

Christa Dürscheid (Münster)

Von der Sprachwissenschaft zur Schule. Überlegungen zum muttersprachlichen Deutschunterricht

Vorbemerkungen

Ein Beitrag, der den Titel „Von der Sprachwissenschaft zur Schule“ trägt, weckt Assoziationen. Einige Leser¹ denken möglicherweise an frühere Tendenzen in der Sprachdidaktik, die mit dem pejorativen Begriff ‚Linguistisierung des Deutschunterrichts‘ bezeichnet wurden. Andere erinnern sich an Publikationen wie „Linguistik und Deutschunterricht“ oder „Linguistik – Lehrer – Sprachunterricht“ aus den 70er Jahren, in denen die Bezüge zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulunterricht ausführlich diskutiert und eine „Umsetzungsdidaktik“ (vgl. Eichler/Henze 1998) favorisiert wurde. Vor diesem Hintergrund bedarf es zunächst einer Klarstellung: Es geht mir im Folgenden *nicht* darum, die alte Diskussion um die ungebrochene Übernahme linguistischer Theorien in den Schulunterricht wieder aufzugreifen. Diesem Umsetzungsansatz liegt, so betont Hartmut Günther in seiner programmatischen Antrittsvorlesung zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, ein „systematisches Fehldenken“ (Günther 1998: 26) zugrunde. Zu Recht wird in der neueren Didaktikforschung die Ansicht vertreten, dass nicht die Inhalte und Methoden der Bezugswissenschaft die Inhalte des Schulfachs bestimmen sollten, sondern umgekehrt die didaktischen Erfordernisse und die Lernziele des Fachs bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte im Vordergrund stehen müssen.

Ich möchte das Augenmerk hier auf einen anderen, bislang vernachlässigten Aspekt des Themas richten. Mein Ziel ist darzulegen, welche der im Germanistikstudium vermittelten linguistischen Grundlagen im muttersprachlichen Deutschunterricht Anwendung finden können. Es soll also die Perspektive von Lehramtsstudenten eingenommen werden, die fragen, ob und wie sich das in den linguistischen Grundlagenseminaren erworbene Wissen im schulischen Alltag anwenden lässt. Zur Beantwortung dieser Frage orientiere ich mich aus den eben genannten Gründen an den Lernzielen des Fachs Deutsch, nicht an den in der Sprachwissenschaft als wichtig angesehenen Forschungsansätzen.

Meine Vorgehensweise ist wie folgt: In Abschnitt 1 lege ich dar, welchen Stellenwert die Sprachwissenschaft in der Ausbildung der Lehramtsstudenten hat. Es soll hier keine bildungspolitische Diskussion zur Frage der sinnvollen Lehrer-

¹ Hier und im Folgenden verwende ich das generische Maskulinum.

ausbildung geführt werden; worum es mir vielmehr geht, ist, die universitäre Situation zu beschreiben, in der sich viele Lehramtsstudenten befinden und die für mich als Hochschullehrerin Auslöser für die Überlegungen zu diesem Beitrag war. In Abschnitt 2 wird das historische Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und muttersprachlichem Deutschunterricht knapp skizziert. Abschnitt 3 behandelt die eingangs erläuterte Frage: Welche der in den linguistischen Seminaren vermittelten Inhalte können im muttersprachlichen Deutschunterricht Anwendung finden? Abschließend werden knapp die Konsequenzen, die sich aus dem vorgelegten Befund ergeben, diskutiert (Abschnitt 4).

1. Sprachwissenschaft in der Lehrerbildung

Dass gerade Lehramtsstudenten die Frage nach der didaktischen Umsetzung sprachwissenschaftlicher Inhalte stellen, verwundert nicht: Sie sind es, die, wie im Titel formuliert, den Weg „von der Sprachwissenschaft zur Schule“ gehen. In der einschlägigen Literatur, die in linguistischen Seminaren gelesen wird, erhalten die Studenten darauf nur selten eine Antwort. Die meisten Einführungswerke geben einen Überblick über die Teilbereiche der Sprachwissenschaft, stellen die wichtigsten Beschreibungskategorien und Forschungsansätze vor und demonstrieren die gängigen linguistischen Analyseverfahren an ausgewählten Beispielen. Die Sprachdidaktik bleibt weitgehend unberücksichtigt – und dies selbst in solchen Lehrbüchern, die speziell für Lehramtsstudenten konzipiert sind.² Auch im Seminarsgespräch steht die Vermittlung des linguistischen Fachwissens im Vordergrund. Die Frage nach der didaktischen Verwertbarkeit dieser Veranstaltungen wird von den Studenten denn auch immer wieder gestellt. Wenn sie keine befriedigende Antwort erhalten, kann dies zwei Gründe haben: Entweder haben die Dozenten selbst keinen Bezug zum Deutschunterricht, wissen also nicht, ob und wie die Kenntnisse, die sie vermitteln, in der Schule Anwendung finden können. Oder aber sie vertreten die Ansicht, dass es nicht die Aufgabe einer wissenschaftlichen Einrichtung sei, die Studenten auf ihre spätere Berufspraxis als Deutschlehrer vorzubereiten, dass der geforderte Praxisbezug ja ohnehin in der zweiten Ausbildungsphase, im Referendariat, im Vordergrund stehe. Dieser Zeitpunkt ist freilich viel zu spät, da zu Beginn des Referendariats meist drei bis vier Jahre vergangen sind.

