

**Kitzinger / Kopp / Selzle**

**Lehrplan**

für die

**Grundschule**

in Bayern mit

**Erläuterungen**

und

**Handreichungen**

Ein Handbuch für die Grundschule

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 561 8

CA 8529

E. Kitzinger / F. Kopp / E. Selzle  
Lehrplan für die Grundschule mit Erläuterungen und Handreichungen

# Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen

Ein Handbuch für die Grundschule

Herausgegeben von E. Kitzinger

Pädagogische Zentralstelle  
Braunschweig

Bücherei:

5391/7i  
CA 685d



Verlag Ludwig Auer Donaueschingen



**Lehrplan**  
für die  
**Grundschule**  
in Bayern mit  
**Erläuterungen**  
und  
**Handreichungen**

**Ein Handbuch für die Grundschule**

**Herausgegeben von E.Kitzinger/F.Kopp/E.Selzle**



**Verlag Ludwig Auer Donauwörth**

Zur deutlichen Abhebung von den Erläuterungen und Handreichungen ist der amtliche Lehrplanteil umrandet.

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
- Bibliothek -

88/686

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1971

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-00258-6

Z-V BY

A-76(1971)



## INHALT

<b>EINFÜHRUNG.</b> Von Erich Selzle . . . . .	9
<b>EINLEITUNG ZUM LEHRPLAN</b> . . . . .	14
<b>STUNDENTAFEL</b> . . . . .	16
<i>Kommentar.</i> Von Ferdinand Kopp . . . . .	17
„Grundschule als Fundament des gesamten Bildungssystems“ . . . . .	17
Die Aufgabe der Grundschule . . . . .	18
Mehr fachspezifische Planung . . . . .	19
Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes . . . . .	20
Das Problem der Lernziele . . . . .	21
Zusammenarbeit der Lehrer . . . . .	24
<b>ERSTUNTERRICHT</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	25
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Rainer Rabenstein . . . . .	26
Vergleich mit den Richtlinien von 1966 . . . . .	26
Erstunterricht als sozialpädagogische Aufgabe . . . . .	27
Die Aufgabe der individuellen Betreuung des Schulanfängers . . . . .	29
Zur Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr . . . . .	32
Freiheit der Zeiteinteilung (33) — Kindgemäße Lernweisen im elementaren Fachunterricht (33) — Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche (34) — Notwendigkeit einer sorgfältigen und weitblickenden Unterrichtsgestaltung (34)	
<i>Nachwort</i> . . . . .	35
<i>Literatur</i> . . . . .	35
<b>DEUTSCH</b>	
<b>Mündliche Sprachgestaltung</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	36
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Dieter Marenbach . . . . .	41
Vorbemerkungen . . . . .	41
Die Schulung des Sprechens . . . . .	42
Die Sprechbereitschaft wecken und steigern (42) — Zur Hochsprache hinführen (45) — Nachgestaltendes Sprechen schulen (46) — Erfaßte Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen (47) — Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen (47)	
Die Schulung des Zuhörens und Verstehens . . . . .	49

Anleitung zum Gespräch . . . . .	50
<i>Literatur</i> . . . . .	53
<b>Schriftliche Sprachgestaltung</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	38
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Dieter Marenbach . . . . .	54
Vorbemerkungen . . . . .	54
Erlebnisdarstellung . . . . .	54
Sachdarstellung . . . . .	60
Briefe schreiben . . . . .	61
Beispiel eines Plans für Themen und Formen schriftlicher Sprachgestaltung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe . . . . .	61
<i>Literatur</i> . . . . .	63
<b>Sprachlehre</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	64
<i>Kommentar.</i> Von Alfred Angermeyer . . . . .	69
Sprachlehre in der Grundschule? . . . . .	69
Sprachlehre, ja, aber nach welcher Grammatik? . . . . .	69
Sprachlehre als Sprachübung und Sprachbetrachtung . . . . .	71
Stellung in der Grundschule . . . . .	72
Didaktische Interpretationen . . . . .	75
Das Problem der Terminologie . . . . .	82
<i>Literatur</i> . . . . .	84
<b>Rechtschreiben</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	86
<i>Kommentar.</i> Von Alfred Angermeyer . . . . .	90
Vorbemerkungen . . . . .	90
Rechtschreiben und Lehrplanforschung . . . . .	90
Über häufige Verstöße im Rechtschreiben . . . . .	91
Allgemeine Hinweise zum Problem der Übung im RS . . . . .	92
Besondere Übungsformen . . . . .	93
Das Diktat . . . . .	96
Abschließende Bemerkung . . . . .	99
<i>Literatur</i> . . . . .	99
<b>Anhang: Grundwortschatz der Grundschule. Von Georg Haas . . . . .</b>	
Erste Jahrgangsstufe . . . . .	101
Zweite Jahrgangsstufe . . . . .	103
Dritte Jahrgangsstufe . . . . .	105
Vierte Jahrgangsstufe . . . . .	108

