



LEHRPLAN  
GRUNDSCHULE UND VORKLASSE

DEUTSCH

Überarbeitung 1978

GRUNDSCHULE UND VORLESSE

HOCHSCHULE

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

Ungültig

87/3496



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>Zum Deutschunterricht in der Grundschule</b>	<b>1</b>
1. Grundsätze	1
2. Lehrplanaufbau	1
3. Verteilung und Anzahl der schriftlichen Arbeiten	2
4. Gesamtnote Deutsch	2
5. Zeitplan	2
6. Deutsch für ausländische Schüler	3
 <i>Mündliches und schriftliches Sprachhandeln</i>	 4
1. Hinweise zur Didaktik	4
1.1 Zum Gegenstand	4
1.2 Allgemeine Zielsetzung	5
2. Lehrplan: Mündliches und schriftliches Sprachhandeln	6
2.1 Gliederung	6
2.2 Didaktische Wege	7
2.3 Unterrichtsbeispiel	7
2.4 Aufgabenstellungen für die Klassen 1 bis 4	9
2.4.1 Erzählen	9
2.4.2 Informieren	11
2.4.3 Beeinflussen	15
2.4.4 Erörtern	18
3. Lernerfolgskontrolle	19
 <i>Umgang mit Texten</i>	 21
1. Hinweise zur Didaktik	21
1.1 Zum Gegenstand	21
1.2 Allgemeine Zielsetzung	21
2. Lehrplan: Umgang mit Texten	22
2.1 Lernziele und Hinweise zur Texterschließung	22
2.2 Zur Auswahl der Texte	28
3. Zur Lernerfolgskontrolle	29
4. Beispiele zur Arbeitsweise in den Klassen 1 bis 4	31
 <i>Sprachübun und Sprachbetrachten</i>	 34
1. Hinweise zur Didaktik	34
1.1 Zum Gegenstand	34
1.2 Allgemeine Zielsetzung	34

2. Lehrplan: Sprachüben und Sprachbetrachten	35
2.1 Grobziele	35
2.2 Grobziele, Teilziele und Hinweise	36
2.2.1 Klasse 1	36
2.2.2 Klasse 2	38
2.2.3 Klasse 3	41
2.2.4 Klasse 4	45
3. Verfahren und Grundbegriffe	49
3.1 Operationale Verfahren	49
3.2 Grammatische Grundbegriffe	49
4. Zur Lernerfolgskontrolle	50

*Leselehrgang* 51

1. Hinweise zur Didaktik	51
2. Vorbemerkungen	51
2.1 Schriftstruktur und Leselernprozeß	51
2.2 Leseausgangsschrift	51
3. Allgemeine Zielsetzung	52
4. Verschiedene Lehrverfahren	53
4.1 Das einzelheitliche (synthetische) Verfahren	53
4.2 Das ganzheitliche (analytische) Verfahren	53
4.3 Das methodenintegrierende (analytisch-synthetische) Verfahren	54
5. Leselehrgang	55
5.1 Charakterisierung des Lehrverfahrens	55
5.2 Aufbau des analytisch-synthetischen Leselehrgangs	55
5.3 Die erste Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten	55
5.4 Die zweite Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen	57
6. Leselernstörungen	61
6.1 Erkennen der Störungen	61
6.2 Maßnahmen	63

*Schreiblehrgang* 65

1. Hinweise zur Didaktik	65
1.1 Zum Gegenstand	65
1.2 Allgemeine Zielsetzung	65
2. Lehrplan: Schreiblehrgang	65
2.1 Vorklasse	65
2.2 Klasse 1	66
2.3 Klassen 2 bis 4	68
3. Bewertung	68
4. Linkshändigkeit	69



---

<i>Rechtschreiblehrgang</i>	72
1. Hinweise zur Didaktik	72
1.1 Zum Gegenstand	72
1.2 Allgemeine Zielsetzung	73
2. Der Rechtschreiblehrgang in der Grundschule	74
2.1 Rechtschreibung im 1. Schuljahr	74
2.2 Lernziele der Klassen 2,bis 4	74
3. Zur Lernerfolgskontrolle	76
3.1 Vorbereitende schriftliche Übungen	76
3.2 Diktate zur Leistungsmessung	76
3.3 Nachweis über den Umgang mit dem Wörterbuch	77
3.4 Zur Korrektur und Beurteilung von Rechtschreibleistungen	77
<i>Darstellendes Spiel</i>	78
1. Hinweise zur Didaktik	78
1.1 Zum Gegenstand	78
1.2 Die Funktion des darstellenden Spiels in Erziehung und Unterricht	78
2. Hinweise zur Spielgestaltung	80
2.1 Spiel in Klasse 1	80
2.2 Spiel in den Klassen 2 bis 4	84
<i>Pflege der niederdeutschen Sprache</i>	90





## ZUM DEUTSCHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

### 1. Grundsätze

Übergreifendes Ziel des Deutschunterrichts in der Grundschule ist die Erweiterung und Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit des Kindes. Das heißt,

- der Schüler soll andere verstehen und
- sich anderen gegenüber verständlich machen können.

Neben der Verständigung zwischen dem Grundschulkind und den Menschen seiner Umgebung sind Lese- und Schreibvorgänge, die der Umwelterschließung und Selbstfindung dienen, bedeutsam.

In diesem Sinne gehört sprachliche Handlungsfähigkeit zu den Grundfähigkeiten, die den Menschen als Individuum kennzeichnen.

Das umfangreiche Aufgabenfeld des Deutschunterrichts kann in drei Bereiche gegliedert werden:

- Mündliches und schriftliches Sprachhandeln
- Umgang mit Texten
- Sprachübungen und Sprachbetrachten

Diese drei Bereiche dürfen jedoch nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Beim Sprechen oder Schreiben wie beim Hören oder Lesen durchdringen sich die Aufgabenstellungen aus allen drei Bereichen ständig und bedingen sich wechselseitig.

Der Lehrplan weist außerdem drei Lehrgänge zum Erlernen der Grundfertigkeiten aus:

- Leselehrgang
- Schreiblehrgang
- Rechtschreiblehrgang

Auch diese Lehrgänge sollen von Beginn an unter dem Gesichtspunkt der Verständigung mit anderen gesehen werden.

Der Sprachunterricht in der Grundschule muß an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anknüpfen. Er geht von der Umgangssprache bzw. von der Sprache der heimatischen Umwelt aus. In einigen Gebieten unseres Landes ist diese das Niederdeutsche. In seiner Zielsetzung hat er sich aber an der Hochsprache auszurichten. Eine wesentliche Aufgabe ist es, den Schüler zu befähigen, sich in seinem Sprachgebrauch auf den Partner, die Situation und die Redeabsicht einzustellen.

### 2. Lehrplanaufbau

Da der Grundschüler vor allem lernen soll, andere zu verstehen und sich ihnen gegenüber verständlich zu machen, steht der Bereich „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“ an erster Stelle dieses Lehrplanes. Bei ihm wie bei den anderen Bereichen und Lehrgängen werden zunächst Hinweise zur Didaktik und zur allgemeinen Zielsetzung gegeben. Die dann folgenden Lehrpläne sind nach Lernzielen gegliedert und enthalten zumeist auch Hinweise über Inhalte

und Unterrichtsmethoden. In den Bereichen „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“ sowie „Umgang mit Texten“ werden darüber hinaus Unterrichtsbeispiele aufgeführt, die verdeutlichen sollen, wie aus dem Lehrplanangebot Unterrichtseinheiten entwickelt werden können.

Wegen der Beziehungszusammenhänge von Lernziel, Lernprozeß und Lernergebnis werden jeweils am Ende der Bereiche und Lehrgänge Formen der Erfolgskontrolle und Leistungsmessung aufgezeigt. Hierdurch wird auch angestrebt, die Gesamtnote für das Fach Deutsch auf eine breitere Basis als bisher zu stellen.

### 3. Verteilung und Anzahl der schriftlichen Arbeiten

Schriftliche Arbeiten werden nur in den angegebenen Bereichen gefordert.

	Anzahl der Arbeiten in		
	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Schriftliches Sprachhandeln	3—5	5—7	7—9
Rechtschreibung	6—8	6—8	6—8

Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung, Bewertung und Nachbereitung der schriftlichen Arbeiten finden sich unter dem Stichwort „Zur Lernerfolgskontrolle“ bei den einzelnen Bereichen und Lehrgängen.

In den Bereichen „Umgang mit Texten“ sowie „Sprachübungen und Sprachbetrachten“ können schriftliche Lernerfolgskontrollen für die Bildung der Gesamtnote Deutsch durchgeführt werden.

### 4. Gesamtnote Deutsch

Bei der Bildung der Gesamtnote Deutsch geben die mündlichen Leistungen der Schüler den Ausschlag.

Dabei ist ein hohes Maß an mündlicher Beteiligung zwar gebührend zu berücksichtigen, es darf aber allein noch kein Maßstab für die Zensurengebung sein. Wesentlicher dafür sind beispielsweise Inhalt und Wert der Beiträge sowie die Fähigkeiten, dem Gespräch Impulse zu geben, auf Anstöße richtig zu reagieren und Ergebnisse nach ihrer Rangstufung zusammenfassen zu können.

### 5. Zeitplan

Die verbindlichen Lerninhalte des Lehrplans sind so aufzubereiten, daß sie in zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit erreicht werden können. Hat z.B. ein Schuljahr 36 Unterrichtswochen, so wird die Behandlung der verbindlichen Ziele und Inhalte auf 24 Wochen über das ganze Jahr verteilt.

Für die Bereiche und Lehrgänge wird in den Klassen 2 bis 4 folgende Gewichtung empfohlen:

Sprachhandeln, Umgang mit Texten	— ein Drittel
Sprachübungen und Sprachbetrachten, Rechtschreibung	— ein Drittel
frei verfügbare Unterrichtszeit	— ein Drittel



Die frei verfügbare Unterrichtszeit steht dem Lehrer für die Behandlung der nicht verbindlichen Inhalte oder für Laienspiel, Schülerzeitung, Einführung in die Arbeit mit Büchereien, Vorbereitung und Durchführung von Elternabenden u.a. (siehe auch Seite 5, Erziehung und Unterricht) zur Verfügung. Ebenso ist es möglich, diese Zeit auch für zusätzliche Übungen, Wiederholungen und Vertiefungen zu verwenden. Eine einseitige Bevorzugung eines Bereiches oder eines Lehrganges ist zu vermeiden.

## 6. Deutsch für ausländische Schüler

Der Deutschunterricht soll die Voraussetzungen dafür schaffen, daß die ausländischen Schüler am deutschsprachigen Leben ihrer Umwelt teilnehmen können. Er soll zugleich dafür sorgen, daß die Schüler im Unterricht der einzelnen Fächer, insbesondere im Deutschunterricht, lernziel- und inhaltsbezogen mitarbeiten können.

Der Deutschunterricht für Ausländerkinder ist in der Regel als Fremdsprachenunterricht zu verstehen. Dabei sind die häufig sehr unterschiedlichen muttersprachlichen Voraussetzungen der ausländischen Kinder mit zu berücksichtigen. Der Unterricht sollte dem Grundsatz der Einsprachigkeit in Deutsch folgen, auch in den Fällen, in denen er von ausländischen Lehrern erteilt wird.

Ziel des Deutschunterrichts ist es, auch die ausländischen Schüler zu einem möglichst sicheren Umgang mit der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu führen. Es ist jedoch wegen der erschwerten Lernbedingungen gerade in der Anfangsphase notwendig, den Unterricht nicht von Beginn an auf eine normgerechte Sprachverwendung abzustellen. In der ersten Lernphase muß auf die gesprochene Sprache und damit auf den Bereich des Mündlichen stärkeres Gewicht gelegt werden. Auch danach sollte grundsätzlich das Hören, Verstehen und Sprechen dem Lesen und Schreiben vorausgehen.

Bei der Beurteilung mündlicher und schriftlicher Schülerleistungen sind die jeweiligen Ausgangsbedingungen angemessen zu berücksichtigen. Die Leistungen der deutschen Schüler sollten nicht von vornherein den Maßstab für die Beurteilungen abgeben.

### Anmerkung:

In einem Studiengang Deutsch als Fremdsprache kann an den Pädagogischen Hochschulen in Kiel und Flensburg die zusätzliche Lehrbefähigung für Deutsch als Fremdsprache erworben werden. Das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, Kiel, bietet Lehrern, die Ausländerkinder unterrichten, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an und stellt im Rahmen der Unterrichtsfachberatung Hilfen zur Verfügung.



## MÜNDLICHES UND SCHRIFTLICHES SPRACHHANDELN

## 1. Hinweise zur Didaktik

## 1.1 Zum Gegenstand

Sprachliches Verhalten ist *zielgerichtetes* Verhalten. Wir sprechen und schreiben, um Absichten zu verwirklichen. Das gilt auch da, wo wir beispielsweise nur sprechen oder schreiben, um Kontakt aufzunehmen, um uns zu unterhalten, die Langeweile zu vertreiben. Zielgerichtete Tätigkeiten nennen wir Handlungen. Im sprachlichen Bereich sprechen wir deshalb von *Sprech-* und *Schreibhandlungen*.

Für die Arbeit in der Grundschule unterscheiden wir Sprech- und Schreibhandlungen nach vier Absichten.

- Erzählen (narratives Sprachhandeln)  
wirkliche oder erdachte Ereignisse sollen erzählt werden
- Informieren (informatives Sprachhandeln)  
Sachverhalte sollen mitgeteilt werden
- Beeinflussen (appellatives Sprachhandeln)  
Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden
- Erörtern (diskursives Sprachhandeln)  
Sachverhalte sollen gedanklich durchdrungen und problemorientiert erörtert werden.

Reale Sprech- und Schreibsituationen sind meist durch eine Verschränkung dieser Absichten bestimmt. Das Verkehrsschild „STOP“ informiert *und* appelliert. Wenn wir sprechen oder schreiben, tauschen wir nicht lediglich Absichten und Inhalte aus, zu allererst *stellen wir zweiseitige Beziehungen her*. Dabei folgen wir bewußt oder unbewußt bestimmten Regelungen. Sie legen fest, wann und unter welchen Umständen bestimmte Sprech- oder Schreibhandlungen erforderlich, wann sie zulässig und wann sie nicht zulässig sind. Kenntnis und Beherrschung solcher sprachlichen Regelungen (Konventionen) gehören zur Lebenspraxis. Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß diese Regelungen dem Wandel unterliegen.

Sprechen und Schreiben sind nicht ablösbar von der Situation, in der sich der Sprecher oder Schreiber befindet. Die verschiedenartigen Situationen verlangen den Einsatz vielfältiger sprachlicher Mittel. Welche Mittel jeweils eingesetzt werden, hängt von den besonderen Bedingungen und Umständen der Situation ab. Diese werden durch eine Fülle von Faktoren bestimmt, die der Situation ihren besonderen Charakter geben. Solche situationsbestimmenden Faktoren sind:

- Faktoren, die mit dem *Thema* gegeben sind.
- Faktoren, die mit den *Personen* gegeben sind, mit deren Absichten, deren Rollenverständnis und personalen Voraussetzungen (Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen, Motivationen usw.).
- Faktoren, die mit dem *Medium* gegeben sind, (mündlich, schriftlich, Bild, Ton usw.).
- Faktoren, die mit den besonderen *Umständen* der Situation gegeben sind (Ort, Zeit, Handlung).



- Faktoren, die mit den herrschenden *Regelungen* für jeweils bestimmte Sprech- und Schreibhandlungen gegeben sind.

Sprachliche Handlungsfähigkeit läßt sich verallgemeinernd wie folgt bestimmen:

Ein Sprecher/Schreiber muß fähig sein,

- die jeweils besonderen Bedingungen und Umstände einer Sprech- oder Schreibsituation zu erkennen, und zwar nicht bloß aus seiner Sicht, sondern auch aus der Sicht des anderen;
- aus der Analyse der Situation Erfordernisse für erfolversprechendes Sprachhandeln abzuleiten und
- gemäß diesen Erfordernissen zu handeln. Das schließt die Fähigkeit ein, sein Verhalten stets an den Veränderungen der Situation und dem Verhalten des Partners zu überprüfen.

In der Sprechsituation laufen diese Vorgänge ineinander verschränkt und dem Sprecher/Hörer weitgehend nicht bewußt ab. Dennoch verlangen viele Sprechsituationen die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Äußerungen in ihnen möglich und wie sie dort zu verstehen sind. In Schreibsituationen läuft der Vorgang wie folgt ab: Schreibenlaß, Schreibentschluß, Ausführung, Beförderung des Schreibens, Lektüre durch den Empfänger. Zwischen diesen Phasen liegen unterschiedlich lange Zeitspannen. Diese geben die Möglichkeit, die Schreibsituation und die Schreibhandlungen zu überdenken.

## 1.2 Allgemeine Zielsetzung

Allgemeines Ziel ist es, den Schüler zu befähigen, sprachliches Handeln bewußt zu planen und auszuführen.

Dazu ist erforderlich, den Schüler anzuleiten:

- die besonderen Bedingungen und Umstände einer Sprech- oder Schreibsituation zu erkennen;
- daraus die Erfordernisse für erfolversprechendes Sprachhandeln abzuleiten und
- gemäß diesen Erfordernissen zu sprechen oder zu schreiben.

Die unterrichtliche Planung von Sprech- und Schreibsituationen wird folglich bemüht sein müssen, Aufgaben so zu wählen und anzuordnen, daß sie den Blick der Schüler auf die besonderen Merkmale der Situation lenken. So werden die Schüler allmählich dazu geführt, Sprech- und Schreibakte in ihren verschiedenen situationsbedingten Absichten und Formen bewußt zu planen und auszuführen. Beide Ziele, Analyse der Situation und sprachliches Handeln, sind auf das engste miteinander verbunden.

Dies bedeutet, daß jede Einseitigkeit zu vermeiden ist. Ein Unterricht mit sprachlichen Darstellungsaufgaben, der sich lediglich auf das Einüben sprachlicher Muster beschränkt, verfällt dem Formalismus. Aber auch ein Unterricht, der sich in das Interpretieren und Problematisieren von Situationen verliert und darüber das sprachliche Üben versäumt, verfehlt seinen Auftrag.



Regelungen für das Sprachhandeln sind unter drei Gesichtspunkten Gegenstand unterrichtlicher Arbeit:

- *der Schüler lernt sie kennen und handhaben;*
- *der Schüler lernt, sie zu problematisieren;*
- *der Schüler lernt, sie bewußt einzusetzen.*

Die Notwendigkeit, Schüler nicht nur Sprech- und Schreibakte üben zu lassen, sondern sie vor allem auch über Bedingungen und Umstände in Sprech- und Schreibsituationen nachdenken zu lehren, ist nicht nur aus der Sache heraus zu fordern. Sie ergibt sich vor allem aus Forschungsergebnissen der Lernpsychologie. Sachlich gebundenes Wissen wird länger behalten als einzelfaktisches Wissen. Neue Informationen werden nicht als isolierte Einzeldaten gelernt, sondern auf Grundgedanken bezogen, was die Übertragbarkeit der Lernergebnisse begünstigt.

Die Planung des Unterrichts orientiert sich an den vier Gesichtspunkten, unter die Redeabsichten gefaßt werden können: Die Schüler sollen lernen, Redeabsichten kritisch auszuwerten; und sie sollen lernen, Redeabsichten zweck-, sach- und adressatengerecht zu verwirklichen.

Daraus ergibt sich: Darstellungsformen sind nicht um ihrer selbst willen zu üben (z. B. Formen des Berichtens, Beschreibens, Erzählens). Vielmehr ist deutlich zu machen, daß Darstellungsformen sich aus der Redeabsicht und den Bedingungen der Sprech- oder Schreibsituation ergeben. Deshalb sind Sprech- und Schreibaufgaben so zu formulieren, daß sie sowohl die Absicht als auch die Bedingungen der Situation und das angestrebte sprachliche Verhalten erfassen.

## 2. Lehrplan: Mündliches und schriftliches Sprachhandeln

### 2.1 Gliederung

Die Gliederung orientiert sich an den folgenden vier Gesichtspunkten, unter denen Sprech- und Schreibabsichten gefaßt werden können (vgl. 1.1):

- Erzählen (narratives Sprachhandeln)
- Informieren (informatives Sprachhandeln)
- Beeinflussen (appellatives Sprachhandeln)
- Erörtern (diskursives Sprachhandeln)

Jeder dieser Bereiche wird nach *Rahmensituationen* untergliedert.

So läßt sich z.B. die allgemeine Situation „Informieren“ nach Rahmensituationen wie „Über Ereignisse informieren“, „Über Vorgänge informieren“ gliedern.

Jede dieser Rahmensituationen schließt wiederum eine Fülle besonderer Ausprägungen ein.

Zur Rahmensituation „Über Ereignisse informieren“ kann man sich Sprech- und Schreibsituationen denken, in denen z. B. über Vorfälle auf dem Spielplatz, in der Schule, im Elternhaus, in den Ferien berichtet wird.



Aber auch solche Eingrenzungen sind für den Unterricht noch zu allgemein. Erst eine Situationsvorgabe mit allen für die Analyse und die sprachliche Arbeit erforderlichen Angaben stellt eine geeignete Arbeitsgrundlage dar.

Solche Differenzierung können Lehrpläne allerdings nicht leisten. Das bleibt Aufgabe von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Diese bieten eine Fülle von Sprech- und Schreibsituationen an. Aus dieser Fülle muß der Lehrer, entsprechend der Lernausgangslage seiner Klasse, diejenigen auswählen, die stofflich und dem Schwierigkeitsgrad nach geeignet sind.

Die Rahmensituationen umfassen sowohl Sprech- als auch Schreibsituationen. Die Arbeit im 1. Schuljahr beschränkt sich auf den mündlichen Unterricht. Der Bereich – Erörtern – ist nicht verbindlicher Lerninhalt.

## 2.2 Didaktische Wege zur Verwirklichung sprachlicher Darstellungsaufgaben

In der didaktischen Konzeption sprachlicher Darstellungsaufgaben ist ein grundlegender Wandel eingetreten.

Ging der bisherige Unterricht im „mündlichen und schriftlichen Sprachgestalten“ von einem vorgegebenen Kanon von *Darstellungsformen* (Erzählung, Bericht, Beschreibung, ...) aus, die nach dem literarischen Vorbild zu lehren, einzuüben und zu beurteilen waren,

so muß der heutige Unterricht im „mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln“ im wesentlichen von konkreten *Situationen* ausgehen. Nur so kann dem Grundschüler verdeutlicht werden, wie aus der jeweils vorgegebenen Situation sich mündliches und schriftliches Sprachhandeln ableitet.

Das didaktische Grundmuster solcher Arbeit läßt sich vereinfacht wie folgt darstellen:

1. Schritt: Eine zum Sprechen oder Schreiben auffordernde Situation vorgeben.
2. Schritt: Diese Situation untersuchen, situationsbestimmende Faktoren erkennen.
3. Schritt: Rede- und Schreibplan entwerfen. Dabei den Einfluß der situationsbestimmenden Faktoren bewußt machen. Sprachliche Mittel auswählen.
4. Schritt: Rede- und Schreibplan verwirklichen.
5. Schritt: Schülerarbeit beurteilen (inwieweit wird der Text inhaltlich, formal und sprachlich der vorgegebenen Situation gerecht?).

## 2.3 Unterrichtsbeispiel

Klasse 3 oder 4

*Rahmensituation:*

*Über Personen informieren*

Allgemeines Lernziel:

Sach-, intentions-, adressaten- und situationsgemäß über Personen informieren können

Teilziele:

- vorgegebene Situationen untersuchen können
- Rede- bzw. Schreibplan entwerfen können
- Rede- bzw. Schreibplan verwirklichen können



*Vorgegebene Situation:*

Eine Mutter verliert in einem großen Kaufhaus ihren vierjährigen Jungen. Sie hat ihn vergeblich gesucht und möchte ihn nun über die hauseigene Sprechanlage ausrufen lassen. Aufgeregt bittet sie den Angestellten, der solche Aufgaben erledigt, um eine Suchdurchsage.

*Analyse der Situation:*

Wir unterscheiden zwischen zwei Möglichkeiten der Personenbeschreibung:

- Beschreibung äußerer Merkmale, um eine Person aufgrund ihres Erscheinungsbildes zu identifizieren;
- Beschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen, um eine Person zu charakterisieren.

In der vorliegenden Situation wird nur die Beschreibung äußerer Merkmale verlangt.

Dieses Beispiel enthält zwei zum Sprachhandeln auffordernde Situationen:

- die Situation zwischen der Mutter und dem Angestellten;
- die Situation zwischen dem Angestellten und dem Personenkreis, an den die Suchdurchsage gerichtet ist.

In beiden Situationen wird über die gleiche Person informiert, Umstände und sprachliche Erfordernisse sind jedoch grundverschieden.

Die Situation zwischen der Mutter und dem Angestellten ist eine *Sprechsituation*. Mutter und Angestellter stehen einander gegenüber, sie können z. B. die Rede unterbrechen, nachfragen und wiederholen.

Der Angestellte hat in dieser Situation zwei Aufgaben zu lösen: Er muß die aufgeregte Mutter beruhigen, um sachdienliche Angaben zu erhalten, und er muß durch gezielte Fragen diese Angaben ermitteln. Da er täglich mit solchen Situationen zu tun hat, wird er sich wahrscheinlich an ein Fragemuster halten, das für alle ähnlichen Situationen gilt (z. B. Name, Geschlecht, Alter, Merkmale, Kleidung). Er verfügt über Sprachregelungen (Konventionen) des Beruhigens und Fragens.

Die Mutter muß davon ausgehen, daß der Angestellte keinerlei Vorwissen über ihren vermißten Jungen besitzt. Sie muß seine Aufgabe erkennen und ihm sachdienliche Angaben geben. Alle anderen Mitteilungen, etwa, daß sie ihrem Jungen schon hundertmal gesagt habe, daß er nicht weglaufen solle usw., sind nicht situationsgerecht.

Es lassen sich in dieser Situation zwei sprachliche Verhaltensweisen unterscheiden:

- appellative Formen des Sprachverhaltens: Äußern von Sorge, Beruhigen, um Hilfe bitten, Hilfe zusichern
- informative Formen des Sprachverhaltens: nach Merkmalen fragen, Merkmale beschreiben.

Die Situation zwischen dem Angestellten und dem Adressatenkreis der Durchsage ist sowohl Sprech- als auch *Schreibsituation*. Obwohl der Angestellte den Text der Durchsage spricht, handelt es sich nicht um spontane Rede, sondern um das Verlesen eines zuvor — zumindest stichwortartig — schriftlich festgelegten Textes. Der Adressatenkreis hat in dieser Situation keine unmittelbare Möglichkeit zu unterbrechen, nachzufragen, um Wiederholung zu bitten.



*Rede- bzw. Schreibplan entwerfen*

Die Formulierung der Suchdurchsage wird nicht allein durch das Aussehen des Kindes bestimmt, sondern vor allem auch durch die Bedingungen der äußeren Situation. Der Text soll die Aufmerksamkeit vieler Menschen erreichen, das macht einen appellativen Vorspann erforderlich. Etwa: Achtung! Achtung! Wir bitten um ihre Aufmerksamkeit für eine dringende Suchdurchsage!

Der Durchsagetext wird nur gehört, die Mitteilungen müssen deshalb klar gegliedert sein. Der Adressat soll den Text nach einmaligem Hören weitgehend behalten können, das verlangt einfache, kurze Sätze.

Auch in dieser Situation mischen sich Intentionen: Appellative und informative Absichten bestimmen den inhaltlichen und formalen Aufbau des Textes. Die Informationen werden mit der Absicht gegeben, das Aussehen des Jungen zu beschreiben. Die gesamte Durchsage hat jedoch auch appellativen Charakter, indem sie zu einer Handlung auffordert: den Jungen zu suchen.