Halten wir fest: Nach Auffassung vieler Dozenten geht es in universitären Seminaren nicht darum, didaktische Fragen zu diskutieren – auch dann nicht, wenn sich diese Seminare an Lehramtsstudenten richten. Vielmehr sollte die wissen-

² Eine Ausnahme stellt das von J. Volmert (1999³) herausgegebene Buch „Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge“ dar, in dem nicht nur das linguistische Basiswissen vorgestellt, sondern auch ausführlich über Fragen der Orthographie und des Schriftspracherwerbs informiert wird.

schaftliche Disziplin in ihren eigenen Theorien und Methoden vorgestellt, neuere Forschungsansätze diskutiert und ein solides Fachwissen vermittelt werden. Diese Auffassung wird sehr deutlich zum Ausdruck gebracht von Jürgen Lenerz, der selbst als Sprachwissenschaftler und Hochschullehrer tätig ist. Lenerz äußert sich in seinem Beitrag „Über das Erkenntnisinteresse der Linguistik“ folgendermaßen:

Gegenstand und Erkenntnisziel einer Wissenschaft können sich primär nicht daraus bestimmen, in welchem Verwendungszusammenhang sie an der Universität eingesetzt wird. Vielmehr sollte sich umgekehrt der Einsatz etwa der Linguistik in den lehrerausbildenden Fächern aus ihrem eigenen Wissenschaftsverständnis und ihrem spezifischen Erkenntnisinteresse heraus ableiten. (Lenerz 1985: 325 f.)

Man mag Lenerz' Standpunkt zur Rolle der Linguistik in den lehrerausbildenden Fächern teilen oder nicht, Fakt ist, dass in vielen Germanistikinstituten eben diese Auffassung die Konzeption der Seminare bestimmt. Exemplarisch sei hier aus dem kommentierten Vorlesungsverzeichnis des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Köln zitiert. Der Auflistung der im WS 2000/2001 angebotenen sprachwissenschaftlichen Einführungsseminare wird der folgende Kommentar vorangestellt (im Auszug):

Das Seminar dient der elementaren Einführung in Grundbegriffe, Methoden und Theorien der neueren Sprachwissenschaft. Es macht exemplarisch mit der sprachwissenschaftlichen Analyse des Deutschen vertraut und soll zu eigenständiger Argumentation in bezug auf sprachliche Daten sowie zu kritischer Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur anregen. (Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis, S.7)

In den Einführungsseminaren solle, so wird im Text weiter ausgeführt, ein Überblick über die Teilbereiche der Sprachwissenschaft gegeben werden. Dieser Überblick könne durch sprachgeschichtliche, interdisziplinäre und anwendungsorientierte Studien ergänzt werden. Prinzipiell besteht hier also die Möglichkeit, sprachdidaktische Aspekte in das Programm aufzunehmen; wie ich aus eigener langjähriger Erfahrung aber weiß, bleiben diese Aspekte ausgeklammert. Die Fachdidaktik wird vielmehr in separaten Seminaren angeboten, die die Studenten ergänzend zu ihrem fachwissenschaftlichen Studium besuchen. Sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Fragestellungen werden also getrennt voneinander behandelt. Dies gilt nicht nur für die Lehrerausbildung an der Universität Köln, dies gilt für viele deutsche Universitäten. Seit vor mehr als 30 Jahren im Zuge der Neugliederung des Faches Germanistik die Sprachwissenschaft in die Lehrerausbildung einbezogen wurde, hat sich daran im Wesentlichen nichts geändert (vgl. hierzu – immer noch aktuell – Hoppe 1985).

An dieser Stelle ist noch eine grundsätzliche Bemerkung zur inhaltlichen Konzeption von Germanistikstudium und Deutschunterricht erforderlich: Im Deutschunterricht erfolgt die Analyse sprachlicher Strukturen in der Regel nicht

isoliert, sondern ist an die Textanalyse angebunden. Im Germanistikstudium hingegen werden die beiden Bereiche Sprach- und Literaturwissenschaft getrennt in einzelnen „Abteilungen“ gelehrt, interdisziplinäre Veranstaltungen, in denen Sprach- und Literaturwissenschaftler zusammen ein Thema bearbeiten, finden nur selten statt. Dies bedeutet für angehende Lehrer, dass sie in ihrer künftigen Tätigkeit nicht nur vor die Aufgabe gestellt sind, die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik sinnvoll zu verknüpfen; sie müssen, wenn sie der Forderung nach einem integrierten, lernbereichübergreifenden Deutschunterricht nachkommen wollen, selbst die literarische und die sprachliche Analyse von Texten zusammenführen.

2. Zur Geschichte von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und muttersprachlichem Deutschunterricht

Zur Beantwortung der Frage, welche linguistischen Themen in der Geschichte des muttersprachlichen Deutschunterrichts behandelt wurden, werden zunächst exemplarisch Auszüge aus älteren Richtlinien texten herangezogen. Auf die gegenwärtige Situation gehe ich in Abschnitt 3 ein.

Noch bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts gehörte neben der Stillehre und der traditionellen Wortarten- und Satzgliedanalyse die Geschichte der deutschen Sprache zum Kanon des Deutschunterrichts. So heißt es in den „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schule Preußens“ von 1925: „Die sprachgeschichtliche Betrachtung wird schon auf der Unterstufe vorbereitet durch einzelne Beispiele des Laut- und Bedeutungswandels, durch Hinweis auf Lehn- und Fremdwörter, auf ältere Formen“ (S. 42). Und noch in den „Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule“ für das Land Nordrhein-Westfalen von 1963 werden die folgenden Unterrichtsgegenstände für die Sprachbetrachtung im 7. Schuljahr genannt:

- a) Die germanischen Grundlagen der deutschen Sprache und die Stufen der Sprachentwicklung (ahd. – mhd. – nhd.)
- b) Einführung in das Mittelhochdeutsche [...]
- c) Die Entstehung der neuhochdeutschen Gemeinsprache

(Richtlinien 1963: 46)

In der Auswahl solcher Unterrichtsinhalte reflektiert die Sprachdidaktik die historische Ausrichtung ihrer Bezugswissenschaft. Im 19. Jahrhundert war die diachrone Erforschung der Sprachen, die Suche nach einer gemeinsamen Ursprache, das dominante Forschungsziel der Disziplin. Dies änderte sich erst Anfang des 20. Jahrhunderts durch den Einfluss des Strukturalismus, der den Schwerpunkt auf die formbezogene, synchrone Beschreibung des Sprachsystems legte. In Deutschland wurde diese Entwicklung erst spät nachvollzogen. Zu den ersten deutschen Sprachwissenschaftlern, die strukturalistische Analyseverfahren anwendeten, zählte Hans Glinz, der selbst als Hochschullehrer und Schullehrer tätig war und dessen

bedeutendes Werk „Die innere Form des Deutschen“ von 1952 als erste strukturalistisch orientierte Arbeit im deutschen Sprachraum gilt. Glinz war Mitherausgeber des „Sprachspiegel“, eines in den 50er und 60er Jahren im Klett-Verlag erschienenen Sprachbuchs, in dem strukturalistischen Operationen (Umstell-, Verschiebe- und Ersatzprobe) zur Ermittlung der Satzglieder eingeführt wurden. Diese gehören auch heute noch zum festen Bestandteil in deutschen Sprachbüchern.

