

Favorisierung von Methoden im Deutschunterricht der neuen Länder - nur ein Thema für die Deutschdidaktik?

Marina Kreisel

I.

Zu den wohl auffälligsten Veränderungen des Deutschunterrichts in den neuen Bundesländern auf methodischer Ebene - wenngleich nicht beim Punkte Null beginnend - gehört eine deutliche Hinwendung zur Arbeit an Projekten, unabhängig davon, ob sie in engerem oder weiteren Sinne aufgefaßt wird, auch unabhängig davon, wie sie bezeichnet erscheint. Als Indikatoren dieser Veränderung zeichnen sich gegenwärtig vor allem ab:

- direkte und indirekte Vorgaben der Lehrpläne (ggf. über schulinterne Lehrpläne);
- die Teilnahme von Klassen, Gruppen, Kursen an (bundesweiten) Wettbewerben, die die Projektarbeit fördern sollen bzw. sie voraussetzen;¹
- verschiedene Angebote zum Finden, Planen und Realisieren von Projekten auch in den neuen Sprachbüchern des Verlages Volk und Wissen, in denen damit ein Defizit abgebaut wird, das seine hauseigenen Vorgänger aufweisen;
- Themenhefte der bereits in der DDR erschienenen Fachzeitschrift „Deutschunterricht“ zum Projektlernen;
- eine ausgeprägte Nachfrage von Lehrerinnen und Lehrern nach Fortbildungsveranstaltungen zur Arbeit mit Projekten;
- kritische Reflexionen von Schülerinnen und Schülern über die Vorbereitung, die Durchführung und die Ergebnisse der Projekttage an ihrer Schule.²

Die spürbare Hervorhebung der Projektarbeit, die in deutlichem Widerspruch zu sich verschlechternden Rahmenbedingungen schulischer Bildung steht, geht im Deutschunterricht der neuen Bundesländer mit der Betonung weiterer Formen sogenannter transformativer Ansätze (Gardner 1993) einher.“ In diesem Ansatz führt der Lehrer nicht das gewünschte Verhalten vor, sondern er dient als Trainer oder Koordinator. Er versucht, bestimmte Fähigkeiten oder ein gewisses Verständnis im Schüler zu erwecken. Der Lehrer hofft, den Schüler zu ermutigen, daß er seine eigenen Ideen ausarbeitet, sie verschiedenen Prüfungen unterzieht und sein eigenes Verständnis fördert, indem er sie vor gewisse Probleme stellt, bestimmte Herausforderungen schafft oder den Schüler in ausgewählte Situationen versetzt.“ (Ebd., 154) Diese als kritisch oder als kreativ etikettierten Lernweisen und eigenaktiven Konstruktionen, die auf der Idee „des selbstverantwortlichen, problemlösenden, die Wirklichkeit strukturierenden Individuums“ (Comen-Welke 1994, 18) beruhen, zählen zu den seit längerem besonders in den USA und in Westeuropa favorisierten Tendenzen literatur- und sprachdidaktischen Denkens und Handelns und werden zum Teil zugleich mit einer nachdrücklichen Abwertung anderer Formen des Lernens (ebenda), zum Beispiel mit einer Abwertung reproduktiven, repetitiven, mimetischen oder deduktiven Lernens verknüpft. Hochwertwörter, mit denen sich eine einseitig positive Wertung zugrundeliegender Sachverhalte verbindet, sind ein Ausdruck derartiger Favorisierungen und befördern sie, gestützt auf Umorientierungen innerhalb verschiedener Bezugswissenschaften.

II.

¹ Aufschluß hierüber geben Abschlußberichte, die im Rahmen derartiger Wettbewerbe veröffentlicht werden. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang besonders auf die Abschlußberichte des Schülerwettbewerbs zur politischen Bildung.

² Als eine ergiebige Quelle hierfür lassen sich Schülerzeitungen nutzen.

Tendenzen, Teile schulischer Sprachlernprozesse zu favorisieren, überzubewerten bzw. zu unterschätzen, abzuwerten oder als unmodern abzutun, sind auch in der Geschichte fachdidaktischen Denkens und Handelns nicht neu. Stets gehen sie auf ein vielschichtiges, widersprüchliches Geflecht von Ursachen zurück, stets sind sie mit mehr oder weniger spürbaren Gegentendenzen konfrontiert, die wiederum zum Verschleiß, zur Preisgabe derartiger Favorisierungen, Umorientierungen beitragen können. Im Falle der Favorisierung sowie der Abwertung von Lern- und Lehrweisen unter Bedingungen der neuen Bundesländer haben wir es offenbar in mehrfacher Hinsicht mit einer durchaus auch spezifischen Situation zu tun, die langfristige Folgen einschließen dürfte:

- Die Einführung veränderter Lern- und Lehrkonzepte erfolgte zunächst im Rahmen von Lehrplänen (1991) flächendeckend, sehr zügig, vor allem aber „per Dekret“, also weitgehend fremdbestimmt, ohne ausreichenden Diskurs Betroffener.³ Öffentlichkeit war - anders als etwa bei der Ausarbeitung des Muttersprachlehrplans (1982) oder der zentralen Bewertungsmaterialien (1982) in der DDR - kaum hergestellt (Die Diskussion 1980). Dieser weitgehende Ausschluß klingt in Äußerungen von Marianne Birthler (1991), der ehemaligen Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, an, wenn sie feststellt: „Die vorläufigen Rahmenpläne sind als Übergangslernpläne erarbeitet worden. Die Zeit für die Fertigstellung war für die kurzfristig zusammengesetzten Projektgruppen ungewöhnlich knapp. Ohne die dankenswerte Unterstützung des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung in Soest wäre das Ergebnis nicht zu schaffen. Das neue Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB) wird von Beginn des neuen Schuljahres an unter breiter Beteiligung der Lehrkräfte die Arbeit an der Fortschreibung und Weiterentwicklung neuer Lehrpläne für alle Fächer und Schulstufen übernehmen.“ (Vorwort, Vorläufiger Rahmenplan, Sekundarstufe 1) Auf die obengenannte Situation verweist u.a. die Kultusministerin Lieberknecht (Thüringen) ebenfalls indirekt, wenn sie im Zusammenhang mit der Einführung der Vorläufigen Lehrplanhinweise (1991) bemerkt: „Es werden demnächst neue Lehrplankommissionen gebildet werden, die den Auftrag haben, die Vorläufigen Lehrplanhinweise über verschiedene Stufen hinweg zu einem auf relative Dauer angelegten Lehrplan zu entwickeln. Für die künftigen Lehrplankommissionen ist es wichtig, daß sie über die Erfahrungen informiert werden, die die Lehrerinnen und Lehrer in der Schulpraxis mit den Vorläufigen Lehrplanhinweisen machen. Deswegen bitte ich alle Lehrerinnen und Lehrer, dem Kultusministerium ihre Erfahrungen mit den Vorläufigen Lehrplanhinweisen und ihre Anregungen für die künftige Lehrplangestaltung mitzuteilen. Sie werden sorgfältig bedacht und nach Möglichkeit berücksichtigt werden.“ (Ebd., Vorwort) Ihr Amtsnachfolger, D. Althaus, hebt anläßlich der Einführung der Vorläufigen Lehrpläne (1993) hervor, 'Fach- und schulartenspezifische Lehrplankommissionen haben in den Vorläufigen Lehrplänen u. a. auch die Anregungen umgesetzt, welche über die Fragebogenaktion ‚Zur Arbeit mit den Vorläufigen Lehrplanhinweisen‘ von den Schulen an das Thüringer Kultusministerium weitergeleitet worden waren.“ (Ebd., Vorwort) Und er stellt in Aussicht: „Die Evaluierung der Vorläufigen Lehrpläne soll unter Einbeziehung von Lehrern, Schülern und Eltern sowie einer breiten Öffentlichkeit erfolgen, damit am Ende der Erprobungs- und Überarbeitungsphase Thüringer Lehrpläne stehen, die ein hohes Maß an Akzeptanz bei Lehrenden und Lernenden genießen.“ (Ebd.) Es dürfte interessant sein, zu verfolgen, inwieweit dieser Anspruch, der nicht nur in der öffentlichen Schule in der Bundesrepublik Deutschland bisher uneingelöst geblieben ist, theoretisch und praktisch realisiert wird - das vor allem auch deshalb, weil die Absichtserklärung des Thüringer Kultusministers in deutlichem Widerspruch steht zu tatsächlich erfolgten Entwicklungen: Die von der Schulkritik in der DDR am wenigsten angefochtene Schulstruktur - von weiten Teilen der DDR-Bevölkerung akzeptiert - ist radikal

³ Hierüber gibt es zur Zeit sehr widersprüchliche Beschreibungen und Befunde. Nach den Ursachen dieser Widersprüche ist bisher noch nicht ausreichend gefragt worden.

beseitigt worden, während die nachdrücklich geforderte innere Reform der Schule weitgehend hinter den Erwartungen vieler Interessierter zurückgeblieben ist (Geissler, 1994).

- Die favorisierten Konzeptionen sind häufig nicht als alternative, sondern als obligatorische Konzeptionen zu nutzen. „Der Deutschunterricht“ - so der Vorläufige Rahmenplan Deutsch in der Berliner Schule (1986/87) - „folgt dem Prinzip des verbundenen Sprachunterrichts [...] Der Rahmenplan enthält über das Prinzip des verbundenen Sprachunterrichts hinaus keine verbindlichen Aussagen zur Methodik.“ (Ebd., 3) Derartige Aussagen wiederum bezögen sich vermutlich vorzugsweise auf Details: zum Beispiel auf methodische Ansätze innerhalb der Erläuterungen, auf Inhalte der Lernerfolgskontrollen. Die umfängliche Freizügigkeit im Methodischen, die mit der obengenannten Lehrplanaussage suggeriert wird, ist demnach für die Lehrenden in Wirklichkeit nicht vorhanden, eben weil im Lehrplan die im Grunde entscheidende Aussage zur Methodik verbindlichen Charakter zugesprochen bekommt.⁴ Wer dieser Festlegung nicht entspricht oder nicht nachkommen will, da ihm andere methodische Grundlinien generell oder zeitweilig günstiger erscheinen, verstößt gegen die zentrale methodische Position des Rahmenplans; denn eine solche Entscheidung ist den Lehrerinnen und Lehrern hierzu im Berliner Rahmenplan Deutsch nicht eingeräumt worden. Das trifft auf Pläne (Deutsch) in anderen neuen Bundesländern zum Teil in ähnlicher Weise zu, soll doch unter ihrer entscheidenden Mitwirkung integrativer, zumindest gemäßigter integrativer Unterricht gewährleistet bzw. durchgesetzt werden. Diesen administrativen Bemühungen wiederum liegt die zwar verbreitete, nichtsdestoweniger problematisierungsbedürftige Auffassung zugrunde, wonach integrativer oder verbundener Unterricht „als die angemessene didaktisch-methodische Antwort auf die bedrängenden Probleme gegenwärtigen Deutschunterrichts“ (Friedrich 1994 9 f.) gilt. So heißt es im Vorläufigen Rahmenplan (Brandenburg) bezüglich des integrativen Deutschunterrichts:

„Bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Deutschunterricht lassen sich drei ‚Dimensionen‘ als Bereiche des Faches unterscheiden:

- Sprechen und Schreiben
- Umgang mit Texten
- Reflexion über Sprache

Die Anforderungen der genannten Bereiche sind im Unterricht wechselseitig aufeinander zu beziehen, auch wenn sie im folgenden aus Gründen der systematischen Darstellung getrennt erläutert werden

Die Planung des Unterrichts im Fach Deutsch darf allerdings nicht allein und nicht in erster Linie auf die Anforderungen in den einzelnen Lernbereichen hin erfolgen, vielmehr sind bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte thematische Einheiten zu bilden, innerhalb derer in den Lernbereichen gewechselt werden kann.