## **Erstleseunterricht**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	110
<i>Kommentar</i> . Von Dr. Rainer Rabenstein . . . . .	113
Vergleich des neuen Lehrplans mit den Richtlinien von 1966 . . . . .	113
Verkürzung des Erstleseunterrichts (113) — Lernziel- statt Methodenfestlegung (113) — Zur „Methodenfreiheit“ (114)	
Erörterung der Hinweise „Zum Leselernverfahren“ . . . . .	115
Die Vorbereitungsphase (115) — Die Phase der Erschließung der Lautschrift (117) — Die Anwendungsphase (119)	
Fragen der Differenzierung . . . . .	121
Unterrichtsmittel (121) — Maßnahmen (122)	
<i>Literatur</i> . . . . .	123

## **Weiterführendes Lesen in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	124
<i>Kommentar</i> . Von Dr. Marianne Liedel . . . . .	127
Vorbemerkungen . . . . .	127
Lehraufgaben und Lernziele für weiterführendes Lesen . . . . .	128
Zur Ermittlung der Ausgangslage . . . . .	129
Anleitung zum selbständigen Erwerb von Informationen . . . . .	130
Grundlegung literarischer Bildung . . . . .	132
<i>Literatur</i> . . . . .	134

## **Erstunterricht im Schreiben**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	135
<i>Kommentar</i> . Von Dr. Hans Glöckel . . . . .	137
Grundsätzliches . . . . .	137
Zur Frage des Lehrgangs . . . . .	137
Vorbereitende und begleitende Übungen . . . . .	139
Die Erarbeitung der Ausgangsformen . . . . .	141
Das sogenannte „Drucken“ . . . . .	142
Schreibunterricht als individuelle Hilfe beim Lernen des richtigen Schreibverhaltens . . . . .	142
Die äußeren Voraussetzungen des Schreibens . . . . .	143
Das Ab- und das Aufschreiben . . . . .	144
Die Behandlung der Linkshänder . . . . .	144

## **Der Schreibunterricht in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	146
<i>Schrifttafel</i> . . . . .	147
<i>Kommentar</i> . Von Dr. Hans Glöckel . . . . .	148

Die Sicherung und Steigerung des Könnens . . . . .	148
Die Festigung der Einzelformen . . . . .	148
Schreibunterricht als individuelle Schriftpflege . . . . .	152
Zur Beurteilung der Schülerschriften . . . . .	154
<i>Literatur</i> . . . . .	156

**MATHEMATIK**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	157
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Hermann Maier . . . . .	164

**A. Vorbemerkungen . . . . . 164**

Reform in den Lernzielen (164) — Reform in den Lehrinhalten (166) — Folgerungen für die Aufgabenstellung (167) — Folgerungen für Methode und Lehrstil (168) — Folgerungen für die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs (170)

**B. Mengen . . . . . 171**

Eigenschaften und Beziehungen von Gegenständen (171) — Klassifizieren von Gegenständen (173) — Ordnen von Gegenständen (175) — Auszeichnen von Gegenständen (176) — Lernziele zum Mengenbegriff (177) — Vergleichen von Mengen (178) — Operieren mit Mengen (180) — Verteilung der Lernziele auf Jahrgangsstufen (184)

**C. Zahlen . . . . . 187**

Zahlen und ihre Darstellung (187) — Lernziele der 1. Jahrgangsstufe (189) — Lernziele der 2. Jahrgangsstufe (193) — Lernziele der 3. und 4. Jahrgangsstufe (197)

**D. Zahlssystem und Potenzen . . . . . 198**

Zahlssystem und Positionsschreibweise (198) — „Bündeln“ von Gegenstandsmengen (199) — Lernziele der einzelnen Jahrgangsstufen (199)

**E. Geometrie und Größen . . . . . 200**

Elementare Raumformen (200) — Geometrische (topologische) Beziehungen (201) — Größen (202) — Zeichnen (202)