2.4 *Aufgabenstellungen für die Klassen 1 bis 4*

Hinweise:

Der Lehrplan bietet zu den vorgeschlagenen Rahmensituationen Leitfragen. Diese erfüllen drei Aufgaben:

- sie regen Aufgabenstellungen für Sprech- und Schreibsituationen an;
- sie ermöglichen Fragen zur Untersuchung vorgegebener Situationen;
- die erlauben bei einem vorgegebenen Text einen Rückschluß auf die Faktoren, die bei der Herstellung dieses Textes eine Rolle gespielt haben können.

2.4.1 *Erzählen (narratives Sprachhandeln)*

Wirkliche oder erdachte Ereignisse sollen erzählt werden

Rahmensituationen:

- 
- Eigene Erlebnisse erzählen, um den Hörer daran teilhaben zu lassen
- 
- Erlebnisse und Erzählungen anderer wiedergeben, um den Hörer an einer Verarbeitung des Erlebten teilhaben zu lassen
- 
- Mit erfundenen Erzählungen andere erfreuen, trösten, ablenken
- 

Leitfragen und mögliche Aufgaben:

- 
- Zum Thema: Welches sind die Merkmale des Ereignisses?
- Zum Sprecher: Wer ist der Sprecher? Warum erzählt er? Will er den Hörer unterhalten, in Spannung versetzen, zum Lachen bringen ... ?  
Erzählt er von eigenen Erlebnissen? Übernimmt er eine Erzählerrolle? Erzählt er nach einer Vorlage? Ist diese dem Adressaten bekannt/unbekannt?



Zum Adressaten: Wer ist der Adressat (Mitschüler, Lehrer, Eltern...)? Will oder soll der Adressat zuhören? Mit welchen Mitteln kann die Aufmerksamkeit geweckt/erhalten werden?

Zum Medium: Welches Medium wählt der Sprecher?  
(Text, Kombination von Bild und Text, Darstellendes Spiel...)

Folgende Aufgabenstellungen können den verschiedenen Rahmensituationen zugeordnet werden:

- zu Reizwörtern Geschichten erfinden
- zu Erzählmotiven Geschichten ausdenken
- für einen bestimmten Erzählanlaß Geschichten ausdenken
- zu Bilderfolgen erzählen
- aus veränderter Erzählerperspektive erzählen
- Erzählungen oder Erlebnisse anderer erzählend kommentieren
- Gute-Nacht-Geschichten erzählen
- Unsinnsgeschichten erfinden
- zu Klecks-, Klang- und Geräuschbildern phantasieren

Kommentar zu den Rahmensituationen

Ansatzpunkte für schriftliches und mündliches Erzählen ergeben sich im wesentlichen aus den Situationen, wie sie in den einzelnen Klassen vorliegen oder entstehen.

Bislang überwog die Ansicht, Erzählen sei eine Art monologisierendes Sprechen oder Schreiben, bei dem der Erzählende sich ganz auf das Darzustellende und den Darstellungsvorgang konzentrierte. Aus diesem Ansatz bleibt gültig, daß Lehrer und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf schöpferische Entfaltung des Erzählinhalts und angemessene sprachliche Verwirklichung lenken sollten. Ungeachtet dessen dürfen Absichten, Adressatenvorstellungen, Überlegungen zum Medium und die Erzählsituation nicht in den Hintergrund treten.

Deswegen geht dieser Lehrplan davon aus, daß Erzählen ein Erzählen von etwas und für jemanden ist. Erzählen ist die schrittweise Entfaltung und Darstellung eines für Leser oder Hörer mitvollziehbaren Vorstellungszusammenhangs. Will man Kinder befähigen, sich anderen erzählend mitzuteilen, ist es nicht sinnvoll, sie lediglich auf Inhalte und Darstellungsmittel zu fixieren, man sollte sie zunehmend lehren, auch die Erzählsituation wahrzunehmen und zu berücksichtigen: Erzähler, Erzählthema, Erzählabsicht, Adressat, Medium, Umstände der Erzählsituation. *Dabei ist allerdings sorgfältig darauf zu achten, daß dies nicht zu Lasten der spontanen und naiven Erzählfreude der Kinder geschieht.*

Wir unterscheiden zwei Arten von Erzählsituationen:

- Der Schüler erzählt von eigenen Erlebnissen.  
Lehrer, Mitschüler, Eltern sind seine direkten Zuhörer/Leser.
- Der Schüler übernimmt die Erzählerrolle einer fiktiven Figur. Das wird immer dann der Fall sein, wenn vorgegebene Erzählsituationen, Geschichten usw. aufzugreifen sind. Ein Arbeitsauftrag könnte sein: Wir haben die Geschichte gelesen. Stell dir vor, du wärest der Junge, der seiner Mutter erzählt, was auf dem Spielplatz geschehen ist (fiktiver Zuhörer: Mutter des Jungen; direkte Zuhörer: Klasse und Lehrer).



Beide Erzählsituationen verlangen eine unterschiedliche Betrachtung. Im ersten Fall gelten die tatsächlich herrschenden Bedingungen der realen Situation. Im zweiten Fall wird der Schüler prüfen müssen, welche Überlegungen zur Absicht zum Adressaten, Medium usw. die angebotene Erzählsituation verlangt; z. B. könnte ein Erzählauftrag lauten: Wir haben gehört, wie Kinder mit ihren Flugplatzserlebnissen prahlen. Spielt diese Situation, zeigt uns, wie sich die Kinder verhalten!

Auf diese Weise lernen die Schüler, sich bei ihren eigenen Geschichten an bestimmten Adressatenvorstellungen zu orientieren. Wir schreiben z. B. Gute-Nacht-Geschichten, Geschichten für jüngere Geschwister, Geschichten für Eltern. Darüber hinaus lernen Schüler, daß man Texte auf ihre Absichten hin befragen kann. Dies gilt selbst für sogenannte Unsinnstexte, Texte, die nur zum Lachen bringen wollen. Wenn Schüler also im „Umgang mit Texten“ erkennen, daß Texte von Absichten und Adressatenvorstellungen mitbestimmt werden, können sie ähnliche Ansätze in ihre eigene Arbeit einbringen. Dies gilt auch für mediale Einflüsse auf inhaltliche und formale Möglichkeiten des Erzählens: Text, Verbindung von Bild und Text, szenische Verwirklichungen als Kasperlespiel, Film- oder Hörscene.

Erzählen heißt also nicht nur sprechen oder schreiben, es kann auch heißen, mahlende, spielende und schreibende Formen miteinander zu verknüpfen.

Nahezu alle Formen des mündlichen und schriftlichen Erzählens orientieren sich an bekannten Mustern: z. B. Märchen, Gespenstergeschichten, Abenteuer geschichten, Umweltgeschichten, Comics, science-fiction-Geschichten. Da es nicht möglich ist, sich diesen Darstellungsmustern zu entziehen, ist es erforderlich, schon in der Grundschule ihre inhaltlichen und formalen Merkmale, ihr Vorkommen, ihren Benutzerkreis zum Gegenstand unterrichtlicher Arbeit zu machen.

So verbinden sich die Aufgabenstellungen des Bereichs „Umgang mit Texten“ mit jenen im Bereich „Mündliches und schriftliches Sprachhandeln“.

#### 2.4.2 Informationen

*Sachverhalte sollen mitgeteilt werden*

Rahmensituationen:

- 
- Über Ereignisse informieren

---

  - Über Personen, Gegenstände, Vorgänge informieren

---

  - Inhalte wiedergeben

---

  - Informative Bilder und Grafiken lesen und herstellen

---

Die folgenden Leitfragen werden sich in der Regel bei der Untersuchung der Rahmensituationen zum informativen Sprachhandeln wiederholen.

Situationsbestimmende Faktoren	Leitfragen
Gegenstand Daten: ...	Leitfragen zu diesem Faktor sind gesondert neben den Rahmensituationen aufgeführt
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher (Einzelner, Gruppe)? Ist er dem Adressaten bekannt? Ist er anonym? Welches Wissen, welche Fähigkeiten hat er? Absicht: Warum informiert der Sprecher? Was soll der Adressat mit den Informationen anfangen können? Welches Vorwissen setzt der Sprecher beim Adressaten voraus?
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat (Einzelner, Gruppe)? Welches Wissen, welche Fähigkeiten in bezug auf das Thema hat er (Fachmann, Laie)? Absicht: Will oder soll der Adressat informiert werden? In welcher Beziehung steht er zum Sprecher (bekannt, anonym)?
Medium Daten: ...	Welches Medium wird verwendet (mündlich, schriftlich, Bild und Schrift, Bild und Ton ...)?
Ort, Zeit, Umstände Daten: ...	Liegt das, worüber informiert wird, im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Adressaten? Sind Sprecher und Hörer räumlich voneinander getrennt?
Formen der Darstellung Daten: ...	Gibt es festgelegte Formen der Darstellung? Welche Formen der Darstellung erwartet der Adressat?



## Informieren

Rahmensituationen	Leitfragen
Über Ereignisse informieren Textsorten Nachricht, Protokoll, informierende Schreiben ...	Welches sind die Merkmale des Ereignisses? — Ereigniskern — Wesentliche Einzelteile des Ereignisses — Abfolge — Beziehung der Einzelteile untereinander — Beteiligte — Beziehung der Beteiligten untereinander — Beziehung der Beteiligten zum Ereignis — Schauplätze
Über Vorgänge informieren  Textsorten: Regeln, Spielanweisungen, Gebrauchsanweisungen, Bastelanweisungen, Vorschriften für Verhalten in bestimmten Situationen ...	Über welchen Vorgang wird informiert? — Aufgabe — Elemente — Beziehung der Elemente — Abfolge der Elemente  Worin liegt das Besondere, das immer Wiederkehrende des Vorgangs (z.B. Anlegen einer Kanalfähre)? Welche Fachausdrücke gibt es? Können Zeichen zur Bezeichnung von Elementen verwendet werden?
Über Gegenstände informieren  Textsorten: Lexikon- und Sachbuchtexte, Gebrauchsanleitungen, Prospekte, Kataloge, Verlustanzeigen ...	Über welchen Gegenstand wird informiert? — die äußeren Merkmale des Gegenstandes oder — die Aufgabe oder Bedeutung des Gegenstandes. Welches sind die äußeren Merkmale, die zur Unterscheidung und zum Wiedererkennen beitragen? Welches sind die Eigenschaften, die die Aufgabe oder Bedeutung beschreiben (z.B. Tonbandgerät)?
Über Personen informieren  Textsorten: Steckbriefe, Kurzcharakterisierung Portraitskizzen in Jugendzeitschriften	Über welche Person wird informiert? — die äußeren Merkmale einer Person (z.B. Merkmale für einen Steckbrief...) oder: — die hervorzuhebenden Eigenschaften für eine Charakteristik der Person (z.B. Bewertung eines Fußballspielers in einer Fachzeitschrift)

---

 Informieren
 

---



---

 Rahmensituationen
 

---



---

 Leitfragen
 

---

Inhalte wiedergeben

Welches sind die Merkmale der Mitteilung?

- Mitteilungskern
- Einzelteile
- Abfolge der Einzelteile

Textsorten:

Merkzettel, Notiz, Inhaltsangabe, Stichwortzettel

(z.B.: „Bestellungen ausrichten“

Mitteilungskern: Besorgungen machen

Einzelteile: Einzelbesorgungen

Abfolge der E.: richtet sich nach der Lage der Geschäfte)

Wie werden Informationen aus Texten gewonnen und weitervermittelt?

- vorbereitendes Lesen (Aufgabe: erster Überblick)
- genaues Lesen (unterstreichen, am Rand anstreichen)
- Hauptgedanken erkennen
- Informationskern der Teilabschnitte herausarbeiten
- Gliederung des Textes kennzeichnen
- Lesekontrolle (nicht mehr alles lesen, nur noch die markierten Stellen)

Informative Bilder und grafische Darstellungen lesen und herstellen

Informative Bilder und grafische Darstellungen beziehen sich auf Ereignisse, Gegenstände, Vorgänge, Personen oder Textinhalte.

Textsorten:

Diagramme, Schaubilder, Pictogramme (z.B. Hinweisdarstellungen in der Bahn, beim Sport)

Eine besondere Erläuterung der Aufgabenstellungen ist deshalb hier nicht möglich. Vergleiche dazu die vorangegangenen Hinweise.

Mögliche Teillernziele dieser Einheit können sein:

- die Aufgabe informativer Bilder und grafischer Darstellungen erkennen können
- Situationen, für die informative Bilder und grafische Darstellungen benutzt werden, analysieren können
- Informationen grafisch darstellen können



2.4.3 *Beeinflussen*

Menschen sollen mit Hilfe von Sprache zu Handlungen und Einstellungen bewegt werden

Rahmensituationen:

- Zu privaten Veranstaltungen einladen
- Für öffentliche Veranstaltungen werben
- Für Waren werben
- Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Befehle kennen,
- Sich entschuldigen, sich verteidigen

Die folgenden Leitfragen werden sich in der Regel bei der Analyse der Rahmensituationen zum appellierenden Sprachhandeln wiederholen.

Situationsbestimmende Faktoren	Leitfragen
Vorhaben oder Sachverhalt Daten: ...	Um was geht es? Welche informativen Daten braucht der Adressat? Was sind die appellativen Teile des Sachverhalts?
Sprecher Daten: ...	Wer ist der Sprecher?
Adressat Daten: ...	Wer ist der Adressat?
Ort, Zeit und Umstände Daten: ...	Handelt es sich um einen privaten, halböffentlichen oder öffentlichen Anlaß? Liegt eine Situation mit spontanem Sprechanlaß vor? Erfordert die Situation eine nachträgliche Sprech- oder Schreibhandlung? Wo erscheint der Text? Wie oft erscheint er? Soll er seine Wirkung aus der Wiederholung, soll er sie aus der Einmaligkeit beziehen? Welche Bedeutung hat die jeweilige Umgebung?
Konventionen Daten: ...	Gibt es Konventionen? Kennt der Sprecher die Konventionen? Erwartet der Adressat die Einhaltung der Konventionen?
Medium Daten: ...	Welches Medium wird verwendet?

*Beeinflussen*

Rahmensituationen	Leitfragen
Zu privaten Veranstaltungen einladen	Wer lädt ein (Einzelner, Gruppe)? Absichten: Warum wird eingeladen? Welche Beziehung hat der Sprecher zur Veranstaltung?
Textsorten: Karte, Brief	Von welchen Annahmen über den Adressaten geht der Sprecher aus? — Ist der Adressat interessiert? — Müssen Widerstände überwunden werden?
	Wer ist der Adressat (Einzelner, Gruppe)? Welche Beziehung hat der Adressat zum Sprecher (bekannt, nicht bekannt)? Absichten: Erwartet der Adressat eine Einladung oder nicht? Welche Einstellung hat der Adressat zur Veranstaltung (interessiert, nicht interessiert)?
Für öffentliche Veranstaltungen werben	Gibt es Konventionen für die formalen und sprachlichen Formulierungen von Einladungen? (z.B.: „Vorgedruckte Einladungskarten“)
Textsorten: Vordrucke, Plakat, Handzettel, Anschlag am Schwarzen Brett ...	— Wer benutzt sie? — Wann kann man sie benutzen? — Wann sind andere Formen erforderlich?... Welches sind die mit einem Veranstaltungstyp gegebenen Erfordernisse (zu einem Faschingsfest wird anders eingeladen als zu einem Sportfest)?
Für Waren werben	Wer wirbt (Einzelner, Gruppe)? Warum wirbt der Sprecher?
Textsorten: Anzeigen, die sich an Kinder richten, Briefe an den Leser in Kinder- zeitschriften, Einladun- gen zu Wettbewerben aller Art, Fernseh- spots, Plakate, Waren- werbung auf Verpackun- gen, Reiseprospekte	Legt er den Schwerpunkt mehr auf Information über seine Ware, oder betont er die appellativen Elemente der Ware? Wer ist der Adressat? Welche Beziehung hat er zum Gegenstand der Werbung? Erwartet der Adressat bestimmte Aussagen über den Gegenstand?



*Beeinflussen*

Rahmensituationen	Leitfragen
<p>Bitte</p> <p>Textsorten: Spendenbitte</p> <p>Wünsche</p> <p>Textsorten: Wunschzettel (Geburts- tag, Weihnachten), Wunschbrief (an Ver- wandte), Such- und Tauschanzeigen</p>	<p>Handelt der Sprecher in eigenem Interesse, oder erfüllt er einen Auftrag (Bitten, wünschen im Namen von ...; Befehlen, Auffordern, weil es zur Aufgabe gehört, z.B. bei Verkehrspolizisten; ...)?</p> <p>Welche Beziehung hat der Sprecher zum Adressaten?</p> <p>Ist die Rede des Sprechers so gemeint, oder verbirgt er seine Einstellung hinter Floskeln?</p>
<p>Aufforderungen</p> <p>Textsorten: Warn- und Hinweis- schilder, Verkehrs- zeichen, Aufrufe, Ar- beitsanweisungen, ...</p>	<p>Wer ist der Adressat?</p> <p>Welche Beziehung hat er zum Sprecher, welche zum Sachverhalt?</p> <p>Warum ist er Empfänger von Bitten, Wünschen, Aufforderungen oder Befehlen?</p> <p>Wie wird er auf die Sprechhandlungen reagieren?</p> <p>Hält er sie für berechtigt?</p> <p>Welche Beziehung besteht zwischen den Beteiligten?</p> <p>Wann dürfen Kinder etwas befehlen?</p> <p>Wann wird direkt, wann indirekt aufgefordert (direkt: Mach das Fenster zu! — indirekt: Es zieht!)?</p> <p>Wann wird eine Aufforderung durch eine Bitte ausgedrückt (Würden Sie mir bitte das Buch reichen?)?</p>
<p>Sich entschuldigen — sich verteidigen</p> <p>Textsorten: Brief, Schreiben, um sich zu entschuldigen, Schreiben, um sich zu verteidigen</p>	<p>Warum entschuldigt/verteidigt der Sprecher sich?</p> <p>Handelt er im eigenen Interesse?</p> <p>Welche Beziehung hat der Adressat zum Sprecher, welche zum Sachverhalt?</p> <p>Wie wird der Adressat reagieren?</p> <p>Warum hat der Adressat das Recht, Entschuldigungen zu erwarten?</p> <p>Gibt es feste Formen der Entschuldigung?</p> <p>Wann und unter welchen Umständen werden Entschuldigungen erwartet/nicht erwartet?</p> <p>Wann und unter welchen Bedingungen darf sich jemand verteidigen/nicht verteidigen?</p> <p>Welche Formen der Abstufung von Entschuldigungen/Verteidigungsreden gibt es?</p>

#### 2.4.4 Erörtern

Sachverhalte sollen gedanklich durchdrungen und problemorientiert erörtert werden

Rahmensituationen

Gegensätzliche Meinungen besprechen

Im Schulalltag auftretende Schwierigkeiten und Probleme untersuchen und Lösungsmöglichkeiten erörtern

Rahmensituationen

Leitfragen

Gegensätzliche Meinungen besprechen

Im Alltag auftretende Schwierigkeiten und Probleme untersuchen und Lösungsmöglichkeiten finden

Welche Merkmale kennzeichnen die Situation?

Zum Sachverhalt: Was ist gegeben?

Zum Problem: Warum tritt ein Problem auf? Welche Schwierigkeiten enthält die Situation?

Welches ist der Anlaß, welches die Ursache des Konfliktes? Wer ist der Sprecher?

Ist der Sprecher Partei/nicht Partei?

Absichten: Warum spricht er über den Konflikt? Was will er mit seiner erörternden Rede erreichen?

Wer ist der Adressat? Welche Beziehung hat er zum Konflikt?

Ist er Beteiligter oder Außenstehender?

Welche Beziehung hat er zum Sprecher?

Warum will/soll der Adressat den Konflikt erörtern?

Gibt es Konventionen der Konfliktdarstellung und -behandlung?

(z.B. Verzicht auf appellative Rede, Konzentration auf Argumente; abwägendes Verhalten; einfache Debatte; Behauptungen begründen; Sprecherlisten anlegen und beachten; einen Diskussionsleiter bestimmen.)

Welche verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gibt es? (sich vertragen, nachgeben, Kompromisse schließen ...)



### 3. Lernerfolgskontrolle

#### *Schriftliche Arbeiten — Vorbereitung — Beurteilung*

Schreiben ist eine zielgerichtete Sprachhandlung. Deshalb sollte die Aufgabe, einen Text herzustellen, nicht ohne vorherige Klärung der Frage gestellt werden, welches Ziel mit dem Text verfolgt wird.

Dabei sind folgende Kriterien von besonderer Bedeutung:

- Thema
- Personen (Sprecher/Adressat)
- Medium
- Umstände der Situation (Ort, Zeit, Handlung)
- Konventionen

Diese Kriterien geben die Möglichkeit zu sachgerechter Beurteilung. Grundlage der Beurteilung ist, in welchem Maße der Text inhaltlich und sprachlich den Absichten im Rahmen einer zuvor festgelegten Situation gerecht wird.

Bei der Formulierung von Schreibaufträgen kann aus methodischen Gründen das Gewicht einmal mehr auf die einen oder anderen o.a. Gesichtspunkte gelegt werden.

Alle Klassenarbeiten müssen aus einer Reihe von mündlichen und schriftlichen Vorübungen hervorgehen.

Bei den Erzählformen können dies z.B. Übungen sein zur Einschränkung auf den Erzählkern, zur Anbahnung/Verzögerung der dramatischen Schilderung des Höhepunktes, zur treffenden, kurzen Schlußfindung und zur Abschnitteinteilung.

Die Zweckformen werden vorbereitet durch kurze Ordnungs-, Verteilungs-, Gliederungs- und Oberbegriffsübungen; Beschreibungs- und Begründungsübungen; Übungen zur Kennzeichnung der wesentlichen Einzelheiten in einem Schreiben, einer Meldung, einem Bericht. Darüber hinaus sollen sprachliche Aufgaben als vorbereitende Übungen gestellt werden:

Übungen zur treffenden Wortwahl, Übungen zur Satzgliedfolge im Hinblick auf den besten Satzanschluß; Übungen zur Verkürzung von Aussagen durch koordinierte Satzglieder, durch Verwendung von Pronomen oder durch Einsparung von Verben; Übungen zur Begründung von Behauptungen durch Nebensätze; Übungen zur genaueren Kennzeichnung von Personen, Vorgängen oder Gegenständen durch Attribute.

**Grundsätzlich gilt, daß Klassenarbeiten in der Grundschule nur Aufgaben enthalten dürfen, die zuvor im Unterricht mit ähnlichen Aufgabenstellungen geübt wurden.**

Darüber hinaus müssen die Schüler vor jeder Klassenarbeit wissen, auf welche Faktoren es bei der jeweils geforderten schriftlichen Darstellung ankommt. Mit zunehmender Erfahrung werden sie diese selbst herausfinden und bestimmen.

**Die Zensurierung der Rechtschreibleistung bleibt dem Rechtschreibunterricht mit seinem besonderen Übungsformen vorbehalten. Rechtschreibfehler — wie auch grammatische und Interpunktionsfehler — werden vom Lehrer berichtigt.**

Anzahl und Umfang der zu beurteilenden schriftlichen Arbeiten:

Bei den Arbeiten aus dem erzählenden Bereich sollte der Umfang im 2. Schuljahr etwa eine halbe Seite, im 3. Schuljahr etwa eine Seite und im 4. Schuljahr etwa ein- einhalb Seiten betragen.

Klasse	Anzahl
2	3—5
3	5—7
4	7—9

Etwa die Hälfte dieser Arbeiten soll aus dem Erzählbereich gewählt werden.



## UMGANG MIT TEXTEN

### 1. Hinweise zur Didaktik

#### 1.1 *Zum Gegenstand*

Die Fähigkeit zur Texterschließung entscheidet wesentlich darüber, in welchem Ausmaß der Mensch Welt erfährt und in welchem Umfang er daher selbst beeinflusst werden kann.

Dem UMGANG MIT TEXTEN im Unterricht wird ein weiter Literaturbegriff zugrundegelegt, d. h.: Alle aufgezeichneten und damit wiederholbaren sprachlichen Äußerungen sind Texte, ungeachtet

- ihres Anlasses,
- des Inhaltes,
- des Verfassers,
- der mit ihnen verbundenen Absichten,
- der Weise ihrer Verwirklichung (gesprochen geschrieben),
- der vermittelnden Medien (Handgeschriebenes, Gedrucktes, Texte auf Tonträgern und Bild-Tonträgern),
- der gewählten Sprachebenen und Sprachstrukturen.

Grundsätzlich kann jeder Text dadurch zum Lerngegenstand werden, daß er unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und einer unterrichtlichen Bearbeitung unterzogen wird.

UMGANG MIT TEXTEN im Unterricht heißt Auseinandersetzung mit sprachlichen Äußerungen. Dazu gehört

- die Erschließung von Texten (Inhalt, Darstellungsmittel),
- die Bewußtmachung der Absicht und der Wirkung von Texten,
- die Beurteilung von Texten,
- der Gebrauch von Texten.

#### 1.2 *Allgemeine Zielsetzung*

Zwei übergeordnete Lernziele bestimmen den Umgang mit Texten:

- Die Schüler sollen Fähigkeiten und Kenntnisse für das Entschlüsseln von Texten erwerben.
- Die Schüler sollen Lesehaltungen aufbauen, die einen angemessenen Umgang mit unterschiedlichen Texten ermöglichen.

Allgemein gilt es, Freude am Lesen zu wecken und zu erhalten. Dazu können zum Beispiel Abenteuergeschichten, phantastische Geschichten und Spiel mit Sprache besonders beitragen.

In Fortführung des Erstleselehrgangs ist eine systematische Verbesserung der Lesefähigkeit durch Differenzierung der optischen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit anzustreben.

## 2. Lehrplan: Umgang mit Texten

### 2.1 Lernziele und Hinweise zur Texterschließung

Vorbemerkung: Für die Arbeit im Bereich Umgang mit Texten sind die sieben Grob-  
lernziele die Grundlage für die Unterrichtsplanung in den Klassen 1 bis 4 und somit  
verbindlich. Kennzeichen●. Die Auswahl der unter den Grobzielen aufgeführten  
Teillernziele ist dem Lehrer freigestellt. Sie sind als Hilfen für die Unterrichtsplanung  
gedacht.

Die zuerst genannte Verbesserung der Lesefähigkeit ist als ein übergreifendes Teil-  
lernziel anzusehen.

Zu den Teillernzielen werden in einer besonderen Spalte erläuternde Hinweise ge-  
geben.

Wo es nötig erschien, werden Begriffe erklärt und Beispiele angeführt; in anderen  
Fällen werden Anregungen für unterrichtspraktische Ansätze gegeben.

Die Zahlen in den Klammern geben an, in welchen Schuljahren die genannten  
Ziele schwerpunktmäßig angestrebt werden können.