Im Hinblick auf das Ziel der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler zum Zwecke der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen ist der Bereich ‚Reflexion über Sprache‘ im situativ-kommunikativen Deutschunterricht den Bereichen ‚Sprechen und Schreiben‘ sowie ‚Umgang mit Texten‘ funktional zuzuordnen.“ (Ebd., 1991, 9) Das bedeutet: Es werden diejenigen Teilfähigkeiten kombiniert, die der Aufgabenlösung dienen können. Sie sind dem Inhalt des jeweiligen Ganzen (einer komplexen Situation, einem komplexen Thema u. ä.) untergeordnet, bleiben als Teilfähigkeiten isoliert und ohne

⁴ Interessanterweise werden derartige Einengungen häufig von Lehrenden - im Osten unter deutlichem Eindruck des Wechsels von Lehrplänen zu Rahmenplänen - gar nicht wahrgenommen.

Einbindung in ein sprachliches System. Der Zufall des aktuellen Gebrauchs regiert. (Friedrich 1995)⁵

- Wird in Lehrplänen die Ausrichtung des Unterrichts auf den verbundenen oder integrativen Sprachunterricht als obligatorisch erklärt oder in diesem Sinne gehandhabt, kann das dazu führen, daß u.a. Spielräume, innovative Momente für die Entwicklung von Sprachbüchern stark eingeschränkt werden, immer dann nämlich, wenn ihre Zulassung an ein integratives Konzept des Buches geknüpft und dabei wiederum eine ganz bestimmte Integrationsauffassung gefordert, gewissermaßen ebenfalls als obligatorisch gesetzt wird: vor allem als Lernen in komplexen Zusammenhängen thematischer oder projektbezogener Art.⁶ Diese Herangehensweise scheint maßgeblich von der Auffassung beeinflusst, wonach sich übertragbares Können in derartigen Zusammenhänge allmählich, durch empirische Verallgemeinerung (und quasi von selbst) herausbildet. (Kunze 1989) „Eine systematische Ordnung fachlicher Inhalte kann für die Schüler [erst - Zusatz M. K.] am Ende der Schulzeit entstehen.“ (Vorläufiger Rahmenplan Deutsch, II, 11) Auf Systematik als ein Mittel des Lernens wird aus dieser Sicht über weite Teile des Lernprozesses verzichtet.

Die Favorisierung bestimmter Auffassungen zur Integration, die nicht frei ist von Anzeichen einer Verhärtung, Dogmatisierung, trägt offenbar auch dazu bei, daß fragwürdige, häufig sehr willkürlich, zufällig wirkende Lösungen mit dem Anspruch von Modernität immer wieder genutzt werden und besonders über Sprachbücher Eingang in den Deutschunterricht finden. Das zeigt sich in zum Teil auffälliger Weise etwa für Zuordnungen grammatischer Stoffe zu einzelnen Kapiteln: Gespräche führen in Verbindung mit wörtlicher Rede, Futur, Satzarten/Satzschlußzeichen; Geschichten erzählen in Verbindung mit Satzanalyse (Subjekt/Prädikat), Funktion des Adjektivs, Präteritum/Präsens; Briefe schreiben in Verbindung mit Pronomen, Adjektiv.⁷ Unter Bedingungen, da auf die Einhaltung äußerst strittiger, problematischer Lehrplanpositionen im Sprachbuch gedrungen wird, werden nicht selten zugleich Möglichkeiten versperrt, daß neue Lehrbücher wiederum als innovatives Potential auf die Entwicklung von Lehrplänen verschiedenster Art Einfluß nehmen; eine positive Wechselwirkung zwischen Schulbuch- und Lehrplanentwicklung - wie erst jüngst wieder in der fachdidaktischen Literatur beschrieben (Bütow u.a. 1994) - wird dabei zumindest erschwert, verzögert.

⁵ Die Geschichte der Methodik in der DDR läßt zahlreiche Versuche erkennen, integratives Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu erhellen und zu ermöglichen. erinnert sei an dieser Stelle daran, daß der Präzisierte Lehrplan für das Fach Deutsche Sprache und Literatur (1970) in den Klassen 9 und 10 einen integrativen Ansatz aufweist. ” Das gesamte muttersprachliche Wissen und Können wird nunmehr im Zusammenhang mit der Lösung von Darstellungsaufgaben gefestigt und weiterentwickelt. Damit ändert sich die Organisationsform des Muttersprachunterrichts gegenüber den vorausgegangenen Klassen. Die Gliederung in Disziplinen, die sowohl in der Mittelstufe als vor allem auch in der Unterstufe zur Sicherung der Systematik der Arbeit notwendig ist, wird, nachdem die Teillehrgänge in Grammatik und Orthographie abgeschlossen sind, ab Klasse 9 aufgegeben.” (Butow u.a. 1970, 5) Integration erscheint häufig mit dem Systemgedanken verbunden, nicht als zufällige, thematische oder situative) amorphe Ansammlung sprachlicher Elemente. Es ist angesichts gegenwärtiger Probleme im Deutschunterricht ein Gebot der Vernunft, sich derartigen Lösungsmöglichkeiten, die es bereits in der Sprachmethodik und -didaktik gegeben hat, erneut zuzuwenden und sie auf ihren Wert unter veränderten Bedingungen zu prüfen.

⁶ Interessante Aufschlüsse hierüber liefern Zulassungsgutachten, aber auch interne Protokolle von Schulbuchverlagen.

⁷ Das Problem der Zuordnung grammatischer Mittel zu einzelnen Darstellungsarten und -aufgaben war auch für die Methodik in der DDR von Interesse. Dabei wurden unterschiedliche Ansätze diskutiert und praktisch versucht.

- Neben den Reduzierungen von verbindlichen (Lehrplan)-vorgaben auf der hier interessierenden methodischen Ebene, die gegenüber dem Lehrplan in der DDR (1982) spürbar erfolgt sind und von Autorinnen und Autoren hervorgehoben werden, gibt es zugleich eine Zunahme entsprechender (Lehrplan)-vorgaben; sie werden allerdings nicht ebenso unterstrichen - vermutlich deshalb nicht, weil den Schreibenden die selbst produzierten Widersprüche nicht bewußt sind, weil ihnen nicht aufgefallen ist, daß sie hier den Anspruch, wonach Bildungsministerium und Schulaufsicht in ihrer Rolle als Verordner und Kontrolleur zurücktreten und vornehmlich anregend, beratend und unterstützend wirken, unterlaufen. Das trifft nach meinem Verständnis auf verbindliche Festlegungen zu wie „orthographisch richtig schreiben - den Rechtschreibwortschatz sichern und wortbezogene Regelungen erarbeiten