**Lehrplanvorentwurf für die 1. Jahrgangsstufe . . . . . 203**

***Literatur* . . . . . 203**

**SACHUNTERRICHT**

***Text des Lehrplans* . . . . . 205**

***Kommentar.* Von Magdalena Bader . . . . . 207**

**Von der Heimatkunde zum Sachunterricht . . . . . 207**

**Der Erfahrungsraum des Kindes als Grundlage für den Sachunterricht der Grundschule . . . . . 208**

**Die Gliederung des Sachunterrichts in fachliche Bereiche . . . . . 208**

**Die elementaren Lehraufgaben in den einzelnen fachlichen Bereichen . . . . . 209**

**Die Anlage der Lehrpläne im epochalen oder integrativen Stil . . . . . 211**

Handelndes Lernen . . . . .	213
<i>Literatur</i> . . . . .	214
<b>Sozial- und Wirtschaftslehre</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	216
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Josef Neukum . . . . .	218
„Verbindliche Lehraufgaben der Soziallehre“ — Erläuterungen . . . . .	218
Didaktische Interpretation des Stoffplans der Soziallehre . . . . .	219
„Verbindliche Lehraufgaben der Wirtschaftslehre“ — Erläuterungen . . . . .	226
Didaktische Interpretation des Stoffplans der Wirtschaftslehre . . . . .	228
Methodische Hinweise . . . . .	231
<i>Literatur</i> . . . . .	232
<b>Geschichte</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	233
<i>Kommentar.</i> Von Hugo Hofmann . . . . .	235
Die 1. Jahrgangsstufe . . . . .	235
Die 2. Jahrgangsstufe . . . . .	236
Die 3. Jahrgangsstufe . . . . .	239
Die 4. Jahrgangsstufe . . . . .	240
<i>Literatur</i> . . . . .	242
<b>Erdkunde</b>	
<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	243
<i>Kommentar.</i> Von Wolf-Dieter Engelhardt . . . . .	247
Wichtigste Kennzeichen zukünftigen Erdkundeunterrichts in der Grund- schule . . . . .	247
Anmerkungen zu kritischer Interpretation und Weiterführung . . . . .	248
Zur zeitlichen Aufgliederung des Lehrplans . . . . .	249
<b>STOFFVERTEILUNG</b>	
I. Lehraufgabe: Menschen wohnen . . . . .	249
1. u. 2. Jahrgangsstufe (250) — 3. Jahrgangsstufe (250) — 4. Jahrgangsstufe (251)	
II. Lehraufgabe: Menschen arbeiten . . . . .	251
1. u. 2. Jahrgangsstufe (252) — 3. Jahrgangsstufe (252) — 4. Jahrgangsstufe (253)	
III. Lehraufgabe: Menschen brauchen Erholung . . . . .	253
1. u. 2. Jahrgangsstufe (254) — 3. Jahrgangsstufe (254) — 4. Jahrgangsstufe (255)	
IV. Lehraufgabe: Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion . . . . .	255
V. Lehraufgabe: Verkehr und Verkehrswege . . . . .	256
1. u. 2. Jahrgangsstufe (256) — 3. Jahrgangsstufe (256) — 4. Jahrgangsstufe (257)	
VI. Lehraufgabe: Zusammenleben erfordert Verwaltung . . . . .	257
2. Jahrgangsstufe (258) — 3. Jahrgangsstufe (258) — 4. Jahrgangsstufe (258)	
<i>Literatur</i> . . . . .	258

## **Biologie**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	259
<i>Kommentar.</i> Von Walter Barsig / Hans Berkmüller . . . . .	263
Die Stellung der Biologie im Plan der Grundschule . . . . .	263
Fragen der Stoffbestimmung . . . . .	264
Vom Aufbau des Lehrplans . . . . .	265
Arbeitsverfahren im Biologieunterricht der Grundschule . . . . .	266
Arbeitsmittel im Biologieunterricht der Grundschule . . . . .	267
Didaktische und methodische Hinweise zu den Themenvorschlägen . . . . .	268
1. Jahrgangsstufe (268) — 2. Jahrgangsstufe (272) — 3. Jahrgangsstufe (276) — 4. Jahrgangsstufe (279)	
<i>Literatur</i> . . . . .	282

## **Physik/Chemie**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	284
<i>Kommentar.</i> Von Bernhard Czinczoll . . . . .	287
Die zu erreichenden Informationsziele . . . . .	287
Die Gefahr der naiven Übernahme von Hauptschulstoffen in den Sachunterricht der Grundschule (287) — Stoffauswahl nach Basiskonzepten (287) — Stoffauswahl nach dem Gesichtspunkt der Umwelterhellung und -bedeutung (289)	
Die zu gewinnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten . . . . .	290
Messen, Berechnen, quantitatives Erfassen (290) — Die Wege der Naturwissen- schaftlichen Erkenntnisgewinnung (290)	
Die Anordnung der Stoffe in den einzelnen Jahrgangsstufen . . . . .	292
1. Jahrgangsstufe (292) — 2. Jahrgangsstufe (292) — 3. Jahrgangsstufe (293) — 4. Jahrgangsstufe (293)	
Einzelfragen zur unterrichtlichen Gestaltung . . . . .	294
Schüler- oder Demonstrationsversuch (294) — Die Versuchsgestaltung (294) — Das Versuchsmaterial (295)	
Perspektiven . . . . .	296
<i>Literatur</i> . . . . .	296

## **MUSIK**

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	297
<i>Kommentar.</i> Von Hermann Handerer . . . . .	305
Konzeption und Aufgabenbereich . . . . .	305
Motivation . . . . .	305
Unterrichtsgestaltung . . . . .	305
Bildungsinhalte . . . . .	306
Das Lied . . . . .	307
Der Kanon . . . . .	308

Das Sprechstück . . . . .	309
Improvisation . . . . .	309
Musikhören . . . . .	310
Stimm- und Sprecherziehung . . . . .	311
Instrumentalausbildung . . . . .	312
Flötenlehrgang . . . . .	312
Gehörbildung . . . . .	314
Rhythmik . . . . .	314
<i>Literatur</i> . . . . .	315