---

#### ● 1. Grobziel: Lesefähigkeit verbessern

---

- |  |  |
|--|--|
| <p>— Die Schüler sollen ihr optisches<br/>Wahrnehmungsfeld erweitern und das<br/>Lesetempo schrittweise steigern.<br/>(1; 2)</p>       | <p>Dazu müssen die Schüler angehalten<br/>werden, vorausblickend zu lesen.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen Teile des Satzes<br/>und Sinnschritte des Textes sinn-<br/>erfassend lesen. (2; 3)</p>                         | <p>Sie sollen Satzglieder als Sinneinheiten<br/>und Sätze als Sinnschritte erfassen.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen aus dem Text-<br/>zusammenhang unbekannte Wörter<br/>und Wendungen in einem Text er-<br/>schließen. (2; 3)</p> | <p>Dazu müssen sie erläuternde Stellen<br/>als Deutungshilfen aufsuchen.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen Texte sinnent-<br/>sprechend gliedern und vortragen.<br/>(2; 3)</p>  | <p>Hilfen sind das Herausheben des Haupt-<br/>sinnwortes und eine vereinfachte Text-<br/>notation. Die Klangprobe kann als metho-<br/>disches Mittel zur Kontrolle und Selbst-<br/>kontrolle eingesetzt werden. Atemschu-<br/>lung ist anzustreben.</p>                  |
| <p>— Die Schüler sollen im Umgang mit<br/>Texten angemessene Lesehaltungen<br/>aufbauen. (2; 3; 4)</p>                                 | <p>Verweilendes Lesen, wenn die Entschlüs-<br/>selung es erfordert, distanziert-kritisches<br/>Lesen — vor allem bei Texten mit Appell-<br/>charakter; überfliegend-informatives Le-<br/>sen, wenn es um schnelle Orientierung<br/>und Informationsbeschaffung geht.</p> |



● 2. *Grobziel*: Verfahren zur inhaltlichen Erfassung von Texten erwerben und anwenden

— Die Schüler sollen Texte nach ihrem Gesamteindruck bewerten und ihre Bewertung begründen. (2; 3; 4)

— Die Schüler sollen den Ablauf der äußeren Handlung eines Textes erkennen und wiedergeben. (2; 3; 4)

— Die Schüler sollen die Gliederung eines Textes erkennen und bei der Inhaltserfassung berücksichtigen. (3; 4)

— Die Schüler sollen Wörter und Wendungen, die ihnen unbekannt sind, in Texten aufsuchen und ihre Bedeutung erkunden. (3; 4)

— Die Schüler sollen „Schlüsselstellen“ in Texten aufsuchen und die Bedeutung dieser Textstellen für das Textverständnis erklären. (3; 4)

— Die Schüler sollen die Handlungsträger und ihre Bedeutung für den Geschehensablauf in einem Text erkennen und beschreiben. (3; 4)

— Die Schüler sollen die Beziehungen der Handlungsträger zueinander erkennen und bewerten. (3; 4)

— Die Schüler sollen den Ort eines Geschehens oder einer Handlung aus dem Text erschließen. (2; 3; 4)

— Die Schüler sollen Texte daraufhin untersuchen, wie das Geschehen oder die Handlung zeitlich bestimmt werden kann. (3; 4)

— Die Schüler sollen wörtliche Rede in Texten erkennen. (3; 4)

Häufig kann es ergiebig sein, von einem ersten Gesamteindruck aus die Inhaltserfassung einzuleiten. — Ist die Geschichte traurig, ist sie lustig oder komisch? —

Mit der Aufgabe, „Überschriften“ für Teile eines Textes zu suchen, wird die Aufmerksamkeit auf die Abschnitte in einem Erzählvorgang gelenkt.

Neben dem kontexterschließenden Verfahren ist die selbständige Suche in Nachschlagewerken einzuüben. Die Schüler sollen auch daran gewöhnt werden, ihre Fragen an die Klasse und den Lehrer heranzutragen.


Von solchen Stellen her kann die innere Handlung vieler Texte in den Blick gerückt und eine Wertung eingeleitet werden. Z. B. welche Stelle ist besonders interessant? ... ist wichtig? ... lustig?

Zunächst müssen die in einem Text vorkommenden Personen oder Tiere genannt und beschrieben werden. Mit der Untersuchung ihrer Bedeutung für das Geschehen wird die innere Handlung aufgeschlossen.

Sehr oft kann so die eigentliche innere Auseinandersetzung mit dem Gehalt einer Erzählung angebahnt werden.

Das meint sowohl die zeitliche Einordnung eines erzählten Ereignisablaufs als auch die Bestimmung des Zeitablaufs, über den sich die erzählte Handlung erstreckt — „erzählte Zeit“.

Damit ergeben sich zumeist Anhaltspunkte für die Beurteilung des Verhaltens der Handlungsträger.

- 
- Die Schüler sollen Haupt- und Rahmenhandlung voneinander unterscheiden können. (4)
- In einzelnen Texten wird sich der Erzähler selbst vorstellen oder in anderer Weise von einem Rahmen aus eine Erzählung vorbereiten. U. U. kann die Unterscheidung von Rahmen und eigentlicher Erzählung für die Aufschließung des Gehaltes genutzt werden.
- Die Schüler sollen Informationen aus Sachtexten entnehmen und mit eigenen Worten wiedergeben. (3; 4)
- Die gesicherte Informationsentnahme aus Sach- und Gebrauchstexten muß systematisch geübt und in der Anwendung überprüft werden.
- 
- 3. *Grobziel*: Grade der Verschlüsselung in Texten erkennen und aus dem Zusammenhang heraus verstehen
- 
- Die Schüler sollen wissen, daß sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen Verweischarakter haben. (2)
- Mit Hilfe nichtsprachlicher Zeichen kann der Verweischarakter der Sprache sichtbar gemacht werden, z. B. Verkehrszeichen  = Achtung!  
Die Schüler sollen angehalten werden, die Verweise sprachlicher Zeichen — auch in übertragenen Bedeutungen — aufzuspüren.
- Die Schüler sollen erkennen, daß Aussageabsichten in Texten absichtlich verschlüsselt werden können. (3; 4)
- Das kann zum Beispiel an den Gattungsmerkmalen der Fabel gezeigt werden.
- Die Schüler erfahren, daß sie durch schöpferischen Umgang mit sprachlichen Teilen Texte umformen und ihre Bedeutung verändern können. (3; 4)
- Zum Beispiel durch Weglassen und Hinzufügen, durch Auswechseln von Worten, Wendungen und durch Veränderungen von Klang und Rhythmus.
- Die Schüler sollen die Vermischung verschiedener Sinneseindrücke in sprachlichen Bildern erkennen und deuten. (4)
- Beispiel: „helle Töne“ als Ausdruck, in dem optische und akustische Eindrücke vermischt sind; „schreiende Farben“ —  
— akustischer und optischer Eindruck vermischt.
- Die Schüler sollen die graphische Gestaltung gedruckter Texte als Mittel der Darstellung erkennen und als Erschließungshilfe nutzen. (3)
- Das kann zum Beispiel an Plakaten und Werbetexten erfolgen. Es eignen sich auch Faksimiles älterer religiöser und literarischer Texte.



- Die Schüler sollen bildhafte Vergleiche erkennen, entschlüsseln und bei der Textdeutung anwenden.

(3; 4)

Durch das Bewußtmachen konkreter Vergleiche — „stark wie ein Bär“ — und der Kurzformen in Zusammensetzungen wie „bärenstark“ wird den Schülern der Text anschaulich.

- 4. *Grobziel*: Textsorten unterscheiden und spezifische Merkmale als Verstehenshilfen einsetzen

- Die Schüler sollen verschiedene episch Formen unterscheiden.

(4)

Die Erzählung als Wiedergabe eines an der Wirklichkeit orientierten Geschehens.

Das Volksmärchen als ursprünglich mündlich überlieferte und anonyme Erzählung von phantastisch-wunderbaren Begebenheiten und Zuständen aus freier Erfindung ohne zeitlich-räumliche Festlegung.

Die Fabel als eine lehrhafte und unterhaltende „fabelhafte“ Geschichte, meist als Tiergeschichte eingekleidet.

Die Sage, wie das Märchen volkstümlicher Überlieferung, jedoch an einen bestimmten Ort und eine bestimmte Zeit anknüpfend, oftmals als Versuch, einen Namen oder eine sonstige Eigentümlichkeit durch den erzählten „sagenhaften“ Vorgang zu erläutern.

Der Schwank (epischer Schwank) als auf eine Pointe zugespitzte Erzählung eines lustigen, neckischen Einfalls oder einer komischen Begebenheit.

- Die Schüler sollen Vers, Strophe und Reim als Mittel gebundener Sprache in lyrischen Gedichten erkennen.

(2; 3)

Für den Grundschüler sind ausreichend: Vers als Gedichtzeile; Strophe als Zusammenfassung von Versen zu einer Einheit; Endreim.

- Die Schüler sollen die Klanggestalt der Gedichte hörend und sprechend erschließen.

(1; 2)

Dazu müssen sie auf die Bedeutung von Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Akzentuierung, Melodie, Reim und Rhythmus aufmerksam gemacht werden.

- Die Schüler sollen Wort, Klang, Rhythmus und Sprachbilder als Sinnträger in Gedichten erkennen. (3; 4)

Schon der Grundschüler kann erfahren, daß die Wortwahl in Gedichten nicht beliebig ist — Austauschprobe.

An Wörtern wie „Kuckuck“, „klatschen“, „summen“ kann Klangmalerei erfahren werden. Die sinnstützende Bedeutung der klanglichen Gestaltung wird durch Hervorhebung deutlich. Auch die rhythmische Gliederung eines Gedichtes kann von Grundschulern an vielen Kinderliedern erfahren werden — z.B. durch Klatschen.

Die Schüler müssen zur Suche nach der angemessenen Wiedergabe angehalten werden und erfahren so das Zusammenwirken der verschiedenen Elemente eines Gedichtes.

- Die Schüler sollen dialogische Texte sprechend erproben, sie deuten und in Spielhandlung umsetzen (3; 4)

Dabei müssen sie sich vor allem auf die Aktionen und Reaktionen eines Rollenträgers und seiner Mit- und Gegenspieler einstellen.

- Die Schüler sollen Sprache, Gestik und Mimik in der Spielhandlung koordinieren. (3; 4)

Das geschieht am besten mit der Zielsetzung, diese Szene auch im Spiel selbst zu erproben.

- Die Schüler sollen eigene Spieltexte entwerfen und erproben. (3; 4)

Dabei kann am besten von Problemsituationen ausgegangen werden, wie sie im Alltag und Erfahrungskreis der Schüler immer wieder auftauchen.

---

#### ● 5. *Grobziel*: Texte als Mittel der Verständigung erkennen

---

- Die Schüler sollen Texte auf bestimmte Aussageabsichten hin untersuchen. (3; 4)

Das Lernziel kann durch die Betrachtung einer Reihe von Texten mit appellativem Charakter erreicht werden.

- Die Schüler sollen erkennen, daß die Wirkung eines Textes mit bestimmt wird durch die Art seiner Gestaltung. (3; 4)

Das läßt sich zum Beispiel durch Vergleiche von unterschiedlich gestalteten Werbetexten oder Prospekten zeigen. Auch Vergleiche von Kinderbüchern können vorgenommen werden.



- 
- |   |   |
|---|---|
| <p>— Die Schüler sollen erkennen, daß das Verstehen von Texten abhängig ist von Interesse und Vorwissen der Aufnehmenden. (4)</p> | <p>Dazu können Texte herangezogen werden, die an einen bestimmten Adressatenkreis gerichtet sind.</p>                                     |
| <p>— Die Schüler sollen versuchen, ihnen ungewohnte Sprechweisen und Mundarten auf die Eigensprache zu beziehen. (3; 4)</p>       | <p>Dieses Lernziel muß angestrebt werden bei älteren Texten, bei Mundartentexten und solchen, die fachsprachliche Begriffe verwenden.</p> |
- 

6. *Grobziel:* Informationen über den Literaturbetrieb erwerben und Texte selbständig beschaffen

---

- |  |  |
|--|--|
| <p>— Die Schüler sollen über Einrichtungen und Bedeutung von Buchhandlung, Bücherei und Theater informiert werden. (4)</p>                                 | <p>Damit sollen die Grundlagen für die Benutzung dieser Einrichtungen gelegt werden.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen erste Einsichten gewinnen in den Entstehungs- und Herstellungsprozeß von Buch, Zeitung, Bilderheft, Platte, Band und Film. (4)</p> | <p>Dazu gehören auch Kenntnisse über die Verteilungsmechanismen der am weitesten verbreiteten Texte.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen befähigt werden, nach «eigenem Wunsch und selbständig Lektüre auszuwählen und zu beschaffen. (4)</p>                               | <p>Vor allem sollen Grundschüler lernen, Bücher für eigene Lektüre zu prüfen und zu beschaffen. Daneben soll aber der Grundschüler auch nach eigenen Gesichtspunkten Zeitschriften, Bilderhefte und Platten auswählen.</p> |
- 

7. *Grobziel:* Nachschlagewerke als Informationsquellen nutzen

---

- |  |  |
|--|--|
| <p>— Die Schüler sollen in den Aufbau von Wörterbüchern und anderen Verzeichnissen eingeführt und zum ständigen Gebrauch angehalten werden (2)</p> | <p>Dabei ist an solche Nachschlagewerke zu denken, die besonders für Grundschüler geschaffen wurden.</p>   |
| <p>— Die Schüler sollen sich die Ordnungsgrundsätze eines Nachschlagewerkes zunutze machen. (2)</p>  | <p>Die sichere Kenntnis des Alphabets ist Voraussetzung für ein schnelles Auffinden von Wörtern. Dazu ist intensive Übung erforderlich. Rechtschreibschwachen Schülern sind Hilfen zu geben.</p> |

- Die Schüler sollen Zeichenerklärungen und gebräuchliche Abkürzungen verstehen. (3)

Sicherheit in der Kenntnis der in Nachschlagewerken verwendeten Zeichen und Abkürzungen kann nur nach grundlegender Einführung in die besonderen Legenden erreicht werden.

## 2.2 Zur Auswahl der Texte

Der Lehrer wird in der Regel die Texte dem an seiner Schule eingeführten Lesebuch entnehmen. Die Liste der folgenden Textgruppen, die Angaben zu den Textinhalten und die Beispiele zu den möglichen Texten sollen dem Lehrer die Textauswahl erleichtern. Es ist darauf zu achten, daß die einzelnen Gruppen gleichgewichtig berücksichtigt werden.

In der nachfolgenden Zusammenfassung zu Textgruppen werden die wesentlichen inhaltlichen Gesichtspunkte für die Auswahl genannt.

Viele Einzeltexte können mehreren Textgruppen zugeordnet werden und im Sinne der genannten Lernziele unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden, oftmals ist dieses sogar notwendig.

Die den Textgruppen angefügten Angaben zur Beschreibung der gemeinten Inhalte und zu den in Frage kommenden Texten sind als Hinweise und nicht als vollständige Kataloge zu sehen. Sie sollen bei der konkreten Unterrichtsplanung zur Bestimmung der jeweiligen Lernziele herangezogen werden.

Im Teilbereich „Umgang mit Texten“ sollten Texte aus den folgenden Gruppen berücksichtigt werden:

### Texte, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes thematisieren

Textinhalte, z.B.

Familie, Zuhause, Nachbarschaft, Schule, Tiere in der Umgebung—im Zoo, Freunde, Spiele und Spielsachen, Spannung und Abenteuer, Phantastisches, Feste und Feiern

Texte, z.B.

Umweltgeschichten, Erzählungen, Erzählgedichte, Reime, Briefe

### Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen

Arbeitswelt, Welt der Technik, Verkehr, Post, Behörden, Banken, fremde Menschen, Landschaften, fremde Kulturkreise, Sport

Umweltgeschichten, Beschreibungen, Berichte, Schilderungen



Texte, die Grunderfahrungen des Menschen thematisieren

Erlebnisse der Natur, der Einsamkeit, der Verlassenheit, des Glückes, der Freundschaft, des Leides, der Not, des Krieges, des Hungers, der Krankheit, des Todes, der Liebe, des Hasses, der Ver-söhnung, des Streites, des Vertrauens, der Opferbereitschaft, Erfahrungen der Zeitlichkeit und des Alterns

Gedichte, Erzählungen, Briefe, Be-richte, Gleichnisse, Parabeln, Mythen, Legenden, Sagen

Texte, die den Menschen zur Beschäftigung mit anderen Menschen herfordern

Auseinandersetzung mit dem Anderen, Fremden; Verständnis für Abseitsste-hende, Leidende; Konflikte in der Gruppe

Gedichte, Erzählungen, Briefe, Berichte, Protokolle, szenische Darstellungen

Texte, die für die Orientierung im Alltag wichtige Informationen bieten

Informationen über technische Geräte im Haushalt, Kaufangebote, Reise-möglichkeiten, Konsummöglichkeiten, Angebote der Massenmedien

Prospekte, Gebrauchsanweisungen, Re-zepte, Fernseh- und Rundfunk-programme, Spielregeln, Bekannt-machungen, Reisekataloge, Camping-führer

Texte, die Verhalten beeinflussen wollen

Der Bereich der Werbung, der politischen Beeinflussung, der staatlichen und ge-sellschaftlichen Ordnung, des Ver-kehrs, des religiösen Lebens

Aufrufe, Werbetexte, Reden, Propagan-daschriften, Predigten, Gebote, Verbote, Buchklappentexte, Plakate, dialogische Texte

Texte, die einen unterschiedlichen Realitätsbezug aufweisen

Die reale Begebenheit, Traumhaftes, Phantastisches, Lügen, Märchenhaftes, Übertreibungen, Nonsens

Tatsachenberichte, Dokumentationen, Beschreibungen, Schilderungen, Phan-tasiegeschichten, Mythen, Sagen, Mär-chen, Legenden, Nonsenstexte

### 3. Zur Lernerfolgskontrolle

Im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ ist eine Lernerfolgskontrolle dadurch erschwert, daß Einstellungen, Erkenntnisse und Wertungen langzeitige Lernprozesse voraussetzen, die sich den üblichen Lernzielkontrollen entziehen. Auch Kreativität und Lesefreude als Ziele der Arbeit sind kaum meßbar.

Gleichwohl soll der Erfolg von Lernprozessen, die die Erschließungstechniken und Methoden der Textanalyse zum Gegenstand haben, festgestellt und für die systematische Unterrichtsarbeit genutzt werden.

Folgende Grundbegriffe sind im Umgang mit Texten zu erwerben und sinnvoll anzuwenden:

— bis zum Ende der Klasse 2:

Verfasser	Erzählung		Reim
	Gedicht	Abschnitt	Strophe
	Märchen		

— bis zum Ende der Klasse 4:

Autor	Fabel	Erzählschritt	Endreim
Schriftsteller	Sage	Thema	Stabreim
		Höhepunkt	Vers
		Erzählhandlung	
		handelnde Personen	
		Sprachbilder	

Bei der Bewertung der Schülerleistungen im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ wird die sinnvolle Anwendung dieser Begriffe berücksichtigt. Die Fähigkeit zur Texterschließung zeigt sich in erster Linie im Ordnen und Vergleichen, im Erkennen des Textaufbaus, im Klassifizieren und Bewerten. Beim Grundschüler werden diese Fähigkeiten vor allem in der mündlichen Arbeit am Text sichtbar.

Auch das sinnerfassende Lesen ist ein Mittel zur Überprüfung des Lernerfolgs und ein Bewertungsmaßstab für die Schülerleistung in diesem Arbeitsbereich.

Grundschüler zeigen oft eine spontane Bereitschaft, sich Gedichte oder Prosastellen einzuprägen. Solche Ansätze soll der Lehrer unterstützen.

Jeder Schüler soll im Verlauf der Grundschulzeit etwa 9—10 Texte auswendig lernen und sinnvoll vortragen können.

Für die Bewertung der Schülerleistung ist die Beherrschung von auswendig Gelerntem weniger wichtig als die ansatzweise Fähigkeit zur Textgestaltung, zu der auch unter Verwendung von Textvorlagen Gelegenheit gegeben werden soll.



#### 4. Beispiel zur Arbeitsweise in den Klassen 1 bis 4

An den folgenden Textbeispiel soll die Arbeitsweise in diesem Bereich verdeutlicht werden. Das Beispiel gliedert sich in:

- a) Beschreibung und Analyse des Textes
- b) Katalog möglicher Lernziele
- c) Hinweise zu den Lernzielen im Unterricht
- d) Lernzielkontrolle

Lerngegenstand: Buchklappentext zu Astrid Lindgren: „Kalle Blomquist.“  
Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1969.

Liebe junge Detektive!

Aufgepaßt: Dieses Buch enthält die gesammelten Erfahrungen des großen Meisterdetektivs Kalle Blomquist. Vollzählig. Das ist von unschätzbarem Wert für Euch.

Denn ob Ihr nun auf der Suche nach einem verborgenen Schatz seid oder einen exakten Plan ausarbeiten müßt, wie man einen langgesuchten Juwelendieb endlich zur Strecke bringen kann, oder blitzschnell entscheiden müßt, wenn der eigene Blutsbruder plötzlich gekidnappt wird, egal also in welcher verzwickte Situation Ihr kommt, Kalle Blomquist, der Meisterdetektiv, wird Euch den richtigen Tip geben.

Und wer weiß, vielleicht spricht man dann eines Tages von Euch als dem großen Meisterdetektiv . . .

VERLAG  
FRIEDRICH OETINGER  
HAMBURG

#### a) Beschreibung und Analyse des Textes

Zu den Aufgaben des Umgangs mit Texten gehört es, den Schülern Informationen über den Literaturbetrieb zu vermitteln und sie zu befähigen, selbständig Texte

auszuwählen und zu beschaffen (7. Grobziel). Im Rahmen dieser Zielsetzung ist es sinnvoll, die Schüler auch mit Buchklappentexten und ihrem Sinn bekanntzumachen.

Der vorliegende Klappentext findet sich in einer Ausgabe des bekannten Jugendbuches „Kalle Blomquist“ von Astrid Lindgren, das der Verlag Friedrich Oetinger herausbrachte (Hamburg 1969).

Er kann in einer Unterrichtseinheit mit anderen Werbetexten betrachtet werden, kann aber auch so eingesetzt werden, daß die Schüler die Bedingungen der Herstellung, Verbreitung und Wirkung von Texten kennenlernen.

Es ist auch denkbar, daß die Schüler mit dem Buch selbst bekanntgemacht werden und den Klappentext vorher oder hinterher kennenlernen. Zu dem Buch gibt es im übrigen auch eine Verfilmung.

In der Auseinandersetzung mit solchen Klappentexten müssen die Schüler deren Sinn kennenlernen. Sie lernen es, sie als Informationshilfe bei der Auswahl von Büchern zu nutzen, müssen aber auch befähigt werden, auf die Absicht zu achten, die mit dem Text verfolgt wird, und die Mittel zu erkennen, mit denen der Verfasser gearbeitet hat.

In dem vorliegenden Text werden die Leser als „junge Detektive“ angesprochen; das heißt, es wird davon ausgegangen, daß Schatzsuche, Verbrecherjagd und Menschenraub Jungen (und eventuell auch Mädchen) interessierende und faszinierende Probleme sind, so daß sie sich ohne Mühe mit der Rolle eines Detektivs identifizieren.

#### b) Katalog möglicher Lernziele

- Die Schüler sollen die Informationen nennen, die der Text dem Leser gibt.
- Die Schüler sollen den vorliegenden Text als eine Briefform in der direkten Rede erkennen.
- Die Schüler sollen die „Erfahrungen“ des Meisterdetektivs als fiktiv erkennen.
- Die Schüler sollen die direkten und versteckten Aufforderungen in dem Klappentext erkennen.
- Die Schüler sollen die Doppelfunktion von Klappentexten als Kurzinformation für Leser und als Verlagswerbung für Käufer erkennen.

#### c) Hinweise zu den Lernzielen im Unterricht

##### 1. Ausgangspositionen:

Vorstellung bekannter Bücher in der Klasse.

Gemeinsame Betrachtung einiger unbekannter Bücher, Suche nach einführenden Informationen.

Gemeinsame Besuche in Bücherei/Buchhandlung; dabei Versuch, viele Informationen über Leseangebote zu gewinnen.

##### 2. Phasen der Textvermittlung:

Erlesen des Textes, Klärung unbekannter Wörter (Meisterdetektiv, unschätzbar, exakt, Juweliendieb, Blutsbruder, kidnappen, verzwickte Situation);



Gemeinsame Erarbeitung einer sinnerfassenden Textwiedergabe; auch möglich in Gruppen

Versuch des Vortrags in spielähnlicher Form

3. Vertiefende Arbeit am Text:

Herausarbeiten der Information, die in dem Text steckt;

Analyse dessen, was der Text über den Helden des Buches verrät;

Erkennen der Briefform des Textes;

Vermutungen über die Adressaten;

Vermutungen über den Autor und seine Absicht;

Vermutungen über die drei Punkte am Ende des letzten Abschnitts;

Vergleich mit einem ausschließlich informierenden Text.

d) Lernzielkontrolle

Alle Lernziele, die sich an dem vorliegenden Beispiel ergeben werden, lassen sich dem kognitiven Lernbereich zuordnen und sind daher mit den entsprechenden Verfahren sehr leicht zu überprüfen.

## SPRACHÜBEN UND SPRACHBETRACHTEN

### 1. Hinweise zur Didaktik

#### 1.1 Zum Gegenstand

Sprache als Unterrichtsgegenstand kann unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden, einem, der auf die Sprachverwendung, und einem, der auf die Betrachtung der Regeln der Sprache abzielt.

Daraus ergeben sich zwei Aufgaben, die mit den Begriffen „Sprachüben“ und „Sprachbetrachten“ umschrieben werden können.

„Sprachüben“ soll Sprachmuster vermitteln, die den Sprachbesitz der Schüler festigen, erweitern und differenzieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß schon beim Schulanfänger im allgemeinen ein umfangreiches Sprachvermögen vorhanden ist. Das Üben sprachlicher Muster soll nicht nur die grammatisch richtige, sondern auch die situationsgerechte Verwendung der Sprache fördern. Das Üben muß daher weitgehend bei mündlichen und schriftlichen Aufgaben im Bereich Sprachhandeln verwirklicht werden. Aufgabe des „Sprachbetrachtens“ ist die Vermittlung von ersten, einfachen Einsichten in die Regeln der Sprache.

Diese Regeln modellartig darzustellen, ist das Anliegen neuerer Grammatiken, nach denen sich der Aufbau der Schulgrammatik richten soll. *Die Übernahme linguistischer Beschreibungsmodelle darf jedoch nicht Gegenstand des Unterrichts sein.* Ebenso ist bei dem augenblicklichen Stand der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion die Festlegung auf ein Grammatikmodell nicht sinnvoll. Der Lehrplan berücksichtigt daher Ansätze verschiedener Grammatiktheorien.

#### 1.2 Allgemeine Zielsetzung

Die Schüler sollen üben, sprachliche Muster situationsgerecht und grammatisch richtig zu verwenden, um so ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dabei ist nach Möglichkeit von echten oder fiktiven Sprachverwendungssituationen auszugehen.

Über das reine Sprachtraining hinaus sollten auch Möglichkeiten schöpferischen Sprachverhaltens erprobt werden. Das setzt allerdings eine gewisse Sprachbeherrschung voraus.

Die Schüler sollen weiterhin — ohne daß dabei die Abstraktion übertrieben wird — erkennen, daß menschliche Verständigung auf der Grundlage nichtsprachlicher und sprachlicher Zeichen erfolgt, und dabei erfahren, daß diese nur auf einen Sachverhalt verweisen, nicht aber die Sache selbst sind.

Sie sollen Teilstücke der Grammatik kennenlernen und dadurch erste Einblicke in den Aufbau der Sprache gewinnen. Dies wird z.B. durch Umstellproben, Ersatzproben, Weglaßproben ermöglicht. Dadurch wird bei den Schülern die Fähigkeit, sprachliche Gesetzmäßigkeiten selbständig zu finden, entwickelt.

Neben den hilfreichen deutschen Arbeitsbegriffen sollen die Schüler am Ende der Grundschulzeit die lateinischen Fachbegriffe, die auch für die weiterführenden Schulen verbindlich sind, kennen und sinnvoll verwenden können.



## 2. Lehrplan: Sprachübungen und Sprachbetrachten

### 2.1 Grobziele

Der Lehrplan ist nach Groblernzielen geordnet, die sich aus der allgemeinen Zielsetzung ergeben. Diesen Groblernzielen sind jeweils Teilziele mit Angaben über Grundbegriffe, die verarbeitet werden sollen, sowie erläuternde Hinweise für den Lehrer zugeordnet.

Die folgenden sechs Grobziele sind in der dem Alter der Schüler angemessenen Fragestellung in allen Schuljahren zu behandeln:

1. Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.
2. Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung der Wörter kennenlernen.
3. Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Bedeutung und Aufbau einfacher Sätze erkennen.
4. Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennenlernen.
5. Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der verbalen Teile im Satz erkennen.
6. Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der Ergänzungen im Satz erkennen.

Wo immer es möglich ist, sollen Sprachübungen und Sprachbetrachtungen nicht isoliert, sondern mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts verbunden werden.