Konzeptionell war die Sprachdidaktik bis in die 60er Jahre beeinflusst von der inhaltsbezogenen Grammatik, die mit den Arbeiten von Leo Weisgerber in Deutschland zu bedeutendem Ansehen gelangt war. So hieß es noch 1963 in den bereits erwähnten „Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule“, der Schüler solle „erfahren, daß der Mensch in der Sprache feststellt und benennt, [...] fragt und wertet und so die Welt erfährt, ordnet und deutet“ (S. 5). Diese Aussagen sind unmittelbar angelehnt an die These Weisgerbers, dass jede Sprache eine eigene Weltansicht repräsentiere und es Aufgabe der Sprachwissenschaft sei, diese ‚sprachliche Zwischenwelt‘ zu erforschen (vgl. Weisgerber 1963). Im „Sprachspiegel“ erkennt man deutlich den Einfluss der inhaltsbezogenen Grammatik. In einem Lehrerbegleitheft zu der Ausgabe von 1956 ist zu lesen: „Durch die Einsicht in das Wirken der Sprache soll der Schüler in die Muttersprache hineinwachsen und lernen, sie in eigener Sprachformung zum bewußten Erleben seines persönlichen Erlebens werden zu lassen“ (Sprachspiegel 1956²: 4).

Eine Wende vollzog sich Ende der 60er Jahre, nachdem die Analysemethoden der generativen Grammatik Eingang in die deutsche Sprachwissenschaft gefunden hatten. Der generative Forschungsansatz wurde von einigen Sprachdidaktikern begeistert aufgenommen und in konkrete Unterrichtsvorschläge umgesetzt. Es wurden Argumente dafür vorgetragen, dass die ‚neue Grammatik‘ geeignet für den Unterricht sei (vgl. Heringer 1970); in den Richtlinien und Lehrplänen wurde die Einbeziehung neuerer Theorien in den Unterricht gefordert.³ Nicht nur die Beschreibungsverfahren der generativen Grammatik, auch Elemente der Dependenzgrammatik, der Komponentenanalyse und der Semiotik wurden in den Unterricht übernommen und Anfang der 70er Jahre in die Sprachbücher eingearbeitet.⁴ Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das 1972 herausgegebene Sprachbuch „Sprache und Sprechen“: Im Band für das 5. Schuljahr werden Phrasenstruktur-Regeln zur Zerlegung von Nominalphrasen und Verbalphrasen eingeführt und die Konstituentenstrukturen ganzer Sätze mit Hilfe von Baumdiagrammen dargestellt. Auch im damals sehr verbreiteten „Klett-Sprachbuch“ finden sich Beispiele. In der Ausgabe für das 8. Schuljahr wird die dependenzgrammatische Analyse von Sätzen der konstituentenstrukturellen Analyse gegenübergestellt und Argumente für das

³ Explizit heißt es im Bildungsplan für das Fach Deutsch des Landes Hessen: „Es stellt sich die Aufgabe, die Ergebnisse und Verfahren der neueren Linguistik didaktisch umzusetzen“ (1969: 10).

⁴ Es ist dies die Zeit, die als „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ bezeichnet wird und in der Skepsis vieler Lehrer gegenüber allem ‚Linguistischen‘ bis heute nachwirkt.

Konstituentenmodell und das Dependenzmodell ausgetauscht (vgl. Sprachbuch, 8. Schuljahr, 1973: 122). In den späteren Auflagen dieser Bücher wurde die Einführung neuer Grammatikmodelle wieder zurückgenommen, lediglich Elemente aus der Semiotik und der Merkmalsemantik blieben erhalten (vgl. Eichler/Henze 1998: 103 f.).

Dass die Übernahme generativer Beschreibungsverfahren scheiterte, hat theorieinterne und theorieexterne Gründe. Zu Recht wurde kritisiert, dass die zu starke Formalisierung und die Beschränkung auf kontextfreie Mustersätze und formale Analysen nicht adäquat seien, dass der generative Ansatz in den Sprachbüchern nicht didaktisch aufbereitet worden war. Hinzu kam, dass viele Lehrer nicht in der Lage waren, dieses Wissen zu vermitteln, da sie selbst auf diesem Gebiet keine Ausbildung erhalten hatten. Die meisten hatten ihr Germanistikstudium in den Bereichen Sprachgeschichte und Neuere Deutsche Literatur absolviert und mussten sich die neuen Unterrichtsgegenstände nun selbst aneignen.

Mitte der 70er Jahre kam es abermals zu einer Neuorientierung sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der Sprachdidaktik. Diese wird als ‚kommunikative Wende‘ bezeichnet. Die Analyse kommunikativen Handelns wurde in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Erklärtes Ziel war, die kommunikative Kompetenz der Schüler, ihre Fähigkeit zu situationsadäquatem Sprechen zu verbessern. Themen, die sich an Kommunikationsprozessen orientierten, wurden zum bevorzugten Unterrichtsgegenstand (z.B. Kommunikationsmodelle, Argumentationsanalysen, Rhetorik). Eichler/Henze (1998: 109) charakterisieren diese neue Phase mit den sarkastischen Worten, dass „die Schüler im Deutschunterricht nur noch lernen [sollten], zu protestieren, zu kritisieren, in Frage zu stellen“. Exemplarisch sei hierfür das Sprachbuch „Thema: Sprache“ genannt. Der Band für das 5. Schuljahr ist nach Sprechhandlungssequenzen gegliedert, die die Schüler reflektieren und einüben sollen. Ein Kapitel trägt die Überschrift „Auffordern – sich zu Aufforderungen stellen“, ein weiteres „Fragen stellen – Antwort geben“.