## KUNSTERZIEHUNG

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	316
<i>Kommentar.</i> Von Franz Rindfleisch . . . . .	326
Der didaktische Ort . . . . .	326
Inhalt — Intention — Thema . . . . .	326
Problem — Medien — Methode . . . . .	328
Verhaltensformen — Verfahren — Material . . . . .	331
Gestalten mittels bildnerischer Verfahren (331) — Spiel und Aktion(en) (332) — Unterrichtsprotokoll einer Materialaktion mit Schülern (333) — Analyse und Kunstabstrachtung (334) — Die Bildreihe als Beispiel für eine ästhetische Analyse (335)	
Lern- und Leistungskontrolle im Kunstunterricht . . . . .	336
<i>Literatur</i> . . . . .	337

## HAUSWIRTSCHAFT/HANDARBEIT

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	338
<i>Kommentar.</i> Von Marga Albrecht / Waltraut Berghammer / Friedel Ruck- deschel . . . . .	341
Handarbeit in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe . . . . .	341
Materialerkundung - Umgang mit Werkzeugen (341) — Textilgestaltung (343)	
Handarbeit in der dritten und vierten Jahrgangsstufe . . . . .	345
Textilkunde (346) — Stricken (346) — Sticken (347) — Handnähen (348)	
Hauswirtschaft in der dritten und vierten Jahrgangsstufe . . . . .	348
<i>Literatur</i> . . . . .	348

## WERKEN

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	350
<i>Kommentar.</i> Von Helmut M. Selzer / Franz Rindfleisch . . . . .	364
Didaktisches Anliegen . . . . .	364
Lernformen des Werkunterrichts . . . . .	366

Der vorhandwerkliche Erfahrungsbereich . . . . .	368
Bau und Raum . . . . .	369
Gegenstände unserer Umwelt . . . . .	371
Technische Grunderfahrungen . . . . .	372
Werkbericht und Werkzeichnung . . . . .	372
Stoffverteilungsplan . . . . .	374
<i>Anmerkungen</i> . . . . .	376
<i>Literatur</i> . . . . .	376

## LEIBESERZIEHUNG

<i>Text des Lehrplans</i> . . . . .	378
<i>Kommentar.</i> Von Dr. Heinz Lutter . . . . .	382
Vorbemerkung . . . . .	382
Körperliche Grundausbildung (Körperbildung) . . . . .	382
Leichtathletik . . . . .	385
Schwimmen . . . . .	387
Boden- und Gerätturnen . . . . .	388
Spiel . . . . .	388
Rhythmische Erziehung . . . . .	389
<i>Literatur</i> . . . . .	391

## SEXUALERZIEHUNG

<i>Text des Lehrplans</i> (Richtlinien) . . . . .	393
<i>Kommentar.</i> Von Richard Härter . . . . .	395
Vorbemerkungen . . . . .	395
Erziehungs- und Lernziele für die Grundschule . . . . .	395
Die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung im Widerstreit alter und neuer Ideologien in unserer Gesellschaft . . . . .	398
Wandel der Einstellung durch verschiedene Akzentuierung der Sexualfunktionen (398) — Die alte verdrängende Einstellung zur Sexualität (398) — Die neue enthemmende Einstellung zur Sexualität (399) — Die Hauptaufgaben einer modernen umfassenden Sexualpädagogik (399)	
Ergänzungsvorschläge zu den Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grundschulen Bayerns . . . . .	401
Didaktisch methodische Hinweise (401) — Feinziele zum sexualerziehlichen Unterricht (402)	
Verzeichnis der empfehlenswerten Unterrichtsmittel . . . . .	404
<i>Literatur</i> . . . . .	405
<b>Entwurf eines Stoffplans für „VERKEHRSERZIEHUNG“ in den Allgemeinbildenden Schulen . . . . .</b>	<b>406</b>

Mit der Bezeichnung „Lehrplan für die Grundschule“ wurde ein vergleichsweise komplexer Sachverhalt mit sehr einfachen Worten umschrieben. Ist hier doch neben den Grundschulplänen einiger anderer Länder, z. B. Nordrhein-Westfalens und Berlins, erstmals der Versuch unternommen, vermöge eines neuen Lehrplanes auch dem neuen Selbstverständnis der Grundschule von den Lehrinhalten her gewichtigen Ausdruck zu geben.

Dabei ist ein Vorgang bezeichnend für das Stadium, in dem dies geschieht: Was der Plan den Lehrern der Grundschule für die Zukunft zu lehren aufgibt, trifft, wenn man den verschiedenartigen Bekundungen und Erfahrungen glauben darf, auf eine Aufgeschlossenheit und erwartungsvolle Bereitschaft, wie das selten bei der Einführung von neuen Plänen in dieser Breite der Fall war. Vieles von dem, was wesentliche Inhalte des Lehrplanes für die Grundschule ausmacht, wird in Teilbereichen von erfahrenen Lehrern bereits bedacht und in fortschrittlichem Elan praktiziert. Ein Zeichen mehr dafür, wie die Lehrerschaft immer wieder aufs neue bereit ist, Erfahrenes und Bewährtes zu überdenken, in Frage zu stellen, neue Wege zu suchen und zu gehen.