Bei der Aufstellung der Teilziele sind Wiederholungen, die der Lehrer nach eigenem Ermessen einplanen muß, weitgehend vermieden worden. Ebenso werden die Grundbegriffe nur dort — in Klammern unter den entsprechenden Teilzielen — genannt, wo sie zum erstenmal im Unterricht bewußt gemacht werden sollen.

Die Hinweise dienen der Erläuterung und Abgrenzung der Teilziele und zeigen mögliche Wege der Verwirklichung.

Die Anordnung der nachfolgend aufgeführten Grob- und Teilziele stellt keine zwingende Reihenfolge dar.

- Kennzeichnung der verbindlichen Lernziele.

2.2 *Grobziele, Teilziele und Hinweise*2.2.1 *Klasse 1*

<i>Teilziele</i>	<i>Hinweise</i>
1. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
Nichtsprachliche optische und akustische Zeichen wahrnehmen, entschlüsseln und sachgerecht verwenden	Verschiedene Verkehrsschilder; weitere nichtverbale Schilder: Geschäftsschilder, Hinweisschilder; Gestik, Mimik
● Lebewesen, Dingen, Tätigkeiten und Eigenschaften die entsprechenden Wörter zuordnen	Ratespiele: Beruferaten, Pantomimen; Benennen von Lebewesen und Gegenständen; Benennen von Einzelheiten und speziellen Eigenschaften
2. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung der Wörter kennenlernen.	
● Durch Zusammensetzen vor Wörtern neue Wörter finden	Zusammensetzen und Benennen von Bild- und Wortkarten: Haus + Tür → Haustür
Durch Ableiten Wörter verändern	Einfache Vor- und Nachsilben: ab-, an-, ver-fahren; Bäum-chen
3. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Bedeutung und Aufbau einfacher Sätze erkennen.	
Verschiedene Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden	Vervollständigen angefangener Sätze; Sätze zu Bildern finden; leere Sprechblasen in Bildreihen durch passende Äußerungen füllen; Koffer- oder Rucksackpacken; Versteckte erfragen; Erkennen verschiedener Redeabsichten: erzählen, fragen, antworten; Rollenspiele; Gesprächstexte
Sätze im Text abgrenzen	„Bandwurmsätze“ durch Striche trennen.
Zwischen sinnvollen und sinnlosen Sätzen unterscheiden	Richtigstellen von Unsinn-, Witz- oder Kaspersätzen



## Klasse 1

## Teilziele

## Hinweise

- Wörter im Satz abgrenzen
- Lückenhafte Sätze durch passende Wörter ergänzen
- aus mehreren Wörtern Sätze bilden
- Kasusgebrauch nach Präpositionen üben

Trennung durch Striche:

KLAUS|GEHT|ZUR|SCHULE

Auswählen von semantisch-syntaktisch entsprechenden Wörtern:

Bernd . . . . einen Ball.

(sind, hat, sagt)

ungeordnete Wortmenge vorgeben:

Eis    drei

hat    Susi

→ Susi hat drei Eis.

Drei Eis hat Susi.

Spiel: Der rechte Platz *neben mir* ist leer;  
ich wünsche mir das Mädchen *mit dem*  
roten Pullover her . . .

## 2.2.2 Klasse 2

<i>Teilziele</i> (Grundbegriffe in Klammern)	<i>Hinweise</i>
1. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Verschiedene Arten alltäglicher Zeichen als Mittel der Verständigung</li> </ul> <p style="margin-left: 2em;">Sprachliche Zeichen durch nichtsprachliche ersetzen und umgekehrt</p>	<p>Verkehrszeichen; Gestik, Mimik, Pfiffe, Berührungszeichen; Sprachzeichen</p> <p>Lieder: Mein Hut, der hat drei Ecken . . . ; In dem Walde steht ein' Haus . . . ; Entwurf von Bildzeichen zu vorgegebenen Sprachzeichen und umgekehrt</p>
2. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung der Wörter kennenlernen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Zusammengesetzte Nomen bilden und zerlegen</li> </ul> <p style="margin-left: 2em;">Ober- und Unterbegriffe finden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Nomen und Adjektive durch einfache Ableitungen verändern</li> </ul> <p style="margin-left: 2em;">Lautgleiche Wörter verschiedener Bedeutung unterscheiden</p>	<p>Bilden und Auflösen einfacher Zusammensetzungen: Gummireifen → Gummi + Reifen; Wortkettenspiel: Gummi-reifen, Reifenwechsel, Wechsel-geld</p> <p>Ordnung im Warenhaus Lebensmittel: Brot, Wurst . . . . Spielzeug: Roller, Ball . . . .</p> <p>Bewußtmachen der semantischen Veränderung: Gegensatz: Besucher — Besucherin Abschwächung: blau — bläulich Verkleinerung: Vogel — Vögelein</p> <p>Teekesselraten: Schloß — Schloß Mohr — Moor</p>
3. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Bedeutung und Aufbau einfacher Sätze erkennen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sätze als kontextbezogene bzw. selbständige Spracheinheiten erkennen (Satz)</li> </ul>	<p>Vorgegebene Sätze in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, Lösungen begründen und Satzschlußzeichen setzen; ggf. Satzbögen zur Veranschaulichung</p>



## Klasse 2

Teilziele  
(Grundbegriffe in Klammern)

## Hinweise

- Wörter im Satz abgrenzen (Wort)
- Ein- und mehrteilige Satzglieder umstellen (Umstellprobe)

dabeimöchtetemuttersogernmitihrem  
brudersprechen: langsames Lesen —  
optische Trennung — Beachtung der  
Großschreibung von Nomen

Richtige und falsche Umstellmöglichkei-  
ten erproben, auch Berücksichtigung von  
Fragesätzen: Fritz liest jeden Tag die  
Zeitung. Jeden Tag liest Fritz die Zeitung.  
Die Zeitung liest Fritz jeden Tag. Liest  
Fritz jeden Tag die Zeitung?

- Sätze erweitern  
(Erweiterungsprobe)

Fritz die Zeitung liest jeden Tag.

Sachverhalte genauer darstellen.

Maike hilft.

Maike hilft ihrer Mutter.

Maike hilft ihrer Mutter beim Abwaschen.

Sätze verkürzen und verbinden

Inge ist müde. Inge ist hungrig. Es gibt  
noch kein Essen.

→ Inge ist müde und hungrig, aber es . . .

Konjunktionen: und, aber, denn

Sätze in bestimmter Abhängigkeit zu-  
sammenfügen

Rudi putzt das Fahrrad. Das Fahrrad ist  
schmutzig. (weil)

Eva weinte. Sie wurde geimpft. (als)

Hans sieht Klaus. Klaus ist mit dem  
Fahrrad gestürzt. (daß)

4. *Grobziel:* Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennen-  
lernen.

- Nomen als Bezeichnungen für Men-  
schen, Tiere, Pflanzen und Dinge zu-  
treffend verwenden (Nomen/Namen-  
wort; Singular/Einzel; Plural/Mehr-  
zahl)
- Artikel als Begleiter von Nomen erken-  
nen  
(Artikel/Begleiter)

Ratespiel: Wer weiß den Namen?

Er hat gelernt, den Garten zu pflegen: . . . ;

Benennung von Gegenständen aus dem  
Erfahrungsbereich des Kindes:

Teile des Fahrrads, Werkzeuge; Ver-  
bindung zum Heimat- und Sachunter-  
richt.

Umstellprobe: Gemeinsames Umstellen  
von Nomen und Artikel;

Ersatzprobe: Ersetzen von Nomen und  
Artikel durch Pronomen

## Klasse 2

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Verben als Bezeichnungen für Tätigkeiten sachgerecht verwenden (Verb/Tuwort)</li> <li>● mit Hilfe von Adjektiven unterscheiden, charakterisieren und vergleichen (Adjektiv/Wiewort)</li> </ul>	<p>Differenzierendes Beschreiben von Tätigkeiten: im Haus, auf der Baustelle, in der Werkstatt</p> <p>Beschreiben und Vergleichen von Personen und Gegenständen; Ratespiel: Ich seh' etwas, was du nicht siehst . . . ; Verbindung zum Mathematikunterricht: logische Blöcke</p>
<p>5. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der verbalen Teile im Satz erkennen.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Verbstellung im Aussagesatz ermitteln</li> </ul>	<p>Umstellprobe:          Andrea spielt im Flur mit Gesa.          Im Flur spielt Andrea mit Gesa.          Mit Gesa spielt Andrea im Flur.          Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Stelle. Beachtung der Bedeutungsveränderungen beim Umstellen.</p>
<p>Formveränderungen der verbalen Teile bei Tempuswechsel untersuchen</p>	<p>Pech beim Wettkampf: Auf den ersten Metern <i>führt</i> Frank. Dann überholt Peter ihn, stürzt aber kurz vor dem Ziel. Peter humpelt nach Hause und erzählt seiner Mutter von dem Pech:          Auf den ersten Metern <i>führte</i> (<i>hat</i>) Frank . . . . (<i>geführt</i>)</p>
<p>6. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der Ergänzungen im Satz erkennen.</p>	
<p>Nomen durch passende Personalpronomen ersetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kasusgebrauch nach Präpositionen üben</li> </ul>	<p>Ilse ruft den Hund. . . . hört aber nicht auf . . . .</p> <p>Verstecke erfragen: Befindet sich der Gegenstand <i>unter dem Tisch</i>, <i>hinter der Gardine</i>, . . . ?</p> <p>Hast du den Gegenstand <i>unter den Tisch</i>, <i>hinter die Gardine</i>, . . . gelegt?</p>



## 2.2.3 Klasse 3

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
1. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
● Situationen untersuchen, in denen die Verständigung auf der Grundlage nichtsprachlicher Zeichen erfolgt.	Verhalten von Verkehrsteilnehmern; Verständigung mit sprachunkundigen Ausländern, mit Taubstummten; Verständigung bei eingeschränkten Übertragungsmöglichkeiten (Lärm)
● Situationen untersuchen, in denen die Verständigung auf der Grundlage sprachlicher Zeichen erfolgt nicht sofort verständliche Wörter und Wendungen unter Berücksichtigung des Kontextes bzw. der Situation erklären.	Telefonieren; Rundfunk, Schallplatte, Tonband; schriftliche Mitteilungen: Brief, Notizzettel Analyse des sprachlichen und außersprachlichen Umfeldes; Nachfragen, Nachlesen, Erinnern, Assoziieren, Antizipieren; Benutzen von Hilfsmitteln
2. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung der Wörter kennenlernen.	
Zusammengesetzte Wörter bilden und zerlegen.	Bildung von Wortketten: himmel-hoch, Hoch-sprung, Sprung-grube, Gruben-Lampen, Lampen-Schirm; semantische und grammatische Analyse der Wortbildungen
Grund- und Bestimmungswort in ihrer Funktion unterscheiden (Grundwort, Bestimmungswort)	Grundwörter: <i>das Kuchenblech, die Zitronenpresse, der Rührstab;</i> Bestimmungswörter: <i>Sahneeis, Erdbeereis, Schokoladeneis</i>
Nomen, Verben und Adjektive durch Vor- und Nachsilben verändern (Vorsilbe, Nachsilbe)	Bewußtmachen der semantischen und morphologischen Veränderungen: <i>Satz, Absatz, Satzung;</i> <i>ab-, ein-, auf-schließen;</i> <i>Wirtschaft — wirtschaftlich</i>
● Wörter mit gemeinsamem Wortstamm untersuchen	Bedeutungserschließung bestimmter Wörter durch Besinnung auf gemeinsamen Wortstamm (Wortfamilie): <i>gangbar, Vergehen, Vorgang</i> → <i>gehen</i>

## Klasse 3

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sinngleiche, sinnverwandte und lautgleiche Wörter finden und angemessen verwenden.</li> </ul>	Verwendung sinngleicher Wörter zur Vermeidung von Wiederholungen: Postbote — Briefträger; Verwendung sinnverwandter Wörter zur Bedeutungsdifferenzierung: füttern — essen — speisen; Bedeutungsvielfalt bei lautgleichen Wörtern: Blume (Pflanze, Bierschaum, Haisenschwanz)
<p>3. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Bedeutung und Aufbau einfacher Sätze erkennen</p>	
Kurze und längere Sätze im Text abgrenzen	Kurze Texte nach Gehör ohne Satzzeichen aufschreiben, Klang- und Sinn-einheiten durch Satzschlußzeichen markieren (ggf. Klangprobe), Großschreibung der Satzanfänge beachten
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Satzarten unterscheiden (Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Ausrufesatz)</li> </ul>	Aussage: Wir wollen spielen. Frage: Wollen wir spielen? Aufforderung: Laß uns spielen! Ausruf: Ein tolles Spiel ist das!
verschiedene Formen von Frage- und Aufforderungssätzen bilden	Verändern von Satzmustern bei unterschiedlichen Intentionen: Wann kommst du? Du kommst doch? Kommst du? Komm her! Du kommst jetzt her! Komm doch her!
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Satzglieder durch Umstellproben ermitteln (Satzglied)</li> </ul>	Bestandteile eines Satzgliedes bleiben beim Umstellen zusammen: Die Eltern suchen ihren Sohn. Ihren Sohn suchen die Eltern.
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sätze erweitern, um einen Sachverhalt genauer darzustellen</li> </ul>	Melden von Unglücksfällen mit notwendigen Informationen: Unfall, Feuer, Überfall;



## Klasse 3

<i>Teilziele</i> (Grundbegriffe in Klammern)	<i>Hinweise</i>
Sätze in bestimmten Situationen verkürzen, um die Verständigung zu erleichtern oder zu beschleunigen	statt: Hier brennt es. genauer: Es brennt im Stadtweg 33.
Sätze miteinander verbinden, um einen größeren Zusammenhang zu erfassen	verkürzte Dialoge (Einwortsätze, Kurzsätze) beim Einkaufen, in Arbeitssituationen; Kommandosprache; Ge- und Verbotsschilder Jens soll einkaufen. Er hat keine Lust. → Jens soll einkaufen, aber er hat keine Lust. nebenordnende Konjunktionen: und, oder, denn, aber
Sätze zusammenzufügen, um bestimmte Abhängigkeitsbeziehungen auszudrücken.	Die Katze miaut. Das Futter schmeckt nicht. → Die Katze miaut, weil das Futter nicht schmeckt. unterordnende Konjunktionen: als, weil, daß, obwohl, damit
4. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistungen kennenlernen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bestimmte und unbestimmte Artikel unterscheiden (best./unbest. Artikel)</li> <li>Vergleichsformen des Adjektivs richtig bilden und unterscheiden (Vergleichsformen des Adjektivs)</li> </ul>	Gebrauch des Artikels in Textanfängen untersuchen (Märchen, Fabeln): unbest. Artikel bei Erstnennung → best. Artikel bei weiterer Nennung Anpreisen von Waren in Verkaufsgesprächen, Feststellen von Gleichheit und Unterschieden: gut — besser — am besten; ebenso gut wie — besser als
5. <i>Grobziel:</i> Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der verbalen Teile im Satz erkennen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbale Teile im Satz als Satz Kern erkennen (Prädikat/Satz Kern)</li> </ul>	Umstellproben

## Klasse 3

<i>Teilziele</i> (Grundbegriffe in Klammern)	<i>Hinweise</i>			
Infinitiv und Personalform des Verbs unterscheiden	Einsetzen fehlender Verbformen in Lückentexte (Infinitive u. Personalformen): Ersetzen infinitiver Verbformen durch entsprechende Personalformen in einem fehlerhaften Text			
Imperative in Aufforderungssätzen richtig bilden	Aufforderungen an eine oder mehrere Personen richten, besonders Verwendung von Verben mit wechselndem Stammvokal: <i>Hilf</i> mir doch! <i>Gib</i> mir das Buch! <i>Lies</i> lauter!			
<b>6. Grobziel:</b> Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der Ergänzungen im Satz erkennen				
● Nomen durch passende Personalpronomen ersetzen (Personalpronomen/ Stellvertreter)	Vater braucht den Bohrer nicht mehr, _____ legt _____ in den Werkzeugkasten.			
Beziehung zwischen Personalform des Verbs und Nomen/Personalpronomen in Subjektstellung erkennen.	Der Händler <table border="1" data-bbox="778 867 912 958"> <tr><td>schenken</td></tr> <tr><td>übergibt</td></tr> <tr><td>übernimmt</td></tr> </table> dem Käufer das Auto.	schenken	übergibt	übernimmt
schenken				
übergibt				
übernimmt				
● Ergänzungen erkennen (Weglaßprobe)	Sätze auf Satzkern und Ergänzungen reduzieren.			
● Subjekt ermitteln und benennen. (Subjekt, Ersatzprobe)	Ermitteln des Subjekts mit der Wer- oder Was-Frage <u>oder</u> mit Hilfe der operationalen Proben.			
Kasusgebrauch nach Präpositionen üben	Lückentexte, Vervollständigung von Sätzen ohne Ergänzungen; Bedeutungsveränderung bei Kasuswechsel. Er fährt auf der Straße. Er fährt auf die Straße.			



## 2.2.4 Klasse 4

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
1. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll nichtsprachliche und sprachliche Zeichen als Mittel der Verständigung erkennen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Die Verwendung bewußter oder unbewußter sprachbegleitender Zeichen in mündlichen Kommunikationssituationen kennenlernen</li>   <li>Sprachzeichen unter Berücksichtigung historischer, regionaler und sozialer Gegebenheiten und Vereinbarungen entschlüsseln</li> </ul>	<p>Gestik und Mimik von Lehrern, Schülern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (beim Erzählen, Diskutieren, Streiten) beobachten und deren Funktion erklären; Verstärkung mündlicher Äußerungen durch Kopfschütteln, Handzeichen, Gebärden erproben</p> <p>Erklären von Straßen-, Orts- und Familiennamen; Bedeutungsermittlung fachsprachlicher Ausdrücke; Untersuchen regional und sozial unterschiedlich verwendeter Wörter</p>
nicht konventionelle Verbindungen von Sprachzeichen mit der Wirklichkeit erfinden	Spiel mit Sprache: klassen- oder gruppeninterne Geheimsprache entwickeln
2. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll Möglichkeiten der Bildung, Ordnung und Bedeutungsveränderung der Wörter kennenlernen.	
Wort durch Vor- und Nachsilben verändern	<p>Verb → Verb (laufen → verlaufen),  Nomen → Nomen (Glück → Unglück),  Nomen → Nomen (Mann → Mannschaft),  Nomen → Adj. (Furcht → furchtlos),  Verb → Adj. (fragen → fraglich),  Verb → Nomen (erfahren → Erfahrung)</p>
● Wörter nach Bedeutungsmerkmalen sowie nach Oberbegriffen ordnen	Erstellen von Wortfeldern (in Verbindung mit schriftlichen Kommunikationsaufgaben, in denen „Allerweltwörter“ zu ersetzen sind); Merkmalslisten; Ordnen von Nomen nach Gattungen, Klassen, Arten
● bildhafte Ausdrücke und Redewendungen deuten	wörtliche und übertragene Bedeutung; Vergleiche, Eulenspiegelien, Sprichwörter

## Klasse 4

Teilziele (Grundbegriffe in Klammern)	Hinweise
3. <i>Grobziel</i> : Der Schüler soll unterschiedliche Satzmuster situationsgerecht und grammatisch richtig verwenden sowie Bedeutung und Aufbau einfacher Sätze erkennen.	
Ergänzungs- und Entscheidungsfragen an der Verbstellung unterscheiden	Ergänzungsfrage: Wann <i>kommst</i> du nach Hause? — Um 14.00 Uhr. Entscheidungsfrage: <i>Holst</i> du jetzt die Zeitung? — Ja.
● Fragen als Möglichkeit zur Aufforderung benutzen	Würdest du vielleicht die Tür schließen? — Sammeln ähnlicher Beispiele; Überlegen, welche Konsequenzen eine Unterlassung des erwarteten Handelns in verschiedenen Situationen hätte
Gegenfragen als mögliche Antwort auf Fragen kennenlernen	Gefällt dir mein Bild? — Dir nicht? — Untersuchen der Möglichkeiten, die eine solche Antwort bieten kann: sich in die Rolle des Fragenden versetzen; vorschnelle Äußerungen vermeiden
● Direkte Rede durch entsprechende Satzzeichen kennzeichnen	Direkte Rede in Texten suchen lassen, unterstreichen (bei mehreren Sprechern verschiedenfarbig), Zeichen setzen
Attribute durch einen Attributsatz ersetzen	Peter besitzt einen <i>englisch-sprechenden</i> Papagei. → Peter besitzt einen Papagei, <i>der Englisch spricht</i> .
Angaben durch einen Angabesatz ersetzen	Ursula fährt <i>zu Ferienbeginn</i> nach Düsseldorf. → <i>Sobald die Ferien beginnen</i> , fährt Ursula nach Düsseldorf.
Haupt- und Gliedsatz an der Verbstellung unterscheiden	Ich <i>ging</i> nicht nach Hause, weil es in Strömen <i>regnete</i> .
Zeichensetzung in Satzverbindung und Satzgefüge beachten	



## Klasse 4

## Teilziele

(Grundbegriffe in Klammern)

## Hinweise

4. *Grobziel*: Der Schüler soll die wichtigsten Wortarten und deren Leistung kennenlernen.

Da dieses *Grobziel* vornehmlich im 2. und 3. Schuljahr zu erreichen ist, wird an dieser Stelle auf die Angabe von Teilzielen verzichtet.

5. *Grobziel*: Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der verbalen Teile im Satz erkennen.

- Satzkern durch Zeitwechsel und Umstellprobe heräuslösen

Tempusformen Präsens, Präteritum und Perfekt unterscheiden und verwenden können.

- Klammerfunktion mehrteiliger Satzkerne erkennen (Verbklammern)

Ilse *fährt* in den Ferien aufs Land.

Zeitprobe: Ilse *fuhr* in den Ferien . . . . . (Prät.);

Umstellprobe: In den Ferien *fährt* Ilse aufs Land.

Aufs Land *fährt* Ilse in den Ferien.

Untersuchung der Tempusformen in verschiedenen Texten: Sportreportage (Präsens); Märchen (Präteritum); Schülererzählung über einen Ausflug (Perfekt/Präteritum); Anwendung in vergleichbaren Texten

Veranschaulichung durch Verbklammer:

Gisela ruft Maike an.

Sie will mit ihr spielen.

Maike hat jedoch Besuch bekommen.

6. *Grobziel*: Der Schüler soll Bedeutung und Aufbau der Ergänzungen im Satz erkennen.

- Akkusativ- und Dativergänzung erfragen und benennen. (Akkusativergänzung/Erg. i. 4. Fall, Akkusativ/4. Fall Dativergänzung/Ergänzung im 3. Fall Dativ/3. Fall)

Ermitteln der Akkusativergänzung mit der Wen-oder-Was-Frage, der Dativergänzung mit der Wem-Frage oder mit Hilfe der operationalen Probe (Ersatzprobe).

## Klasse 4

## Teilziele

(Grundbegriffe in Klammern)

Vom Satzkern eröffnete Leerstellen  
mit Ergänzungen besetzen

Ergänzung mit Präposition als vom  
Satzkern gefordert erkennen

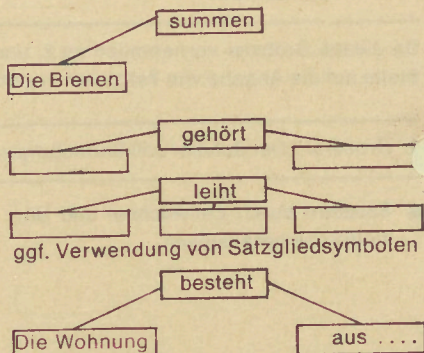
Angaben als weglaßbare Satzglieder  
kennenlernen

verschiedene Arten von Attributen  
kennenlernen, die das Nomen näher  
bestimmen und mit ihm ein Satzglied  
bilden

- Wortgruppen aus mehreren Nomen  
im gleichen Kasus oder aus mehreren  
Verben als ein Satzglied erkennen.

## Hinweise

Veranschaulichung durch Satzmodellbil-  
der, z.B.:



Die Familie stammt aus ....

Der Mopedfahrer verstößt gegen ....

Zusammenstreichen eines Satzes auf  
die notwendigen Satzglieder:

Inge bewohnt ~~in der Altstadt~~ ~~seit zwei~~  
~~Jahren~~ ein billiges Zimmer.

Unterschiede im Informationsgehalt fest-  
stellen

Adjektivattribut: Der *dicke* Brummer setz-  
te sich auf meine Nase.

Präpositionalattribut: Zum Geburtstag  
gibt es Würstchen *mit Kartoffelsalat*.

Genitivattribut: Der Besitzer *des Unfall-*  
*autos* wird gesucht.

Untersuchung der Funktion des Attributs  
(Was ändert sich, wenn das Attr. fehlt?),  
Umstellprobe zur Bewußtmachung des  
Attributs als Satzgliedteil

Mutter hat *Apfelsinen, Äpfel und Birnen*  
eingekauft.

Umstellprobe:  
*Apfelsinen, Äpfel und Birnen* hat Mutter  
eingekauft.

Ersatzprobe:  
Mutter hat *Obst* eingekauft.

desgleichen bei Verben:  
Michael *sägt, feilt, bohrt und leimt* im  
Keller.

Michael *werkt* im Keller.



### 3. Verfahren und Grundbegriffe

Die grammatischen Einsichten und Fähigkeiten, über die der Schüler am Ende des 4. Schuljahres verfügen soll, ergeben sich im einzelnen aus den verbindlichen Teilzielen für die Schuljahre 2—4. Einen Überblick vermitteln außerdem die allgemeine Zielsetzung des Teilbereichs sowie die dem Lehrplan vorangestellte Grobzielübersicht.

Stichwortartig wird das grammatische Grundwissen zudem durch Grundbegriffe und die operationalen Verfahren umrissen, die im Lehrplan jeweils dort aufgeführt sind, wo sie sinnvollerweise zum erstenmal bewußt gemacht werden sollten. Einen Gesamtüberblick gibt die folgende Aufstellung, die jedoch unter keinen Umständen der Vermittlung von isoliertem Begriffswissen Vorschub leisten darf.

#### 3.1 Operationale Verfahren

##### 3.1.1 Umstellprobe:

Uwe steckt *den Brief* in den Kasten.

*Den Brief* steckt Uwe in den Kasten.

##### 3.1.2 Erweiterungsprobe:

Maike hilft.

Maike hilft *ihrer Mutter*.

Maike hilft ihrer Mutter *beim Abwaschen*.

##### 3.1.3 Ersatzprobe:

einen Pfahl.

Eva trifft *die Bekannten aus Mainz*.

uns.

##### 3.1.4 Weglaßprobe:

Inge bewohnt ~~in der Altstadt seit zwei Jahren~~ ein billiges Zimmer.

#### 3.2 Grammatische Grundbegriffe

##### 3.2.1 bis Ende der Klasse 2:

Satz	Wort
	Nomen (Namenwort)
	Artikel (Begleiter)
	Singular (Einzahl)
	Plural (Mehrzahl)
	Verb (Tuwort)
	Adjektiv (Wiewort)

##### 3.2.2 bis Ende der Klasse 3:

Aussagesatz	best./unbest. Artikel (Geschlechtswort)
Fragesatz	Personalpronomen (Stellvertreter)
Aufforderungssatz	
Ausrufesatz	
Satzglied	
Prädikat (Satzkern)	
Subjekt (Satzgegenstand)	

##### 3.2.3 bis Ende der Klasse 4:

Verbklammer	
Akkusativergänzung	Akkusativ (4. Fall)
(Ergänzung im 4. Fall)	Dativ (3. Fall)
Dativergänzung	
(Ergänzung im 3. Fall)	

#### 4. Lernerfolgskontrolle

Bei der Bewertung *mündlicher* Schülerleistungen ist neben der sinnvollen Verwendung grammatischer Benennungen in sachlich gerechtfertigten Zusammenhängen vor allem die Fähigkeit im Umgang mit Sprache zu berücksichtigen. In welchem Umfang die gesetzten Lernziele von einzelnen Schülern erreicht worden sind, kann eine *schriftliche* Lernerfolgskontrolle zeigen. Sie vermittelt wichtige Informationen zur Lernorganisation und führt außerdem zu einer verbesserten Leistungsmessung und -beurteilung in einem Bereich, in dem Rückschlüsse auf den Lernerfolg bisher im wesentlichen aus mündlichen Schülerleistungen abgeleitet wurden. Unter diesem Gesichtspunkt trägt sie zur Objektivierung der Gesamtzensur im Fach Deutsch bei.

