

### III. Lyrik in der achten Klasse – ein Unterrichtsversuch

Welchen Leser ich wünsche? den unbefangenen, der mich,  
Sich und die Welt vergißt und in dem Buche nur lebt.<sup>1</sup>

Goethe wünscht sich für seine Dichtungen einen Leser, den die Didaktik heute als einen identifikatorischen bezeichnen würde, einen, der in der Lage ist, seine Position außerhalb des Werkes gänzlich zu verlassen und das Werk eher von innen zu erleben als aus der Distanz zu analysieren und zu deuten. Der Bildungsplan aber, und nicht erst der neue, verlangt im Laufe des gymnasialen Curriculums das Entwickeln anderer Fähigkeiten im Umgang mit Literatur als das erlebende Einfühlen. Zu zeigen ist in der Folge zum einen, dass die Entwicklung des Analytischen aus dem Identifikatorischen im Lyrikunterricht gelingen kann, zum anderen, dass der neue Bildungsplan die Filiation nicht nur zulässt, sondern geradezu nahelegt. Zu diesem Zweck wurde ein Unterrichtsversuch durchgeführt, der in der Folge beschrieben wird, im Anschluss sollen die Verbindungen zum neuen Bildungsplan aufgezeigt werden.

Der Umgang mit Lyrik verlangt in den Klassen 7/8 ein verstärkt analytisches Vorgehen. Die wachsenden Abstraktionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler machen das in gesteigertem Maße möglich. Damit ist häufig ein Wechsel in den Techniken der Beschäftigung mit lyrischen Texten verbunden gewesen. Im Lichte der neuen, analytischen Anforderungen wurde der bisherige Umgang mit Gedichten nicht geradezu verworfen, es wurde lediglich nur noch im verminderten Maß, wenn überhaupt, auf die erworbenen Kompetenzen zugegriffen. Ziel des in der Folge beschriebenen Unterrichtsversuches war es zu zeigen, dass der bisherige identifikatorische Umgang mit Gedichten für die weitere Entwicklung textanalytischer Kompetenzen von großem Wert ist. Anders ausgedrückt: In der Stufe 5/6 ist bereits ein Arsenal an Beschreibungsmöglichkeiten literarischer Texte erworben worden, das zunächst geholfen hat, den eigenen Eindruck von einem Text in Worte zu fassen. Nun, in 7/8, kann das gleiche Instrumentarium genutzt werden, um wachsende analytische Fähigkeiten zu unterstützen. Hierzu wurde ein Unterrichtsversuch in einer achten Klasse durchgeführt. Diese konsequente Filiation des Umgangs mit literarischen Texten wird im neuen Bildungsplan angeboten, an manchen Stellen sogar nahegelegt. Darüber hinaus bildet der kontinuierliche Kompetenzaufbau einen Schwerpunkt des Bildungsplans, ebenso einen dieser Fortbildung. Die Deutungsansätze des Unterrichtsversuches, sie umfassen Erschließungsziele ebenso wie methodische Herangehensweisen, unterscheiden sich wie folgt:

#### **Deutungsansätze aus identifikatorischer Sicht:**

- Deutung / Erschließung durch gestalteten Vortrag
- Vervollständigen / Fortsetzen
- Parallelbildung
- Theatertechniken, nicht unbedingt szenische Interpretation

---

<sup>1</sup> J.W.v. Goethe: „Berufener Leser“, in *Xenien*, in ders.: *Werke. Hamburger Ausgabe*, München 1981, Bd 1, S 227.

## **Deutungsansätze aus analytischer Sicht:**

- Suche nach Form-Inhalt-Entsprechungen
- Suche nach Perspektivwechseln

Diese Unterscheidung folgt vertrauten unterrichtlichen Gewohnheiten. Entscheidend für den Unterrichtsversuch war das hervorgehen des neuen, Analytischen, aus dem Vertrauten, Identifikatorischen. Die Verbindung der beiden Richtungen im Curriculum zeigt sich im Bildungsplan angelegt. Darauf soll nach der Beschreibung des Unterrichtsversuchs näher eingegangen werden.

## **Textgrundlage**

Als erster Text wurde der Erbkönig ausgewählt; dass der Text aus dem vergangenen Schuljahr bekannt war, wurde nicht nur in Kauf genommen, die Vertrautheit mit dem Text erleichterte das Heranführen an analytische Verfahren im Rückgriff auf identifikatorische und beschreibende Verfahren wesentlich. Das Bewusstsein eines eigenen gesicherten Textverständnisses und die unausgesprochene Vermutung, über die Bedeutung des Textes herrsche prinzipiell Klarheit, macht Gestaltungsentscheidungen weniger willkürlich und verlieh Sicherheit in Fragen der eigenen Kompetenzen.

