unterrichtsblock *Historische Wandlungsprozesse der deutschen Sprache* vergleichen die Schülerinnen und Schüler des erhöhten Anforderungsniveaus den Beginn des Vaterunsers in den Sprachen Deutsch, Kroatisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch. Es handelt sich dabei um eine Auswahl von Sprachen, die zur Familie der sog. indogermanischen Sprachen gehören und sich in germanische (Deutsch, Niederländisch, Schwedisch), romanische (Portugiesisch, Spanisch) und slawische Sprachen (Kroatisch, Polnisch) unterteilen lassen. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Verwandtschaft zwischen einzelnen Sprachen erkennen.

Zur Vertiefung hält die Lehrperson anhand von zwei Grafiken einen Vortrag. Dabei sollte deutlich werden, dass die unterschiedlichen Sprachen auf dieser Welt in Sprachfamilien eingeteilt werden (siehe Abbildung 1). Das Deutsche gehört zur Familie der indogermanischen Sprachen, genauer gesagt zu den germanischen Sprachen, die ein Zweig neben beispielsweise den folgenden weiteren Zweigen des Indogermanischen darstellt: Albanisch, Armenisch, baltische Sprachen, Griechisch, indoiranische Sprachen, italische Sprachen (alle ausgestorben, bis auf die romanischen Sprachen), keltische Sprachen, slawische Sprachen, anatolische Sprachen (ausgestorben), tocharische Sprachen (ausgestorben). Zu den germanischen Sprachen zählen neben Deutsch zum Beispiel Dänisch, Englisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch (siehe Abbildung 2).

Man geht in der Linguistik davon aus, dass das Deutsche mit anderen germanischen Sprachen verwandt ist, aus derselben „Vorläufersprache“, dem Germanischen, hervorgegangen ist und das Germanische wiederum aus derselben „Muttersprache“ hervorgegangen ist wie andere indogermanische Sprachen, dem nicht mehr erhaltenen Urindogermanischen (Proto-Indoeuropäisch [PIE]). Der Vortrag bildet die Grundlage für den sich anschließenden Tafelanschrieb (siehe *Methodische Hinweise unter Berücksichtigung digitaler Medien*).

Mithilfe eines Arbeitsblatts erarbeiten die Schülerinnen und Schüler zentrale Regeln zur ersten und zweiten Lautverschiebung, die verdeutlichen, wie aus dem Indogermanischen germanische Sprachen und das Hochdeutsche entstanden sind. Aus Gründen der didaktischen Reduktion werden nicht alle Regeln zur Lautverschiebung erarbeitet, (alt)griechische Wörter liegen in transkribierter Form vor, auf phonetische Zeichen wird verzichtet.

In einem letzten Schritt des Unterrichtsblocks vergleichen die Schülerinnen und Schüler das Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsche anhand des Vaterunsers und erarbeiten Veränderungen. Ziel ist dabei nicht eine Systematik zu erarbeiten, die vollständig ist, sondern die Sensibilisierung für historische Wandlungsprozesse und die Freude, diese zu analysieren.

Im letzten Unterrichtsblock der Unterrichtseinheit geht es um die *Bewertung von Sprachwandel*. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich hierzu mit zwei entgegengesetzten Positionen auseinander. Der in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Artikel „Wird Deutsch zur Affensprache?“ von Thomas

Paulwitz, des Mitbegründers der Zeitschrift „Deutsche Sprachwelt“, ist insofern für das Unterrichtsthema gut geeignet, als er zum einen drastischen Sprachverfall konstatiert und diesen an unterschiedlichen Phänomenen festmacht (z. B. Gebrauch von Anglizismen, Veränderungen in Grammatik und Syntax ...), zum anderen durch seine teils provokante und abwertende Sprache zur kritischen Auseinandersetzung herausfordert. Im Gegensatz zu Paulwitz' Position steht die des renommierten Linguisten Guy Deutscher. Dessen zentrale These lautet, dass sich Sprache beständig verändert und verändert hat und diese Veränderungen auch fortwährend kritisiert wurden und werden. Seine These stützt er mittels einer Vielzahl von historischen Beispielen, die zeigen, dass sich die Kritik der sog. Sprachhüter seit Jahrhunderten gleicht. Die These des 1857 geborenen Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure, der als Begründer der modernen Linguistik gilt, knüpft inhaltlich an die Position Deutschers an.

Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit weiteren und aktuellen „sprachpflegerischen“ Anliegen analysieren die Schülerinnen und Schüler die Webseite des „Verein deutsche Sprache e. V.“ und verfassen vor diesem Hintergrund einen Kommentar oder Essay, der die Bewertung von Sprachwandel zum Thema hat.

3.3.3 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Die Quizfragen zum Einstieg in den Unterrichtsblock 1 *Was ist Sprachwandel?* eignen sich insbesondere für den Einsatz spielebasierter interaktiver Lernräume wie beispielsweise Kahoot. Denkbar ist jedoch auch, ein Arbeitsblatt zu gestalten, bei dem die Schülerinnen und Schüler die richtige Antwort ankreuzen. Die spielebasierten Anwendungen sind jedoch insofern die bessere Alternative, als diese automatisch eine Auswertung der Ergebnisse der gesamten Klasse vornimmt und so Tendenzen sichtbar werden lässt, die direkt im Unterricht genutzt werden können.