(Fettdruck - M. K.) [...] satzbezogene Regelungen erarbeiten (Fettdruck - M. K.)". (Vorläufiger Rahmenplan, Brandenburg, 1991, 19) Ein begrenzter Unterrichtsstoff soll „erarbeitet (Fettdruck - M. K.) und anschließend in wechselnden Zusammenhängen durch Kurzübungen über längere Zeit gefestigt werden.“ (Ebd., 17) Auch sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, „Kategorien und Begriffe zur Beschreibung der sprachlichen Form des Textes, d. h. z. B. seines Aufbaus, seiner Syntax, seiner semantischen und ggf. seiner lautlichen Struktur zu erarbeiten“ (ebd., 25). Ebenso sollen die Lehrenden „die Merkmale literarischer Gattungen und ihre Vermittlungsformen (Film, Theater, Buch u.a.) erarbeiten“ (ebd.) und „bei Wörtern wie 'Hochzeit', 'Weib', 'Fräulein' die verschiedenen Bedeutungen (früher und heute)“ (ebd., 35). Für mich handelt es sich hier um methodische Vorgaben, mit denen induktives Lernen als eine Form entdeckenden Lernens vom Lehrplan her als verbindlich gesetzt wird. Deduktives Lernen erscheint in den obengenannten Zusammenhängen folglich als nicht zulässig. Hier wird übrigens gegenüber dem deduktiven Lernen eine ablehnende Position eingenommen, die sich zum Beispiel ebenfalls andeutet, wenn eine „Systematisierung auf induktivem Weg“ (Lehrplan Gymnasium, Sachsen, 47) empfohlen wird. Eine vorrangige oder gar ausschließliche Orientierung auf die induktive Lehr- und Lernstrategie aber ist mit Gefahren für den Lernerfolg verbunden. Aus dieser Sicht wird zum Beispiel im Sprachbuch „Deutsch. Wege zum sicheren Sprachgebrauch“ deshalb nachdrücklich u.a. an einer deduktiven Präsentation des Wissens festgehalten: „vom Ganzen zu den Teilen, vom Überblick zum Element. Das bedeutet nicht nur, daß bei grammatischen Lernbereichen Übersichten über das Folgende am Anfang eines Abschnittes stehen. Es bedeutet u.a. auch, daß in Lernbereichen, die dem Schreiben von Texten oder dem rhetorischen Reden gewidmet sind, Überlegungen und Aufgaben zum Prozeß des Schreibens oder des Redens vor solchen zu spezifischen Textsorten oder Darstellungsgegenständen rangieren können.“ (Friedrich 1994, 9)

- Der Einfluß von Umorientierungen, Favorisierungen im Bereich des schulischen Sprachlernens macht sich in den Lehrplänen der neuen Bundesländer in unterschiedlichem Maße bemerkbar (Rose 1993; Bergner 1994; Bütow u. a. 1994; Eckhardt 1994; Frenz/Frey 1994). Dort auftretende Unterschiede hängen vermutlich stark mit zum Teil ungleichen Bedingungen der Lehrplanentwicklung zusammen, die in dem jeweiligen Bundesland wirksam geworden sind⁸, zum Beispiel

- mit der Kompetenz der bildungspolitisch Verantwortlichen und der Mitarbeiter in den Ministerien sowie mit deren personeller Zusammensetzung;
- mit ihrer Einflußnahme auf die Zusammensetzung und die konkrete Tätigkeit der Lehrplankommissionen;
- mit der personellen Zusammensetzung der Lehrplankommissionen insgesamt;
- mit der beruflichen Situation der in den Lehrplankommissionen tätigen Personen;
- mit dem Anteil von Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern in den Lehrplankommissionen;
- mit der Wirksamkeit oder dem Ausschluß von Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern, die in der DDR in der Lehre und in der Forschung tätig waren;
- mit der Art und Weise, wie bisherige Erfahrungen und Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer Berücksichtigung gefunden haben;

⁸ So ist der Berliner Lehrplan bereits Mitte der achtziger Jahre in Westberlin eingeführt und ohne jegliche Veränderung im Jahre 1991 auf den Ostteil der Stadt übertragen worden. Hierin sieht Döbert eine Ursache dafür, daß Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer Elemente des DDR-Schulwesens positiver werten als Lehrende in Sachsen und Brandenburg.

- mit dem Grad an Öffentlichkeit, der bezüglich der Lehrplanarbeiten erreicht worden ist. Einige Aufschlüsse über die Prozesse der Lehrplanentwicklung in den neuen Bundesländern deuten sich in Vorworten zu den Rahmenplänen an. Diese Prozesse gründlich zu erhellen - ihren Verlauf, ihre Bedingungen, ihre Resultate, die in ihnen wirkenden Personen - und sie in Beziehung zu setzen zu Lehrplanentwicklungen, die auf deutschem Gebiet während anderer gesellschaftlicher Umbrüche erfolgt sind, dürfte sich, anschließend an bereits vorliegende Arbeiten, mehr und mehr als eine wichtige, längst nicht erledigte Forschungsaufgabe der Deutschdidaktik erweisen: bedeutsam für den fachdidaktischen Fundus, aber auch für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik, für den Abbau von ausgeprägten Illusionen in ihrem Selbstbild. Dabei sich vermutlich empirisch sehr gut nachweisen, daß institutionalisierte Deutschdidaktik und ihre Träger - vom Staat finanziert - in besonderer Weise in ihrer Unabhängigkeit als Wissenschaftler(innen) gefährdet sind, daß sie nicht nur unter Bedingungen außerhalb der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich im Schatten politischer Entscheidungen reflektieren und agieren. Letzteres trifft auf Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen zu.⁹

III. Kritiken, die besonders in jüngster Zeit in Ablehnung oben genannter Favorisierungstendenzen formuliert worden sind, beziehen sich häufig auf zwei Sachverhalte:

- Favorisierte Methoden werden übergeneralisiert, das heißt, der Geltungsbereich ihres Einsatzes wird unangemessen, bedingungsunabhängig erweitert, die eigene kulturelle Bedingtheit favorisierter Methoden bleibt unzureichend berücksichtigt (Oomen-Welke 1994). Diese Übergeneralisierung bedeutet schlimmstenfalls, daß für den letzten Erkenntnisstand weltweit Gültigkeit beansprucht wird und reproduktives Lernen in anderen Gesellschaften leichtfertig mit „konservativen bis reaktionären politischen Tendenzen korreliert und abgewertet“ (ebd. 23) erscheint. Daß diese pauschalierende, fehlerhafte Vorgehensweise nicht nur - wie von Oomen-Welke hervorgehoben - auf andere Gesellschaften im

⁹ So gelangt J. Eckhardt (1994) im Zuge ihrer Analyse von Unterrichtswerken und Lehrplänen (Literaturlehrplan, DDR; Richtlinien, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen; Rahmenlehrpläne, Brandenburg und Thüringen) zu folgenden Feststellungen: "In Anbetracht der geschilderten Umstände verwundert es nicht, daß die gewählten Lehrplanbeispiele ihren jeweiligen ‚Vorbildern‘ aus der Ex-BRD teilweise bis in die Diktion ähneln. Der (partei)politische Charakter der Kooperation zwischen den jeweiligen alten und neuen Bundesländern führte dabei zu einigen Akzentunterschieden, wie sie auch für die föderalistische Lehrplanszene der BRD typisch sind [...] Was die jeweiligen weltanschaulichen ‚Bekenntnisse‘ betrifft, ist übrigens bemerkenswert, daß es nicht etwa das christdemokratisch regierte Thüringen, sondern vielmehr das von einer sozialdemokratischen Mehrheit regierte Brandenburg ist, das sich entschiedener abgrenzt von der DDR-Vergangenheit (dezidierte Abkehr vom ‚sozialistischen Erziehungsideal‘ auf der einen, Verknüpfung ‚bewährter erzieherischer Traditionen mit neuen didaktischen Erkenntnissen‘ auf der anderen Seite)." (ebd., 78 ff.) Und J. Eckhardt stößt aufgrund ihrer Analyseergebnisse u. a. zu folgenden Fragen vor: "Weshalb aber konnte sich dieser Prozeß (der weitgehend curriculare Anschluß - Zusatz M.K.) offenbar konfliktloser gestalten, als man sich das bei einem Systemwechsel der anstehenden Größenordnung je hätte vorstellen wollen? Ist es nur der Zustand der ‚Besetzung‘, der die Lehrplanverantwortlichen der Ex-DDR schlicht zur Kapitulation zwang? Ist es nur die vormalige Belastung durch ideologische und sonstige Zwänge, die zum bloßen ‚Überlaufen‘ verführte? Sind es nur Ängste und Resignation angesichts der chaotischen wirtschaftlichen Verhältnisse, die Anpassungsdruck und Ohnmachtsgefühle erzeugt haben?" (Ebd., 82)

außereuropäischen Raum bezogen wird, machen Auseinandersetzungen um das Lernen unter Bedingungen der DDR ebenfalls deutlich sichtbar.

Sie haben inzwischen längst den verbalen Bereich verlassen und - häufig verknüpft mit Vorwürfen politischer und moralischer Art - auf deutschem Boden bis zu existentiellen Konsequenzen für so manchen Deutschdidaktiker aus den neuen Bundesländern geführt, zu seinem Ausschluß aus der institutionalisierten Fachdidaktik.¹⁰

- Eine (noch dazu verbindlich ausgewiesene) Favorisierung von Lernwegen und -methoden, von Methoden der Leistungseinschätzung kann leicht in Widerspruch geraten zum Lerngegenstand, zu ontogenetischen Aspekten des Lernens, zu unterschiedlichen Bedürfnissen von Lernenden, zu unterschiedlichen Erfahrungen und Möglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern¹¹ so entwickelt sich selbständiges Lernen im Rahmen der institutionell eingeräumten Möglichkeiten zum Beispiel erst im Verlaufe der Schuljahre unter Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern: „(1) Das Lernen selber vorbereiten können. (2) Die erforderlichen Lernschritte ausführen können. (3) Das Lernen überwachen und kontrollieren können. (4) Sich selber Rückmeldung geben können und diese auswerten können. (5) Sich motivieren und seine Konzentration aufrecht erhalten können.“ (Simons 1992, 254) Auch in der Dominanz des Diktats als Kontrollverfahren, die über lange Zeit zum Beispiel im Muttersprachunterricht unter Bedingungen der DDR bestanden hat, zeigt sich ein derartiger Widerspruch. Es ist dort allerdings für fast ein Jahrzehnt bis zum Ende der DDR, gelungen, diese langjährige Favorisierung spürbar einzuschränken (Kreisel u.a. 1984).

Weitere Ansatzpunkte für eine Kritik an obengenannten Favorisierungstendenzen sehe ich vorzugsweis in folgenden Richtungen:

- Unser Wissen über Spracherwerbsprozesse, das besonders in den beiden vorangegangenen Jahrzehnten stark zugenommen hat, ist insgesamt dennoch unzureichend, und es bedarf zum Teil anderer Untersuchungsmethoden und anderer Organisationsformen, als sie bisher verwendet werden, um sich der Komplexität des Gegenstandes, seiner Entwicklung, seinen Widersprüchen besser nähern zu können. Deshalb ist es heute wohl erst recht mehr als gewagt, einzelne Formen des Lernens und Lehrens ohne (nennenswerten) Zweifel zu favorisieren, andere Formen auszuschließen oder ungerechtfertigt zurückzudrängen, Immerhin hat zum Beispiel im außerschulischen Leben von Kindern und Jugendlichen das Abschreiben von Texten oder Textteilen einen durchaus ehrenwerten Platz inne, entsprechende Schreibanlässe nutzen Schülerinnen und Schüler dort bereitwillig, unabhängig davon, welche Position in der Sprachdidaktik zum (mechanischen) Abschreiben eingenommen wird, inwieweit es dort gescholten, abgelehnt oder bejaht wird.

- Zu einer wichtigen Grundlage der im Deutschunterricht favorisierten Methoden (Ziele, Inhalte, Anforderungen) des Lernens und Lehrens werden auch im Deutschunterricht der neuen Bundesländer Demokratisierungstendenzen in der Gesellschaft erhoben. Diese Methoden (Ziele, Inhalte, Anforderungen) erscheinen in dem Maße überhöht, wie Demokratisierungstendenzen zum Teil völlig illusionär eingeschätzt werden, vielfach von Lehrenden, von Vertretern der Schulbehörde und der Deutschdidaktik lediglich postuliert, idealtypisch konstruiert, nicht aber wenigstens einer radikalen Analyse unterzogen werden.