## **Deutung durch Vortrag**

Es geht bei dem Schritt des eigenständig erarbeiteten Vortrags im Wesentlichen um die Bewusstmachung einer bereits bestehenden Vorstellung von der Bedeutung des Textabschnittes. Diese bestimmt den Vortrag. Damit die in Einzelarbeit entstehenden Gestaltungen überhaupt eine sinnlich erfahrbare Deutung transportieren, musste zu Beginn der Arbeit am Text mit einzelnen praktischen Übungen die Nutzung der Stimme als Gestaltungsinstrument vorbereitet werden.<sup>2</sup> Dann erfolgte der Arbeitsauftrag, die zweite Strophe des „Erbkönigs“ so im Vortrag zu gestalten, „wie sie sich anhören muss“<sup>3</sup>.

Die zweite Strophe des Erbkönigs lautet:

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? –  
Siehst, Vater, du den Erbkönig nicht?  
Den Erbkönig mit Kron und Schweif? –  
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif. –

Für diese Strophe sollte in Einzelarbeit ein Vortrag gestaltet werden. Dafür wurden Markierungszeichen aus der Textblattmethode eingeführt, die nötig sind, um den Vortrag als einen geplanten Zugriff auf die Ballade zu einer belastbaren Dokumentation des sich entwickelnden Textverständnisses zu nutzen. Auffallend an den Rückmeldungen der Mitschüler zu einzelnen Vorträgen war, dass von Anfang an Übereinstimmung mit dem eigenen Textverständnis gelobt und bei Abweichung um Erklärung gebeten wurde.

---

<sup>2</sup> Stimm- und Gestaltungsübungen sind auch von Ungeübten ausgesprochen einfach durchzuführen.

<sup>3</sup> Dies der Wortlaut der Arbeitsanweisung. Es ist wichtig, dass mit der Selbstverständlichkeit des „richtigen“ Klanges gearbeitet wird.

## **Deutung des Vortrags**

Die Erarbeitung eines Textvortrags hatte zum erklärten Ziel, den eher subjektiven Zugriff auf den Text durch den geplanten Vortrag zum Mittel der Deutung zu machen, welches zunächst noch vollständig ästhetischem Empfinden folgen durfte. In einem nächsten Schritt ging es darum, Gestaltungsentscheidungen zu begründen. Dabei konnten sowohl eigene Entscheidungen erklärt, als auch fremde Vorträge plausibel gemacht werden. Ziel war nicht so sehr, eine Textdeutung zu unternehmen, als einen spezifischen Vortrag als Niederschlag des je persönlichen Textverständnisses zu beschreiben und eventuell die eigene Sichtweise davon abzugrenzen. Hier zeigt sich eine methodische Nähe des Verfahrens zu szenischen Gestaltungen, die als Vorbereitung einer Interpretation genutzt werden. Im Material 1 findet sich eine Schülerarbeit, die im Rahmen einer Hausaufgabe genau dies unternommen hat. Weiterhin fiel auf, dass häufig in den Hausaufgaben, wie auch im Unterrichtsgespräch, betont wurde, dass eine Gestaltungsentscheidung zwar bewusst getroffen, nicht aber argumentativ abgesichert war.

## **Deutung eines Vortrags im Klassengespräch, Konzentration auf ein Textdetail**

Ein Schülervortrag fiel durch die konsequente Betonung der Reimwörter „Schweif“ und „Nebelstreif“ auf, die aber, weil von verschiedenen Rollen, auch mit unterschiedlicher Klangfarbe gestaltet wurden. Im vertiefenden Gespräch wurde „das, was der Sohn sieht“, von der Sichtweise des Vaters abgegrenzt, wobei klar formuliert wurde, dass die Reimwörter „Schweif“ und „Nebelstreif“ dieselbe Sache bezeichneten, die Unterschiede sich aus der je unterschiedlichen Wahrnehmung ergäben. Dieser Moment im Unterricht ist für den Unterrichtsversuch sehr wertvoll. Die unterschiedliche Klangfarbe der Reimwörter folgte noch ganz individuellem Empfinden, ebenso die Entscheidung, beide Wörter durch Betonung hervorzuheben. Im Hintergrund steht der Eindruck, dass sich in den genannten Reimwörtern das manifestiert, was Vater und Sohn voneinander trennt, die je persönlich gefasste Weltsicht. Aus der Gestaltungsentscheidung aus dem Gefühl heraus wurde nun, im Laufe des Gesprächs in der Klasse, eine doppelte intellektuelle Erkenntnis. Zum einen wurde die Identität von „Schweif“ und „Nebelstreif“ in der Objektwelt sichtbar. Außerdem wurde der Reim als mögliche Markierung inhaltlicher Zusammengehörigkeit dingfest gemacht.