Nach dem Quiz werden die Beispiele für gegenwärtige Veränderungsprozesse im Deutschen systematisiert. Hierzu bereitet die Lehrperson die Tafel wie folgt vor:

Sprachwandel – Beispiele für gegenwärtige Veränderungsprozesse im Deutschen			
Orthografie	Grammatik	Lexik	Semantik

Die Schülerinnen und Schüler erhalten von der Lehrperson vorbereitete Karten, die sie der richtigen Überschrift zuordnen:

Sprachwandel – Beispiele für gegenwärtige Veränderungsprozesse im Deutschen

Orthografie	Grammatik	Lexik	Semantik
veränderte Rechtschreibung einzelner Wörter	Dativ statt Genitiv Indirekte Rede ohne Konjunktiv Weil mit Hauptsatzstellung	Anglizismen Wortneuschöpfungen	
Apostrophsetzung z. B. beim Genitiv-s	brauchen ohne zu trotzdem statt obwohl Ausweitung des Plural-s An was, über was, gegen was statt woran, worüber, wogegen		

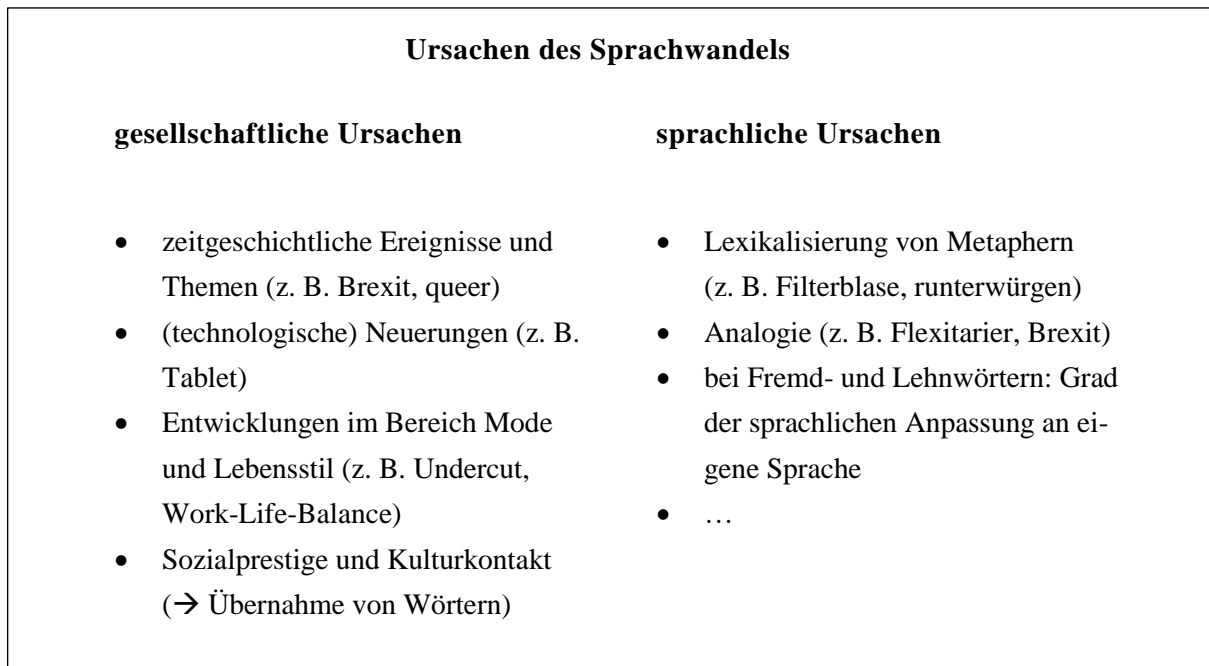
Denkbar ist jedoch auch, dass die Zuordnung nebst Ergebnissicherung mit digitalen Mitteln wie digitalen Pinnwänden (z. B. Pinup, Oncoo) erfolgt.

Die letzte Spalte des Tafelbildes (alternativ: der digitalen Pinnwand) wird mithilfe eines Arbeitsblattes zum Bedeutungswandel erarbeitet. Die Lehrperson ergänzt im Anschluss unter *Semantik* die Begriffe *Bedeutungsverengung und -erweiterung, Bedeutungsverschlechterung und -verbesserung, Bedeutungsverschiebung* durch z. B. *Metaphern*.

Die Schülerinnen und Schüler des grundlegenden Anforderungsniveaus erhalten hierzu den Arbeitsauftrag, in Einzelarbeit vorgegebene Beispiele den unterschiedlichen Arten von Bedeutungswandel zuzuordnen. Schülerinnen und Schüler des erhöhten Anforderungsniveaus überlegen sich in Partnerarbeit eigene, aktuelle Beispiele von Bedeutungswandel (primär aus dem Bereich Jugendsprache).

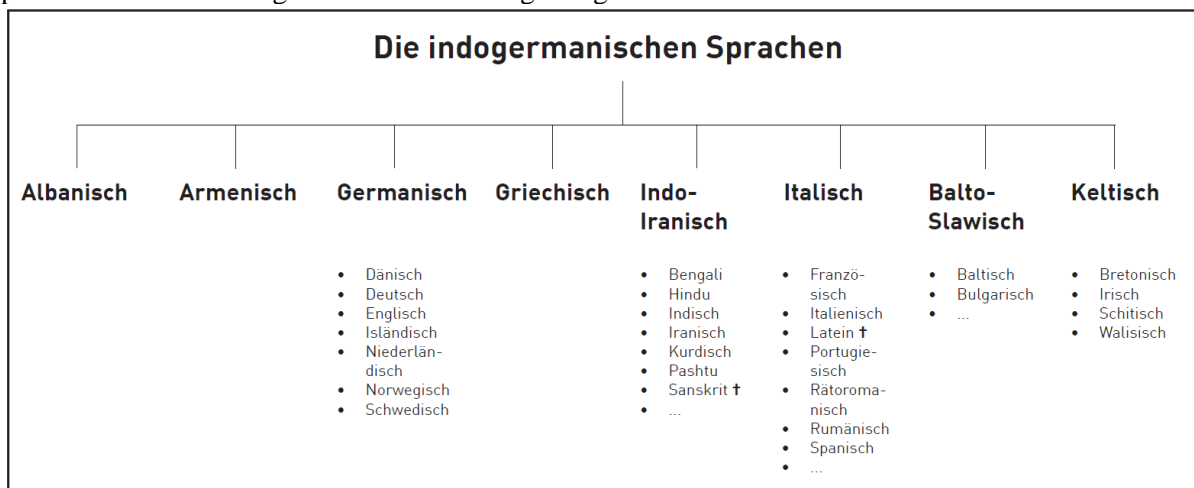
Die Analyse des Szenenauszugs aus Goethes *Faust* geschieht zunächst in Einzelarbeit. Um die Ergebnisse zu vergleichen und zu systematisieren, arbeiten die Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Schritt in Partnerarbeit. Dabei dürfen sie ein (digitales) etymologisches Wörterbuch (z. B. <https://www.dwds.de/>) nutzen. Die Online-Version eines etymologischen Wörterbuchs hat gegenüber der gedruckten Version den Vorteil, dass sie für alle zur Verfügung steht und ggf. auch in anderen Situationen von den Schülerinnen und Schüler genutzt wird (z. B. bei Verständnisproblemen älterer Texte).