Folgende Arten schriftlicher Lernkontrolle sind beispielsweise möglich:

##### 4.1 Lückentexte:

Setze die passenden Personalpronomen ein!

Ilse ruft den Hund. \_\_\_\_\_ hört aber nicht auf \_\_\_\_\_.

##### 4.2 Vervollständigungsaufgaben:

Vervollständige die Satzanfänge!

Die Familie stammt (aus ...)

##### 4.3 Zuordnungsübungen:

Bilde vier richtige Sätze!

Der Dieb	läuft	im Käfig herum.
Peter		vor dem Polizisten davon.
Uta		schneller als seine Schwester.
Der Affe		zu ihrer Freundin.

##### 4.4 Mehrfachwahlaufgaben:

Lies dir den folgenden Satz durch und kreuze das Subjekt an!

Im Freibad hat gestern ein Junge seine Armbanduhr verloren.

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| a) Im Freibad       | d) ein Junge        |
| b) hat ... verloren | e) seine Armbanduhr |
| c) gestern          |                     |

##### 4.5 Identifizierungsaufgaben:

Lies dir den folgenden Text durch und unterstreiche die Nomen!

Utas Waschmaschine

Uta will Puppenwäsche waschen. Sie füllt die Maschine und stellt das Programm ein. Später hängt sie die Wäsche im Garten auf.

Außerdem sollte den Schülern Gelegenheit gegeben werden, operationale Verfahren anzuwenden. Formale Übungen sind zu vermeiden.



## LESELEHRGANG

**1. Hinweise zur Didaktik**

Der Erstleseunterricht ist Bestandteil des Deutschunterrichts. Er führt den Schüler in die Technik des Lesens ein. Darüber hinaus wird damit begonnen,

- die sprachliche Handlungsfähigkeit zu üben
- den Umgang mit Texten anzubahnen
- die Sprache zu üben und sie zu betrachten
- das richtige Schreiben vorzubereiten

**2. Vorbemerkungen****2.1 Schriftstruktur und Leselernprozeß**

Eine Buchstabenschrift strebt die Wiedergabe der Phoneme an. Phoneme sind kleinste bedeutungsunterscheidende sprachliche Einheiten, aber selbst nicht bedeutungstragend. Sie bezeichnen nicht den hörbaren Einzellaute, sondern eine Lautklasse (Maus/m/, Laus/l/). Das phonologische Prinzip verlangt — bei konsequenter Anwendung — gleiche Schreibung desselben Phonems an jeder Stelle seines Vorkommens. Aus verschiedenen Gründen ist im Deutschen der phonemische Aufbau verwischt (vgl. Rechtschreibung), daher ist in zahlreichen Fällen die Zuordnung Schriftzeichen — Phonem nicht eindeutig. Das Schriftzeichen (Graphem) v kennzeichnet /f/ in Vater und /v/ in Vase; das Schriftzeichen a kennzeichnet kurz /a/ in „am“ und lang /a:/ in Vater. Das Lesenlernen wird zusätzlich dadurch erschwert, daß Schriftzeichen und Buchstaben nicht gleichgesetzt werden können, da eine Reihe von Phonemen durch mehrgliedrige Schriftzeichen wiedergegeben werden. (So kennzeichnet ah das Phonem /a:/; sch das Phonem /s/; ng das Phonem /n/).

Dem Lesenlernenden muß die Beziehung Schriftzeichen — Phonem durchsichtig gemacht werden, damit er alle Wortbilder — solche, die aus eindeutigen Schriftzeichen (z. B. l, m, n) aufgebaut sind und solche, die aus mehrdeutigen (z. B. b, d, g) bestehen — erlesen kann. Die phonemische Struktur der Schrift muß zunächst an eindeutigen Schriftzeichen aufgezeigt werden. Später müssen die wichtigsten mehrdeutigen Schriftzeichen herausgestellt werden, so daß der Schüler von den möglichen Wortvorgestalten zur Wortgestalt gelangt.

**2.2 Leseausgangsschrift**

Als Ausgangsschrift für den Leselehrgang kommen drei Schriftarten in Betracht:

- Gemischtantiqua
- Lateinische Ausgangsschrift
- Primaschrift

*Gemischtantiqua*

Die Gemischtantiqua ist eine Druckschrift, die große und kleine Druckbuchstaben gemäß der Rechtschreibnorm verwendet. Sie weist prägnante Wortschriftbilder auf, wodurch ein leichtes Einprägen und Unterscheiden der einzelnen Wörter erleichtert wird. Daneben ermöglichen die unverbundenen Formen der Buchstaben, den Wortaufbau leichter zu durchgliedern.



Die vielfältige Begegnung mit der Druckschrift im Umweltbereich wirkt sich auf das Kind anregend aus; gegebenenfalls können außerschulische Schriftangebote für den Leselehrgang verwendet werden.

#### *Lateinische Ausgangsschrift*

Die Lateinische Ausgangsschrift ist eine verbundene Schreibschrift. Die Verbundenheit der Buchstaben innerhalb eines Wortes erschwert die notwendige Binnengliederung. Der verbundene Schriftzug macht besondere methodische Maßnahmen erforderlich, damit das Kind die einzelnen Buchstaben optisch erkennen und als bedeutungsunterscheidende Elemente auffassen kann.

Eine vom Lehrer beabsichtigte zeitliche Übereinstimmung von Schreib- und Leselehrgang durch die einheitliche Verwendung der Schreibschrift in beiden Bereichen ist anfangs kaum erreichbar, da ein auf der Schreibschrift aufbauender Schreiblehrgang zunächst eines Vorkurses bedarf (siehe „Schreiben“). Die für den Schreiblehrgang bestehenden Vorzüge der Ausgangsschrift können deshalb nicht für die Wahl der Erstleseschrift bestimmend sein.

#### *Primaschrift*

Die Primaschrift ist eine künstlerisch gestaltete Fibeldruckschrift. Sie vermittelt zwischen der Druck- und Schreibschrift, denn sie trägt sowohl Züge der Druckschrift (Einzelstellung der Buchstaben) als auch der Schreibschrift (Kursivschreibung, Angleichung der Buchstabenformen an die Schreibschrift). Durch die Ähnlichkeit der Primaschrift mit der Schreibschrift sind die Wortschriftbilder des Schreib- und Leselehrgangs einander sehr ähnlich. Dadurch ist der spätere Übergang zu Druckschrifttexten leicht zu bewältigen. Die Primaschrift ist zwar als Ausgangsschrift für den Leselehrgang an sich geeignet, doch ist sie in der Praxis schwer zu verwenden, da diese Schrift nicht ohne weiteres vom Lehrer in der erforderlichen Exaktheit nachgeschrieben werden kann (Wandtafelschrift, Herstellung von Arbeitsblättern und Arbeitsmitteln).

### **3. Allgemeine Zielsetzung**

Zum Lesen gehören zwei Fähigkeiten:

- die Technik des Zusammenfügens
- die Sinnerfassung

Der Leselernprozeß wird in der Regel am Ende des ersten Schuljahres abgeschlossen sein. Wenn schon frühzeitig erkennbar ist, daß einzelne Schüler in ihren Leseleistungen Schwächen aufweisen, sind diese in Fördergruppen entsprechend Ziffer 2.1.1 des Erlasses „Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche“ – X 211 – 518.12 – 5 vom 2. Juli 1976, NBL KM Schl.-H. 1976, Seite 202 – an die Leistungen der Klasse heranzuführen.

Schülergruppen oder Klassen, die am Ende des ersten Schuljahres die entsprechende Lesefertigkeit noch nicht erreichen konnten, müssen durch gesonderte Übungen auch am Anfang des zweiten Schuljahres weiter gefördert werden, damit der Leselernprozeß spätestens am Ende des ersten Halbjahres des zweiten Schuljahres abgeschlossen ist. Im übrigen ist in allen Klassen der Grundschule die Lesefertigkeit ständig zu steigern.



Am Ende der Grundschulzeit soll der Schüler einen ungeübten Text, der ihm sprachlich und inhaltlich angemessen ist,

- sicher
- flüssig
- in normalem Sprechtempo vorlesen können.

Lesesicherheit, Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit sind die drei wichtigsten Maßstäbe für das Vorlesen. Außerdem soll der Schüler

- auf Fragen zum Text richtige Antworten geben (Leseverständnis)
- auch außerhalb der Schule Leseinteresse zeigen

#### 4. Verschiedene Lehrverfahren

In der wissenschaftlichen Diskussion und in der bisherigen Schulpraxis gibt es verschiedene Erstleseverfahren, die jeweils Vor- und Nachteile aufweisen und unter denen die Lehrkräfte bisher frei wählen konnten. Zum Verständnis der Entscheidung für die Verbindlichkeit des methodenintegrierenden Verfahrens werden sie hier noch einmal gegenübergestellt.

##### 4.1 *Das einzelheitliche (synthetische) Verfahren*

Das einzelheitliche (synthetische) Leselehrverfahren beginnt mit der Vermittlung isolierter Schriftzeichen. Damit deutlich wird, daß optische und akustische Zeichen zusammengehören, wird kein Buchstabenname, sondern ein Lautname verwendet (M als m nicht als „em“ gesprochen). Das Lesen wird als Aneinanderreihung (Verschmelzung) von Lauten gelehrt. Das Zusammenfügen (Zusammenlesen) beginnt, sobald der zweite Laut zur Verfügung steht. Der anfangs geringe Lautbestand setzt dem schriftsprachlichen Angebot enge Grenzen.

Die Stufen der einzelheitlichen Methode sind: Lautgewinnung — Befestigung — Lautzusammenlesen — Wortlesen.

Neben einigen Beurteilungsgesichtspunkten, die in diesem Verfahren positiv zu werden sind (wie z.B. Beachtung bestimmter Gesetzmäßigkeiten der Lautlehre, Bereitstellung überschaubarer Lernsituationen besonders für schwächere Schüler, Möglichkeit des frühzeitigen Erlesens fremder Wörter), müssen an Nachteilen dieses Verfahrens insbesondere aufgeführt werden:

1. Der vom Einzellaut ausgehende Aufbau dieses Leselehrganges führt zu Texten, die dem Schüler fremd und langweilig erscheinen.
2. Syntaktische Aspekte der Sprache bleiben weitgehend unberücksichtigt.
3. Das ausschließlich additive Vorgehen beim Erlesen der einzelnen Wörter hindert die gleichzeitige Auffassung von Buchstaben, Lautgruppen und Wörtern. Vorausschauendes Lesen wird dadurch weitgehend verhindert.

##### 4.2 *Das ganzheitliche (analytische) Verfahren*

Das ganzheitliche (analytische) Leselehrverfahren geht von Wort- oder Satzbildern aus, die zunächst ohne Berücksichtigung der lautlichen Entsprechung einzelner Schriftzeichen ganzheitlich erfaßt werden. Dabei werden im *Ganzsatzverfahren* die Wörter im Satzzusammenhang dargeboten, während in der ersten Phase des *Ganzwortverfahrens* die Wörter einzeln, d.h. ohne schriftlichen Kontext, gegeben werden.



Es wird ein Grundbestand an Wortbildern gespeichert, der frühzeitig Sinnentnahme aus Texten ermöglicht. Die Schriftzeichen und deren Lautwerte erfaßt das Kind durch optisch-akustischen Vergleich im Umgang mit den ausgewählten Wörtern des Grundbestandes. Diese Wörter werden durchgliedert; dadurch wird die Technik des selbständigen Erlesens unbekannter Wörter erworben. Die Stufen des ganzheitlichen (analytischen) Verfahrens sind: Einprägen des Grundwortschatzes — Zergliedern der Wörter (Analyse) — Wortaufbau (Synthese).

Das analytische Verfahren vermeidet in einigen Phasen des Vorgehens Punkte, die im synthetischen Verfahren als problematisch gekennzeichnet wurden.

Hier wird z.B. vorausschauendes Lesen ermöglicht, das Lesen grundsätzlich als sprachliche Fähigkeit verstanden und der syntaktische Gesichtspunkt der Sprache berücksichtigt.

Demgegenüber stehen jedoch auch bei diesem Verfahren wichtige Nachteile:

1. Die grundlegende Annahme ganzheitlich argumentierender Methodiker, der Lernende „reift“ während des Erstleseunterrichts von ungegliedert-ganzheitlicher zur analytischgliedernder Wahrnehmungs- und Auffassungsweise, ist psychologisch nicht haltbar.
2. Analytisches und synthetisches Verhalten der Erstleser müssen im Verlauf des Lernprozesses gegen das zuerst vom Lehrer angebotene naivganzheitliche Lesen aufgebaut werden.
3. Analyse und Synthese werden außerdem nacheinander eingeführt und nicht als gleichzeitige Bedingungen des Lesens und Leseverhaltens.
4. In den Phasen des Wortab- und Wortaufbaus nähert sich dieses Verfahren auch den Nachteilen des synthetischen Verfahrens.

#### 4.3 *Das methodenintegrierende (analytisch-synthetische) Verfahren*

Da sowohl das synthetische als auch das analytische Leselernverfahren den Beurteilungsgesichtspunkten, denen sich ein derartiges Verfahren zu stellen hat, problematische Annahmen und Vorgehensweisen enthält, ist in den letzten Jahren das gemischte Verfahren entwickelt worden.

Es vermeidet weitgehend die Nachteile der beiden bisherigen Verfahren und gibt dem Schüler von Anbeginn die Möglichkeit, gegenstandsorientiert zu lernen, d.h. Lesen als eine Fähigkeit/Fertigkeit zu begreifen, bei der analytisch-synthetisch integrativ verfahren wird.

Methodenintegration ist die systematische Verbindung analytischer und synthetischer Arbeitsformen. Das analytisch-synthetische Leselehrverfahren geht von einzelnen Wörtern aus, die sehr bald optisch-akustisch in Schriftzeichen und Phoneme gegliedert werden. Speicherübungen beziehen sich vorwiegend auf Wörter, deren Schriftzeichen und Phoneme dem Kind in ihrer Zuordnung bekannt sind: Es kann von vornherein dem Stand seiner Schriftzeichen- und Phonemkenntnis entsprechende neue Wörter selbständig erlesen. Dem Kind wird sehr bald das einzelne Schriftzeichen und seine lautliche Entsprechung angeboten. Jedoch wird das Phonem nicht einzeln (etwa als Empfindungslaut) gegeben, sondern als optisches Element eines Wortbildes, und entsprechend als akustisches Glied des gesprochenen Wortes gewonnen.



Dies methodenintegrierende Verfahren ist für die Schulen Schleswig-Holsteins verbindlich.

Nur in begründeten Ausnahmen, die z.B. im Einzugsbereich oder der besonderen Situation der Schule liegen, kann auf Antrag die untere Schulaufsicht das einzelheitliche Verfahren zulassen.

## 5. Leselehrgang

Auch das methodenintegrierende Verfahren stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, es darf nicht als ein vereinfachtes Verfahren angesehen werden. Der Lehrer muß es beherrschen und seine Arbeitsmittel kennen. Es ist Aufgabe des Schulleiters, sicherzustellen, daß die im ersten Schuljahr eingesetzten Lehrer die geforderten Fähigkeiten besitzen.

### 5.1 Charakterisierung des Lehrverfahrens

Der analytisch-synthetische Leselehrgang geht von wenigen Wörtern aus, die bildhaft-ganzheitlich aufgenommen und gespeichert werden. Sobald die ersten Wörter inhaltlich geklärt sind, können sie akustisch und optisch in ihre Einzelteile (Phoneme und Schriftzeichen) zerlegt werden.

Durch die Synthese, die unmittelbar der Analyse folgt, wird dem Kind das Zusammenklängen der Phoneme im Wort verdeutlicht; damit wird zur Technik des Erlesens neuer Wörter hingeführt.

Wortbilderfassung, Analyse, anschließende Synthese und Speicherung, stets aufeinander bezogen und eng miteinander verknüpft, kennzeichnen dieses Lehrverfahren.

Wesentlich ist, daß anfangs nur eine begrenzte Anzahl geeigneter Wörter angeboten wird. Diese „Arbeitswörter“ haben im Unterricht eine zentrale Stellung, da an ihnen die genannten Arbeitsverfahren durchgeführt werden.

### 5.2 Aufbau des analytisch-synthetischen Leselehrgangs

#### 5.2.1 Die Stufen des Leselehrgangs

1. Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten und erstes bewußtes, auf Sinnerfassung gerichtetes Umgehen (Operieren) mit Wortteilstücken (Morpheme)
2. Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen — Erlesen neuer Wörter

### 5.3 Die erste Stufe: Einprägen und Durchgliedern bestimmter Wortgestalten — erstes Operieren mit Wortteilstücken.

#### 5.3.1 Lernziele

Die Schüler sollen

- Wortgestalten als Sinnträger verstehen,
- einzelne gespeicherte Wortbilder erkennen und wiedergeben,
- erkennen, daß Wörter aus Phonemen bestehen,



- den Phonemen bestimmte Zeichen zuordnen,
- Buchstaben erkennen und den entsprechenden Phonemen zuordnen,
- das in Phoneme zerlegte Wort zusammenlesen,
- einzelne Wortteilstücke und Silben optisch und akustisch wiedererkennen,
- neue Wörter aus bekannten Wortbestandteilen aufbauen,
- geeignete neue Wörter selbständig erlesen.

### 5.3.2 Kriterien zur Auswahl der Arbeitswörter

- Die „Arbeitswörter“ sollten konkreten Sprachsituationen entnommen werden und zum aktiven Wortschatz der Kinder gehören.
- Die Wortgestalten müssen prägnant sein.
- Sie müssen vom Phonembestand her klar und eindeutig sein.
- Die herausgestellten Phoneme müssen durch eingliedrige Schriftzeichen wiedergegeben werden.
- Die Phoneme als Bausteine der Arbeitswörter müssen zur Bildung neuer Wörter geeignet sein.

### 5.3.3 Die Speicherung von Wörtern

Bei der Speicherung von Wörtern sollte folgendes berücksichtigt werden:

- Die Anzahl der Wörter pro Unterrichtseinheit muß sich an dem Speicherungsvermögen der Schüler orientieren.
- Der Phonembestand muß gesichert sein, bevor ein neues Wort erarbeitet wird.
- Es sollte vermieden werden, gleichzeitig form- oder inhaltsähnliche Wörter einzuführen.
- Sinnarme Formwörter sollten in möglichst begrenzter Anzahl angeboten werden.
- Die neu eingeführten „Arbeitswörter“ sollten ausreichend in verschiedenen Textzusammenhängen wiederholt werden.

### 5.3.4 Durchgliedern von Wörtern

#### 5.3.4.1 Das Wesen der Durchgliederung

Im analytisch-synthetischen Leselehrverfahren bleibt für den Schüler das bildhaft-ganzheitlich aufgefaßte Wortbild keine ungegliederte Ganzheit, sondern wird sofort durchgliedert, d.h. in seine einzelnen Phoneme/Schriftzeichen durch Auf- und Abbau untergliedert.

Das Wesen der Analyse besteht in der Beachtung einzelner Schriftzeichen und Schriftzeichenverbindungen und ihrer phonemischen Entsprechung. Das Kind lernt das phonemische Prinzip der Buchstabenschrift kennen; d.h. es lernt die Schrift als Symbolsystem kennen, in welchem akustische Merkmale der gesprochenen Sprache durch optische Zeichen schriftlich wiedergegeben werden.

#### 5.3.4.2 Methodische Maßnahmen

Die Durchgliederung wird begonnen, wenn die Schüler das Wortbild erfaßt haben. Vertieftes Eindringen in die Wortgestalt kann nur durch sorgfältiges Hinsehen, langsames und genaues Sprechen und aufmerksames Hören erfolgen. Das bedeutet, daß den Schülern die einzelnen Teile eines Wortes nicht nur optisch, sondern auch akustisch bewußt gemacht werden.

Bei diesem verdeutlichenden Lesen wirken optisches und akustisches Durchgliedern



zusammen. Das Wort wird in seine Schriftzeichen/Phoneme aufgegliedert, die danach zum selben Wort erneut zusammengelesen werden.

Für den Unterricht ergibt sich daraus folgender Verlauf:

- gedehntes Lesen des bekannten Wortbildes mit akustischer und optischer Verdeutlichung der Wortbestandteile,
- Zerschneiden der Wortgestalt in ihre Bestandteile,
- optisch-akustischer Wortaufbau (Zusammenfügen der Schriftzeichen/Phoneme zum Arbeitswort),
- Wiedererkennen und Benennen der Phoneme am Arbeitswort (Zuordnung der Zeichen zum Phonem),
- Anbieten des Wortbildes und Zergliedern in Sprachsilben,
- Aufbau neuer Wörter durch Zusammensetzen verschiedener Sprachsilben.

#### 5.4 Die zweite Stufe: Operieren mit Phonemen und Phonemverbindungen — Erlesen neuer Wörter

##### 5.4.1 Lernziele

Die Schüler sollen

- Wörter durchgliedern können,
- erkennen, daß bestimmte Schriftzeichen unterschiedliche Phoneme wiedergeben (a für /a/ und /a:/),
- ein bestimmtes Phonem in einem Wort optisch und akustisch wiedererkennen,
- einem Schriftzeichen das ihm entsprechende Phonem zuordnen,
- sich wiederholende Schriftzeichenverbindungen erkennen,
- neue Wörter erlesen.

##### 5.4.2 Die Phonemverbindungen

Folgende Phonemverbindungen müssen bei der fortschreitenden Analyse besonders beachtet und geübt werden:

- mehrgliedrige Schriftzeichen, die ein Phonem repräsentieren, wie:
  - au, ei, eu, äu, ie
  - sch, ch, ck
- Buchstabenverbindungen, die eine häufige Phonemverbindung repräsentieren, wie:
  - er, -el, -es, -en, -ch, -ing, -ung, -ein
- Buchstabenverbindungen, die eine Silbe repräsentieren, wie:
  - ge-, ver-, ein-, er-

##### 5.4.3 Mehrdeutige Schriftzeichen

Besonderes Gewicht kommt dem Erfassen mehrdeutiger Schriftzeichen zu, da die deutsche Buchstabenschrift nicht für jedes Phonem ein eindeutiges Zeichen hat. Der Schüler muß die wichtigsten mehrdeutigen Schriftzeichen kennen und wissen, wie sie phonemisch verwirklicht werden.

Die Schriftzeichen a, i, o, u, ö, ä, ü können kurz und lang gesprochen werden. Die Kürze des Vokals ist häufig an der Verdoppelung des folgenden Konsonanten zu erkennen.



a	/a/ Kamm; /a:/ Kran
i	/i/ wissen; /i:/ wir
o	/o/ kommt; /o:/ Tor
u	/u/ dumm; /u:/ gut
ö	/ö/ gönnen; /ö:/ Löwe
ä	/e/ älter; /ä:/ Käse
ü	/ü/ dünn; /ü:/ Tüte

Das Schriftzeichen e symbolisiert drei Phoneme. Es kann kurz und lang gesprochen werden und markiert das unbetonte /e/.

e	/e/ Geld; /e:/ Weg; /ə/ warten
---	--------------------------------

Die Schriftzeichen b, d, g repräsentieren im Anlaut und Inlaut die Phoneme /b/, /d/, /g/. Im Auslaut kennzeichnen sie auf Grund der Auslautverhärtung die stimmlosen Verschußlaute /p/, /t/, /k/.

b	/b/ blind; lieben; /p/ lieb
d	/d/ du; Hände; /t/ Hand
g	/g/ gut; Wege; /k/ Weg

Das Schriftzeichen v repräsentiert die Phoneme /f/ und /v/.

v	/f/ Vogel; /v/ Vase
---	---------------------

Das Schriftzeichen ch symbolisiert die Phoneme /ch/, /k/ und in einigen Fremdwörtern /š/.

ch	/ch/ nicht; Nacht; /k/ Fuchs; /š/ Chef
----	--

Das Schriftzeichen s repräsentiert die Phoneme /z/, /s/ und /š/. /s/ ist die Aussprache im Auslaut, /š/ ist die Aussprache in den Konsonantenverbindungen st, sp.

s	/z/ Sahne; reisen; /s/ Haus; /š/ Stock, Spalt
---	---

Das Schriftzeichen h ist eindeutig und repräsentiert nur das Phonem /h/ Haus. Außerdem ist der Buchstabe h Bestandteil zahlreicher mehrgliedriger Schriftzeichen. Die Kinder müssen lernen, daß der auf einen Vokal folgende Buchstabe h die Länge des Vokals kennzeichnet. (ah /a:/ fahren; eh /e:/ zehn usw.)

Die Schriftzeichen c und y symbolisieren 4 bzw. 6 Phoneme. Die Schüler sollten hier nur wenige Beispiele kennenlernen, die ihrem Sprachwortschatz entnommen sind.

c	/k/ Coca-Cola; /t <sup>s</sup> / Celsius
y	/i/ Pony; /ai/ Nylon

#### 5.4.4 Übungen zu den Phonemverbindungen und zu mehrdeutigen Schriftzeichen

- Wiedererkennen häufig wiederkehrender Schriftzeichenverbindungen
- Wörtersammlungen mit gleichen Phonemverbindungen
- Hör- und Sprechübungen zur Unterscheidung langer und kurzer, offener und geschlossener Vokale (Hüte, Hütte)
- Wortsammlungen abhören nach langen/kurzen Vokalen
- Gegenstände mit langen/kurzen Vokalen suchen
- Kindernamen mit langen/kurzen Vokalen suchen
- Erkennen, daß Doppelschreibung des Konsonanten die Kürze des vorhergehenden Vokals kennzeichnet.



#### 5.4.5 Abgrenzung und Unterscheidung (*Diskrimination*) der Phoneme

Die akustische Analyse bedeutet das Zerlegen eines gesprochenen Wortes in Phoneme. Die Fähigkeit, Phoneme abgrenzen und unterscheiden zu können, ist auf dieser Stufe besonders zu üben, da das Kind die Funktion eines Schriftzeichens ohne Kenntnis seines akustischen Wertes nicht erfassen kann.

##### Übungen zur Abgrenzung und Unterscheidung

- Der Lehrer spricht einen Anlaut (möglichst gedehnt); welches (bekannte) Arbeitswort fängt so an?
- Suchen weiterer (bekannter) Wörter mit einem bestimmten Anlaut (z. B. Eigennamen der Kinder).
- Der Lehrer spricht ein Wort gedehnt; die Kinder achten darauf, ob ein bestimmtes Phonem enthalten ist.
- Der Lehrer nennt nacheinander Wörter mit einem bestimmten Anlaut (Inlaut); die Kinder achten auf die Richtigkeit.
- Der Lehrer spricht Wörter; die Kinder geben bei einem Wort mit einem bestimmten Phonem ein Zeichen.
- Die Kinder überprüfen die Namen bildlich dargestellter Gegenstände auf bestimmte Phoneme.
- Zuordnung von Bildern, die Wörter mit gleichem Phonem darstellen.

#### 5.4.6 Erlesen neuer Wörter

##### 5.4.6.1 Umwandlung von Wörtern (*Zaubern*)

Dem Aufbau neuer Wörter geht als Vorstufe das Austauschen von Schriftzeichen in bisher gespeicherten Arbeitswörtern voraus. Durch dieses „Zaubern“ werden die Wörter in ihrem Aufbau und in ihrem Sinn verändert.

Das „Zaubern“ sollte durchgeführt werden, damit die Schüler den Bedeutungswandel eines Wortes durch ein Schriftzeichen miterleben. Durch den Vergleich des Ausgangswortes mit dem veränderten Wort erfährt das Kind zunächst die Bedeutung eines einzigen Schriftzeichens im Wort; es wird aber auch im genauen Beachten des einzelnen Schriftzeichens geübt.