In der Folge wurde die Ballade insgesamt nach weiteren Beispielen für eine inhaltliche Markierung durch den Reim durchsucht. Diese Suche hatte unter anderem die Funktion deutlich zu machen, dass nicht hinter jedem Reim eine Form-Inhalt-Entsprechung steckt. Die entdeckte Verbindung zwischen Gehalt und Gestaltung musste sinnvollerweise auf die Möglichkeit, im Gegensatz zur Gesetzmäßigkeit, eingeschränkt werden. Die Schüler erwiesen sich als unerwartet findig bei der Suche nach bedeutungstragenden Reimpaaren, aber auch als argumentationsstark im Verteidigen ihrer Fundstücke. Schnell war man sich einig, dass „Arm“ und „warm“ in der ersten Strophe miteinander zu tun hätten, „Wind“ und „Kind“ aber nicht. Längere Diskussionen entstanden im Zusammenhang mit „mir“ und „dir“. Hier fanden sich Verteidiger und Kritiker der inhaltlichen Verbindung. Die bedrohliche Entsprechung zwischen „schöne Gestalt“ und „Gewalt“ wurde allerdings nicht angesprochen. Auch wurden nicht alle aufgefundenen Entsprechungen auf verschiedene Wahrnehmungen gleicher Objekte zurückgeführt.

## **Sammlung von Erkenntnissen in Schülerformulierungen**

In einem so wenig wie möglich gesteuerten Unterrichtsgespräch wurden nach verschiedenen Gestaltungen und Untersuchungen Ergebnisse formuliert. Diese wurden von Schülern angeboten, von Schülern korrigiert oder verfeinert und schließlich auch von Schülern allen Anwesenden diktiert. Es handelt sich bei den nachfolgend wiedergegebenen Ergebnisformulierungen also um Schülerleistungen, soweit das möglich ist. Die hier trotz Bemühen um methodische Sorgfalt nötige Einschränkung ist nicht auf Zweifel an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. Im Gegenteil war das Ausmaß an Klarsichtigkeit und Genauigkeit, das im Gespräch zutage trat, beeindruckend. Skepsis ist jedoch überall da angebracht, wo der anwesende Lehrer meint, keinen Einfluss auf das Geschehen im Klassenzimmer genommen zu haben, so also auch hier.

### **Die Erkenntnisse:**

- 1.) Es gibt im „Erlkönig“ zwei verschiedene Wahrnehmungsweisen. Der Sohn und der Vater haben verschiedene Perspektiven und sehen die Situation unterschiedlich.
- 2.) Manchmal verbinden die Reimwörter die verschiedenen Wahrnehmungsweisen von Vater und Sohn, zum Beispiel in Strophe zwei „Schweif“ und „Nebelstreif“.
- 3.) In den letzten Strophen fängt der Vater an, seine Wahrnehmung zur Seite zu legen und sich die des Sohnes vorzustellen. Siehe Strophen 7/8 („Dem Vater grauset“).

Die Formulierung des dritten Punktes ging über das bisher im Unterricht Erreichte hinaus. Ein Schüler hatte bemerkt, dass zu der Wahrnehmung des Sohnes „Jetzt fasst er mich an“ keine Wahrnehmung des Vaters als Reaktion auf dasselbe Objekt angeboten wurde. Er vermutete, dass der Vater sich an dieser Stelle auf die Wahrnehmungsweise des Sohnes einließe und daher keine eigene abweichende mehr zuließe. Die Vermutung stieß auf Zustimmung in der Klasse, allerdings wurde kontrovers diskutiert, wie nahe sich die beiden Wahrnehmungsweisen kommen könnten. Die wiedergegebene Formulierung stellt den Kompromiss der verschiedenen in der Klasse ausgesprochenen Deutungen dar, auf die man sich am Ende glaubte einigen zu können.