Den Lehrplan für die Grundschule haben fünf Fakten nachhaltig beeinflusst:

- die Schulartikel der Weimarer Verfassung und das Grundschulgesetz
- die Lehrordnung von 1926
- der Bildungsplan von 1950/55
- die Richtlinien von 1966 und
- der Grundschulkongreß im Herbst 1969 in Frankfurt

Die Artikel 143, 144, 145 und 146 der Reichsverfassung vom 11. 8. 1919 (Weimarer Verfassung) und das sich anschließende Grundschulgesetz mit allen daraus folgenden Regelungen dürfen als legislativer Niederschlag der Bestrebungen der Reformpädagogik und insbesondere der Einheitsschulbewegung gelten. Der revolutionäre Schwung der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, der nicht nur im politischen, sondern auch im bildungspolitischen Bereich völlig neue Strukturen setzen wollte, brachte in einer geradezu einmütigen Begeisterung das Ideengut der Reformpädagogik in die Verfassung ein. Nach 50 Jahren einer kontinuierlichen Entwicklung mögen wir heute die Grundanliegen einer Grundschule als selbstverständlich empfinden. Für die damalige Zeit und auf dem Hintergrund einer Schule, die eben nicht die Schule aller war, bedeutete die Dekretierung folgender Bestimmungen eine befreiende Tat:

- Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates;
- allgemeine Schulpflicht mit 8 Jahren Volksschule und Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahr;

- Anlagen und Neigungen des Kindes, nicht wirtschaftliche, gesellschaftliche Stellung oder Religionszugehörigkeit der Eltern sind maßgebend;
- für Minderbemittelte sind öffentliche Mittel bereitzustellen.

Diese Reihe wichtiger Bestimmungen wird fortgesetzt im Grundschulgesetz vom 28. 4. 1920:

- Die Volksschule ist in den unteren vier Jahrgängen die gemeinsame Schule,
- auf ihr baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf,
- die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind nach einer bestimmten Übergangszeit aufzuheben.

Freilich ist es methodisch nicht ganz richtig, den Anfang der Grundschule mit ihrer Verankerung in der Weimarer Verfassung gleichzusetzen. Auch wenn es in der Geschichte der Pädagogik kein eigenes Kapitel gibt, das Werden und Entwicklung der Grundschule aufzeigt, lassen sich die Leitlinien, nach denen die Grundschule schließlich das wurde, was sie ist, genau zurückverfolgen. Es würde hier zu weit führen, diese Entwicklung im einzelnen darzulegen. Einige Hinweise können aber exemplarisch für das Ganze gelten.

So reichen die Wurzeln der Grundschule zurück auf die Schreib- und Leseschulen des Spätmittelalters, die sehr deutlich von den Lateinschulen zu unterscheiden sind. Gemeint sind hier die Elementarschulen, die ihre stärksten Impulse schließlich im Zeitalter der Reformation empfangen, obgleich hier die religiöse Bildung mehr im Mittelpunkt stand; Bereiche der sogenannten Realien wurden in den Fächerkanon nicht miteinbezogen.

Als eigentlicher Initiator der Grundschule darf *Amos Comenius* (1592—1670) angesehen werden mit seiner „Muttersprachschule“, die „alle Kinder, Knaben und Mädchen unterschiedslos aufnehmen und allen dieselbe und möglichst allseitige Grundschulbildung vermitteln“ sollte<sup>1</sup>. Mit der Bezeichnung dieser Schule als „Muttersprachschule“ wird bei Comenius klar, welch große Bedeutung er in Abhebung von den Lateinschulen, die er für das 13.—18. Lebensjahr ansetzt, vor allem der muttersprachlichen Bildung beimißt. Vorläufer der späteren Grundschule ist die Muttersprachschule des Comenius auch deshalb, weil sie, abgesehen von ihrer sozialpädagogischen Zielsetzung (gleiche Schule für alle), eine Erweiterung der Lehrinhalte auf Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde (Bürgerkunde), Hauswirtschaft und Handwerkskunde neben den Elementarfächern bringt.

Auf das Auseinanderklaffen von Wunsch und Wirklichkeit — Idee und praktische Durchführung — hat schon Eduard Spranger hingewiesen. Nicht anders war es mit dem „Curriculum“ des Amos Comenius. Vieles von seinem Wollen ist noch nicht so selbstverständlich geworden, als daß es nicht eigens herausgehoben werden müßte: „... als gemeinsame Schule für alle Kinder dient sie (die Grundschule, Anm. d. Verf.) der sozialen Integration“ (Lehrplan für die Grundschule v. 1. 4. 71).

Daß das Wirken *Pestalozzis* hier nicht unerwähnt bleiben darf, ist selbstverständlich. Er hat der Volksschule, nicht nur in seiner Zeit, stärkste Impulse für Unterricht und Erziehung gegeben. Ohne seinen Einfluß ist die weitere Entwicklung des Grundschulgedankens nicht denkbar, die reformpädagogischen Bemühungen zu

<sup>1</sup> Karl-Heinz Nave: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961

Anfang dieses Jahrhunderts leben aus seinem Geiste. Die „Hinwendung zum Kinde“ bestimmte fürderhin alle Pädagogik und ist ein Leitmotiv aller späteren Richtlinien und Lehrpläne.