Im Unterrichtsblock 2 *Ursachen des Sprachwandels* ist anhand der Ergebnisse des Arbeitsblattes folgendes Tafelbild denkbar:



Die vertiefenden wissenschaftlichen Theorien zum Sprachwandel (Rudi Kellers Theorie der unsichtbaren Hand, Peter von Polenz' Faktoren des Sprachwandels, William Labovs soziolinguistische Theorie zum Sprachwandel, Hermann Pauls Theorie zum Sprachwandel) erarbeiten die Schülerinnen und Schüler des erhöhten Anforderungsniveaus selbstständig am Computer/Tablet. Die vier Theorien werden arbeitsteilig recherchiert, kollaborativ mithilfe eines Online-Tools wie ZUMpad erarbeitet und die Ergebnisse im Plenum von jeweils einer Schülerin/einem Schüler präsentiert.

Im Unterrichtsblock 3 *Historische Wandlungsprozesse der deutschen Sprache* hält die Lehrperson auf der Grundlage ihres Lehrervortrags Folgendes an der Tafel fest:



† ausgestorben

Im Unterrichtsblock 4 *Bewertung von Sprachwandel* ist nach der Auseinandersetzung mit den beiden Positionen zu Sprachwandel folgendes, sukzessiv entstehendes Tafelbild denkbar:

Bewertung von Sprachwandel	
negativ/„sprachpflegerisch“	neutral/sprachwissenschaftlich
<ul style="list-style-type: none"> • deutsche Sprache ist bedroht von Sprachverdrängung und -verflachung • Voraussage einer Kreolisierung (Durchmischung mit anderen Sprachen) und des Niedergangs des Deutschen (Befürchtung eines Verlusts der Umlaute, Anlehnung an englische Syntax, Fachsprache lediglich Englisch ...) • peinliches Nachäffen des Amerikanischen • Bewusstsein für die deutsche Sprache muss gestärkt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • heutiger Sprachwandel ist nicht zu unterscheiden von dem, der die Strukturen dieser Sprache erst erschaffen hat • Kritik der Sprachhüter gleicht sich über die Jahrhunderte hinweg (Kritik am Einfluss des Englischen oder Französischen, Tendenzen zur Vereinfachung ...) • die Angst vor Sprachwandel oder einem schädlichen Einfluss anderer Sprachen auf die eigene gibt es nicht nur im Deutschen, sondern auch in den anderen Sprachen

Zur Vertiefung recherchieren die Schülerinnen und Schüler des erhöhten Anforderungsniveaus online die Anliegen des „sprachhüterischen“ *Verein[s] Deutsche Sprache*. Die dadurch gewonnenen weiteren Impulse dienen als Grundlage für das Verfassen eines Kommentars oder Essays.

3.3.4 ARBEITSMATERIALIEN

QUIZ ZU GEGENWÄRTIGEN VERÄNDERUNGSPROZESSEN IM DEUTSCHEN (UNTERRICHTSBLOCK 1)

Hinweis: Es können jeweils mehrere Antworten richtig sein.

Frage 1: Welche Schreibung ist richtig?

Majonäse, Mayonnaise, Majonnaise

Hinweis: *Majonäse* ist eine bis 2016 im Duden geführte richtige Schreibweise, die jedoch gemäß den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung seit 2017 nicht mehr als korrekt gilt. Grund für die Änderung ist, dass die seit der Rechtschreibreform von 1998 erlaubte Schreibweise *Majonäse* bei den Schreiberinnen und Schreibern unpopulär geblieben ist. Richtig ist deshalb seit 2017 lediglich die Schreibung *Mayonnaise*.

Frage 2: Welches Beispiel für die Apostrophsetzung im Deutschen stimmt?

Tom's Aufsätze sind die besten. Hans' Paella schmeckt lecker. In die Garage passen zwei PKW's. Treffen wir uns in *Andrea's Bistro*?

Hinweis:

Das Beispiel *Hans' Paella schmeckt gut*, stimmt, da es hier als Auslassungszeichen für ein Genitiv-S bei einem Namen, der mit „s“ endet, verwendet wird. Darüber hinaus stimmt seit 2006 auch *Andrea's Bistro*, da so in Abgrenzung zum männlichen Vornamen der Name *Andrea* verdeutlicht wird. Es gibt jedoch gegenwärtig die Tendenz in der Alltagssprache, die Apostrophnutzung auch auf andere Bereiche zu übertragen (vor dem Genitiv-S oder vor dem Plural-S).

Frage 3: Welcher Satz ist sprachlich korrekt?

Während dem Unterricht musste ich lachen. Trotz schlechten Wetters ging ich zum Fußballtraining. Wegen dir wurde ich bestraft.