### **Perspektivik handlungs- und produktionsorientiert**

Im Anschluss an die doch recht ausführliche Beschäftigung mit demselben lyrischen Text erfolgte ein Versuch, das über Wahrnehmungsweisen Gelernte produktiv einzusetzen. Der Arbeitsauftrag lautete, einen Erzähltext zu verfassen, in dem die unterschiedliche Wahrnehmung der gleichen Situation Thema würde. Der offene Arbeitsauftrag führte zu sehr unterschiedlichen Erzähltexten.<sup>4</sup> Mit den Perspektiven und den Konsequenzen ihrer Anwendung wurde spielerisch gearbeitet, allerdings kam es eher zur Habitualisierung des Gelernten und Verstandenen, als zu neuen Erkenntnisfortschritten.

### **„Klärchens Lied“**

Nachdem mit dem „Erlkönig“ aufbauend auf Vertrautem neue und analytischere Erschließungstechniken erarbeitet worden waren, sollte mit einem weiteren Goethe-Gedicht das Erlernte gefestigt und in seiner Wirksamkeit überprüft werden. Gewählt wurde

---

<sup>4</sup> Siehe Material 2.

„Klärchens Lied“, ein Text, der sich bisher vor allem in Klasse 9 bewährt hat. Es versteht sich von selbst, dass die Auslotung auch nur des wesentlichen Bedeutungsgehalt dieses Gedichts eine achte Klasse überfordern muss. Umso erhellender sind einige mitnotierte Schüleräußerungen, in denen sich das Textverständnis ausdrückt, zu dem das geschilderte Verfahren geführt hat:

- 1.) „Klärchen erzählt in dem Lied, wie es ihr geht und ihrer Seele.“
- 2.) „Klärchen erzählt von der guten und schlechten Seite der Liebe.“
- 3.) „In ‚Freudvoll und leidvoll‘ werden Reimwörter als Gegensätze dargestellt. In ‚Gedankenvoll sein‘ steht das Resultat der Gegensätze.“
- 4.) „Manchmal werden die Gegensätze durch den Reim verbunden.“
- 5.) „Am Ende sagt Klärchen, dass man trotz der schwankenden Gefühle der Liebe nur glücklich sein kann, wenn die Seele liebt.“
- 6.) „Nur wer liebt, kann glücklich sein. Denn zur Liebe gehören die guten und schlechten Gefühle.“

Die Ergebnisse sind alles andere als selbstverständlich. Erfahrungen aus der Beschäftigung mit „Klärchens Lied“ in der Kursstufe zeigen, dass der Text durchaus anspruchsvoll in der Annäherung und Deutung ist. In der beobachteten achten Klasse wurden keine umfassenden Deutungen erzeugt, aber auch nicht angestrebt. Es zeigt sich aber in den Schüleräußerungen, dass zum spontanen Einleben in den Text Ansätze analytischen Zugriffs hinzugekommen sind. Insbesondere die Formulierungen von Form-Inhalt-Entsprechungen in den Aussagen 3 und 4 zeigen das deutlich. Der Bildungsplan formuliert für 7/8: Die Schülerinnen und Schüler können

***„Sinnzusammenhänge zwischen verschiedenen Ebenen und Elementen von Texten herstellen“ (4).***

Aber auch Aussage 6, die nahezu ein Deutungsergebnis fasst, leistet Beträchtliches auf dem Weg zur analytischen Erschließung eines literarischen Textes. Dem Bildungsplan (wieder 7/8) nach können die Schülerinnen und Schüler

***„das Thema eines Textes bestimmen und benennen“ (6).***

Wie bereits im Zusammenhang mit der Inhaltsangabe gezeigt, ist die Anforderung dieses Standards alles andere als trivial. Er fordert die Abkehr von der Handlungschronologie der Nacherzählung und die Hinwendung zu einer inhaltlichen Hierarchie, die das zentrale Thema eines Textes fasst.