##### *Austauschübungen* (Substitution)

- Austausch eines Vokals im Wortinnern:  
Tonne — Tanne
- Austausch eines Vokals am Wortende:  
Rose — rosa
- Austausch eines Konsonanten am Wortanfang:  
Tonne — Sonne
- Austausch eines Konsonanten am Wortende:  
Mau/ — Maus
- Austausch eines Konsonanten im Wortinnern:  
reiten — reisen
- Wortverlängerungen, z.B. Mehrzahlbildungen:  
Raupe — Raupen
- Abbau von Wörtern bis auf den Anfangsbuchstaben, dann Aufbau zum neuen Wort:  
Sofa — Sof — So — S — Sei — Seif — Seife

Die folgende Übersicht gibt einige Beispiele für die Übungen zur Wortverwandlung:

Hinzufügen von Schriftzeichen (Buchstaben und Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	aus	ein
	Maus	mein
— am Wortende:	Auto	ein
	Autos	eine

Weglassen von Schriftzeichen (Buchstaben u. Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	Mund	Schein
	und	ein
— am Wortende:	Eis	eine
	Ei	ein

Austauschen von Schriftzeichen (Buchstaben u. Buchstabenverbindungen)

— am Wortanfang:	Mund	Maus	
	Hund	Haus	
	rund	Laus	
— am Wortende:	auf	Haut	Schaf
	aus	Haus	Schaf
	auch		Schar
— im Wortinnern	Bast	Tante	halt
	Bart	Tinte	hart

Man kann diese Veränderungen auch in längeren Reihen von Wörtern durchführen („Zauberketten“). Dabei können die Wörter am Anfang, im Innern oder am Ende in wechselnder Folge durch Austauschen, Weglassen oder Hinzufügen von Buchstaben verändert werden.

Beispiele:

aus  
 Haus  
 Maus  
 Maul  
 maulen  
 mausen  
 schmausen  
 Schmaus  
 Maus  
 aus

Wortverwandlungen mit Hilfe von Silben

Zusammenfügen von Wörtern:

fahren	schneiden
mitfahren	ausschneiden
rufen	kaufen
gerufen	verkaufen

Hinzufügen von Silben:



## Austauschen von Silben

— Anfangsilbe:	(Na)se	(ru)fen
	die	wer
	diese	werfen
— Endsilbe:	Na(se)	ei(ne)
	(Vo)gel	(spie)len
	Nagel	eilen

## 5.4.6.2 Beachten der Buchstabenfolge („Lautieren“)

Das Erlesen neuer Wörter wird sich sinngemäß aus Sprechsituationen entwickeln. Das unbekannte neue Wort wird leichter erschlossen, wenn es in einem bereits bekannten Satzmuster erscheint:

Der Ball rollt über den Weg  
Der Ball rollt über den Hof

Auch Reime, insbesondere Kinderreime und Abzählverse, geben gute Hilfen zur Erfassung eines neuen Wortes.

Das „Lautieren“ ist eine grundlegende Technik für das Erlesen neuer (unbekannter) Wörter. Es ist darunter die Fähigkeit zu verstehen, die einzelnen Schriftzeichen zu einer akustischen Wortvorgestalt zusammenzufügen (Synthese) und dieser die richtige Wortklanggestalt sowie die Wortbedeutung zuzuordnen.

Eine Schwierigkeit besteht darin, daß eine Reihe von Schriftzeichen mehrere Phoneme wiedergeben. Das Kind muß von dieser Mehrdeutigkeit wissen und in der Lage sein, die verschiedenen phonemisch korrekten Wortvorgestalten zu bilden und die sinnvolle Klanggestalt auszuwählen.

Für das „Lautieren“ eignen sich Wörter

- aus eindeutigen Schriftzeichen (d.h. Schriftzeichen, die nur ein Phonem wiedergeben),
- in denen die Kürze des Vokals durch eine nachfolgende Doppelkonsonanz eindeutig gekennzeichnet ist,
- die ein gedehntes Sprechen erlauben.

Die Wörter sollten folgende Schriftzeichen zunächst nicht enthalten:

- schwierige mehrdeutige Schriftzeichen (z.B. v, y, c, ch, h als stummer Buchstabe),
- Verschußlaute,
- Konsonantenhäufungen (z. B. tr, schn),
- schwierige Buchstabenverbindungen (z. B. ing, ampf)

Zu einem späteren Zeitpunkt sollten auch Wortbilder mit wichtigen mehrdeutigen Schriftzeichen erlesen werden. Der Schüler muß dann verschiedene phonemisch korrekte Wortvorgestalten bilden und mit Hilfe seines Sprachwortschatzes überprüfen, ob die gefundene Wortvorgestalt mit einer sinnvollen Klanggestalt übereinstimmt.

## 6. Leselernstörungen

## 6.1 Erkennen der Störungen

Während des Leselehrganges können sich größere Unterschiede im Hinblick auf Lernverhalten und Lernfähigkeit bei den Schülern einer Klasse zeigen. Mit dem methoden-



integrierenden Verfahren ist es zwar erfahrungsgemäß möglich, den größten Teil der Schüler schon in einem Jahr das Lesen zu lehren. Trotzdem kann nicht ausgeschlossen werden, daß einzelne Schüler am Ende des ersten Schuljahres noch Leseschwächen haben. Es kommt entscheidend darauf an, daß diese Leseschwächen nicht über die weiteren Schuljahre verschleppt werden, sondern im Rahmen des Unterrichtsangebotes des ersten Schuljahres so weit wie irgend möglich behoben werden.

Der Lehrer muß bei der Planung des Erstleseunterrichtes berücksichtigen, daß in jeder Phase des Leselernprozesses Lernstörungen bei einzelnen Schülern auftreten können. Ihnen muß er mit verschiedenen Maßnahmen entgegentreten.

Voraussetzung hierzu ist vor allem das ständige Überprüfen aller am Lesenlernen beteiligten Lernvoraussetzungen. Besteht der Verdacht auf fehlende bzw. nicht voll entwickelte Lernvoraussetzungen, so ist in jedem Fall sorgfältig zu prüfen, ob diese Lernvoraussetzungen noch am Unterrichtsstoff des Leselehrganges erworben werden können, oder ob unterstützende, ggf. vorbereitende Angebote zur Förderung einzusetzen sind, die vor allem dem Auffassen, Unterscheiden, Speichern und Wiedergeben von Zeichen und Lauten dienen.

Sprach- und Spréchstörungen können den Leselernvorgang erheblich erschweren. Schon leichte Unregelmäßigkeiten im Bereich der Stimme und Sprache können zu falschen Lernergebnissen führen. Der Lehrer sollte in all diesen Fällen auf eine fachärztliche Untersuchung drängen und den Rat eines Sonderschullehrers der Fachrichtung Sprachheilpädagogik einholen. Eine unter Umständen notwendige Sprachheilbehandlung kann Lern- und somit auch Lesestörungen, die sich aus einer Sprachbehinderung ergeben, erfolgreich vorbeugen.

Eine Reihe von Schwierigkeiten im Verlauf des Leselernvorganges lassen sich auf unzureichende Motivation zurückführen.

Der früheste Zeitpunkt der primären Lesemotivation liegt in der Regel vor dem Schuleintritt. Ausdruck dieser häufig noch nicht auf das Lesen direkt bezogenen Motivation ist die Bereitschaft, sich mit Zeichen, Buchstaben und Wörtern zu beschäftigen. Bei den meisten Kindern sind die Erfolge im Anfangsunterricht des Lesens Motivation für die weiteren Lernschritte. Bei einer anderen Gruppe von Kindern bedarf es jedoch nach dem Schuleintritt immer zusätzlicher und stets erneuter Motivationen um das Interesse am Lesenlernen über den erlebnisbetonten Anfang hinaus zu erhalten.

Für alle Kinder ist es wichtiger, daß ihnen die Freude am Lesenlernen erhalten bleibt, als daß auf schnelle Erfolge gedrängt wird. Neben dem Anreiz, der vom Textinhalt und von seiner Gestaltung ausgeht, können motivieren:

- das Einbeziehen von Spielformen, Rhythmik, Gestik und Mimik durch den Lehrer,
- die Verwendung von Handpuppen und Spieltieren, welche handelnde Personen darstellen,
- die Aktivierung der kindlichen Phantasie durch Bilder,
- ein möglichst reichhaltiges Angebot von anregendem Arbeitsmaterial,
- die Unterstützung des Leselernvorganges durch manuelle Tätigkeiten (Kleben, Schneiden, Formen, Malen u. a. mehr).



## 6.2 Maßnahmen

Es ist nicht möglich, eine umfassende Darstellung aller pädagogischen Maßnahmen zu geben, die bei Schwierigkeiten im Leselernprozeß zu ergreifen sind. In der Regel liegen einer Lernstörung mehrere sich gegenseitig beeinflussende Ursachen zugrunde.

Die folgenden Hinweise auf Möglichkeiten, Lesestörungen positiv zu beeinflussen, sind deshalb nicht als vollständiger Katalog solcher Maßnahmen anzusehen.

1. Müssen wegen fehlender Lernvoraussetzungen spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten noch gefördert werden, so können sprachorientiertes didaktisches Material aus der Vorklassenarbeit (Lese-Spiele) und im weiteren Verlauf des Lesenlernens auch einzelne Zusatztexte und Übungen aus sonst nicht in der Klasse verwendeten Lese- und Fibelwerken individualisierend eingesetzt werden. Da das Laut- und Wortangebot der verschiedenen Fibeln jedoch nicht identisch ist, muß die Auswahl von Zusatzangeboten bei dieser Form der Binnendifferenzierung sehr sorgfältig bedacht werden. Oft wird der Lehrer zusätzliches Übungsmaterial für schwächere Schüler selbst herstellen müssen. Derartige Materialien bzw. Lernmittel können auch bei der Planung von Hausaufgaben Verwendung finden, die im Verlaufe des Leselehrganges auf individuelle Lern- und Übungsvoraussetzungen abgestimmt sein müssen.

2. Häufig sind Leseschwierigkeiten auf sog. „unkontrolliertes Lernen“ zurückzuführen.

Bei dieser Form des Fehllernens werden nur Strukturelemente des optisch dargebotenen Wortes mit dem Wortsinn verbunden. Die gesamte Zeichenfolge wird vom Lesenden nicht überprüft. Teile der Laut- und Buchstabenfolge werden somit für das Ganze genommen.

Beispiel: Fisch — Tisch — Wisch

Der als „isch“ richtig wahrgenommene Teil wird als Wortganzes „Fisch“ oder „Tisch“ gelesen. Diese Lesestörung läßt sich am besten durch häufige gezielte und auf neue Lernschritte abgestimmte Lernkontrollen vermeiden.

Sind dennoch Formen dieses Fehllernens aufgetreten, so müssen sie durch Übungen zur Wahrnehmungssteuerung gemildert bzw. beseitigt werden.

3. Lesestörungen haben oft eine unvollständige Lesetechnik als Ursache. Wenn die Phonem-Schriftzeichen-Zuordnung nicht geläufig ist, werden einzelne Phoneme bzw. Schriftzeichen durch andere (geratene) ersetzt.

Graduelle Unterschiede in diesem Fall können darin bestehen, daß das Wort falsch, jedoch sinnhaft gelesen wird: z.B. statt Wald — Wand, oder daß das Wort sinnlos gelesen wird, z.B. statt Wald — Ward. Häufige und umfangreiche Kontrolle der Buchstabenkenntnis und der Phonem-Schriftzeichen-Zuordnung hilft diese Form des Leseversagens weitgehend vermeiden.

Gezielte und systematische Zuordnungsübungen können aufgetretene Leistungsrückstände beseitigen helfen.

4. Im Verlaufe des Lesenlernens können Schwierigkeiten im flüssigen und sinnvollen Lesen durch Nichtvorhandensein eines vorausschauenden Leseverhaltens auftreten. Stockendes und einzelne Wortteile mühsam erlesendes Verhalten deutet darauf hin, daß aus dem Zusammenhang des bisher Gelesenen keine Sinn-erwartung auf das noch zu Lesende helfend übergreift.

Übungen zur Wortschatzerweiterung sowie zur Sinnvermutung können das Lernen eines fließenden sinnentnehmenden und vorausschauenden Leseverhaltens unterstützen.

5. Dadurch, daß Vorlesen meist im Klassenverband geübt wird, können Schüler, die das Lesen als Technik zwar beherrschen, jedoch noch nicht fließend vorlesen können, in leistungsbehindernde Belastungssituationen kommen. Zeitdruck und sozialer Druck der Klasse lassen in diesen Fällen ein falsches Leistungsbild entstehen. Muß derartiges vermutet werden, sollte der Lehrer das Kind allein lesen und ihm die notwendigen Bestätigungen und Korrekturen zukommen lassen.
6. Eine den unterschiedlichen Lesefortschritten und somit auch dem schwachen Schüler entgegenkommende Leselernsituation läßt sich durch die verschiedensten Arbeits- und Unterrichtsformen schaffen.

So läßt sich für die Gruppe der schwächeren Leser die notwendige Übungszeit für mündliches Arbeiten dadurch gewinnen, daß die sicheren Schüler für einen Teil der Stunde Aufgaben erhalten, die sie durch stilles Lesen erledigen können. Von den Möglichkeiten eines evtl. vorhandenen Gruppenraumes läßt sich bei allen Formen der Differenzierung im Leseunterricht Gebrauch machen.

7. Eine weitere Möglichkeit, schwachen Lesern zu helfen, bietet sich in der Partnerarbeit mit leistungsverschiedenen Paaren.

Abgesicherte Listen von Häufigkeitswörtern oder Wortkarten, die in Menge oder Schwierigkeitsgrad den unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten angepaßt sind, haben einen hohen Übungseffekt und vermeiden durch die Bearbeitung in der Partnersituation leistungshemmende Nebenwirkungen durch Umgehen sozialer Belastungssituationen im Klassenverband.

8. Kurze, jedoch häufige Übungssituationen sind insbesondere für schwächere Schüler lernerfektiver als wenige und lange Übungsangebote.



## SCHREIBLEHRGANG

### 1. Hinweise zur Didaktik

#### 1.1 Zum Gegenstand

Unter Schreiben wird die Fähigkeit verstanden, Zeichen, die nach kombinatorischen Regeln zu Sinträgern zusammengesetzt werden können, mit der Hand nachzubilden.

Dieses Nachbilden geschieht in der Absicht, sich zu verständigen; d.h. jemanden zu informieren, ihm etwas mitzuteilen (kommunikative Funktion), Gedanken sichtbar zu machen und gesprochene Worte aufzuschreiben (semantische Funktion).

Schrift kann, je nach dem Grad der Gestaltqualität, auch ästhetische Wirkungen erzielen (ästhetische Funktion).

In die Handschrift gehen stets Merkmale der Person ein (personale Funktion).

#### 1.2 Allgemeine Zielsetzung

Das allgemeine Ziel des Schreibunterrichts ist eine zügige, gut lesbare Handschrift. Individuelle Züge werden dadurch nicht ausgeschlossen.

Kenntnis und Beherrschung der Schriftzeichen sind Voraussetzung dafür, daß ein Mensch an schriftlicher Kommunikation teilnehmen kann. Trotz Buchdruck, Schreibmaschine und anderer technischer Neuerungen ist es fast täglich notwendig, mit der Hand zu schreiben.

Der Lehrer hat beim Schreiben an der Tafel — vor allem beim Schreiblehrgang — die Grundformen der Buchstaben innezuhalten. Für den Schüler hat die Ausgangsschrift nur regulativen, nicht normativen Charakter. Ihre Buchstaben können vereinfacht werden, wenn sich dadurch die Geläufigkeit steigern läßt.

Auch sind Neigungswinkel, Schriftweite sowie das Verhältnis von Ober- und Unterlängen zur Mittelhöhe als persönliche Ausformungen nicht zu sehr zu reglementieren.

Den Eigenausformungen ist eine klare Grenze dadurch gesetzt, daß jeder Buchstabe eindeutig lesbar sein muß.

### 2. Lehrplan: Schreiblehrgang

#### 2.1 Vorklasse

Grundlagen für den Schreiblehrgang können schon in der Vorklasse angebahnt werden.

Wichtig für das „Schreiben“ in der Vorklasse ist die Schreibfreude. Unter allen Umständen muß auf Zwang und Drill verzichtet werden. Die ersten Schreibversuche können daher keinen lehrgangsmäßigen Charakter haben. Alle Übungen müssen sich am Schreibverhalten des Kindes und an den Funktionen der Schrift orientieren. Das Kind soll verschiedene Werkzeuge erkunden und erproben und zur gesteuerten Werkzeugwahl befähigt werden.

Von den ersten Schreibversuchen an wechselt das Material nach Härte, Größe, Farbe und anderen Eigenschaften. Durch Umgang mit verschiedenen Schreibwerkzeugen und Materialien lernen die Kinder, ihre Bewegungen zu verfeinern, technische Erfahrungen zu sammeln und Formen genauer zu erfassen, zu differenzieren und zu verändern:

*Thema:* „Auch Linien können Namen haben“

Die Kinder zeichnen auf Tapetenresten mit Fingerfarben als Linie die Frau Zickel-Zackel und Frau Schlingel-Schlängel mit ihren Kinderchen, einige Zickel-Zackelchen und mehrere Schlingel-Schlängelchen.

„Ausdruckserlebnisse“ lassen sich im *Spontanschreiben* realisieren. Spontanes Schreiben als Vorform des schriftlichen Sprachhandelns muß auf dieser Stufe aber emotional eingebunden sein.

„Ein Brief von einem guten und von einem boshafte König“ ... (man kann ihn zwar nicht lesen, aber man sieht es dem Brief schon an, welchen der böse König schrieb! ...) kann zeigen, welche graphischen Mittel benutzt und wie sie im Hinblick auf die Aussagen (semantische Funktion der Schrift) verwendet werden.

Bei der Deutung sollten die persönlichen Assoziationen jedes einzelnen Schülers anerkannt werden. So kann z. B. eine zitternde Linie von einem Kind als lustig, vom anderen als ängstlich interpretiert werden. Das gemeinsame Gespräch zeigt, daß es mehrere Möglichkeiten der Deutung gibt. Es gilt, die Phantasie im Hinblick auf mehrere Deutungsmöglichkeiten freizusetzen und zu fördern.

## 2.2 Klasse 1

Es ist anzustreben, daß der Schüler am Ende des 1. Schuljahres einfache Sätze in zügiger Schrift unter Beachtung der Grundformen der Ausgangsschrift schreiben kann.

Dieses Ziel wird in drei Phasen zu erreichen sein:

### 1. Phase (Vorkurs)

Für den Schreiblehrgang ist ein Vorkurs erforderlich. Die Dauer des Vorkurses ist auf höchstens sechs Wochen zu begrenzen. Dabei sollte eine tägliche Übungszeit von 20 Minuten nicht überschritten werden.

Der Vorkurs soll vorrangig dem Training der Feinmotorik dienen und mit dem Einüben der Grundbewegungsformen der Lateinischen Ausgangsschrift enden.

Durch das Training der Feinmotorik wird vor allem die Feinmuskulatur der Kinderhand entwickelt. Diesem Ziel dienen Fingerspiele, Knet- und Faltübungen, Bauen mit Stäbchen und Steckbausteinen u.a.m. Dabei ist darauf zu achten, daß solche Übungen sinnvoll geschehen und spielerisch verwirklicht werden können, z.B. „Brillengläser putzen, Geldstücke zählen, Zucker mit den Fingern streuen ...“



Da das Schreiben ein Bewegungsablauf ist, muß das Kind in die Lage versetzt werden, die graphischen Bewegungsmuster — die Buchstabenelemente — motorisch einzuschleifen:

Oval	
Schlinge	
Girlande	
Arkade	
Schleife	
Deckzug	
Acht	
Spitze	

Ebenfalls geeignet sind einfache rhythmische Reihungen:

Den Anfang bilden großräumig ausgeführte, rhythmische Schwungübungen an der Tafel, auf großen Schreibflächen (Packpapier, Tapeten, graues Zeichenpapier DIN A 3 u.ä.) oder auch in der Luft. Als Schreibwerkzeuge dienen Kreiden oder Wachsmalstifte.

Um eine möglichst weitgehende Gelöstheit zu erreichen, sollte das Kind bei diesen Übungen stehen.

Das Erlernen der oben beschriebenen rhythmischen Reihungen (Schreibspuren) wird für den Schüler nach folgendem Schema ablaufen:

- Erkennen der neuen Spur
- Nachbilden der neuen Spur nach Vorbild
- freies Bilden der neuen Spur.

Wenn in der Vorklasse ein ausführlicher Vorkurs durchgeführt wurde, kann er im 1. Schuljahr stark verkürzt werden oder entfallen.

### 2. Phase

Die 2. Phase dauert etwa bis zur 28. Woche. Jetzt beginnt das eigentliche Schreiben der Buchstaben, Buchstabenverbindungen, Silben und ganzer, jedoch leicht überschaubarer Wortbilder aus dem Leselehrgang. Wachsmalstifte, Faserschreiber und der Bleistift dienen als Werkzeuge. Auch müssen sich die Schüler an kleinere Schreibflächen gewöhnen (DIN A 4, u. U. Hefte DIN A 5).

Das Ziel dieser 2. Phase ist die Beherrschung aller Buchstabenformen und das geübte Schreiben einfacher Wörter.

### 3. Phase

In der 3. Phase soll der Schüler als Schreibfläche das DIN A 5 Schreibheft benutzen. Als Schreibwerkzeug kann zum Schluß des 1. Schuljahres bereits ein guter Schulfüller mit einer Anfänger-Feder eingeführt werden. Dabei ist es notwendig, die richtige Schreibhaltung und den technischen Umgang mit dem neuen Schreibwerkzeug zu üben.

## 2.3 Klassen 2—4

In diesen Schuljahren wird das Gebiet des Schreibens umfangreicher und bildet zunehmend auch einen Teil anderer Unterrichtsbereiche. Die Notwendigkeit, mehr und schneller schreiben zu müssen, verlangt eine Erhöhung der Schreibgeläufigkeit. Das Ziel ist, zu einer flüssigen Verkehrsschrift zu kommen. Die Eindeutigkeit der Buchstaben darf dabei nicht verlorengehen.

## 3. Bewertung

Die Schrift eines Schülers ist nach folgenden Kriterien zu bewerten:

- nach der Lesbarkeit,
- nach der Schreibgeläufigkeit.

Dabei sind die Schreibleistungen in den Schul- und Hausheften für die Notengebung maßgeblich.

In Klassenarbeiten ist die Schrift verbal oder mit Ziffern zu bewerten. Sie darf die Gesamtnote der Arbeit nicht beeinflussen.

Nachstehend werden Hilfen zur Benotung angegeben:

Zensuren 1 und 2:

Müheles lesbare Schrift:

- eindeutige Formung der Schriftzeichen
- übersichtliche äußere Form; klare Gliederung, auch im Sinne angemessener Zäsuren

Schreibökonomie:

- fließende Schreibbewegung
- einheitliche Schriftlage



## Zensuren 3 und 4:

Im allgemeinen leicht lesbare Schrift:

- Formung, die das Erkennen nicht erschwert
- noch übersichtliche äußere Form und Ansätze zur Gliederung

Schreibökonomie:

- meist fließende Schreibbewegung, meist einheitliche Schriftlage

## Zensuren 5 und 6:

Nur schwer oder gar nicht lesbare Schrift:

- Buchstabenformung vernachlässigt oder Formen schwer erkennbar und nicht eindeutig
- unübersichtliche äußere Form, keine Gliederung

Schreibökonomie:

- nicht koordinierte Schreibbewegung
- wechselnde Schriftlagen

#### 4. Linkshändigkeit

In unserer Schriftsprache ist die Lese- und Schreibschrift von links nach rechts angelegt. Diese Anlage hat sich aufgrund der Tatsache entwickelt, daß bei einem großen Teil der Bevölkerung eindeutig Rechtsseitigkeit, deshalb also auch Rechtshändigkeit vorliegt. Sie ist bei Rechtsseitigkeit, speziell von Hand und Auge, die natürliche Richtung. Beim Schreiben ist es die Streckrichtung des schreibenden Armes; das Schreibgerät wird gezogen.

Es gibt jedoch eine Reihe von Schülern, bei denen eindeutig eine angeborene, physiologisch bedingte Linksseitigkeit und auch -händigkeit vorliegt. Die Schüler sind als Linkshänder, wenn sie von links nach rechts schreiben müssen, dazu gezwungen, Schreibzüge zu vollziehen, die der natürlichen Bewegungsrichtung ihrer linken Hand zuwiderlaufen. Sie müssen den schreibenden Arm beugen, und das Schreibgerät muß gestoßen werden. Das Geschriebene wird durch die Schreibhand leicht verdeckt, so daß ein kontrollierendes Lesen nicht möglich ist. Auch die Gefahr des Verwischens oder Schmierens ist sehr groß. Linkshänder sind beim Schreiben besonders stark belastet.

Oft werden linkshändige Kinder gegen ihre Veranlagung und gegen ihren Willen von Links- auf Rechtshändigkeit umgestellt. Als Folge der Unterdrückung der angeborenen Händigkeit treten dann in der Regel erhebliche Verhaltens-, Lern-, Sprach- sowie emotionale und intellektuelle Störungen auf. Der Eingriff trifft die gesamte Persönlichkeit.

Mit der rechten Hand läßt sich unsere Schrift leichter lernen. Insofern wäre eine Umstellung von Linkshändigkeit auf Rechtshändigkeit wünschenswert. Diese sollte jedoch nur dann vorgenommen werden, wenn festgestellt ist, daß es sich bei den Schülern nicht um „echte“ Linkshänder handelt. Hat ein Kind sich seine Linkshändigkeit trotz aller vorhergehenden Einflüsse der rechtshändigen Umwelt bis zum Schulalter bewahrt, so bedeutet dies, daß es sich um eine hochgradige Linkshändigkeit handelt.

Auch in Fällen, wo Elterngespräche, besondere Geschicklichkeitsübungen, wie z.B. Ballwerfen, Nägel einschlagen, Nachfahren verschlungener Linien etc. oder auch die Durchführung bestimmter Tests wie z.B. des Hand-Dominanz-Fragebogens nach SCHOPPE oder Hand-Dominanz-Test nach STEINGRÜBER eine eindeutige Präferenz der linken Hand ergeben, kann davon ausgegangen werden, daß die Schüler „echte“ Linkshänder sind. Diese Schüler sollten nicht umgestellt werden.

In Fällen, in denen Seitigkeit nicht ausgeprägt ist, wo eine gewisse Beidhändigkeit oder nur ein mittlerer Grad von Linkshändigkeit angetroffen wird, empfiehlt sich im Interesse der Schüler eine Umstellung, die methodisch außerordentlich behutsam vorgenommen werden sollte. Dabei sollte das Prinzip von der großräumigen Bewegung zur kleinräumigen, vom Einfachstrukturierten zum Differenzierten vorherrschen. Übungsprogramme, wie z.B. das von KRAMER, geben wertvolle weiterführende Hinweise.

Rechtshänder brauchen vielfach schon Schreibhilfen, Linkshänder um so mehr. Folgende Anleitungen und Hilfen können gegeben werden:

- Kein linkshändiger Schüler soll einen Rechtshänder zu seiner Linken haben, sonst stören sich beide gegenseitig
- Nicht zu spitze Schreibinstrumente nehmen, da diese bei mehr stoßender Schreibbewegung leicht steckenbleiben
- Wenn möglich, für Lichteinfall von rechts sorgen
- Zur Erhöhung des Schreibtempos zusätzliche Geläufigkeitsübungen durchführen
- Haltung des Schreibwerkzeuges und Heftlage nicht vorschreiben.

Bevor der Lehrer dem linkshändig schreibenden Schüler Hilfe zu geben versucht, sollte er unbedingt selbst linkshändig Schreibversuche machen, um die Probleme des Linksschreibens besser verstehen zu können.



## Lateinische Ausgangsschrift \*)

a b c d e f g h i j

k l m n o p q r s

ß (fs) t u v w x y z

ä ö ü („...“-!?)