Eine Weiterentwicklung des kommunikationsorientierten Konzepts stellte der sog. situative Grammatikunterricht dar, in dem Kommunikationssituationen des Alltags zum Gegenstand der Analyse gemacht wurden (vgl. Boettcher/Sitta 1978). Konkret bedeutete dies, dass die sprachliche Reflexion in einen Verwendungszusammenhang eingebettet werden sollte. Es bedeutete aber auch, dass der Lehrer stets auf geeignete Situationsanlässe angewiesen war. Der Unterricht war nicht mehr planbar, ein systematischer Grammatikunterricht nicht mehr möglich. Dieses konsequent situative Unterrichtskonzept wurde denn auch wieder aufgegeben. Doch haben sich, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden, wesentliche Elemente des kommunikationsorientierten Deutschunterrichts bis heute gehalten. Seit der ‚kommunikativen Wende‘ stellt die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, die Fähigkeit zu situationsangemessenem schriftlichem und mündlichem Ausdruck ein wichtiges Lernziel im Deutschunterricht dar.

3. Sprachwissenschaft im Deutschunterricht

In diesem Abschnitt kommen wir zu der zentralen Frage: Welche Themen werden nach den aktuellen curricularen Vorgaben im Deutschunterricht behandelt? Und ist es vor diesem Hintergrund möglich, linguistische Beschreibungs- und Erklärungsansätze in den Unterricht einzubringen? Als Grundlage für die folgende Bestandsaufnahme dienen die derzeit gültigen Richtlinien für das Land Nordrhein-Westfalen.⁵ Daneben werden exemplarisch zwei Schulbücher betrachtet, die in Nordrhein-Westfalen zugelassen sind: das Sprachbuch „Sprachschlüssel“ für die Klassen 5–10 der Realschule und der Oberstufenband „Texte, Themen und Strukturen“. Auch die Ergebnisse einer Lehrerbefragung, die ich an 40 Kölner Schulen durchgeführt habe, werden einbezogen. Bei dieser Befragung sollten die Lehrer u.a. angeben, welche Themen aus dem Lernbereich „Reflexion über Sprache“ sie in den vorangegangenen 10 Jahren im Deutschunterricht behandelt hatten (vgl. hierzu ausführlich Dürscheid 1993: 44–60).

Zunächst zu den Richtlinienvorgaben für die Sekundarstufe I (Klasse 5–10) und die Sekundarstufe II (Klasse 11–13): Übergeordnetes Lernziel des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I ist es, „die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Richtlinien 1993, Sek. I, S. 31). Das Fach Deutsch wird hier – wie bereits in den „Vorläufigen Richtlinien“ von 1978 – in die drei Lernbereiche „Sprechen und Schreiben“, „Umgang mit Texten“ und „Reflexion über Sprache“ untergliedert. In Bezug auf den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ werden die folgenden obligatorischen Aufgabenschwerpunkte genannt:

Für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums lassen sich die Aufgabenschwerpunkte des Arbeitsbereiches wie folgt bestimmen:

- sprachliche Formen und ihre Funktionen untersuchen,
- eine grammatische Terminologie zur Bestimmung grammatischer Größen und zur Textanalyse erwerben und anwenden,
- operationale Verfahren zur Gewinnung von Einsicht in sprachliche Strukturen kennen- und anwendenlernen,
- Sprachvarietäten und Sprachwandel untersuchen. (Richtlinien 1993, Sek. I, S. 60)

In der Sekundarstufe II wird an diese Aufgabenschwerpunkte angeknüpft. Auch hier stellt die „Reflexion über Sprache“ einen eigenen Lernbereich dar. Ich zitiere im Folgenden aus den Richtlinien für die Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule), die in Nordrhein-Westfalen zum 1. 8. 1999 in Kraft traten:

⁵ Ob in den Klassenzimmern tatsächlich nach den Richtlinien unterrichtet wird, sei hier dahingestellt. Wichtig für die folgende Argumentation ist, was nach den Richtlinien möglich ist.

- Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen
- zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und
 - Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.

(Richtlinien 1999, Sek. II, S. XI)

Die beiden Punkte werden im Text noch weiter ausgeführt: Zum wissenschaftspropädeutischen Lernen gehöre u.a. ein fundiertes Grundlagenwissen, das „eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht“ (Richtlinien 1999, Sek. II, S. XII). Hier wird also durchaus die Möglichkeit gegeben, an die Methoden und Inhalte der Fachwissenschaft anzuknüpfen.⁶ Die folgenden obligatorischen Aufgabenschwerpunkte im Lernbereich „Reflexion über Sprache“ werden genannt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Strukturen der Sprache als System und Funktionen ihres Gebrauchs in Texten und Kommunikationssituationen kennen lernen und beschreiben können,
- Sprache als Ergebnis von ontogenetischen, historischen und interlingualen Entwicklungsprozessen verstehen,
- Sprachvarietäten untersuchen und angemessen verwenden können,
- über das Verhältnis von Sprechen, Denken und Wirklichkeit nachdenken,
- sich die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien bewirkte Veränderung im Denken, Wahrnehmen und Kommunizieren bewusst machen.

(Richtlinien 1999, Sek. II, S. 23 f.)

Einige der in diesen Aufgabenschwerpunkten formulierten Themen gehören bereits zum Kanon für die Sekundarstufe I (Sprachvarietäten, Strukturbeschreibungen); andere wie z.B. „über das Verhältnis von Sprechen, Denken und Wirklichkeit nachdenken“ kommen neu hinzu. Gerade diese Themen sind es, die die Möglichkeit bieten, die Schüler in neuere linguistische Forschungsansätze einzuführen. Ein instruktives Beispiel stellt Felder (1999) vor. Er berichtet über eine Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 12. Am Beispiel politischer Texte sollte den Schülern „das schwierige Verhältnis von Ausdruck, Begriffsinhalt und Sachverhalt“ (S. 25) verdeutlicht werden. Die Schüler sollten hierfür linguistische Beschreibungsverfahren (Bühlers Organonmodell, Grice'sche Konversationsmaximen, Sprechakttheorie) kennen lernen und in der Textanalyse anwenden.