¹⁰ Daß eine genaue Analyse dieser Entwicklung gegenwärtig versucht wird, ist mir nicht bekannt.

¹¹ Auf äußerst bedenkliche Auswirkungen dieser Entwicklung verweist auch Frech-Becker (1995), nach deren Einschätzung u.a. folgende Situation eingetreten ist: "In den Lehrerbildungsstätten herrscht Umbruchstimmung. Lernwerkstatt und Workshop sind die Renner. Und wer seine Unterrichtsplanung nicht mit dem Postalozzischen Kopf-, Herz- und Hand-Logo versieht, riskiert die Warteliste bei der Einstellung oder das endgültige Aus." (ebd., 53)

Folglich bleibt weitgehend außer acht, daß umfangreiche Teile der westlichen Gesellschaft nicht einen Funken demokratischer Macht enthalten (Galbraith 1992; Sinowjew 1995). Dort ist besonders die Öffentlichkeit „auf ein Minimum reduziert oder gar nicht existent, vorherrschend ist das Prinzip der Geheimhaltung, des Kastensystems, von privaten Pakten.“ (Simonjew 1995, 12) Fremdsteuerung als ein durchaus not-wendiges unter bestimmten Bedingungen akzeptables Instrument im Unterricht wird von breiten Teilen der Deutschdidaktik ebenfalls ausgeblendet oder abgelehnt - obgleich in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch in der Bundesrepublik Deutschland Formen der Fremdsteuerung nachdrücklich wirken, die sich seit dem 03.10.1990 vor allem auf der Basis des Einigungsvertrages und des Gesetzes über die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes doch wohl unübersehbar verstärkt haben, nicht zuletzt im Bereich institutionalisierter Deutschdidaktik (Buddin u.a. 1993). Zudem sind - von derzeitigem Erkenntnisstand her betrachtet - nahezu bei allen Spielarten des Lernens Elemente der Selbststeuerung und der Fremdsteuerung miteinander vermischt (Simons 1992). Das Verhältnis von - wie auch immer bezeichnet - fremdgesteuertem, eher instruktionsorientiertem Lernen einerseits und selbstgesteuertem, eher subjektorientiertem Lernen andererseits mit und unter sich verändernden Bedingungen zu bestimmen bleibt wohl eine zentrale Aufgabe nicht nur der Deutschdidaktik.

Eine unzureichende Beachtung der obengenannten Zusammenhänge, ihre durchgängig einseitige Akzentuierung muß zu Verzerrungen bezüglich der Methoden des Lernens und Lehrens führen. Sie wiederum scheinen im Zusammenwirken mit anderen Momenten - wozu das Handeln von Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern gehört - auch im Deutschunterricht der neuen Bundesländer Entwicklungen auszulösen bzw. zu befördern, die sich bereits in der alten Bundesrepublik als kritikwürdig erwiesen haben. Hier seien genannt:

- (vornehmlich nach der Grundschule): ein Rückgang des Fördergedankens und ein Anstieg der Idee zur Aussonderung Lernender (Schreiner 1992; Giest 1994 a; Hartmann/Jonas 1996). So heben Hartmann/Jonas (1995) als ein Ergebnis der Hamburger Aufsatzstudie (1985) und der Ostberliner Aufsatzstudie (1991) hervor: „Im Vergleich der beiden Untersuchungen ist die überdurchschnittliche Zuwendung der Berliner Lehrer zu den eher schwachen Schülern im Vergleich zur unterdurchschnittlichen Zuwendung der Hamburger besonders bedenkenswert, vor allem angesichts der Tatsache, daß bei der eingeschränkten Zulassung zur EOS diese Gruppe wahrscheinlich als leistungsfähiger anzusehen ist als die Gruppe der ‚Schwachen‘ in Hamburg, die wahrscheinlich noch stärker auf Unterstützung angewiesen wäre.“ (ebd., 288) Allerdings ist die „Möglichkeit, neben der reinen Wissensvermittlung auch pädagogisch zu wirken“ (ebd., 289), sich leistungsschwächerer Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich zuzuwenden -anders als von Hartmann/Jonas vermutet -, nicht allein auf „geringere Klassenfrequenz und Gesamtbelastung durch Schüler“ (ebd., 289) zurückzuführen. Bemerkbar macht sich hier offenbar maßgeblich die generelle schulpolitische Forderung nach optimaler Entwicklung eines jeden Schülers, die - staatlich gewollt - als ein offizieller Arbeitsgrundsatz in der Schule galt und vermutlich (wenn auch unter unterschiedlichen Aspekten) von Teilen des pädagogischen Personals verinnerlicht worden war:

„Menschen heranzubilden, die mit beiden Beinen fest im Leben stehen, die durch die Arbeit zum Wohle aller aktiv an den gesellschaftlichen Angelegenheiten teilnehmen, jeden so zu erziehen, daß solche Anlagen voll zur Entfaltung kommen, alle Kinder gut über die verschiedenen Entwicklungsphasen ihres politischen, psychologischen Wachstums und Reifens, auch über die schwierigen Phasen zu führen, die es im Kindes- und Jugendalter gibt, das ist Aufgabe und Ziel unserer gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit. Bringt man alles auf eine kurze Formel, so geht es letzten Endes darum, daß das ganze Kollektiv der Lehrer einer Schule, und an seiner Spitze der Direktor, über zehn Jahre hin - denn zehn Jahre begleitet die Schule die Kinder - alles tun muß, damit jeder Jahrgang, der unsere Schule verläßt, ein guter Jahrgang ist, damit jeder Schüler einen guten Start ins Leben hat. Daran, wie

uns dies gelingt, müssen wir unsere tägliche Arbeit messen. Und jeder einzelne muß immer wieder prüfen: Was ist mein Anteil daran, was kann und muß mein Anteil daran sein?" (Honecker 1982, 600) Inzwischen legitimiert ein verändertes Schulsystem auch in den neuen Bundesländern die Aussonderung Lernender als Norm und begünstigt ein einfaches Denkschema: Weil es unterschiedliche Schultypen gibt, muß es wohl auch Schüler geben, die in diesen beschult werden (Giest 1994 a, 65);