A B C D E F G H I J

K L M N O P Q R

S T U V W X Y Z

Ä Ö Ü

\*) Der Schüler muß die Lateinische Ausgangsschrift, eine verbunden geschriebene Schrift, beherrschen lernen.

(Siehe die Anlage zum Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. 11. 1953)

## RECHTSCHREIBLEHRGANG

## 1. Hinweise zur Didaktik

## 1.1 Zum Gegenstand

Die Öffentlichkeit fordert von jedem Menschen eine ausreichende Kenntnis und Fähigkeit in der Rechtschreibung. Es ist deshalb notwendig, daß der Schüler Kenntnisse der Rechtschreibung erwirbt.

Dem Schüler werden Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten der Rechtschreibung vermittelt, damit orthographisches Einzelwissen in größere Zusammenhänge eingebunden und so besser übertragen und behalten werden kann.

Der Rechtschreibunterricht in der Grundschule geht somit über das bloße Einschleifen eines stufengemäßen Wortschatzes und die Behandlung isolierter Rechtschreibefälle hinaus.

Die Gesetzmäßigkeit der Rechtschreibung läßt sich durch zwei Grundsätze beschreiben:

- das semantisch-etymologische Prinzip
- und das phonologische Prinzip

Das semantisch-etymologische Prinzip besagt, daß die Schreibung abhängig ist von der Wortverwandtschaft und der Wortbedeutung. Dieser Grundsatz wirkt auf der Ebene der Wortbausteine (Morpheme). Morpheme sind kleinste bedeutungstragende sprachliche Einheiten, d. h. kleinste immer wieder in neuen Verbindungen auftretende Bausteine der Wortbildung:

sag - t - e, Be - frag - ung

Das semantisch-etymologische Prinzip verlangt

- Gleichschreibung desselben Wortbausteins, wo immer dieser erscheint

Tod, tod -krank; stell -en, stell -t-e

- Unterscheidungsschreibung verschiedener Wortbausteine

Stadt - statt; daß - das; Mohr - Moor

- Ähnlichschreibung verwandter Wortbausteine

Hand, Händ -e; wend- -en, wand -t-e

Das phonologische Prinzip besagt, daß die Schreibung von Wörtern abhängig ist von ihrer Lautstruktur. Dieses Prinzip wirkt auf der Ebene der Phoneme. Der Ausdruck Phonem bezeichnet nicht den hörbaren Einzellaut, sondern eine Lautklasse. So stehen z. B. für *stellungsbedingte* lautliche Unterschiede des Phonems /ch/ in *Nacht* und *Licht* nur ein Schriftzeichen. Das gerollte und ungerollte r sind *freie* und gegeneinander austauschbare Erscheinungsformen des Phonems /r/.

Der phonologische Grundsatz verlangt – bei konsequenter Anwendung – gleiche Schreibung desselben Phonems an jeder Stelle, an der es vorkommt.



Im Deutschen ist dieser Grundsatz durch das semantisch-etymologische Prinzip gelockert bzw. durchbrochen (Beispiel für Lockerung: mehrere Zeichen für ein Phonem, z.B. a, aa, ah für [langes /a:/]; Beispiel für Durchbrechung: ein Zeichen für verschiedene Phoneme, z.B. v für /f/ und /w/).

Während diese Grundsätze die Gesetzmäßigkeit der Rechtschreibung grundlegend prägen, beziehen sich

- der historische Faktor und
- der ästhetische Faktor

nur auf Einzelheiten der Schreibung.

Der historische Faktor begegnet uns in einigen Wörtern, die ehemals phonemtreu geschrieben wurden und trotz veränderter Aussprache die Schreibung beibehalten haben, z.B. v-Schreibung für /f/: voll ~ Vater. Teilweise wurden Schriftzeichen nachträglich funktionalisiert, z.B. das /h/ oder die Verdoppelung von Konsonanten zur Kennzeichnung der Länge bzw. der Kürze des vorangehenden Vokals.

Der ästhetische Faktor hat für die Rechtschreibung eine ähnliche Bedeutung und Auswirkung wie der historische Faktor, z.B. die Großschreibung als Kennzeichen des Substantivs.

## 1.2 Allgemeine Zielsetzung

Der Rechtschreibunterricht verfolgt im wesentlichen drei Zielsetzungen:

- Üben und Sichern der Schreibung eines stufengemäßen Wortschatzes
- Aktivierung des semantisch-etymologischen Sprachwissens für die Zwecke der Rechtschreibung
- Erlernen der Fähigkeit zum bewußten Erkennen und Unterscheiden der Phoneme

Dazu gehört das Erlernen und Anwenden von Regeln für die Zuordnung von Schriftzeichen zu Phonemen, z.B. das Phonem /ts/ hat die Schreibungen z, tz, zz, ts, tz. tz steht nur hinter kurzem Vokal. Nur wenige Fremdwörter haben zz nach kurzem Vokal: Skizze.

Das Üben und Sichern des stufengemäßen Wortschatzes geschieht am besten durch stilles Lesen (visuell), Zuhören (auditiv), Sprechen (sprechmotorisch, auditiv), lautes Lesen (visuell, sprechmotorisch, auditiv), Abschreiben (visuell, schreibmotorisch), Aufschreiben und Nachschreiben.

Das Einschleifen eines stufengemäßen Wortschatzes wird ergänzt durch systematische Anleitung zum Gebrauch des Wörterbuches.

Die Auswahl der durch Rechtschreibübung zu sichernden Wörter muß planmäßig erfolgen. Dabei können eine vom Lehrer geführte Wörterkartei oder eine von Lehrern und Schülern gemeinsam angelegte Wörtersammlung zur Erfassung und Überprüfung des jeweils gesicherten Wortbestandes gute Dienste leisten.

Das semantisch-etymologische Sprachwissen wird für das Erlernen der Rechtschreibung aktiviert durch:

- Übungen zur Flexion (z.B. Bildung des Plurals, des Präteritums, „Verlängern“, Aufsuchen des Grundwortes)

- Übungen zur Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung: Vor- oder Nachsilben)
  - Übungen zu bestimmten Wortfamilien (vgl. „Sprachübun und Sprachbetrachten“)
- Erkennen und Unterscheiden von Phonemen werden erlernt:
- anhand von Minimalpaaren: Butter – Mutter (/b/ – /m/), offen – Ofen (kurz /o/ – lang /o:/)
  - an ähnlich- oder gleichklingenden Wörtern: Pfand – fand, Moor – Mohr (vgl. Erstleseunterricht)

Regeln sollten nicht gegeben, sondern durch gemeinsames Ordnen und Analysieren geeigneten Wortmaterials erkannt werden (Beispiel: zu, Beize, Brezel, Arzt, stolz; aber: Katze, Ritze usw.: Die Schreibung z findet sich nur im Wortanlaut, nach Langvokal und nach Konsonanten. Die Schreibung tz findet sich nach Kurzvokal. Ausnahme: zz in wenigen Fremdwörtern, z.B. Skizze, Puzzle, Pizza).

## 2. Der Rechtschreiblehrgang in der Grundschule

### 2.1 Rechtschreibung im 1. Schuljahr

Im 1. Schuljahr erfolgt der Rechtschreibunterricht in Verbindung mit dem Erstlese- und mit dem Schreibunterricht. Im wesentlichen wird sich der Unterricht auf das Sichern und Üben eines recht kleinen Wortschatzes beschränken müssen. Diktate zur Leistungsüberprüfung sind daher nicht zu empfehlen.

Der Rechtschreiblehrgang beginnt in Klasse 2. Die folgenden Lernziele für die Klassen 2 – 4 sind verbindlich.

Die Teillernziele sind den verschiedenen Klassen zugeordnet. Ihre Anordnung richtet sich nach den drei Zielsetzungen des Rechtschreibunterrichts (s. 1.2).

### 2.2 Lernziele der Klasse 2 – 4

#### 2.2.1 Klasse 2

- Wissen, daß Nomen groß geschrieben werden
- Wissen, daß Wörter am Satzanfang groß geschrieben werden
- Wörter nach dem Anfangsbuchstaben zur Einführung in den Gebrauch mit dem Wörterbuch ordnen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips für Flexionsformen: sagen – sagt
- Umlaute auf die Ausgangsformen zurückführen können: Äpfel – Apfel
- Erfassen der etymologischen Bedingtheit der Auslautschreibung vorwiegend bei Nomen: Hund – Hunde, Wirt – Wirte
- Unterscheiden von kurzen und langen Vokalen
- Erkennen der Schreibvarianten für einzelne Langvokale, z.B. /e:/, wiedergegeben durch e, ee, eh



- Beherrschen wichtiger Wörter des stufengemäßen Wortschatzes mit den Schreibvarianten für den bewußtgemachten Langvokal
- Unterscheiden von stimmhaften und stimmlosen Verschußlauten im Anlaut und Inlaut
- Unterscheiden des stimmhaften /z/ und stimmlosen /s/ im Inlaut: brausen – reißen

### 2.2.2 Klasse 3

- Wörterbuch benutzen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips bei der Schreibung verwandter Wörter (Wortfamilien)
- Umlaut auf die Ausgangsformen zurückführen können: träumen – Traum, läuft – laufen
- Erfassen der etymologischen Bedingtheit der Auslautschreibung vorwiegend bei Verben: fragt – fragen, trinkt – trinken
- Erkennen der Schreibvarianten der noch nicht bewußt gemachten Langvokale z.B. /i:/, wiedergegeben durch i – ie – ih – ieh
- Beherrschen wichtiger Wörter des stufengemäßen Wortschatzes mit den Schreibvarianten für den bewußt gemachten Langvokal
- Wissen, daß nach Kurzvokal häufig eine Doppelschreibung von Konsonanten erfolgt.
- Erkennen der Auslautschreibung des Phonems /s/ durch Verlängerung Maus – Mäuse, Fuß – Füße
- Erfassen der Schreibvarianten einzelner Phoneme, z.B. /w/, wiedergegeben durch w und v (Wasser – Vase)

### 2.2.3 Klasse 4

- Wissen, daß Anredewörter groß geschrieben werden
- Fehlerbearbeitung mit Hilfe des Wörterbuches durchführen können
- Erfahren der Wirksamkeit des etymologischen Prinzips bei Wortfamilien: Tod – todkrank
- Erfassen der Regeln der Schreibvarianten ss – ß für das Phonem /s/
- Erfassen sinnvoller Regeln für Schreibvarianten einzelner Phoneme: tz steht nach kurzen Vokalen
- Erfassen der Schreibvarianten einzelner Phoneme, z.B. /ts/, wiedergegeben durch z, tz, zz, ts oder /f/, wiedergegeben durch f – ff – v – ph
- Erfassen der Schreibvarianten der Phonemverbindung /k + s/ wiedergegeben durch x – ks – chs – gs – cks
- Beherrschen wichtiger Wörter des stufengemäßen Wortschatzes mit den Schreibvarianten für die bewußt gemachte Phonemverbindung /k + s/

- Unterscheiden der Schreibweise von das – daß
- Kennenlernen der Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede
- Kennenlernen einfacher Regeln für die Zeichensetzung (vgl. „Sprachübun und Sprachbetrachten“)
- Kennenlernen der Silbentrennung

### 3. Zur Lernerfolgskontrolle

Die schriftlichen Arbeiten im Bereich der Rechtschreibung haben vornehmlich Übungscharakter.

Im 2. bis 4. Schuljahr sind 6 – 8 Übungsfolgen durchzuführen, die aus 2 – 3 vorbereitenden schriftlichen Übungen (s. 3.1) und einem abschließenden Diktat (s. 3.2) bestehen.

Nur das Diktat dient der Leistungsmessung und wird benotet. Bei den vorbereitenden Übungen erfolgt die Bewertung nicht in Form einer Benotung.

Alle Arbeiten sind in ein besonderes Heft einzutragen.

#### 3.1 Vorbereitende schriftliche Übungen

In den vorbereitenden schriftlichen Übungen soll eine Wortauswahl oder ein zusammenhängender, in Sinneinheiten gesprochener Text niedergeschrieben werden. Wichtiger als die Nachschrift selbst ist die Vorbereitung.

Die Aufgabe heißt: Fehler von vornherein vermeiden, nicht nachträglich berichtigen.

Derartige Übungen können sein:

- Geübte Wort- oder Satzdictate
- Kurzdictate im Anschluß an erarbeitete Stoffe
- Partnerarbeit mit Fehlerkarten (Diktieren der aus berichtigten Fehlern zusammengestellten Wortlisten)
- Partnerdictate
- Dictate, bei denen die Schüler die Rechtschreibung erfragen dürfen und sollen

#### 3.2 Dictate zur Leistungsmessung

Bei den 6 – 8 Diktaten handelt es sich um unbekannte Texte mit einem durch Übungen gesicherten Wortschatz. Das Diktat darf nicht mit Schwierigkeiten überhauft sein. Die Satzzeichen sind mitzudiktieren, Eigennamen und schwierige Fremdwörter vorher an die Tafel zu schreiben.

Der Umfang der Dictate beträgt:

- in Klasse 2 20 – 50 Wörter
- in Klasse 3 50 – 80 Wörter
- in Klasse 4 80 – 120 Wörter



Die Rechtschreibleistung der Klasse sollte jährlich einmal in Form einer Vergleichsarbeit oder eines standardisierten Tests ermittelt werden. Rechtschreibtests, die zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden, verbessern die diagnostische Grundlage des Unterrichts.

Schüler, die einen erheblichen Leistungsrückstand in der Rechtschreibung zeigen, sollten nur einen Teil des Diktats mitschreiben, den Rest abschreiben.

Diese Kinder werden im Deutschunterricht durch innere Differenzierung besonders zu fördern sein. Es ist ebenso möglich, solche Schüler in besonderen Gruppen zusammenzufassen, um die Leistungsrückstände auszugleichen. Für die Versetzung bleiben die Rechtschreibleistungen dieser Kinder unberücksichtigt (siehe: Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche, Erlaß vom 2. 7. 1976 – X 211 518.12–5 –).

### 3.3 *Nachweis über den Umgang mit dem Wörterbuch*

Im 4. Schuljahr wird die Fähigkeit, mit dem Wörterbuch umzugehen, durch eine schriftliche Arbeit nachgewiesen.

### 3.4 *Zur Korrektur und Beurteilung von Rechtschreibleistungen*

Lernerfolgskontrolle kann nur dann lernverstärkend wirken, wenn die vorbereitenden schriftlichen Übungen sofort kontrolliert und Diktate kurzfristig korrigiert werden.

Die Kontrolle der vorbereitenden Übungen kann durch Mitschüler oder durch den Schüler selbst geschehen. Die Selbstkontrolle bei leistungsschwächeren Schülern ist jedoch fragwürdig. Bei der Korrektur durch den Lehrer wird das fehlerhafte Wort durchgestrichen und das richtige Wortbild (bzw. Wortteilbild) darübergeschrieben. Es ist zweckmäßig, das richtige Wortbild mit anderer Farbe zu schreiben.

Auf keinen Fall darf das falsch geschriebene Wort in Diktaten durch Unterstreichen mit roter Farbe hervorgehoben werden. Bei leistungsstärkeren Schülern genügt unter Umständen eine Kennzeichnung des Fehlers auf dem Heftrand. Die Fehlerbearbeitung durch den Schüler sollte nach Fehlerarten differenziert erfolgen.

In der Grundschule sollen Verstöße gegen folgende Bereiche der Rechtschreibung zwar korrigiert werden, bei der Beurteilung jedoch außer Betracht bleiben:

- Besondere Fälle der Groß- und Kleinschreibung
- Groß- und Kleinschreibung nach dem Doppelpunkt
- Grenz- und Zweifelsfälle der Zusammen- und Getrenntschreibung
- Schwierige bzw. seltene Fremdwörter
- Silbentrennung
- Zeichensetzung

Werden Zeichen mitdiktiert oder schwierige Wörter angeschrieben, vom Schüler aber falsch wiedergegeben, so müssen diese Fehler korrigiert und bewertet werden.

## DARSTELLENDEN SPIEL

### 1. Hinweise zur Didaktik

#### 1.1 Zum Gegenstand

- Darstellendes Spiel eröffnet einen vom gewöhnlichen Leben abgehobenen, nicht in den Prozeß der Befriedigung von Lebensnotwendigkeiten eingebundenen Handlungsspielraum, in dem freies Handeln möglich ist. Dieses Handeln ist in dem Sinne frei, daß es ein Handeln „als ob“ in selbstgewählten, angenommenen Rollen und gesellschaftlichen Sanktionen nicht unterworfen ist.
- Darstellendes Spiel ermöglicht dem Spieler die Übernahme von Rollen, die ihm im alltäglichen Leben aufgrund seines Alters, seines Geschlechts oder seiner gesellschaftlichen Position verwehrt sind; es macht dem Spieler auch Rollen, die er im Alltag unbewußt einnimmt, bewußt.
- Darstellendes Spiel ist ein Interaktionsvorgang, der wegen seines Spielcharakters nicht unmittelbar auf das Leben des Spielers einwirkt, der auch deswegen wiederholbar und modifizierbar ist. In diesem Sinne ist darstellendes Spiel als Probehandeln aufzufassen.
- Darstellendes Spiel erfordert kreatives Verhalten; d.h. der Spielende ist herausgefordert, in den von seinem gewöhnlichen Leben abgehobenen Spielsituationen auch ungewöhnliche und neuartige Verhaltensweisen zu erproben. Dabei werden alle Bereiche der Persönlichkeit, die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten des Menschen angesprochen. — Dies gilt auch, wenn in den Sonderformen des darstellenden Spiels der Mensch nicht unmittelbar, sondern durch eine Puppe, eine Schattenfigur, eine Maske oder andere stellvertretende Rollenträger ins Spiel kommt.
- Darstellendes Spiel ist bezogen auf die Kunst des Theaters. Daher bietet darstellendes Spiel die Möglichkeit des aktiven Umgangs mit der Kunst und des unmittelbaren Zugangs zur Kunst.

#### 1.2 Die Funktion des darstellenden Spiels in Erziehung und Unterricht

Die Bedeutung des darstellenden Spiels für die Erziehung und den Unterricht liegt darin begründet, daß es alle Persönlichkeitsbereiche des Menschen erfassen, anregen und entwickeln kann. Es kann sich sowohl auf die Person des Spielers als auch auf sein soziales Verhalten auswirken und zur Entwicklung der psychomotorischen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten beitragen.

Das darstellende Spiel hat die Funktion, Lernprozesse zu unterstützen und in Gang zu setzen:

im Bereich der Kommunikation und Sozialisation

im fachgebunden Unterricht

im Bereich der Künste

Je nach Lernzielen, die erreicht werden sollen, tritt eine der drei Funktionen des darstellenden Spiels im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen in den Vordergrund, ohne daß jedoch die anderen Funktionen unwirksam werden.



### 1.2.1 *Darstellendes Spiel als Mittel der Kommunikation und Sozialisation*

Darstellendes Spiel aktiviert und differenziert eine Vielfalt von Kommunikationsweisen wie Sprache, Gestik, Mimik und Körperbewegung.

Durch die spielerische Imitation und Antizipation von Rollen, die dem Spieler in der Realität nicht bewußt oder nicht zugänglich sind, kann der Spieler seinen Bestand an Verhaltensmustern erweitern. Das Durchspielen der eigenen, in der Realität übernommenen Rollen und der fremden, in der Realität nicht zugänglichen Rollen erweckt und fördert im Spieler das Verständnis für eigenes und fremdes Verhalten. Es macht ihm Handlungsalternativen und Variationsmöglichkeiten seines Verhaltens deutlich. Die Wiederholbarkeit und Modifizierbarkeit des Rollenspiels ermöglicht es dem Spieler, Verhaltensweisen zu differenzieren und einzuüben.

Als Interaktionsvorgang vollzieht sich darstellendes Spiel immer in Situationen, die von allen beteiligten Spielern realisiert werden müssen, wenn das Spiel gelingen soll. Auf diese Weise wird durch das darstellende Spiel die Fähigkeit geweckt, entwickelt und trainiert, das eigene Handeln in seiner Wirkung auf die soziale Situation zu beurteilen und darauf einzustellen und soziale Konflikte zu bewältigen.

In der Grundschule steht die Funktion des darstellenden Spiels, die Kommunikationsfähigkeit und die Sozialisation des Kindes zu fördern, im Vordergrund. Hier wirkt das darstellende Spiel als fächerübergreifendes Prinzip, durchgehend durch alle Lernbereiche.

### 1.2.2 *Darstellendes Spiel in fachgebundenen Lernprozessen*

Darstellendes Spiel initiiert, unterstützt und fördert Lernprozesse in bestimmten Fachbereichen. Besonders effektiv und ökonomisch läßt es sich jedoch dort einsetzen, wo es darauf ankommt,

- Denk- und Lernprozesse durch Spielhandlungen anzuregen,
- abstrakt-begriffliche Denk- und Lernprozesse durch konkreten Handlungsbezug zu unterstützen,
- Konflikte in Spielsituationen zu verdeutlichen,
- Konfliktlösungsversuche in Probehandlungen durchzuspielen,
- Handlungen in Lebenssituationen, die sich in der Schule nicht real ergeben, zu simulieren und in der Spielhaltung des „Als ob“ zu vollziehen,
- Kommunikations- und Sozialisationsvorgänge zu veranschaulichen und bewußt zu machen,
- Sprachlernsituationen zu schaffen, in denen sich der Schüler spontan sprachlich äußert und in denen erlernte Sprachmuster aktualisiert und verfügbar gemacht werden,
- dramatische Texte und szenische Arrangements handelnd nachzuvollziehen und als theatralische Formen erfahrbar zu machen.

Darstellendes Spiel kann in verschiedenen Phasen des Lernprozesses unterschiedliche methodische Funktionen übernehmen. Es kann dazu dienen,

- das Lernen zu motivieren,
- die Problemsituation und die Aufgabenstellung zu veranschaulichen und zu verdeutlichen,
- die Eigenart des Unterrichtsgegenstandes zu erkennen,
- Gelerntes im sozialen Bezugsfeld zu üben und anzuwenden,
- Lernergebnisse festzustellen.



Der zeitliche Anteil des darstellenden Spiels am Unterrichtsgeschehen hängt dabei vom Unterrichtsgegenstand und seiner Affinität zu handlungsgebundenen Lernprozessen ab. Häufig werden es nur wenige Minuten einer Unterrichtsstunde sein, in denen das Spiel methodisch eingesetzt wird; manchmal kann das Spiel sich auch über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken.

### 1.2.3 *Darstellendes Spiel als Kunstform*

Darstellendes Spiel ist eine elementare Form von Theater. Dabei ist Theater im weitesten Sinne zu verstehen als Schauspiel, das menschliche Verhaltensweisen und Interaktionen in gestalteter Form schaubar macht. Ebenso wie die Fächer Musik und Bildende Kunst eröffnet das darstellende Spiel durch eigene künstlerische Versuche einen Zugang zur Kunst.

Aus seiner Beziehung zur Kunst des Theaters ergibt sich die fachspezifische Aufgabe des darstellenden Spiels, den Schüler durch eigenes Spiel theatralische Formen, Mittel, Verfahrens- und Produktionsweisen erfahren und Strukturen von Schau-Spielen, sowie Wirkungen des Spiels auf Zuschauer erkennen zu lassen. Darstellendes Spiel vermittelt dem Schüler auf diese Weise Kenntnisse über die Kunst des Theaters und Kriterien für den Genuß und die Beurteilung von Theaterkunst. Zugleich gibt es ihm Gelegenheit, sich in der Gestaltung theatralischer Formen selbst zu versuchen und sich in elementaren künstlerischen Formen auszudrücken. Darstellendes Spiel hat als Kunstform bereits in der Grundschule seinen Platz. Auch im einfachen Grundschulspiel können Formqualitäten evident und für die künstlerische Erziehung des Kindes wirksam werden.

## 2. Hinweise zur Spielgestaltung

### 2.1 *Spiel in Klasse 1*

Das darstellende Spiel im 1. Schuljahr nimmt hinsichtlich der Spielhaltung und der Darstellungsmöglichkeiten des Kindes, der Spielformen, Spielleitung und Spielmittel eine Sonderstellung gegenüber allen späteren Schulspielaltern ein. Wie für das Vorschulkind gilt auch noch für den Schulanfänger: Spielen ist ein elementares Bedürfnis und die dominierende Tätigkeit des Kindes.

#### 2.1.1 *Spielhaltung*

Im Spiel des Kindes im 1. Schuljahr verbinden sich introvertierte, egozentrische Phantasievorstellungen und Bezüge zur realen Umwelt. Einerseits versenkt sich das Kind im introvertierten Phantasiespiel in die Darstellung eines Menschen, eines Tieres oder eines Dinges so tief, daß Phantasievorstellung und Realität, darstellendes Ich und dargestellte „Rolle“ vielfach miteinander verschmelzen. Andererseits werden im kindlichen Spiel Realitätsbezüge vor allem dort deutlich, wo das Kind soziale Rollen, die ihm in seiner Umwelt begegnen (Vater und Mutter, Kaufmann, Doktor), im Spiel imitiert und antizipiert. Egozentrische Spielversunkenheit und Partnerbezogenheit bestimmen die Spielhaltung in der Weise, daß das Kind vor allem sein eigenes Spiel spielen, dies aber zusammen mit anderen Kindern tun will. Das Spiel dieser Altersphase entbehrt jeglicher Darstellungsabsicht und ist nicht auf Zuschauer gerichtet.



### 2.1.2 Darstellungsmöglichkeiten

Die Darstellungsmöglichkeiten des Schulanfängers sind im sprachlichen und mimischen Bereich noch beschränkt. Viel eher vermag sich das Kind in grobmotorischen, rhythmischen Körperbewegungen und in großräumigen Bewegungszügen auszudrücken. Nur kurze, überschaubare Handlungen und einfache Geschehnisse können Spielinhalt werden.

### 2.1.3 Spielformen

Zu Beginn des 1. Schuljahres sollte den Kindern viel Gelegenheit zu freiem Rollenspiel gegeben werden. Es sollten aber auch Spielangebote durch den Lehrer gemacht werden, dies besonders für die Kinder, die der Spielanregung bedürfen. Die äußere Grundform dieser vom Lehrer initiierten und geleiteten Spiele, an denen die ganze Klasse oder Teilgruppen der Klasse teilnehmen, ist der Kreis. Er bezieht alle Kinder gleichermaßen ins Spiel ein, schirmt den Spielort nach außen ab und schafft so die diesem Alter gemäße Voraussetzung für ein gemeinsames und konzentriertes Spiel.

Folgende Spielformen kommen für das 1. Schuljahr in Betracht:

#### Reigenspiele und Spiellieder

Reigenspiele und Spiellieder, die vorwiegend im Kreis gespielt werden, entsprechen der Vorliebe der Kinder für häufige Wiederholung gleicher Spielelemente. Sie tragen den begrenzten Fähigkeiten des Kindes zu mimischem und sprachlichem Ausdruck Rechnung und kommen der Freude an rhythmisierten, großräumigen Spielbewegungen entgegen.

Zunächst sollten vor allem solche Spiellieder gewählt werden, bei denen alle Kinder in gleicher Weise agieren können, so daß auch spielgehemmte Kinder in das gemeinsame Tun einbezogen werden.

Beispiele:

„Wir treten auf die Kette“

„Auf der Eisenbahn“

Die nächste Stufe bilden die Spiellieder, bei denen ein Kind oder mehrere Kinder im Laufe des Spiels erste kleine Rollen übernehmen.

Beispiele:

„Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann ...“

„Die Vogelhochzeit“

„Jetzt steigt Hampelmann ...“

Einige Spiellieder erfordern eine Improvisation von nicht vorgegebenen Spielbewegungen. Sie erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes.

Beispiele:

„Ging einmal im Regen“

„Meister gib uns Arbeit“

„Adam hatte sieben Söhne“

#### Kleinspielformen

Kleinspielformen werden in der Art von Gesellschaftsspielen im Kreis gespielt, erfordern geringe Darstellungsmittel und geben auch spielgehemmten Kindern die Möglichkeit, sich ins Spiel zu wagen und kleine Spielaufgaben zu bewältigen.