Hinweis: Alle drei Präpositionen *wegen*, *während* und *trotz* verlangen den Genitiv, d. h. lediglich das zweite Beispiel gilt als sprachlich korrekt (hier wäre aber auch der Dativ möglich). Zwar hat Bastian Sick bereits 2004 mit seinem Bestseller „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ problematisiert, dass sich der Dativ zunehmend gegenüber dem Genitiv durchsetzt, jedoch ist heutzutage inzwischen vielen, während sie sich des Dativs bedienen, nicht mehr bewusst, dass es sich um einen „falschen“ Kasusgebrauch handelt. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass dieser „falsche“ Dativ zur Norm wird.

Frage 4: Welche Fragen sind umgangssprachlich formuliert?

Über was kann man mit einer unbekanntenen Person reden? Auf was kommt es bei einem guten Sprachstil besonders an? An was erkennt man einen schlechten Sprachstil? Gegen was hilft Ingwer?

Hinweis: Alle vier Fragen: Richtig wäre die Verwendung der Adverbien *worüber*, *worauf*, *woran* und *wogegen*.

Frage 5: Welcher Satz ist richtig?

Ich habe heute mit einem Student gesprochen. Der Arzt behandelte den Patient. Er schickte den Praktikant wieder nach Hause. Sie engagierten einen Fotografen für ihre Hochzeit. Ich habe einen Termin mit Herr Maier.

Hinweis: Maskuline Substantive, die zur sogenannten n-Deklination gehören, haben in allen Kasusformen außer im Nominativ die Endung (*e*)n. Dementsprechend stimmt lediglich Beispielsatz vier. In der gesprochenen Sprache wird die Endung meist weggelassen.

Frage 6: Welche dieser Wörter sind Teil des deutschen Wortschatzes (im Duden enthalten)?

Account-Manager, Work-Life-Balance, Low Carb, Urban Gardening

Hinweis: Alle vier Anglizismen stehen im aktuellen Duden.

Frage 7: Welcher Satz entspricht der Standardsprache?

In meiner Stadt gibt es zwei Kinos. Meine Kumpels und ich gingen in die Kneipe. Tee wird mit zwei es geschrieben. Ich finde es besser, wenn in einer Klasse Jungs und Mädchen sind.

Hinweis: Der erste Satz stimmt, da lediglich die Pluralformen von Substantiven mit den Endung a, e, i, o, u sowie von Abkürzungen (z. B. Pkws) oder Fremdwörtern aus dem Englischen (z. B. Teams) mit einem Plural-S gebildet werden. In der gesprochenen Sprache gibt es aber die Tendenz, das Plural-S auf andere Pluralformen auszuweiten.

Frage 8: Welche dieser Sätze sind Ihrer Meinung nach falsch?

Du brauchst nicht kochen. Stefanie hat mir erzählt, sie kann heute nicht in die Schule kommen. Das sagt man nicht, weil das ist politisch nicht korrekt. Trotzdem ich zwei Wochen auf die Deutschklausur gelernt habe, habe ich eine Fünf geschrieben.

Hinweis: Alle vier Sätze gelten (noch) als falsch, werden jedoch in der gesprochenen Sprache häufig so verwendet. Satz 1 behandelt *brauchen* wie ein Modalverb, da beim Infinitiv das *zu* fehlt. Im Beispielsatz 2 fehlt trotz indirekter Rede der Konjunktiv. Satz 3 ist ein Beispiel für den Gebrauch von *weil* mit Hauptsatzstellung (vgl. Regeln zum Satzbau nach dem Feldermodell). In Beispielsatz 4 wird das Adverb *trotzdem* wie die Konjunktion *obwohl* verwendet.

BEDEUTUNGSWANDEL

(Hinweis: Arbeitsauftrag für erhöhtes Anforderungsniveau; für das grundlegende Anforderungsniveau kann das Arbeitsblatt dahingehend verändert werden, dass die bereits vorgegebenen Beispiele separat angeführt und von den Schülerinnen und Schülern zugeordnet werden. Der Arbeitsauftrag unten entfällt.)

Eine besondere Form des Sprachwandels stellt der Bedeutungswandel dar. Von Bedeutungswandel wird gesprochen, wenn Wörter ihre Bedeutung verändern. Diese Veränderung kann bis zu einer Bedeutungs-umkehr gehen. In der Linguistik werden folgende Arten des Bedeutungswandels unterschieden:

- Bedeutungsverengung und -erweiterung (**Spezialisierung und Generalisierung**): Eine Bedeutungsverengung liegt vor, wenn der Bedeutungsumfang geringer geworden ist.
Beispiel: Das mittelhochdeutsche Wort *hōchgezīte* ist ein Begriff für Feste im Allgemeinen, das neuhochdeutsche Wort *Hochzeit* meint lediglich die Eheschließungsfeier.
Von einer Bedeutungserweiterung spricht man dagegen, wenn sich der Bedeutungsumfang vergrößert hat.
Beispiel: Das althochdeutsche Wort *tior* und das mittelhochdeutsche *tier* meinen lediglich das wild lebende Tier, das neuhochdeutsche Wort *Tier* bezieht sich auf alle Tiere.
- Bedeutungsverschlechterung und -verbesserung (**Pejoration und Melioration**): Im Hinblick auf Sprachstil oder soziale und moralische Wertung können Begriffe eine Ab- oder Aufwertung erfahren.
Beispiele: Der Begriff *Nerd* ist ursprünglich negativ konnotiert (Sonderling mit Spezialinteressen) und wird heute teilweise sehr anerkennend verwendet. Dagegen stellt beispielsweise das heutige Wort *Frau* eine soziale Abwertung im Vergleich zu althochdeutsch *frouwa* (= adlige Frau) und mittelhochdeutsch *vrouwe* (verheiratete, sozial hochstehende Frau) dar.
- Bedeutungsverschiebung durch Sprachbilder (insbesondere **Metapher und Metonymie**): Sprachliche Bilder können beispielsweise so sehr verblassen, dass sie als Sprachbilder nicht mehr wahrgenommen werden: Das Wort *begreifen* bedeutet ursprünglich *ergreifen*, *betasten* und wurde metaphorisch auf die geistige Aneignung im Sinne von *mit dem Verstand erfassen* übertragen.