- eine Rücknahme expliziter Förderung im Rahmen direkter Methoden zugunsten nondirekter Methoden, einhergehend mit dem Effekt, daß lernschwache Kinder benachteiligt werden (Simons 1992; Giest 1994 b). Denn benachteiligte Kinder -so auch Giests Erfahrungen aus der lerntherapeutischen Praxis - „benötigen nicht mehr indirekte, sondern mehr direkte Förderung" (ebd., 85);

- eine Verschärfung der Zensurierung (nicht allein im Gefolge einer veränderten Zensurenkala) mit deutlichen Konsequenzen bezüglich der Versetzung/Nichtversetzung und der Schullaufbahn insgesamt (Merkens u. a. 1994).¹² Besonders aufschlußreich erscheinen in diesem Zusammenhang folgende Daten, die auf der Basis von Auskünften befragter Schülerinnen und Schüler ermittelt worden sind:

	1990		1991		1992		1993	
	O	W	O	W	O	W	O	W
Deutsch	2,1	3,0	2,1	3,0	2,4	3,0	2,5	3,1
Mathematik	2,4	3,1	2,4	3,1	2,6	3,0	2,7	3,1
Durchschnitt	2,1	2,8	2,3	2,8	2,5	2,8	2,5	2,8

Tabelle 1: Schulzensuren von Ost- und Westberliner Schuljugendlichen

¹² Inwieweit es unter Bedingungen des Deutschunterrichts in den neuen Bundesländern zwischen diesen Tendenzen innere Zusammenhänge gibt wie, sie dort tatsächlich beschaffen sind, bedarf gründlicher Untersuchung.

	1990		1991		1992		1993	
	O	W	O	W	O	W	O	W
Fach Deutsch								
Hauptschule				3,2		3,5		3,5
Realschule			2,8	3,2	2,9	3,3	2,9	3,3
Gesamtschule			2,3	3,0	2,5	3,0	2,6	3,0
Gymnasium			1,6	2,5	2,1	2,5	2,2	2,7
Fach Mathematik								
Hauptschule				3,3		3,4		3,6
Realschule			3,0	3,3	3,1	3,3	3,0	3,2
Gesamtschule			2,8	3,0	2,7	3,0	2,9	2,9
Gymnasium			1,9	2,6	2,4	2,5	2,5	2,8
Durchschnittliche Zensur								
Hauptschule				2,9		2,8		2,7
Realschule			2,7	3,1	2,8	3,1	2,8	2,9
Gesamtschule			2,4	2,7	2,5	2,7	2,6	2,6
Gymnasium			2,0	2,5	2,4	2,6	2,4	2,7

Tabelle 2: Zensuren von Ost- und Westberliner Schuljugendlichen, getrennt nach Schulformen

	1990		1991		1992		1993	
	O	W	O	W	O	W	O	W
Fach Deutsch								
Hauptschule				3,4		3,4		3,6
Realschule			2,	3,3	2,9	3,4	2,7	3,4
Gesamtschule			2,	3,0	2,6	3,0	2,6	3,2
Gymnasium			1,	2,4	2,3	2,8	2,3	2,9
Fach Mathematik								
Hauptschule				3,7		3,4		3,5
Realschule			3,	3,1	3,1	3,4	2,9	3,3
Gesamtschule			2,	3,2	2,6	3,1	2,8	3,3
Gymnasium			1,	2,4	2,8	2,9	2,7	3,0
Durchschnittliche Zensur								
Hauptschule				2,9		2,9		3,1
Realschule			2,	3,1	3,0	3,1	2,8	3,0
Gesamtschule			2,	3,1	2,4	2,8	2,6	2,8
Gymnasium			2,	2,4	2,3	2,7	2,4	2,9

Tabelle 3: Zensuren von Ost- und Westberliner Schuljugendlichen, getrennt nach Schulformen (Längsschnittvergleich)

Zwar zeigt sich - bei Modifikationen im einzelnen -, daß Lernende in Westberlin auch im Jahre 1993 offenbar strenger zensiert werden als Lernende in Ostberlin, aber zugleich ist unübersehbar, daß sich nach Einschätzung der Ostberliner Schülerinnen und Schüler ihre Zensuren verschlechtert haben.

IV.

Offenbar ist nicht allein die Deutschdidaktik mit ihren Bildern von Lernenden, mit ihrer derzeitigen Favorisierung der Vorstellungen von einem aktiv gestaltenden und selbst erkennenden Schüler dabei, zu recht beklagte Defizitperspektiven, unter denen Lernen seit langem wahrgenommen und angeleitet wird, durch eine andere Defizitperspektive zu ersetzen: wenn die (Über)betonung der als modern verstandenen Lernauffassungen den faustischen Schüler als neue Normgröße gebiert, teilweise gestützt auf das immer wieder attackierte Mißverständnis, wonach der Erwachsene als Helfer, als Instanz, zur Korrektur, auch als Widerstand im Lernprozeß von den Heranwachsenden wenig gebraucht wird (Flitner, 1995).

Unter diesen Umständen läuft die Entwicklungsidee, die die Sprachdidaktik schon über längere Zeit fasziniert, Gefahr, erneut beschädigt zu werden, und für Lernende und Lehrende erwächst im Unterricht eine neue Variante von Leistungsdruck, an der Sprachdidaktiker und Sprachdidaktikerinnen aktiv beteiligt sind; eben diese Entwicklung deutet sich wohl nicht nur

in den neuen Bundesländern im Deutschunterricht an. Einer der gravierendsten Widersprüche dieses Unterrichts besteht für mich jedoch in der tatsächlichen bzw. postulierten Modernität von Methoden einerseits und ihrer Installation in einem stark schulartenspezifischen Deutschunterricht (im Anschluß an Grundschule, Orientierungsstufe u.ä. andererseits. Seine breite Einführung innerhalb der neuen Bundesländer - einzelne Modifikationen eingeschlossen - nach einer langen Periode eines weitgehend schulartenübergreifenden Deutschunterrichts erscheint mir als ein großer Verlust nicht nur der Deutschdidaktik.