**Ergebnisse Unterrichtsversuch**

In der Gesamtschau des Berichteten zeigt sich, wie eine achte Klasse, ausgehend von identifikatorischen Annäherungen an den Balladentext, in der Reflexion ihrer eigenen Annäherungen zu analytischen Verfahren der Texterschließung mit haltbaren Deutungsergebnissen kommt. Dabei erwächst die analytische Erkenntnis aus der Reflexion einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand. Dies macht die Reflexion leichter, als wenn vom persönlichen Zugang ganz abgesehen würde, wie es geschieht, wenn der analytische Zugang voraussetzungslos eingeübt wird. Im Grunde liegt

hier der Charme des ganzen Verfahrens. Aus der Sicherheit des persönlichen und identifikatorischen Zugangs und Verständnisses heraus gelingt das analytische Herangehen an einen Text leichter, weil bereits eine Basis für weitere Entdeckungen gelegt ist, wobei sich die interessantesten Entdeckungen auf Textphänomene und ihre Deutung beziehen. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf den von SuS formulierten Zusammenhang zwischen dem Reim „Schweif“ – „Nebelstreif“ und den Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Vater und Sohn hingewiesen. Von Anfang an konnte der analytische Zugang eigenständiger Zugang sein, ebenso übrigens die Formulierung von Erkenntnissen.

Die eigenständige Formulierung dieser Ergebnisse übrigens ist eine weitere positive Auffälligkeit innerhalb des Unterrichtsversuches. Noch im Aufsatz der Kursstufe erweist sich ja die Ergebnisformulierung häufig als beträchtliches Problem, das hier, als Herausforderung, relativ früh im Curriculum auftauchte. Im beschriebenen Unterrichtsversuch gelang zumindest den stärkeren Schülerinnen und Schülern die Ergebnisformulierung der Erkenntnisarbeit zunehmend gewandt und präzise. Deutlich wurde aber auch, dass in der ausgewählten achten Klasse der Analyseerfolg stark von der unterschiedlich ausgeprägten Abstraktionsfähigkeit abhing. Auch hier wurde ausgeprägte Heterogenität sichtbar.

Die methodische Entscheidung, vom identifikatorischen Zugang zum Werk auszugehen und diesen als Basis für eine stärker analytische Erschließung zu nutzen, folgt, wie gezeigt wurde, der kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 7/8, auf die der neue Bildungsplan in seinen Standardformulierungen eingeht. Dabei können Aufgaben wie die Erarbeitung eines bewusst gestalteten Vortrags durchaus mit einem individuell unterschiedlichen Maß an Reflexion bearbeitet werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit einer entwicklungsgenetischen Differenzierung, die auf eine gerade in der beobachteten Klassenstufe ausgeprägte Heterogenität der kognitiven Entwicklung eingeht und auf verschiedene Entwicklungsgeschwindigkeiten Rücksicht nimmt, ohne den Klassenzusammenhang zu zerstören.

Ein Schritt fehlte am Ende des Unterrichtsversuches noch, er konnte aus Zeitgründen nicht mehr durchgeführt werden. Er betrifft die Reflexion des Geschehenen, indem abschließend identifikatorischer und analytischer Zugang zum identischen Text vergleichend reflektiert worden wären. Für die Erschließung der ausgewählten Texte war dieser letzte Schritt der Unterrichtssequenz nicht mehr unbedingt erforderlich, er ist aber auch sinnvoller in einem späteren Abschnitt des Curriculums anzusiedeln.

### **Verankerung der kognitiven Entwicklung im neuen Bildungsplan**

Insgesamt lässt sich festhalten: Der neue Bildungsplan ist abschlussbezogen. Er hat vielfältige Bildungsziele im Blick; bei den prozessbezogenen Kompetenzen beziehen sich diese auf den gesamten gymnasialen Bildungsgang, bei den inhaltsbezogenen auf das Ende eines Zweijahresabschnittes. Für unsere Zwecke sind letztere von besonderer Bedeutung, weil sie explizit auf die besonderen Herausforderungen der Klassenstufen 7/8 eingehen. Dennoch sei im Zusammenhang mit dem Unterrichtsversuch zuvor auf die prozessbezogenen Kompetenzen hingewiesen, die den gesamten Bildungsgang in den Blick nehmen:

Einleitend heißt es im Abschnitt „Lesen“ von den Schülerinnen und Schülern:

***Sie können zwischen unterschiedlichen Lesehaltungen (zum Beispiel identifikatorisch, analytisch, wertend) unterscheiden und diese reflektiert bei der Entwicklung ihres Textverständnisses berücksichtigen.***

Im Grunde liegt hier die grundsätzliche Idee des Unterrichtsversuches angelegt. In den Klassenstufen 7/8 lässt sich mit dem kombinierten Einsatz verschiedener Lesehaltungen beginnen. Deren Reflexion kann allerdings in 7/8 erst vorsichtig beginnen und wird in der Kursstufe Thema.