Nachdem nun ein knapper Überblick über die im Unterricht obligatorischen Aufgabenschwerpunkte gegeben wurde, kommen wir zurück zu unserer Ausgangsfrage: Welche der im Studium vermittelten linguistischen Themen können auf der Basis dieser Richtlinienvorgaben im Unterricht behandelt werden? Hierzu werde ich zunächst die fünf Teilbereiche der Sprachwissenschaft (Phonologie,

⁶ In den älteren Richtlinien von 1982 hieß es hierzu gar explizit, zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung gehöre die Einführung in „wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen“ (Richtlinien 1982, Sek. II, S. 17).

Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik) durchgehen und an einigen ausgewählten Beispielen zeigen, welche Elemente daraus im Deutschunterricht Anwendung finden. Im Anschluss daran stehen neben der Semiotik zwei interdisziplinäre Forschungsgebiete im Mittelpunkt, die Soziolinguistik und die Psycholinguistik. Wie sich zeigen wird, sind es gerade diese Forschungsansätze, die nicht nur implizit in den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ eingehen, sondern auch explizit in den höheren Jahrgangsstufen des Deutschunterrichts behandelt werden können.

Phonologie: Im Linguistikstudium werden in der Regel verschiedene Forschungsansätze behandelt, die strukturalistische, generative und nicht-lineare Phonologie. Wenn überhaupt, so gehen aus diesen Theorien nur Erkenntnisse der strukturalistischen Phonologie in den Deutschunterricht ein. Ich denke hier insbesondere an die Erstellung von Phoneminventaren und an das Verhältnis von Phonem und Graphem. Den Schülern muss klar gemacht werden, dass es nicht immer möglich ist, so zu schreiben, wie man spricht, dass das phonologische Prinzip von anderen Prinzipien, insbesondere vom morphologischen Prinzip, überlagert wird (vgl. [li:t] in der Lautung, <Lied> in der Schreibung). Welche Graphem-Phonem-Korrespondenzen es im Deutschen gibt, an welchen Stellen diese systematisch durchbrochen werden, ist auch für den künftigen DaF-Lehrer von besonderem Interesse. Vor dem Hintergrund der eigenen Muttersprache lassen sich hier systematische Vergleiche mit dem Graphem- und Phoneminventar des Deutschen anstellen. Die im DaF-Unterricht wichtige Schulung der phonetisch-intonatorischen Kompetenz fällt dem Lehrer leichter, wenn er fundierte Kenntnisse in Phonologie und Phonetik hat. Aussprachefehler können genauer beschrieben, Lernschwierigkeiten bereits vorab richtig eingeschätzt werden.

Morphologie: Die beiden Hauptbereiche der Morphologie, Flexion und Wortbildung, haben einen wichtigen Stellenwert sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Sie gehören in den Richtlinien der Sekundarstufe I zu dem Aufgabenschwerpunkt „sprachliche Formen und ihre Funktionen untersuchen“, in den Richtlinien der Sekundarstufe II zu dem Aufgabenschwerpunkt „Strukturen der Sprache als System [...] beschreiben können“ (S. 23). Bereits in den unteren Jahrgangsstufen werden die verschiedenen Tempora der Verben behandelt, ihre Bildungsweisen und Funktionen besprochen, verschiedene Wortbildungsmuster vorgestellt, die Wortarten eingeführt. In der Sekundarstufe II werden diese Kenntnisse aufgefrischt und weiter ausgebaut. Das Oberstufenbuch „Texte, Themen und Strukturen“ enthält beispielsweise einen „Wiederholungskurs“, in dem die wichtigsten Kriterien zur Wortartunterscheidung zusammengestellt sind (S. 124 f.).

Syntax: Aus der Linguistisierungsphase der frühen 70er Jahre sind im Deutschunterricht nur noch die strukturalistischen Operationen übrig geblieben. Im Vordergrund steht (wieder) die Vermittlung jener Beschreibungskategorien und -verfahren, die aus der lateinischen Grammatik bekannt sind, d.h. die Bestimmung von Wortarten und Satzgliedern, die Analyse von Satzreihen und Satzgefügen, die

Klassifikation der Gliedsätze.⁷ Dieter Homberger spricht in seinem Aufsatz „Grammatische Reflexion“ denn auch von einer „Trendwende hin zum traditionellen Grammatikunterricht“ (1993: 55). Dieser Eindruck wird durch das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ im Anhang der Richtlinien für die Sekundarstufe I bestätigt, das keinerlei Anlehnungen an neuere syntaktische Terminologien enthält, sondern durchweg Begriffe aus der traditionellen lateinischen Grammatik (vgl. Richtlinien 1993, Sek. I, S. 151-157). Explizit heißt es in diesem Verzeichnis, dass auf „Fachausdrücke wie ‚Ergänzung‘ und ‚Angabe‘ verzichtet [wird], weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll“ (Richtlinien 1993, Sek. I, S. 155). So werden unter dem Stichwort ‚Satzlehre‘ die Begriffe ‚Satzglied‘, ‚Prädikat‘, ‚Subjekt‘, ‚Objekt‘, ‚Adverbial‘, ‚Attribut‘ u.a. angeführt, auf Termini wie ‚Nominalphrase‘ und ‚Präpositionalphrase‘, die in älteren Sprachbüchern gebräuchlich waren, wird verzichtet.