Arbeitsauftrag:

Suchen Sie in Partnerarbeit aktuelle (jugendsprachliche) Beispiele für Bedeutungswandel. Benennen Sie die Form von Bedeutungswandel, die vorliegt.

**JOHANN WOLFGANG VON GOETHES „FAUST. DER TRAGÖDIE ERSTER TEIL“ AUS SPRACHGE-
SCHICHTLICHER SICHT**

Der folgende Textauszug stammt aus der Szene *Straße* des Dramas „Faust. Der Tragödie erster Teil“ von Goethe. Die Hauptfigur Heinrich Faust, die einen Pakt mit dem Teufel (Mephistopheles) geschlossen hat, begegnet in dieser Szene erstmals Margarete. Er ist sofort von ihr angetan und fordert von Mephistopheles, dass er seinen Teil des Paktes erfüllt und Margarete zu seiner Geliebten macht:

Straße.

Faust. Margarete *vorübergehend*.

Faust. Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?

Margarete. Bin weder Fräulein, weder schön,
Kann ungeleitet nach Hause gehn.

(Sie macht sich los und ab.)

Faust. Beym Himmel, dieses Kind ist schön!

So etwas hab' ich nie gesehn.

Sie ist so sitt- und tugendreich,

Und etwas schnippisch doch zugleich.

Der Lippe Roth, der Wange Licht,

Die Tage der Welt vergess' ich's nicht!

Wie sie die Augen niederschlägt,

Hat tief sich in mein Herz geprägt;

Wie sie kurz angebunden war,

Das ist nun zum Entzücken gar!

Mephistopheles *tritt auf*.

Faust. Hör, du mußt mir die Dirne schaffen!

Mephistopheles. Nun, welche?

Faust. Sie ging just vorbei.

Mephistopheles. Da die? Sie kam von ihrem Pfaffen,

Der sprach sie aller Sünden frey;

Ich schlich mich hart am Stuhl vorbei,

Es ist ein gar unschuldig Ding,
Das eben für nichts zur Beichte ging;

Zitiert nach: https://de.wikisource.org/wiki/Faust_-_Der_Tragedie_erster_Teil, Stand: 14.12.2019

Arbeitsaufträge:

1. Unterstreichen Sie in dem Textauszug alle Formulierungen und Schreibweisen, die so heute nicht mehr gängig sind.
2. Arbeiten Sie zu zweit. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und systematisieren Sie diese, indem Sie sie den verschiedenen Kategorien von Sprachwandel zuordnen (z. B. orthografischer Wandel).
3. Überprüfen Sie einen eventuellen Bedeutungswandel einzelner Begriffe. Nutzen Sie dafür die Online-Ausgabe eines etymologischen Wörterbuchs der deutschen Sprache (z. B. <https://www.dwds.de/>).

NEUE UND VERLORENGEGANGENE WÖRTER (UNTERRICHTSBLOCK 2)

Jede Ausgabe des Duden nimmt neue Wörter auf und streicht kaum verwendete Wörter wieder. Auch Schreibweisen, die sich nicht durchsetzen konnten, werden wieder gestrichen. Ziel der Dudenredaktion ist es, den aktuellen Wortschatz der deutschen Sprache ohne Wertung abzubilden. So hat die 27. Auflage des Duden 5000 neue Wörter, die aktuellen Entwicklungen Rechnung tragen. Nachfolgend findet sich eine Auswahl von Neuaufnahmen sowie gestrichenen Wörtern und Schreibweisen:

Neue Wörter (seit 2017)

- abgezockt
- die Barrierefreiheit, der Brexit
- chillig
- der Drohnenangriff
- das Emoji, der Ersatzfahrplan
- Fake News, die Filterblase, der Flexitarier
- das Gender
- der oder das Hoodie, die Hasskriminalität
- Instagram
- der Jumpsuit
- die Klickzahl
- liken, die Lügenpresse
- die Mütterrente
- Netflix
- oldschool
- postfaktisch
- queer
- runterwürgen
- das Selfie
- das Tablet
- der Undercut
- verpeilen
- die Willkommenskultur/die Work-Life-Balance

gestrichene Wörter oder Schreibweisen: (2017)

- Anshovis (richtig: Anchovis)
- Bravur (richtig: Bravour)
- Frotté (richtig: Frottee)
- Goalmann
- Wandalismus (richtig: Vandalismus)
- Jahr-2000-fähig
- Ketschup, Kollier (richtig: Ketchup, Collier)
- Majonäse (richtig: Mayonnaise)

Arbeitsaufträge:

1. Kategorisieren Sie die neu aufgenommenen und die verworfenen Wörter und stellen Sie davon ausgehend Hypothesen auf, welche Gründe es für die Veränderungen im Wortschatz und in der Rechtschreibung geben könnte.
2. Diskutieren Sie, ob Sie die Aufnahme der oben genannten Wörter für sinnvoll halten.
3. Insbesondere die Aufnahme von Anglizismen wird häufig kritisiert. So hat beispielsweise der *Verein Deutsche Sprache* der Duden-Ausgabe von 2013 den Preis „Sprachpanser des Jahres“ verliehen und angeregt, statt *Stalker* den Begriff *Nachsteller* aufzunehmen, statt *E-Business Netzhandel* oder anstelle von *Laptop Klapprechner*. Erörtern Sie dieses Anliegen.