**Beispiele:**

**Das Vorstellungsspiel:** Ein Kind stellt sich einem anderen vor: „Guten Tag! Ich heiße . . . Wie heißt du?“ Darauf stellen sich beide Kinder zwei anderen Kindern vor usw. Wenn die Zahl der sich vorstellenden im Kreis befindlichen Kinder genügend angewachsen ist, läßt der Spielleiter ein Schlüsselbund fallen, worauf sich alle schnell hinsetzen. Ein Kind bleibt ohne Stuhl übrig und beginnt die neue Spielrunde. Das Spiel läßt sich auch so abwandeln, daß die Kinder sich in angenommenen Rollen (z. B. als Tiere oder Märchenfiguren) vorstellen.

**Tätigkeitenraten:** Ein Kind oder mehrere Kinder denken sich eine Tätigkeit aus, die sie den anderen vorspielen. Wer die Tätigkeit rät, stellt die nächste Rateaufgabe.

**Das chinesische Restaurant:** Ein Kind wird hinausgeschickt. Die anderen verabreden eine Speise, die sie pantomimisch essen und deren einzelne Silben (z.B. Milch-sup-pe) einzelne Spieler fortwährend vor sich hin murmeln. Es entsteht ein „chinesisch“ klingender Sprachwirrwarr. Das Kind, das von draußen hereingerufen wird, muß durch genaues Hören und durch die Beobachtung der Spielbewegung raten, welches Gericht im chinesischen Restaurant gegessen wird.

**Gespielte Lebenssituationen**

Kurze überschaubare Situationen aus dem Leben der Kinder werden mehrfach durchgespielt und anschließend besprochen. Die Themen ergeben sich entweder spontan aus einem Gespräch oder dem freien Spielen oder werden vom Lehrer angeregt. Diese Spielform bietet die Möglichkeit, Konflikte der Kinder in ihrer sozialen Realität durchzuspielen und durch häufigen Rollenwechsel und Wiederholung der Szene mit verschiedenen Konfliktlösungen zu experimentieren.

**Beispiele:** Eltern verlangen von den Kindern, mit dem Fernsehen aufzuhören und ins Bett zu gehen.

Ältere Schüler hänseln und ärgern die Erstkläbler.

Ein „Neuer“ kommt auf den Spielplatz und will mitspielen.

**Stegreifspiel nach epischen Vorlagen**

Der Lehrer erzählt eine Geschichte oder liest aus einer epischen Vorlage (Kinderbuch, Märchen, Bilderbuch) vor. Einzelne Teile der epischen Handlung, die auf die Kinder einen besonderen Spielanreiz ausüben, werden im Stegreif einmal oder mehrfach gespielt. Das Arrangement der Szene wird weitgehend den Kindern überlassen.

**Beispiele:** Kinderbuch „Lachgeschichten“ von Ursula Wölfel

Märchen „Hänsel und Gretel“

Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak.

**Bewegungsspiele**

Der Akzent des Bewegungsspiels liegt auf den großräumigen Bewegungen wie Gehen, Laufen, „Fliegen“, „Fahren“, „Schwimmen“. Erforderlich sind eine große Spielfläche (Turnhalle, Schulhof) und ein Bewegungsplan, der vor dem Spiel oder während des Spiels mit den Kindern erarbeitet werden muß.



Beispiele: Bahnhof (verschiedene Züge, Bahnhofsvorsteher, Reisende, Fahrkartenschalter, Gepäckträger)

Straßenkreuzung (Autos, Fußgänger, Radfahrer, Polizist, Ampel)

Flugplatz (startende und landende Flugzeuge, Bodenpersonal, Tankauto).

### Puppenspiel

Das Puppenspiel des 1. Schuljahres beginnt beim Fingerspiel, in dem einzelnen Fingern besondere Rollen zugeordnet werden. Die dem Zeigefinger aufgesetzte Kartoffel, Dose, Schachtel, Holzkugel usw. und das um die Hand geknotete Taschentuch bilden die erste Handpuppe des Kindes, mit der sich ohne viel Aufwand ein kleiner Dialog zwischen Spieler und Puppe oder zwischen der eigenen und einer anderen Puppe führen läßt. Auch die einfache Stockpuppe, die aus einem auf den Stab gesteckten Kopf (Kartoffel, Papierball, Luftballon) und einem Stück Stoff oder Papier als Puppenleib besteht, ist diesem Alter gemäß. Auf jeden Fall ist die selbst gefertigte einfache Puppe der gekauften perfekten vorzuziehen. Anfertigung und Ausgestaltung von Puppen kann im Kunstunterricht geschehen — vgl. Lehrplan Kunst, Grundschule. — (Siehe auch 2.2.2 (5)). Spielgehemmte und unsichere Kinder wagen sich oft erst im Puppenspiel zu einem Dialog oder einer Spielszene vor, weil ihnen das Puppenspiel das Bewußtsein vermittelt, nicht sich selbst in Szene setzen zu müssen, sondern die Puppe stellvertretend ins Spiel schicken zu können.

#### 2.1.4 Spielleitung

Die wesentlichste Aufgabe des Lehrers besteht darin, Spielraum und spielanregendes Material bereitzustellen und eine gelockerte Spielatmosphäre zu schaffen. Der Lehrer hält sich überwiegend zurück. Er greift nicht direkt korrigierend oder kritisierend ins Spiel ein. Er spielt nichts vor. Er spielt jedoch mit und kann durch sein Mitspielen das Spiel der Kinder unmerklich steuern. Er muß darauf achten, daß alle spielwilligen Kinder mitspielen dürfen, und muß sich darum bemühen, auch solche Kinder ins Spiel einzubeziehen, die sich zunächst spielunwillig zeigen.

#### 2.1.5 Spielmittel

Hauptsächliches Spielmittel ist die ursprüngliche Fähigkeit des Kindes, sich in seiner Phantasie den Spielort zu schaffen und sich nicht nur in Menschen, sondern auch in Tiere und Gegenstände zu verwandeln. Durch die körperhafte Darstellung z.B. von Häusern, Bäumen, Uhren, Raketen usw. haben alle Kinder in einer Spielszene eine „Rolle“.

Kostüme, Requisiten und Bühnenaufbauten erweisen sich in diesem Alter fast immer als überflüssig, ja als ungeeignet, da sie die Spielkonzentration des Kindes eher stören als fördern. Kostümandeutungen (eine Kopfbedeckung, ein Tuch) und auch die Verwendung von verfremdeten Spieldingen (z. B. Stock und Gartenschlauch = Staubsauger, Bauklotz und Band = Telefon), können jedoch das Spiel beleben.

Jegliche Aufführung vor Zuschauern widerspricht der Spielhaltung von Kindern des 1. Schuljahres. Allenfalls ist es möglich, die Eltern der Kinder an einem Spiel teilnehmen zu lassen, indem sie um den Spielort herum im Außenkreis Platz nehmen und dem Spiel passiv folgen oder auch aktiv mitspielen. Dadurch wird ein Gegenüber von Spielern und Zuschauern vermieden, das die Spielverwandlung des Kindes (s. o.) stören würde.



## 2.2 *Spiel in den Klassen 2—4*

### 2.2.1 *Spielorganisation*

(1.) Allmählich wandelt sich die Spielhaltung des Kindes. Seine erwachende Kritikfähigkeit durchbricht die distanzlose Spielversenkung, die bisher möglich war. Das Kind will sich nicht mehr einfach dem Spielen hingeben, sondern wird sich zunehmend der Schau-Wirkung seines Spiels bewußt. Dabei erfährt es seine Wirkung auf andere, wodurch sein Spiel zuschauerbezogen wird.

Mit zunehmendem Alter wächst auch die Fähigkeit des Kindes zu großräumigem Bewegungsspiel in der Gruppe und differenzierterer Gestaltung der Einzelrolle in Mimik, Gestik und Sprache.

Größere Bewußtheit und gesteigerte Ausdrucksfähigkeit machen nun das Spiel durch die Kinder selbst kontrollier- und modifizierbar.

(2.) So arbeiten bei den Proben jetzt zwei Gruppen miteinander: Spieler und Zuschauer. Die Versuche der Spieler werden von den zuschauenden Schülern beobachtet, anschließend besprochen und im Spiel weiterentwickelt, bis die endgültige Form der Szene gefunden ist. Dabei ist das einzelne Kind wechselweise Spieler und Zuschauer.

Bei der Spiel-Erarbeitung kann entweder ein Szenenabschnitt mit allen dazugehörigen Rollen geprobt werden, oder alle Spieler stellen dieselbe Person in derselben Situation gleichzeitig dar.

Eine Einzelrolle wird also im parallelen Ablauf gespielt. Dies gibt vor allem dem Kind im zweiten Schuljahr, das noch dem naiven Spielen verhaftet ist, Sicherheit, da es sich beim Parallelspiel noch in der Anonymität der Gruppe geborgen fühlen kann.

Mit zunehmendem Alter, etwa im 4. Schuljahr, kann die Klasse in mehrere selbständig übende Gruppen aufgeteilt werden, die zu gleicher Zeit unabhängig voneinander an der Spielaufgabe arbeiten. Die Arbeitsergebnisse der Spielgruppen werden dann der Klasse zur Beurteilung vorgetragen.

(3.) Die vornehmliche Aufgabe des Spielleiters in diesen Schuljahren (Kl. 2—4) besteht darin, ein Spielklima zu schaffen, in dem Darstellungsversuche gewagt werden.

Der Spielleiter schafft Situationen, die zum Spielen einladen. Die angebotenen Geschichten, Ereignisse und Vorgänge müssen immer einen für die Kinder diese Altersstufe erkennbaren Spieleinsatz haben.

Der Lehrer gibt Spielhilfen, indem er die Situationen und Konflikte des Geschehens im Gespräch mit den Kindern durchschaubar macht, die Handlungsweisen der Figuren bedenken und erläutern läßt und dadurch das Rollenverständnis vertieft. Ein Mitspielen des Lehrers innerhalb der Gruppe kann den Kindern als Anreiz zu deutlicherem Spiel dienen und damit zu einer besseren Darstellung beitragen. Jedoch ist ein Vorspielen des Lehrers, das zur bloßen Nachahmung durch die Kinder führt, abzulehnen.

Nach jedem Spielversuch nimmt der Lehrer die Spielkritik und neue Vorschläge der Kinder entgegen und läßt Anregungen in erneutem Spiel erproben. Dabei achtet er darauf, daß das kritische Gespräch den Spieler nicht entmutigt, sondern eine Verbesserung der Darstellung fördert.



(4.) Darstellendes Spiel wird häufig nur wenige Wochenstunden oder nur Abschnitte einzelner Unterrichtsstunden einnehmen. Je nach Akzent in der jeweiligen Zielsetzung wird es in den Fächern Deutsch, Kunst, Sachunterricht und Religion seinen Platz haben.

Wird bei einer Spielaufgabe eine Aufführung angestrebt, ist mehr Zeit für die Spielproben erforderlich. In diesem Falle kann darstellendes Spiel die zentrale Aufgabe einer Unterrichtsepoche von mehreren Wochen sein, in der u.a. die Deutschstunden und die Stunden für den musischen Unterricht aufgehen können.

Aufführungen sollten im 2. bis 4. Schuljahr im allgemeinen höchstens eine halbe Stunde dauern. Wiederholungsaufführungen werden mit zunehmendem Alter möglich, sollten sich jedoch auf höchstens drei beschränken.

### 2.2.2 Spielformen und Spielaufgaben

#### (1.) Kleinspielformen

Kleinspielformen dienen dazu, die Schüler mit den grundlegenden Mitteln der Darstellung bekannt und vertraut zu machen und auf diese Weise das sprachliche, mimische und gestische Ausdrucksvermögen zu steigern und zu differenzieren. Sie bieten auch gehemmten Kindern die Möglichkeit, überschaubare Spielaufgaben zu bewältigen und dadurch an Selbstvertrauen zu gewinnen.

#### Stegreifspiel

Das Stegreifspiel nimmt seine Aufgaben aus der Umwelt des Kindes und aus epischen Vorlagen wie Märchen, Sagen, Geschichten. Ein kurzes Geschehen wird von den Spielern spontan, u. U. mehrmals dargestellt und anschließend besprochen. So können Handlungsabläufe, Situationen und soziale Bezüge verdeutlicht werden.

Aus diesen Stegreifversuchen können durch Wiederholung und Modifizierung kleine geformte Spiele werden, deren Ablauf festliegt, die aber immer noch Raum für spontane Spieleinfälle lassen.

Beispiele:

Aus der Umwelt:

- Ein Auto wird aufgetankt
- Auf dem Bahnhof
- Ein Verkehrsunfall
- Ich komme zu spät nach Haus
- Die zerbrochene Fensterscheibe

Nach epischen Vorlagen:

- König Drosselbart
- Brautwerbung/Auf dem Markt
- Das tapfere Schneiderlein
- Begegnung zwischen Mus-Frau und Schneider / Riese und Schneider
- Geburtstagskaffee mit Pippi Langstrumpf

#### Pantomime

Pantomimische Übungen sind geeignet, die mimische und gestische Ausdrucksfähigkeit zu steigern und zu verfeinern. Vor allem sprachlich ungewandte Kinder finden in der Pantomime neue Ausdrucksmöglichkeiten.

Die darzustellenden Handlungsabläufe müssen allein durch Bewegung deutlich werden; dabei entsprechen großräumige Bewegungen dem kindlichen Darstellungsvermögen mehr als feinmotorische.

Beispiele:

Wir gehen durch einen dunklen Wald  
 Ein Jäger schleicht sich an das Wild heran  
 Wir erwachen und stehen auf  
 Berufe raten  
 Wir spielen Tischtennis

Scharade

Die Scharade ist ein Ratespiel, das eine Kontaktaufnahme mit Zuschauern erfordert. Ein Wort wird — als Ganzes oder in Silben bzw. Buchstaben zerlegt — in Spielszene umgesetzt und einem Publikum zum Raten vorgeführt.

Da die Scharade in besonderer Weise auf den Zuschauer bezogen ist, entspricht sie nicht der Spielhaltung des Kindes im 1. und 2. Schuljahr.

Beispiele:

Hand — Schuh — Handschuh  
 Frosch — König — Froschkönig

(2.) Das selbsterarbeitete Spiel

Das selbsterarbeitete Spiel geht aus von einer literarischen Vorlage oder von einer Spielidee.

Ist die Spielaufgabe einer literarischen Vorlage entnommen, muß die epische Handlung in eine Spielhandlung umgesetzt werden. Dazu werden einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif angespielt.

Geht das Spiel von einer Spielidee aus, wird die Handlung bereits auf ihre Spielbarkeit hin erfunden und im Stegreif angespielt.

In beiden Fällen entsteht zunächst ein Stegreifspiel, das erst allmählich zu festeren Formen in Sprache und Bewegung gelangt.

Durch wechselnde Rollenbesetzung bleibt das Spiel offen für spontane Einfälle und Textvorschläge der Spieler. Gelungenes hält der Lehrer in einem Protokoll fest. Diese Aufzeichnungen fließen in den endgültigen Spieltext ein.

Beispiele:

Epische Vorlage: Der Rattenfänger von Hameln  
 Die kleine Hexe

Spielidee: Ein Tag im Schullandheim  
 Begegnung mit außerirdischen Wesen

(3.) Das Textspiel (In der Regel nicht vor Klasse 3)

Die Auswahl eines geeigneten Spieltextes aus dem Angebot der Verlage bedarf besonderer Sorgfalt:

- Das Stück muß in seinem Handlungsaufbau schlussig sein und in seiner sprachlichen Gestaltung stimmen,
- das Stück muß in seinem Gehalt Beziehungen zu Fragen und Sachverhalten aufweisen, die den Schüler betreffen,



— das Stück muß einen Spielanreiz ausüben und dem Spielvermögen der Schüler angemessen sein.

Wenn ein gedruckter Spieltext als Spielvorlage gewählt wird, sorgt der Lehrer durch die Wahl geeigneter Arbeitsformen dafür, daß die vorgegebenen Dialoge von den Kindern nicht auswendig gelernt werden, ohne daß die Bedeutung des jeweiligen Spielvorgangs erfaßt wird. Statt eines Spieles bliebe es sonst bei einem Aufsagen des Textes.

Es empfiehlt sich, den Inhalt des ausgewählten Spiels zum Kennenlernen frei zu erzählen oder den Text vorzulesen, um dann wie beim selbsterarbeiteten Spiel zunächst einzelne Abschnitte der Handlung im Stegreif anzuspielen. Dabei kann der Lehrer sprachliche Formulierungen der Textfassung als Hilfe für die Spieler einsprechen und so in die Stegreifformung einfließen lassen.

Erst wenn der Ablauf der Szenen im Stegreif erprobt ist, empfiehlt es sich, Leseproben anzusetzen, bei denen die Schüler mit verteilten Rollen lesen. Häufiger Rollenwechsel führt dabei zu unterschiedlichen Gestaltungsversuchen, die anschließend im gemeinsamen Gespräch ausgewertet werden. Dadurch wird das Verständnis für die Eigenart der Rollenperson und die jeweilige Spielsituation vertieft.

Während dieses Arbeitsabschnittes richtet der Lehrer den Spieltext durch Streichungen und Änderungen für die Klasse ein.

Die Lesemittel werden schon nach kurzer Zeit durch Spielproben abgelöst, weil die Gestaltung der Rollen nur gelingen kann, wenn Sprache, Gestik, Mimik und die Bewegung im Raum zusammen geprobt werden.

#### (4.) Das Unterrichtsspiel

Darstellendes Spiel kann als Unterrichtsmethode immer dort eingesetzt werden, wo Lernen im Handlungsvollzug möglich ist (vgl. 1.2.2).

Beispiele:

Deutsch

Umgang mit Texten: Veranschaulichung und Interpretation von literarischen Texten  
Hebel: Das Mittagessen im Hof

Mündl. und schriftl. Sprachhandeln: Schaffen von Gesprächssituationen  
Telefongespräche

Streitgespräche

Analyse eines Sachberichts, z. B. Ein Fahrradschlauch wird geflickt

Heimat- und Sachunterricht

Auswertung einer Realbegegnung:

„Tankstelle“

Auffinden von Handlungsalternativen in Konfliktsituationen:

„Betreten des Rasens verboten“

Englisch

Übung und Anwendung der erworbenen Sprachkenntnisse:

„At the Station“

Religion

Vergegenwärtigung biblischer Geschichten:

„Der barmherzige Samariter“

## Kunst

Veranschaulichung von Situationen und Handlungsabläufen,

Herausfinden wichtiger und bildwirksamer Situationen und Körperhaltungen:

„Vor dem Fußballtor“, „Keilerei“

### (5.) Das Handpuppenspiel

Beim Handpuppenspiel entsteht eine enge Wechselbeziehung zwischen dem spielenden Kind und der Puppe. Das Kind projiziert sich in die Puppe und läßt sie stellvertretend für sich handeln, wobei die Eigenart der Puppe auf das spielende Kind zurückwirkt.

Daher ist es wichtig, daß das Kind seine Puppe selbst herstellt. Das kann die einfache Stockpuppe oder die bewegungsreichere Handpuppe sein.

In den ersten beiden Schuljahren regen ganz einfache Puppenformen die Phantasie des Kindes an. Bereits eine auf den Finger gesteckte Kartoffel oder Holzkugel ergibt die erste Spielpuppe.

Dosen und Schachteln, Schöpfkellen und Rührlöffel, Knollen und Wurzelwerk, Papier und Textilien können Materialien für die Puppenherstellung sein.

Puppenköpfe aus Pappmaché erfordern die Fähigkeit zu differenzierterer Gestaltung, die erst gegen Ende der Grundschulzeit oder in der Orientierungsstufe erwartet werden kann.

Aus dem improvisierten Zusammenspiel der fertiggestellten Puppen ergeben sich erste Spielideen und spontane Dialoge. Daraus entstehen eine Spielhandlung und ein Stegreifdialog, die sich an den Möglichkeiten und Eigenarten der Puppen orientieren.

Der umgekehrte Weg von einem vorgegebenen Puppenspieltext zur Puppenherstellung und Spielgestaltung ist für die Grundschule nicht geeignet.

Wenn die Kinder gelernt haben, ihre Puppen zu führen, können sie in kleinen Gruppen selbständig Spielszenen erarbeiten und sich gegenseitig vorführen.

Eine improvisierte Puppenbühne, hergestellt aus einer Spielleiste und daran befestigtem Tuch, ist in jedem Fall der meistens viel zu engen Kasperbude vorzuziehen.

Beispiele:

Der Rangstreit der Küchengeräte

Spuk in der Speisekammer

Kaspergeschichten

### 2.2.3 Spielmittel

#### (1.) Bühne und Kulisse

Das darstellende Spiel ist nicht an eine Bühne gebunden. In der Grundschule ist zumeist das Klassenzimmer der geeignete Spielraum. Durch Umräumen des Gestühls schafft man einen freien Platz, wo sich die Kinder im Spiel bewegen können. Leichte, handliche Stellwände können den Spielraum abgrenzen und Möglichkeiten für Auftritte und Abgänge schaffen.

Für eine Aufführung benötigt man einen größeren Raum. Die Aula, die Pausenhalle oder der Musikraum, vielleicht auch ein Platz im Freien oder das Treppenhaus sind Räume, die sich für eine Aufführung eignen oder herrichten lassen. Dazu ist



eine Bühne zumeist nicht erforderlich. In vielen Fällen entspricht es dem internen Rahmen einer solchen Aufführung, daß der Spielort nicht erhöht ist, sondern daß die Zuschauerplätze in Form eines Kreises, Halbkreises, Karrées oder einer Gasse angeordnet sind.

Die Guckkastenbühne, die auf das Illusionstheater zugeschnitten und wenig variabel ist, erweist sich für die meisten Formen des darstellenden Spiels als ungeeignet. Dagegen bietet die Podienbühne viele Möglichkeiten der Veränderung. Durch bewegliche Vorpodien läßt sich die Bühnenfläche vergrößern und in ihrem Aufbau variieren: Treppen und Erhöhungen bieten neue Spielmöglichkeiten oder schaffen die Verbindung zum Zuschauerraum, der bisweilen in das Spiel einbezogen wird. Die Podienbühne täuscht nicht eine Wirklichkeit vor, sondern macht deutlich, daß das Bühnengeschehen nur Spiel ist. Daher ist hier ein naturalistisches Bühnenbild nicht angebracht.

In den ersten drei Schuljahren sollte auf ein Bühnenbild ganz verzichtet werden. Für Kinder dieser Altersstufe ist es eine lohnende Spielaufgabe, Blumen, Bäume, Zäune, Hecken und Häuser selbst darzustellen, wie es sich besonders beim Kreis- und Halbkreissspiel anbietet.

Auch beim Spiel älterer Schüler wird der Spielort primär durch den Spieler, durch seine Mimik, Gestik, Bewegung und Sprache verdeutlicht. Kulissen unterstützen lediglich die Raumvorstellungen bei Spielern und Zuschauern und beschränken sich daher auf die Andeutung des Spielortes. Das geschieht am besten durch einzelne Symbole: Ein Fahrplan steht für den ganzen Bahnhof, das Symbol einer Krone für die Räume des Schlosses.

## (2.) Kostüm und Requisit

Die Spielkleidung muß dem Darstellungsvermögen der Spieler entsprechen und auf das Spielgeschehen abgestimmt sein. Aufwendige Kostüme sind demnach genauso ungeeignet wie wahllos zusammengetragene Einzelteile.

Die einfachen Spielformen der ersten Schuljahre bedürfen keiner besonderen Spielkleidung. Auch bei Aufführungen älterer Schüler bleibt die Kostümierung auf Andeutungen beschränkt.

Requisiten können in den seltensten Fällen die gemeinten Gebrauchsgegenstände selbst sein. Oft kann man auf Spieldinge überhaupt verzichten und sie dadurch sichtbar machen, daß die Spieler mit den gedachten Dingen umgehen. In anderen Fällen werden die Requisiten zusammen mit dem Bühnenbild und den Kostümen für das Spiel angefertigt.

Die Ausstattung einer Aufführung ist eine ernstzunehmende ästhetische Aufgabe, bei der alle einzelnen Teile sich einer Gesamtkonzeption zuordnen, in der Farbgebung und Stilisierung wesentliche Elemente einer künstlerischen Gestaltung sind. Spielkostüm und Requisit unterstreichen optisch die Charakterisierung der Rollenfiguren und tragen zur Deutung des Spielgeschehens bei. Kostüme und Requisiten für ihr Spiel selbst herzustellen, kann für Grundschüler in manchen Fällen eine Überforderung bedeuten. Es kann aber eine reizvolle Aufgabe für ältere Schüler sein, im Unterricht „Kunst“ oder „Werken“ die benötigten Gegenstände zu entwerfen und herzustellen und so am Spielvorhaben der kleineren Schüler mitzuwirken.



Bei der Ausstattung einer Aufführung finden bestimmte Grundformen von Kleidungsstücken immer wieder Verwendung. Es empfiehlt sich daher, einen Fundus von solchen Gewandstücken nach einfachen Grundschnitten aufzubauen. Diese Spielkleider können vielfältig verwandt und jeweils durch typische Zutaten und leichte Veränderungen abgewandelt werden.

### (3.) Musik im Spiel

Die Musik kann Spielmittel sein. Durch ihren Rhythmus formt und gliedert sie Gruppenbewegungen, Aufzüge und Tänze. Sie kann Personen und Handlungen leitmotivisch hervorheben.

Sowohl vorgegebene Spiellieder als auch einfache, von den Kindern selbst geschaffene Instrumentalmusik können das Spiel in dieser Weise unterstützen.

Die Musik soll in ihrer Eigenart dem Spielgeschehen entsprechen. Sofern die Musik zum Spiel bereits vorgeformt ist, muß der Spielleiter prüfen, ob sie in ihrem Schwierigkeitsgrad, in Satz und Instrumentierung altersstufengemäß ist.

Kinderopern mit Solopartien und schwieriger Instrumentierung sind zumeist für die Grundschule ungeeignet, selbst wenn sie inhaltlich für diese Altersstufe geeignet erscheinen.

### **Pflege der niederdeutschen Sprache**

Nach einem Erlaß vom 18. 8. 1951 über die „Pflege der plattdeutschen Sprache“ gehört es zur Aufgabe aller Schulen des Landes, die plattdeutsche Sprache zu pflegen.

Im Rahmen der Lehrerfortbildung wurden von einem Arbeitskreis Vorschläge zur Neufassung des o. g. Erlasses erstellt. Darin heißt es: „In Schleswig-Holstein ist die niederdeutsche Sprache immer noch weit verbreitet. Sie ist wesentlicher Bestandteil unserer niederdeutschen Heimat und ein wertvolles Kulturerbe. Viele Kinder lernen Niederdeutsch als Muttersprache. Noch mehr verstehen oder sprechen es neben dem Hochdeutschen. Daher gehört niederdeutsches Sprachgut in den Unterricht.

Die Gefühls- und Denkwelt der niederdeutschen Sprache läßt die Schüler ihren Lebensbereich tiefer erkennen, ihre sprachlichen Kenntnisse werden verbreitert und verfeinert. Das Niederdeutsche vermittelt durch Vergleiche mit dem Hochdeutschen und mit Fremdsprachen Einblick in sprachliche Entwicklungen. Das Erlernen des Englischen und anderer germanischer Sprachen wird dadurch erleichtert. Entscheidend für den Erfolg ist, daß der Lehrer die Werte der niederdeutschen Sprache erkennt.

Die unterschiedlichen sprachlichen und schulischen Verhältnisse erfordern entsprechend abgestufte unterrichtliche Maßnahmen. Es ist zu erstreben, niederdeutsches Bildungsgut in niederdeutscher Sprache darzubieten und zu interpretieren.

In der Grundschule sind niederdeutsche Reime, Gedichte, Lieder und Spiele zu lernen und Prosatexte zu behandeln. . . . .

Für die Schüler- und Lehrerbüchereien wird die Anschaffung niederdeutscher Literatur empfohlen. . . . .