Dass vorrangig wieder die Inhalte der traditionellen Schulgrammatik im Unterricht vermittelt werden, ergab auch die von mir durchgeführte Lehrerbefragung aus dem Jahr 1992. In den 69 Fragebögen, die ich für die Sekundarstufe I auswertete, wurden die Themen *Gliedsätze bestimmen*, *Wortarten bestimmen* und *Satzglieder bestimmen* am häufigsten genannt (vgl. Dürscheid 1993). Die traditionelle Grammatik hat wieder die alternativen, neueren Grammatikmodelle abgelöst. Dieser Befund veranlasste Erlinger (1986: 104) zu den polemischen Worten, dass sich die Inhalte des heutigen Grammatikunterrichts von den Inhalten vor 150 Jahren kaum unterscheiden. Syntaktische Theorien wie die generative Grammatik und die Dependenzgrammatik, die in jeder Linguistikeinführung ausführlich behandelt werden und mit denen sich jeder Lehramtsstudent in seinen fachwissenschaftlichen Seminaren beschäftigt, werden nicht zur Analyse grammatischer Strukturen herangezogen – und dies, obwohl ein Syntaxmodell, das Stellungsfeldermodell, zur Beschreibung der Charakteristika der deutschen Wortstellung besonders geeignet ist. Auf der Basis dieses Modells könnten die wichtigsten Wortstellungsregularitäten des Deutschen, d.h. die Besetzung der einzelnen Felder, die Klammerstruktur, die Abfolge der Satzglieder und die verschiedenen Verbstellungstypen, systematisch erfasst werden.

Semantik: In der strukturellen Semantik werden u.a. Bedeutungsrelationen wie Synonymie, Antonymie, Homonymie, Hyponymie beschrieben. Diese werden – entsprechend didaktisch reduziert – auch den Schülern der Sekundarstufe I vermittelt. In den Richtlinien für die Sekundarstufe I fällt die semantische Analyse unter den Bereich „Gliederungsmöglichkeiten des Wortschatzes“ und ist ein

⁷ Für den angehenden Lehrer stellt sich hier das Problem, dass solide Kenntnisse der lateinischen Grammatik an der Universität als bekannt vorausgesetzt werden. Steht er dann vor einer Klasse und soll den Schülern den Unterschied zwischen Adverbial und Objekt erklären bzw. darlegen, warum in dem Sätzchen *Es regnet* das Pronomen *es* als Subjekt zu klassifizieren ist, dann merkt er sehr schnell, dass diese Kenntnisse nicht nur im Studium hätten aufgefrischt, sondern auch kritisch hinterfragt werden müssen.

Unterrichtsthema für die Klassen 7 und 8. So gibt es im „Sprachschlüssel“ (8. Schuljahr für Realschulen) eine Lektion „Semantik/Fremdwörter“. Hier werden die Schüler angeleitet, über den Fremdwortgebrauch im Deutschen nachzudenken und die Bedeutung einzelner Wörter nachzuschlagen. Bedeutungsverwandte Wörter werden miteinander verglichen, gemeinsame Merkmale herausgearbeitet, Wortfelder erstellt. Auch die diachrone Semantikforschung ist ein wichtiger Unterrichtsgegenstand: Die Untersuchung des Sprachwandels ist ein obligatorischer Aufgabenschwerpunkt in den Jahrgangsstufen 9 und 10, in der Sekundarstufe II steht explizit der Bedeutungswandel auf dem Programm: „Konkret begegnet *Sprachentwicklung* den Schülerinnen und Schülern vor allem als *Bedeutungswandel* bei der Arbeit an Begriffen, wenn historische Werke gelesen oder Texte aus unterschiedlichen Epochen verglichen werden“ (Richtlinien 1999, Sek. II, S. 24).

Pragmatik: Die Pragmatik ist die wissenschaftliche Disziplin, die seit fast 30 Jahren den größten Einfluss auf den Sprachunterricht hat. Ihr Einfluss erstreckt sich nicht nur auf die Unterrichtsinhalte, sondern auch auf das dahinter stehende pädagogische Konzept. Der Sprachdidaktiker Michael Becker-Mrotzek grenzt diese „Anwendungsdidaktik“ von der „Umsetzungsdidaktik“ ab:

Hierbei geht es weniger darum, linguistische Erkenntnisse in Unterrichtsinhalte umzusetzen, sondern vielmehr um ihre Anwendung im und für den Deutschunterricht. Sprachwissenschaft wird so nicht unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts, sondern beeinflusst seine Inhalte und Methoden. Zu nennen sind hier die Soziolinguistik und die Pragmatik. (Becker-Mrotzek 1997: 18)

Dass gerade die Pragmatik einen solchen Stellenwert in der Sprachdidaktik einnimmt, ist sicherlich eine Reaktion auf den an Formen orientierten Sprachunterricht der späten 60er und frühen 70er Jahre (vgl. Abschnitt 2). Doch scheint, wenn wir die gegenwärtige Situation betrachten, der an der Verbesserung der kommunikativen Kompetenz orientierte Deutschunterricht wieder auf dem Rückzug zu sein.⁸ Beispielsweise taucht in den Richtlinien für die Sekundarstufe I der vormals viel zitierte Begriff ‚Kommunikationsfähigkeit‘ nicht mehr auf. Statt „Mündliche und schriftliche Kommunikation“, einem der drei Lernbereiche in den „Vorläufigen Richtlinien“ von 1978, findet sich jetzt für diesen Lernbereich die Bezeichnung „Sprechen und Schreiben“. Ob sich in der Tat wieder eine Trendwende – weg vom Kommunikationsunterricht – abzeichnet, bleibt abzuwarten. Zum Unterrichtsinhalt gehören kommunikationsorientierte Aspekte weiterhin. Dies zeigt ein Blick in den Oberstufenband „Texte, Themen und Strukturen“, der ein Kapitel zum Thema „Kommunikation und Sprache – Wie Verständigung gelingen kann“ (S. 81-96) ent-

⁸ Das neue Schlüsselwort ist „Medienkompetenz“: Die Schüler sollen im Unterricht den sicheren Umgang mit Medien lernen und angeleitet werden, kritisch und verantwortungsbewusst mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien umzugehen (vgl. Richtlinien 1999, Sek. II, S. 5-9).