SPRACHVERGLEICH ANHAND DES VATERUNSERS (UNTERRICHTSBLOCK 3)

In der Tabelle sehen Sie den Anfang des Vaterunsers in verschiedenen Sprachen:

Deutsch	Kroatisch	Niederländisch	Polnisch	Portugiesisch	Schwedisch	Spanisch
<i>Vater unser im Himmel, geheiligt werde dein Name...</i>	<i>Oče naš, koji jesi na nebesima, sveti se ime tvoje...</i>	<i>Onze Vader die in de hemelen zijt geheiligt zij Uw naam...</i>	<i>Ojcie nasz, któryś jest w niebie święć się imię Twoje...</i>	<i>Pai Nosso, que estais nos Céus, Santificado seja o Vosso nome...</i>	<i>Fader Vår, som är i himmelen! Helgat varde ditt namn...</i>	<i>Padre nuestro que estás en el cielo, santificado sea tu nombre...</i>

Arbeitsauftrag:

1. Untersuchen Sie die Anfänge des Vaterunsers in den unterschiedlichen Sprachen: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen Sie?
2. Erläutern Sie, wie Sie sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären.

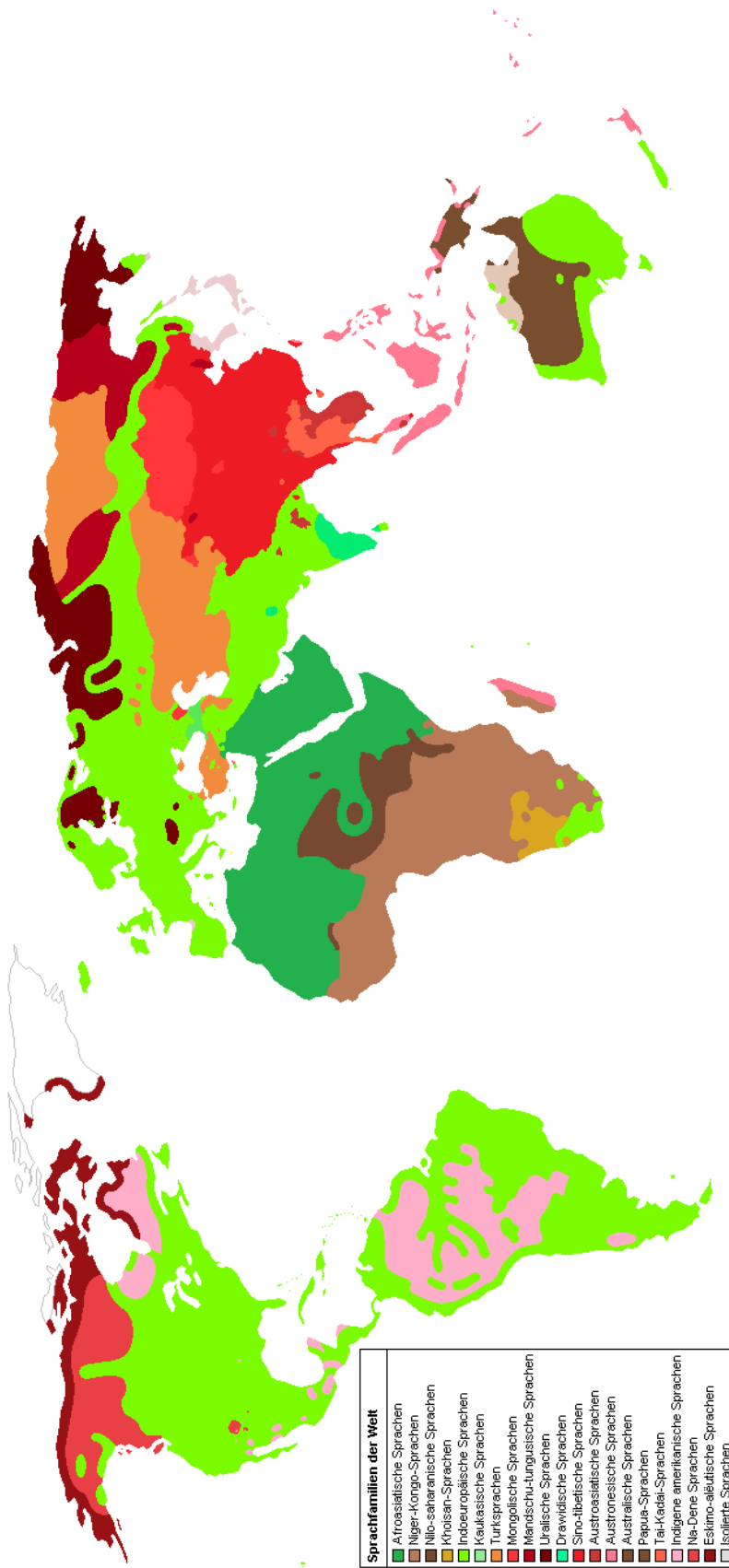
FOLIEN FÜR LEHRERVORTRAG:
Abbildung 1: Sprachfamilien der Welt


Abbildung 2: Stammbaum der indogermanischen Sprachen



DEUTSCHE SPRACHGESCHICHTE – VOM INDOGERMANISCHEN ÜBER DAS GERMANISCHE BIS HIN ZUM ALTHOCHDEUTSCHEN

Der Übergang vom Indogermanischen zum Germanischen wird mit der ersten Lautverschiebung beschrieben. Es handelt sich dabei um einen systematischen Lautwandel, den andere indogermanische Sprachen nicht mitgemacht haben. Zwischen 1000 und 500 vor Christus wird die germanische („erste“) Lautverschiebung datiert. Sie wurde von Friedrich Schlegel (1806) und Rasmus Christian Rask (1808) entdeckt und von dem Sprachforscher Jacob Grimm (1822) ausformuliert. Zu seinen Ehren wird die erste Lautverschiebung auch Grimm’sches Gesetz genannt.

Arbeitsauftrag:

Erarbeiten Sie die wichtigsten Regeln zur ersten Lautverschiebung. Vergleichen Sie hierzu die folgenden Wörter indogermanischer, jedoch **nicht** germanischer Sprachen mit den Beispielen aus germanischen Sprachen und erarbeiten Sie den Wandel der Konsonanten. (HINWEIS FÜR LEHRPERSON: Die folgenden Tabellen beinhalten bereits die Lösung [Spalte 3, z. B. $p \rightarrow f$], die für den Einsatz im Unterricht gelöscht werden muss.)