So findet der Gedanke seinen Niederschlag auch in der Lehrordnung von 1926:

„... daß es jedem Kinde unseres Volkes möglich wird, sich im Sinne des Erziehungszieles zu entwickeln ...“

„... Aufgabe der Schulung ist, die im Kinde vorhandenen körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte zu entwickeln und ihm behilflich zu sein, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können zu erwerben ...“

„... Aufgabe des Lehrers ist es, die Schulungs- und Bildungsgüter der Eigenart der jugendlichen Seele anzupassen und die aufgezeigten Wege rechtzeitig, taktvoll und zielstrebig zu gehen ...“

„... Die Unterstufe der Volksschule hat die Möglichkeiten zu schaffen, daß sich die Kinder eine ihrem Alter angemessene Schulung und Bildung erwerben ...“

„... Der Unterricht muß auf der Eigentätigkeit der Schüler aufgebaut sein ... richtig verstandene Eigentätigkeit schließt Führung nicht aus, vermeidet aber jegliches Gängeln ...“

Diese Beispiele ließen sich noch fortsetzen, sie sind vielen Lehrern noch unmittelbar gegenwärtig, weil sie viele Jahre nach der Lehrordnung von 1926 unterrichtet haben. Sie ist in der Hauptsache das Werk eines einzelnen Mannes, des Ministerialrates Michael Lex, und kann sich rühmen, von allen Richtlinien am längsten in Kraft gewesen zu sein. Weitgehend beeinflusst auch von der Kultur- und Wertpolitik der zwanziger Jahre, verrät sie ihre besondere Einstellung für nationales und soziales Gedankengut der frühen Weimarer Republik. Dabei ist sie modern nach unseren heutigen Begriffen, betont den Heimatgedanken auf allen Stufen der Volksschule, führt den Gedanken des Epochalunterrichts ein und weist auf die Möglichkeiten der Differenzierung im Gruppenunterricht hin. Aus ihrem Ideengut wächst auch der „Bildungsplan“ nach dem Zweiten Weltkrieg. Bezeichnend ist, daß dieser Bildungsplan außerhalb des Ministeriums entstand, von ihm aber zunächst, 1950, zur Erprobung, später, 1955, verbindlich eingeführt wurde. Auch dieser Plan betont die Hinwendung zum Kinde („... jedes Kind in seiner Eigenart zu beachten und seiner Abhängigkeit von der Umwelt zu verstehen ...“), darüber hinaus betont er sehr stark den Gesamtunterricht, den ganzheitlichen Unterricht und die volkstümliche Bildung im Sachunterricht, der heimatkundlicher Anschauungsunterricht bzw. Heimatkunde ist.

Hier erarbeitete ein großer Kreis von Lehrern im Rahmen der Wallenburg-Stiftung Kempfenhausen, die von der amerikanischen Besatzungsmacht gefördert wurde, einen Bildungsplan, an dem zwei Männer aus dem bayerischen Schulwesen besonderen Anteil hatten: Dr. Adolf Strehler, der Leiter der berufswissenschaftlichen Hauptstelle des Bayer. Lehrervereins, und Stadtschulrat Franz X. Weigl. Führende Leute aus dem Bereich der Schulpädagogik wirkten an der Schaffung der Pläne für die Unterstufe der Volksschule maßgeblich mit, so besonders Hans Brückl und der

Heimatkundler Ferdinand Denzel. Das ganze Erbe der Reformpädagogik wurde hier nach dem Zusammenbruch so aufbereitet, daß ein neuer Anfang möglich war.

Die Richtlinien von 1966, die den „Bildungsplan“ ablösten, stellten zum ersten Male die Unterstufe der Volksschule in ihrer eigenständigen Gestalt vor. Sie entstanden zwar unter ministerieller Leitung, aber unter der bestimmenden Mitarbeit von Wissenschaftlern und Schulpraktikern. Sie zeigen bereits einen stärkeren Zug zur Versachlichung. Der Unterricht wird als die zentrale Aufgabe der Schule bezeichnet, Erziehung lediglich als Hilfsfunktion gesehen. Die Hinwendung zum Schüler bleibt zwar wesentlich, wird aber unverkennbar eingeschränkt mit dem Hinweis auf den objektiven Anspruch des Lehrgutes. Besonders deutlich wird die Gliederung der Volksschule in zwei Bereiche mit jeweils eigenen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben, nämlich in Unter- und Oberstufe: „... Die Unterstufe bildet die Basis des gesamten Schulwesens. Sie ist in der Auswahl des Lehrgutes, in der Unterrichtsgestaltung und im Erziehungsstil von der Eigenart des Sechs- bis Zehnjährigen abhängig... Der Interessen- und Anschauungshorizont hat sich jedoch unter dem Einfluß der Massenmedien und des modernen Verkehrs erheblich geweitet...“ (KMBI. 1966, S. 189). Hier wird der Grund gelegt für die spätere Abhebung der Grundschule durch einen eigenen Lehrplan, für die Sachbezogenheit und fachliche Ausrichtung des Unterrichts in der neuen Grundschule.