hält. Hier werden sowohl Kommunikationsprobleme des Alltags als auch grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache behandelt und in diesem Zusammenhang Texte von Karl Bühler, Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun präsentiert. Auch in der von mir durchgeführten Erhebung gaben von 74 befragten Lehrern 67 an, dass sie das Thema „Argumentation/Rhetorik“ in der Sekundarstufe II behandeln würden. An zweiter Stelle wurde das Thema „Die Grundfunktionen der Sprache nach Bühler“ genannt, an dritter „Grundlagen menschlicher Kommunikation“. Ein Lehrer fügte ergänzend hinzu, dass es am günstigsten sei, die Sprachreflexion in die Literaturanalyse einzubetten, also z.B. die Sprechakttheorie mit der Dramenanalyse oder das Thema „Argumentation/Rhetorik“ mit der Analyse von politischen Reden zu verbinden. Der lernbereichübergreifende Unterricht gehört, so scheint es hier, zur bewährten Praxis im Deutschunterricht.

Semiotik: Saussures Zeichenmodell ist nach den Richtlinien bereits in der Sekundarstufe I ein mögliches Unterrichtsthema. In der Lehrerbefragung gaben allerdings von den 69 Lehrern, die in der Sekundarstufe I unterrichteten, nur 16 an, dass sie dieses Thema behandelt hätten; von den 74 Lehrern in der Sekundarstufe II waren es immerhin 51. In „Texte, Themen und Strukturen“ finden wir unter dem Stichwort „Zeichencharakter der Sprache“ Gedichte von Günther Anders und Erich Fried, Erläuterungen zum Aufbau des sprachlichen Zeichens in Anlehnung an Ferdinand de Saussure und einen Auszug aus der Abhandlung von Ludwig Wittgenstein zur Definition von ‚Spiel‘.

Soziolinguistik: Nach den Richtlinien ist die Untersuchung von Sprachvarietäten ein obligatorischer Aufgabenschwerpunkt in der Sekundarstufe I. Als mögliche Unterrichtsthemen werden Allgemeinsprache vs. Fachsprache, Jugendsprache, Dialekt, Männer-/Frauensprache genannt (vgl. Richtlinien 1993, Sek. I, S. 82). Auch in den Richtlinien für die Sekundarstufe II werden diese Themen explizit angeführt. Als Lernziel wird hier angegeben, dass durch die bewusste Wahrnehmung verschiedener Sprachebenen der Sinn für funktionale Angemessenheit entwickelt werde (vgl. Richtlinien 1999, Sek. II, S. 24). Schlägt man in „Texte, Themen und Strukturen“ nach, das auf der Basis der neuen Richtlinien konzipiert wurde, stellt man fest, dass diesem Aufgabenschwerpunkt in der Tat breiter Raum gegeben wird. In dem Kapitel „Sprachliche Varietäten: Männersprache – Frauensprache“ (S. 399-405) werden Texte von Deborah Tannen, Senta Trömel-Plötz, Luise Pusch und anderen angeführt, die sich mit der Thematik des geschlechtsspezifischen Sprechens bzw. des sexistischen Sprachgebrauchs aus wissenschaftlicher Sicht befassen.

Psycholinguistik: Die Richtlinien für die Sekundarstufe II listen mehrere Unterrichtsthemen auf, die in den Bereich der Psycholinguistik fallen: Sprechen und Denken, Sprache und Bewusstsein, Sprache und Wirklichkeit, das linguistische Relativitätsprinzip u.a. (vgl. Richtlinien 1999, Sek. II, S. 25). Weiter wird explizit darauf hingewiesen, dass „Probleme der Sprachphilosophie [...] im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ebenso exemplarisch behandelt werden [können] wie kultur- und naturwissenschaftliche Theorien über Sprache und

deren soziale Funktion und Bedeutung" (Richtlinien 1999, Sek. II, S. 25). Als Beispiel für die didaktische Umsetzung sei nochmals der Oberstufenband „Texte, Themen und Strukturen" angeführt. Hier werden sowohl Aspekte des Spracherwerbs als auch das Verhältnis von Sprache, Denken und Wirklichkeit behandelt. Neben knappen Hintergrundinformationen und Originaltexten zum Thema (u.a. von Benjamin L. Whorf, Dieter E. Zimmer, Steven Pinker und Gisela Szagun) werden die fachsprachlichen Ausdrücke erklärt und weiterführende Aufgaben gestellt. Die Schüler sollen die gegensätzlichen Argumente von Pinker und Szagun in einer Tabelle zusammenfassen und Stellung zu der Frage beziehen, ob der Spracherwerb auf eine angeborene Disposition zurückgehe oder eine Kultur- und Lernleistung sei (S. 394). Die Analyse geht hier also über das Rezipieren der jeweiligen Forschungsansätze hinaus, die Schüler werden zu einer kritischen Reflexion der in der Literatur vortragenen Thesen angeregt. Dies steht ganz im Sinne der in der Sekundarstufe II angestrebten Heranführung zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung (s.o.).

4. Schlussüberlegungen

Im vorliegenden Beitrag ging es um die Frage, ob vor dem Hintergrund der für den Deutschunterricht geltenden Richtlinien linguistische Themen zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können. Es lässt sich nun das folgende Resümee ziehen: In der Sekundarstufe I werden die Beschreibungsverfahren aus einzelnen linguistischen Teildisziplinen benutzt, die Theorien selbst werden nicht behandelt, auch die linguistische Terminologie wird nur ausschnitthaft eingeführt. Dies hängt mit dem erklärten Lernziel der Sekundarstufe I zusammen: Es geht primär um die Erweiterung der grammatischen und kommunikativen Kompetenz, um die Ausbildung eines differenzierten Sprachbewusstseins, nicht um eine theoretisch und methodisch dem wissenschaftlichen Standard angemessene Beschreibung und Erklärung sprachlicher Phänomene. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es nicht notwendig und auch nicht sinnvoll, linguistische Theorien in den Unterricht zu übernehmen. Was aber den Unterricht in der Sekundarstufe II betrifft, so ist es im Rahmen der geforderten wissenschaftspropädeutischen Ausbildung möglich, auf ausgewählte Theorien – oder zumindest auf Auszüge daraus – im Deutschunterricht einzugehen. Hier besteht die Chance, nicht nur, wie in einem Ankündigungstext zum Germanistentag 1991 in den Mitteilungen des Germanistenverbandes zu lesen – „gesunkenes linguistisches Kulturgut" (S. 31) zu behandeln, sondern auch neuere wissenschaftstheoretische Entwicklungen anzusprechen.