In den einzelnen Teilkompetenzen des Abschnitts finden sich die Ziele der Unterrichtseinheit im Detail wieder: Die Schülerinnen und Schüler können

#### ***4. Sinnzusammenhänge zwischen verschiedenen Ebenen und Elementen von Texten herstellen***

Dies wurde insbesondere in den Erkenntnissen zu Form-Inhalts-Entsprechungen erreicht. In die gleiche Richtung weist

##### ***(9) sprachliche Gestaltungsmittel beschreiben und auf ihre Funktion hin untersuchen***

Hier verbirgt sich ebenfalls Zuwachs an analytischem Können, insbesondere im Hinweis auf die Funktion der Gestaltungsmittel.

#### ***5. zwischen textinternen und textexternen Informationen sowie intertextuellen Bedeutungszusammenhängen unterscheiden; literarisches Vorwissen, Kontextwissen, fachliches Wissen, Weltwissen und persönliche Leseerfahrungen reflektiert einsetzen***

Zur Intertextualität sei auf den kleinen Abschnitt Komik und Parodie im Zusammenhang mit der Ballade verwiesen. Die verschiedenen Formen des Wissens flossen an verschiedenen Stellen ins Unterrichtsgeschehen ein. Die Nutzung von Fachkenntnissen fordert der Bildungsplan bereits in 5/6, die nun thematisierte Ausweitung fördert den analytischen Blick. Es handelt sich aber wieder nicht um eine Kehrtwende, sondern um eine Ausweitung des Vertrauten.

#### ***16. Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte erkennen und nachweisen und alternative Lesarten bei ihren Verstehensentwürfen berücksichtigen***

Mehrdeutigkeit wurde mehrfach Thema, besonders eindrucksvoll beim Blick auf Wahrnehmungsunterschiede im „Erkönig“. Das Erkennen von Mehrdeutigkeit stellt ja einen besonders entschlossenen Schritt aus dem Identifikatorischen heraus dar. Ebenso ist der Plural der Verstehensentwürfe zu deuten.

Die Nennung einzelner Kompetenzen stellt lediglich eine Auswahl dar. Deutlich wird aber auch so, dass die Hinwendung zur analytischen Texterschließung mit Vehemenz eingefordert wird.

Einleitend heißt es außerdem im Abschnitt „Literarische Texte“ von den Schülerinnen und Schülern:

***Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, wesentliche Inhalte literarischer Texte zusammenhängend und abstrahierend wiederzugeben. Mithilfe von Fachbegriffen können sie die besonderen Ausdrucksformen literarischer Texte beschreiben, Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form herstellen und Texte nach Gattungsmerkmalen unterscheiden. Dabei setzen sie sich auch mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte auseinander.***

Im Vergleich zeigen die entsprechenden Teilkompetenzen in der Klassenstufe 5/6 ein anderes Bild. Hier soll viel beschrieben und erfahren werden, die Analyse kündigt sich erst an. Allerdings sollen die Schülerinnen und Schüler bereits hier „*zunehmend analytische Methoden*“ anwenden. Von einer eigentlichen Deutung ist noch nicht die Rede. Im Vordergrund steht dagegen ein „*plausibles Textverständnis*“, das entwickelt und dargestellt werden soll.

***Die Schülerinnen und Schüler nähern sich altersgemäßen literarischen Texten und gewinnen einen persönlichen Leseindruck. Sie verstehen deren wesentliche Inhalte, können Erleben, Handeln und Verhalten literarischer Figuren beschreiben und erweitern ihre Vorstellungskraft.***

***Auch können sie eine eigene Haltung zu den dargestellten literarischen Lebensentwürfen und Wertvorstellungen einnehmen. Sie können literarische Texte mit einfachen ästhetischen Kategorien erfassen und nutzen Fachkenntnisse, um sie zu beschreiben und zu interpretieren.***

Deutlich wird in den Formulierungen nicht nur, dass der Anspruch für 5/6 ein voranalytischer ist, es wird auch das Analytische so vorbereitet, dass bereits Fachkenntnisse genutzt und analytische Methoden genutzt werden, ohne dass eine Analyse als Grundlage von Deutungen gefordert würde. Der Eindruck, der mit dem Blick auf das Ganze und die Details des Plans entsteht, ist der der kontinuierlichen Entwicklung, nicht aber der des radikalen Umbruchs. Dies passt zu den Erkenntnissen aus dem beschriebenen Unterrichtsversuch.