Literatur

- Bergner, H. (1994): Lehrpläne in den neuen Bundesländern. Zu Problemen der Pläne von 1991/92. In: Deutschunterricht. 3. (S.147 - 155).
- Bütow, W./Kalcher, U./Schreinert, G./Siebenbrodt, M. (1970): Arbeit am Ausdruck. 9./10. Klasse. Teil 1. Fachwissenschaftliche und methodische Anleitung. Berlin.
- Bütow, W./Kunze, I./Müller-Michaels, H./Ulrich, W. (1994): Rahmenrichtlinien und Unterrichtsplanung. Rundtischgespräch. in: Deutschunterricht. 3. (S. 114 - 122).
- Buddin, G./Dahlke, H./Kossakowski, A. (1993): Unfrieden in Deutschland 3. Weissbuch. Berlin.
- Die Diskussion geht weiter. Die „Grundrichtung der Überarbeitung der Lehrpläne für den Muttersprachunterricht der Klassen 4 bis 10“ weiter im Gespräch. (1980). In: Deutschunterricht. 10. (S.527 - 531).
- Döbert, H. (1995): Befindlichkeit der Lehrerschaft im Osten - teils. In: Deutsche Lehrerzeitung. 6., S. IV.
- Eckhardt, J. (1994): Didaktische Konzepte des Literaturunterrichts in Deutschland: Tendenzen der 80er und 90er Jahre aus deutscher und europäischer Sicht. (S. 69-89). In: J. Eckhardt (Hrsg.): Literaturunterricht in Europa. Schulpraxis, Geschichte und didaktische Situationen. Baltmannsweiler.
- Flitner, A. (1995): Bildung, Moderne und Schule. in: Deutsche Lehrerzeitung. 9. (S.4 - 5).
- Frech-Becker, C. (1995): Die Schule unter dem Regenbogen. In: Die Zeit. Nr.31. 28. Juli. S.53.
- Frentz, H. / Frey, U. (1994): Fachdidaktische Aspekte der Lehrplanentwicklung. Zur Arbeit mit dem neuen Lehrplan in Thüringen. In: Deutschunterricht. 3. (S. 135 - 146).
- Friedrich, B. (Hrsg.) (1994): Lehrerbeihft zu den Sprachbüchern „Deutsch. Wege zum sicheren Sprachgebrauch“, 5. und 6. Schuljahr. Berlin.
- Friedrich, B. (1995): „... und darunter darf man anfangen.“ Subjektwissenschaftlich begründeter Deutschunterricht. In: Deutschunterricht. 10. (S.459 - 467).
- Galbraith, J. K. (1992): Die Herrschaft der Bankrotteure. Der wirtschaftliche Niedergang Amerikas. Hamburg.
- Gardner, H. (1993): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart.
- Geißler, G.; mit einem einleitenden Abschnitt von Wiegmann, U: (1994): Perioden einer Bildungsgeschichte der SBZ und DDR. In: Geißler, G. / Wiegmann, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied.
- Giest, H. (1994 a): Schulansichten - Beobachtungen aus einer Lerntherapeutischen Beratungsstelle. In: Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte. Nr.8. August. Universität Potsdam. (S.63 - 89).
- Giest, H. (1994 b): Rinderherdenaufgabe - ein Beispiel für Problemlöseanforderungen. LLF-Berichte. Nr.9. November. Universität Potsdam. (S.59-113 a).
- Hartmann, W./Jonas, H. (Hrsg.) (1996): Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie Ost von 1991. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien.

- Hartmann, W./Jonas, H. (1995): Wie Schülerinnen und Schüler schreiben. Ausgewählte Fragen und Ergebnisse einer Studie zur Aufsatzanalyse. In: Deutschunterricht. 6.(S.282 - 292).
- Honecker, M. (1982): Auch wir Pädagogen stellen uns der Herausforderung dieses Jahrzehnts. Für jeden Schüler den besten Start ins Leben sichern. Auf der zentralen Direktorenkonferenz in Karl-Marx-Stadt. 10. bis 12. Mai 1982. In: Honecker, M.: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin. 1986.
- Kreisel, M. u.a. (1984): Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht - Beispiele und Erfahrungen. Berlin.
- Kunze, I. (1989): Zur Arbeit mit einem Kommunikationsmodell bei der Entwicklung des Könnens zum schriftlichen sachorientierten Darstellen. Analysebericht. Karl-Marx-Universität . Forschungsgruppe Methodik des Muttersprachunterrichts. Leipzig. Unveröff.
- Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Klassen 5 - 12. Land Sachsen. Dresden. 1992.
- Merkens, H./Claßen, G./Kirchhöfer, D./Schmidt, F./Wenzke, G. (1994): Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins. Tendenzen der Entwicklung seit der Wende. Arbeitsbericht Nr.4. Freie Universität Berlin/Zentrum für Europäische Bildungsforschung e. V. Berlin.
- Oomen-Welke, I. (1994): Veränderte Lernsituationen in der Gesellschaft. Perspektiven und Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: Schweizer Schule. 7 - 8.(S. 17 - 35).
- Rose, K. (1993): Auf dem Wege zur Verringerung von Defiziten im Mündlichen. In: Deutschunterricht. 12.(S.584 - 596).
- Schreiner, G. (1992): Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier? Eine vergleichende Erkundung bei Schülerinnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland. In: Die Deutsche Schule. 3. (S.283 - 299).
- Simons, R. J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. (S.251 - 264). In: Mandl, H. / Friedrich, H. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen.
- Sinowjew, A. (1995): Der größte Umbruch in der Menschheitsgeschichte. In: Neues Deutschland. 10. Januar. S.12.
- Vorläufige Lehrplanhinweise für Regelschule und Gymnasium. Deutsch. Land Thüringen. Erfurt. 1991.
- Vorläufiger Lehrplan für das Gymnasium. Deutsch. Land Thüringen. Erfurt. 1993.
- Vorläufiger Rahmenplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II. Land Brandenburg. Potsdam. 1992.
- Vorläufiger Rahmenplan Deutsch. Sekundarstufe I. Land Brandenburg. Potsdam. 1991.
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klassen 7 bis 10. Gesamtschule. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Fach Deutsch. Berlin. 1986/87.