Beispielwörter nicht-germanischer Sprachen	Beispielwörter germanischer Sprachen	Veränderung der Konsonanten
altgriech. pus, lat. pes, russ. pod	dt. Fuß, engl. foot, dän. fod, isländ. fotur	$p \rightarrow f$ (Lösungshinweise in der dritten Spalte bitte löschen!)
griech. tritos, lat. Tertius (=dritte)	ahd. thritto, engl. third	$t \rightarrow th$ (bitte löschen!)
griech. kion, lat. canis	dt. Hund, nl. hond	$k \rightarrow h$ (bitte löschen!)
lit. dubus (= tief)	nl. diep, engl. deep	$b \rightarrow p$ (bitte löschen!)
lat. decem, griech. deka, russ. desjat (=zehn)	nl. tien, engl. ten, schwed. tio	$d \rightarrow t$ (bitte löschen!)
lat. gelu, agriech. gelandros (=kalt)	dt. kalt, engl. cold, norw. kald	$g \rightarrow k$ (bitte löschen!)

Die zweite regelhafte Konsonantenverschiebung, zweite Lautverschiebung oder auch (alt)hochdeutsche Lautverschiebung genannt, hat zur Entstehung des Althochdeutschen geführt. Verwandte westgermanische Sprachen wie das Altenglische haben diesen Wandel nicht vollzogen. Die nördliche Grenze der zweiten Lautverschiebung ist die sog. Benrather Linie, die das Hoch- vom Niederdeutschen trennt. Datiert ist die zweite Lautverschiebung 500 bis 800 nach Christus. Sie verlief in mehreren Phasen.

Arbeitsauftrag:

Erarbeiten Sie die wichtigsten Regeln zur zweiten Lautverschiebung. Vergleichen Sie hierzu die folgenden Wörter indogermanischer, jedoch **nicht** germanischer Sprachen mit den Beispielen aus germanischen Sprachen und erarbeiten Sie den Wandel der Konsonanten.

Beispielwörter aus dem Englischen	Beispielwörter aus dem Deutschen	Veränderung der Konsonanten
sleep, ship	schlafen, Schiff	1. Phase: p→f (bitte löschen!)
pepper, plough	Pfeffer, Pflug	2. Phase: p→pf (bitte löschen!)
make	machen	1. Phase: k→ch (bitte löschen!)
that, what, eat	das, was, essen	1. Phase: t→s (bitte löschen!)
time, tell	Zeit, (er)zählen	2. Phase: t→ts (bitte löschen!)
day	Tag	3. Phase: d→t (bitte löschen!)
Thorn, through, brother	Dorn, durch, Bruder	4. Phase: th→d (bitte löschen!)

Folie:
ALT-, MITTEL- UND NEUHOCHDEUTSCH IM VERGLEICH

Althochdeutsch	Mittelhochdeutsch	Neuhochdeutsch
<p>Fater unser thû thâr bist in himile,</p> <p>si giheilagôt thîn namo, queme thîn rîhhi,</p> <p>sî thîn uuillo, sô her in himile ist sô sî her in erdu;</p> <p>unsar brôt tagalîhhaz gib uns hiutu,</p> <p>inti furlâz uns unsara sculdi,</p> <p>sô uuir furlâzemês unsarên sculdigon;</p> <p>inti ni gileitêst unsih in costunga, ûzouh arlôsi unsih fon ubile.</p>	<p>Got vater unser, dâ du bist in dem himelrîche gewaltic alles des dir ist,</p> <p>geheiliget sô werde dîn nam, zuo mûeze uns komen das rîche dîn.</p> <p>Dîn wille werde dem gelîch Hie ûf der erde als in den himeln, des gewer unsich,</p> <p>un gip uns unser tegelîch brôt und swes wir dar nâch dûrtic sîn.</p> <p>Vergip uns allen sament unser schulde,</p> <p>alsô du wilt, daz wir durch dîne hulde vergeben, der wir ie genâmen dekeinen schaden,</p> <p>swie grôz er sî: vor sünden kor sô mache uns vrî und læse uns ouch von allem übele.</p>	<p>Vater unser im Himmel,</p> <p>geheiligt werde Dein Name. Dein Reich komme.</p> <p>Dein Wille geschehe wie im Himmel, so auf Erden.</p> <p>Unser tägliches Brot gib uns heute.</p> <p>Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern.</p> <p>Und führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen.</p>

Arbeitsauftrag:

Beschreiben Sie wesentliche Veränderungen (z. B. grammatische, orthografische oder lexikalische) des Vaterunsers vom Alt- zum Mittel- und Neuhochdeutschen.

3.3.5 WEITERFÜHRENDE HINWEISE UND LINKS

Die vorgestellte Unterrichtseinheit zu *Sprachwandel und Sprachgeschichte* stellt lediglich Anregungen für den Unterricht in beiden Anforderungsniveaus dar, die sinnvoll ergänzt werden können. So ist denkbar, beispielsweise die Themen *Dialekte*, *Jugendsprache* oder *gendersensible Sprache* in die Themeneinheit zu integrieren.

LITERATURVORSCHLÄGE:

Brenner, Gerd; Mielke, Angela: Kursthemen Deutsch. Sprachwandel und Sprachvarietäten. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Berlin 2011.

Keller, Rudi: Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 4., unveränderte Aufl., Tübingen 2014.

Schneider, Frank: EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Sprachursprung – Sprachskepsis – Sprachwandel. Diskussionen über die Sprache von Herder bis heute. Braunschweig 2009.