Bekanntlich bestehen nun aber nicht nur auf Schüler-, sondern auch auf Lehrerseite viele Vorbehalte gegen die Auswahl solcher Themen. Zum Schluss möchte ich daher noch einige Hinweise geben, wie Schüler motiviert werden könnten, sich implizit – in der Sekundarstufe I – oder explizit – in der Sekundarstufe II – mit linguistischen Fragestellungen zu beschäftigen. Wie bereits erwähnt, sollte

in der Sekundarstufe I die Sprachanalyse mit anderen Themen verknüpft werden, wie dies im Sinne des integrativen Unterrichts heute ja auch die Regel ist. Wichtig ist auch die Arbeit mit interessanten Anschauungsmaterialien. Eine Zusammenstellung objektsprachlicher Texte, die sich gut als Demonstrationsbeispiele eignen, bietet das Buch von Ulrich (1977) „Linguistik für den Deutschunterricht“. Außerdem versteht es sich von selbst, dass Lehrer, die selbst Interesse an sprachwissenschaftlichen Fragestellungen haben, ihre Schüler eher für solche Themen begeistern können als andere, deren Interessenschwerpunkt nur auf der Textinterpretation liegt. Hier ist wiederum die Lehrerbildung gefordert. Gerade in den universitären Einführungsveranstaltungen muss das Interesse der Lehramtsstudenten an der weiteren Beschäftigung mit sprachwissenschaftlichen Themen geweckt und eine Verbindung zum schulischen Deutschunterricht hergestellt werden. Nur dann besteht die Chance, dass die Themen, die im Lernbereich „Reflexion über Sprache“ möglich sind, auch tatsächlich behandelt werden.

Grundsätzlich bleibt zu wünschen, dass es zu einer besseren Zusammenarbeit von Sprachwissenschaftlern, Sprachdidaktikern und Lehrern kommt, dass ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch möglich wird. Die Lehramtsstudenten, die sich ja ganz unmittelbar in diesem Spannungsverhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Deutschunterricht befinden, würden es i/Ihnen danken.

Literatur

a) Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik

- Becker-Mrotzek, Michael 1997: Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 3, 16-32.
- Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst 1978: Der andere Grammatikunterricht. München.
- Dürscheid, Christa 1993: Sprachwissenschaft und gymnasialer Deutschunterricht. Bilanz einer Entwicklung. Hürth (= Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik 28).
- Eichler, Wolfgang/Henze, Walter 1998⁶: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Grundlagen. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. 6., vollständig überarb. Aufl. Baltmannsweiler, 101-123.
- Erlinger, Hans D. 1986: Begründungen für Grammatikunterricht: einst und heute. In: Der Deutschunterricht 38, 2, 104-116.
- Felder, Ekkehard 1999: Politisches Bewußtsein durch politisches Sprachhandeln: ein Unterrichtsmodell. In: LernSprache Deutsch 7, Heft 1-2, 23-71.
- Glinz, Hans 1952: Die innere Form des Deutschen. Bern/München.
- Günther, Hartmut 1998: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel großer und kleiner Buchstaben. In: Didaktik Deutsch 4, 17-33.
- Heringer, Hans Jürgen 1970: Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe. In: Linguistik und Didaktik 1, 2-28.
- Homberger, Dietrich 1993: Grammatische Reflexion. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 24, 1, 53-75.

- Hoppe, Otto 1985: Die Funktion der Linguistik für die Ausbildung von Deutschlehrern. In: Stötzel, G. (Hg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Bd. 1. Germanistische Sprachwissenschaft. Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. Berlin/New York, 454-469.
- Lenerz, Jürgen 1985: Über das Erkenntnisinteresse der Linguistik. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 107, 325-343.
- Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1991, 38, Heft 2.
- Ulrich, Winfried 1977: Linguistik für den Deutschunterricht. Beispieltexte und Arbeitsaufgaben zur Einführung in die Sprachwissenschaft und für den Lernbereich Reflexion über Sprache. Braunschweig.
- Volmert, Johannes (Hg.) 1999³: Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. München: (= UTB 1879).
- Weisgerber, Leo 1962: Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen. Düsseldorf.

b) Richtlinien

- Richtlinien und Lehrpläne der höheren Schule Preußens. 1925. Hg. v. Hans Richert. Berlin.
- Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule. Teil e. Deutsch. 1963. Ratingen.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. 1982. Hg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Sekundarstufe I. Gymnasium. 1993. Hg. v. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. 1999. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Vorläufige Richtlinien Deutsch. Gymnasium. Sekundarstufe I. 1978. Hg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.

c) Sprachbücher

- Der deutsche Sprachspiegel. 1956². Hg. v. F. Arends, H. Glinz, R. Jahn. Düsseldorf: Schwann.
- Sprachbuch 8. Schuljahr. A/B-Ausgabe für Gymnasien, Realschulen und entsprechende Kurse an Gesamtschulen. 1973. Hg. v. K. Beilhardt et al. Stuttgart: Klett.
- Sprachschlüssel. Neubearbeitung für Nordrhein-Westfalen. Sprachbuch 8. Schuljahr für Realschulen. Erarbeitet v. I. Götte-Pigulla et al. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Hg. v. D. Kochan et al., 1972-76. Hannover: Schroedel.
- Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. 1999. Hg. v. H. Biermann/B. Schurf. Berlin: Cornelsen.
- Thema: Sprache. Sprachbuch Deutsch. Bearbeitet v. D. Wunderlich et al., 1980-86. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