WEITERFÜHRENDE LINKS:

<https://bildungsserver.hamburg.de/sprache-sprachwandel/>

<https://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/>

<https://www.herr-rau.de/wordpress/2009/04/einmal-sprachgeschichte-bitte.htm>

<https://unterrichten.zum.de/wiki/Sprachwandel>

4 Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – Individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)

In diesem Kapitel finden sich Umsetzungsbeispiele für den VIP-Bereich. Der Bereich VIP ist nicht isoliert zu sehen, sondern soll, soweit sinnvoll, in unterschiedliche Unterrichtseinheiten eingebaut werden. Die vorliegenden Beispiele fördern unter anderem den wertschätzenden Umgang miteinander, schulen Analysefähigkeiten und stärken nicht zuletzt die Teamarbeit.

4.1 Hatespeech

Ein mögliches Unterrichtsprojekt zu diesem aktuellen Thema lässt sich beispielsweise in Anlehnung an ein Projekt der Wochenzeitung „Die ZEIT“ zum Thema „Hatespeech“ realisieren. Für dieses Projekt bietet sich eine Verknüpfung u. a. mit den BPE 3.3 oder BPE 7.3 und BPE 8 an. Zunächst wird ein virtuelles Forum eingerichtet, zum Beispiel auf dem schulischen Moodle oder auch über Wordpress.org. Das Beispiel hier bezieht sich auf einen Moodle-Blog. Die Lehrkraft formuliert zuerst eine erfundene Situation bzw. Problematik wie:

In den letzten Jahren hat die Zahl der auf der Erde lebenden Klingonen deutlich zugenommen. Sie sind mittlerweile in jedem Land zu finden. Nachdem die EU-Kommission eine Absichtserklärung beschlossen hat, denken auch viele Regierungen von UN-Nationen ernsthaft darüber nach, Klingonen die gleichen Rechte zu geben wie den Menschen. Was halten die Leser dieses Blogs davon?

Die Klasse wird anschließend in mehrere Gruppen unterteilt, es gibt sogenannte *Hater*, *Gegenredner*, *Neutrale* und *Moderatoren*. Die *Moderatoren* veröffentlichen keine Beiträge, sondern überprüfen die Beiträge auf Netiquette. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten jeweils ein Kärtchen mit ihrer Rolle. Das Projekt kann entweder im Unterricht oder außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Die *Hater* sollen Hassbotschaften senden, die *Gegenredner* und die *Neutralen* Beiträge entsprechend ihrer Rolle formulieren. Die Gruppe der *Moderatoren* überprüft einzelne Beiträge und kommentiert diese, sofern sie gelöscht werden sollen.

Im Vorfeld des Projekts können u. a. folgende Internetlinks zur Vorbereitung auf das Thema herangezogen werden:

<https://www.br.de/sogehmedien/index.html>

bzw.

<https://www.br.de/sogehmedien/lexikon-hate-speech-104.html>

<https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/hatespeech/hatespeech-unterrichtsmaterial/>

<https://service.zeit.de/schule/gesellschaft/hate-speech/>

Die entstehende Dynamik bei diesem Thema soll am Ende in Fragen münden, die sich mit der sprachlichen Form und dem Inhalt der Beiträge sowie einer möglichen Zensur aufgrund der Löschung durch die Moderatoren/die Lehrkraft beschäftigen.

4.2 Kurzfilme erstellen BPE 3.2 und BPE 3.3

Ein weiteres mögliches Kurzprojekt beschäftigt sich mit der Erstellung eines Kurzfilms. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Wirkung einzelner filmischer Mittel. Zur Vorbereitung werden zunächst benötigt:

- die Filmsprache-App (iOS und Android) oder das interaktive Plakat zur Filmsprache, diese können über das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg bezogen werden:
<https://nwdl.eu/local/webapp/dist/filmsprache/index.html>;
- die Topshot-App <https://www.filmundschule.nrw.de/de/topshot/>.

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich zunächst in der App oder auf dem interaktiven Plakat die unterschiedlichen Elemente an, die die Wahrnehmung der jeweiligen Szene beeinflussen (Farbe, Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Musik, Schnitt) an und verändern in der intuitiv bedienbaren App die jeweiligen Einstellungen.

Anschließend erstellen Sie mit dem Smartphone oder Tablet mit Apps wie inShot, clips (iOS) oder Adobe Spark Video oder ähnlichen Anwendungen eigene kleine Filmsequenzen aus dem schulischen Alltag, wie z. B. das Warten auf die Lehrkraft vor Unterrichtsbeginn, die Rückgabe einer Klassenarbeit, das Ende der Unterrichtsstunde etc., in denen sie die unterschiedlichen Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven und auch die Verwendung von Musik und Schnitten verwenden.

Das Projekt ist auf eine Dauer von rund **zwei** Doppelstunden zuzüglich der Präsentation und der Reflexion der Ergebnisse angelegt.

Für eine weitere Analyse von Filmsequenzen, die im Unterricht unter BPE 3.2, BPE 8.2 und BPE 8.3 behandelt werden, z. B. im Zusammenhang mit Lektüren, bietet sich das sehr gute Filmpaket des Landesmedienzentrums an. Beim Landesmedienzentrum (<https://sesam.lmz-bw.de>) können sich Lehrkräfte nach erfolgreicher Registrierung ein Filmpaket zur Filmanalyse (LMZ Filmanalyse) herunterladen und im Unterricht einsetzen. Hier werden wesentliche filmische Mittel erläutert. Im Paket sind auch editierbare Arbeitsblätter und Übersichten enthalten.

Ein Kurzfilm bietet sich auch an, um mögliche Folgen von Medienmissbrauch zu veranschaulichen, beispielsweise „Abgründe“, ein Kurzfilm der Max-Weber-Schule Freiburg, eignet sich sowohl zur Verdeutlichung dieser Problematik als auch zur Analyse filmischer Mittel:
<https://vimeo.com/369795285/68f2ca90dc>.

Weitere Links:

<https://www.lmz-bw.de/filmbildung/bausteine-filmanalyse/>

<https://www1.wdr.de/kultur/film/dokmal/die-filmischen-mittel/index.html>