Inzwischen war die Zeit hierfür reif geworden. Die Diskussion um neue Lehrinhalte der Grundschule setzte verstärkt ein, bedingt vor allem durch die Anfänge der Curriculumforschung. Als einer der Erfolge dieser Diskussion dürfen die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen“, herausgegeben von den Kultusministern der Länder, vom 3. Oktober 1968 gelten.

Den Höhepunkt der Diskussion brachte ohne Zweifel der Grundschulkongreß in Frankfurt im Oktober 1969. 50 Jahre nach den Schulartikeln der Weimarer Verfassung erfolgte hier eine Generaldebatte, eine Bestandsaufnahme einmal des gegenwärtigen Standes der Grundschule, der Curriculumforschung und der Deutung für die Zukunft. Von diesem Kongreß sind so starke Impulse für die Grundschule ausgegangen, daß die Nachwirkungen in allen bisher erschienenen neuen Lehrplänen zu spüren sind.

Dies gilt auch für den bayerischen „Lehrplan für die Grundschule“. Bereits im Juli 1969 beschloß die ständige Kommission für Bildungsplanung unter Vorsitz von Ministerialdirektor Dr. Karl Böck, die von Staatsminister Dr. Ludwig Huber in seiner Haushaltsrede vom 12. März 1969 vor dem Bayerischen Landtag angekündigte Fachkommission für die Methodik und Didaktik der Grundschule, der Eingangsstufe (später Orientierungsstufe) und der Hauptschule zu bilden.

Die Fachkommission für die Grundschule trat am 15. Juli 1969 unter Vorsitz von Ministerialdirigent Alfons Felber zusammen und berief in der Folgezeit 11 verschiedene Arbeitsgruppen für die einzelnen Sachgebiete, die in ständigem Kontakt untereinander ihre an den bisherigen Ergebnissen der Curriculumforschung orientierten Vorstellungen für einen Lehrplan für die Grundschule entwickelten. Diesen

Arbeitsgruppen gehörten Wissenschaftler der Pädagogischen Hochschulen, Schulaufsichtsbeamte und Praktiker gleichermaßen an. Der Einzelarbeit in den Arbeitsgruppen folgten die Grundsatzdebatten im Plenum der Fachkommission unter der umsichtigen Leitung von Ministerialdirigent Felber, dessen starke Verbindung zu Kind und Schulpraxis jederzeit spürbar war. So fügten sich die Einzelteile schließlich zum Ganzen. Ein Lenkungsausschuß unter Leitung von Prof. Ferdinand Kopp von der Pädagogischen Hochschule München nahm schließlich die letzte, noch notwendige Koordinierung vor. Am 1. Mai 1970 lag der Plan in seiner ersten Fassung vor und konnte im August 1970 15 Schulen mit 146 Klassen zur Erprobung zu geleitet werden.

Am 19. November 1970 legte Staatsminister Dr. Huber mit der Broschüre „Schulreform in Bayern, Bd. 1“ die Lehrpläne für die Grundschule, die Orientierungsstufe und die Hauptschule der Öffentlichkeit zur Diskussion vor. Inzwischen hatten auch die Erprobungsschulen ihre Arbeit aufgenommen. In ständigem Kontakt mit dem Ministerium wurden die Versuchsergebnisse erarbeitet, die schließlich im Frühjahr 1971 zu einer Korrektur des Lehrplans führten. So konnte das Volksschulreferat des Ministeriums unter Leitung von Ministerialrat Ernst Keitel den Lehrplan Staatsminister Prof. Hans Maier vorlegen, der ihn am 1. April 1971 zur allgemeinen Erprobung in Kraft setzte.

Damit ist nicht ein vorläufiger Schlußpunkt gesetzt, sondern das Signal für einen Aufbruch der Grundschule zu einem neuen Selbstverständnis gegeben. Die schulreformerischen Bemühungen der letzten Jahre in Bayern sind gekennzeichnet durch die Neugliederung der Volksschule nach dem Volksentscheid, die Einführung des 9. Schuljahres 1969/70 und die Ausformung der Hauptschule zu einer weiterführenden Schule. Der nachhaltige Erfolg hat diesen Bemühungen in besonderer Weise recht gegeben. Der weitere organisatorische Ausbau der Grundschule, auch in personeller Hinsicht, wird freilich noch Jahre beanspruchen.

Der vorliegende Kommentar, dem noch weitere Kommentare für die Orientierungsstufe und die Hauptschule folgen werden, will Hilfestellung geben in der wissenschaftstheoretischen und schulpraktischen Durchdringung der neuen Lehrinhalte. Mitarbeiter und Herausgeber sind sich dabei bewußt, daß dies nur ein bescheidener Beitrag zur Reform der Grundschule sein kann.

### Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulreform in Bayern, Bd. 1/1970
- Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule, Teil 2. München: Oldenbourg 1969
- Karl-Heinz Nave: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961
- Anton Menke: Werden und Wesen der Grundschule. Wiesbaden-Dotzheim: Deutscher Fachschriften-Verlag 1970
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: Henn-Verlag 1969
- Institut für Bildungsplanung und Studieninformation: Die Schulwarte 9/10. Villingen: Neckar Verlag 1970
- Achill Wenzel (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970

Erich Selzle

# Grundgedanken des Lehrplans für die Grundschule

Wenn neue Lehrpläne erscheinen, richtet sich das Augenmerk des Lehrers in erster Linie auf die Stoffpläne, weil hier der Bezug zur täglichen Schularbeit unmittelbar spürbar wird. Doch sollte darüber hinaus der Blick auf das Ganze eines Planes nicht getrübt werden; auch bei der Realisierung im einzelnen ist es wichtig, die Teilstücke mit der Absicht und dem Geist des Ganzen in Zusammenhang zu bringen. Die Grundzüge der Neuordnung des Grundschulunterrichts werden in der Einleitung zum Plan dargestellt.

1. Die Grundschule ist zusammen mit der Vorschulerziehung das Fundament des gesamten Bildungssystems.
  - a) Als gemeinsame Schule für alle Kinder dient sie der sozialen Integration. In diesem Selbstverständnis, das die Grundschule seit ihrer rechtlichen Verankerung in der Weimarer Verfassung gewonnen hat, darf sie durch keine schulorganisatorischen Maßnahmen gefährdet werden.
  - b) Wenn unsere Gesellschaft allen Kindern gleiche Bildungschancen gewähren will, müssen die Bemühungen um den Ausgleich soziokultureller Startnachteile schon in frühen Lebensjahren beginnen. So wird die Grundschule mit den Bildungseinrichtungen der Vorschulzeit eine Stätte ausgleichender Erziehung. Schichtenspezifisch bedingte Rückstände, vor allem im sprachlichen Bereich, im übrigen kulturellen Standard und in der Lernmotivation, sollen abgebaut werden. Andererseits soll Kindern mit hohem Lernpotential individuelle Förderung nicht versagt werden.
  - c) Die Gestalt einer sich wandelnden Grundschule wird nicht zuletzt durch ein neues Verständnis von Begabung und Lernen bestimmt. Lernen wird nicht mehr in gleichem Maße wie bisher als Reifungsprozeß betrachtet, sondern weit mehr in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, von Lernanregungen und Lernanforderungen. Weil sich das Kind der Grundschule in einer besonders lerneffektiven und bildsamen Phase der Entwicklung befindet, muß diese für die gesamte Schulzeit entscheidende Stufe voll genützt werden. Was hier versäumt wird, kann nur schwer nachgeholt werden.
  - d) Eine so verstandene Grundschule bedingt einen weiteren organisatorischen Ausbau. Die wenig gegliederte Schule kann den heutigen Anforderungen nicht mehr voll gerecht werden. Bei aller Rücksicht auf örtliche Verhältnisse und die Wohnheimat der Kinder sind stärker gegliederte und gegebenenfalls auch überörtlich zusammengefaßte Schulkörper unumgänglich.
2. Die Aufgaben der Grundschule werden vor allem bestimmt durch die Eigenart der Sechs- bis Zehnjährigen und durch die Gebundenheit gewisser Lehrinhalte an den heimatlichen Raum. Darüber hinaus muß sich die Grundschule an Erwartungen und Anforderungen der weiterführenden Schulen orientieren. Allgemeine Aufgaben sind demnach:
  - die Beherrschung elementarer Kulturtechniken,
  - die Erarbeitung eines für die weiterführenden Schulen unentbehrlichen Bestandes an Wissen, Verhaltensweisen und Arbeitsformen, insbesondere das Anbahnen und Festigen einer bewußten Lernhaltung sowie Üben und Verstehen kooperativer Lebensformen,

- der planmäßige Übergang von einem zunächst überwiegend anschaulichen zu einem mehr abstrahierenden Denken,
- die Förderung von Sensibilität und Kreativität, besonders auch in musischen Grunderfahrungen.

3. Die Lehrinhalte knüpfen an den Erfahrungsbereich des Kindes an und werden so verdeutlicht und erweitert, daß allmählich die besonderen Aspekte der einzelnen Fächer zur Geltung kommen. Die stärkere Berücksichtigung der sachlogischen Struktur der Lehrinhalte und die Steigerung der Lernintensität setzen eine behutsame Einschränkung des gesamtunterrichtlichen Prinzips voraus. Dies führt zum Ausbau von Lehrgängen und zur Erarbeitung fachspezifischer Gesichtspunkte im Sachunterricht, der die bisherige Heimatkunde erweitert. Die Einführung eines elementaren fachlichen Bereichs Physik/Chemie sowie die Mathematisierung des Rechenunterrichts entsprechen den Bedürfnissen unserer industriellen Gesellschaft, aber auch den Lernmöglichkeiten der Kinder.

Angesichts der so gesteigerten Anforderungen kommt gewissen lernpsychologischen Erkenntnissen heute besondere Bedeutung zu: der Steuerbarkeit der Lernprozesse, der Abhängigkeit der Lernleistungen von einem schrittweise und ziel-sicher vorgehenden Unterricht und der kumulativen Wirkung von Lernerfahrungen, der Bestätigung und Verbesserung von Lernergebnissen durch laufende Kontrollen. Dadurch können Unter- und Überforderungen vermieden, aber auch Anreize zu weiterem Lernen gegeben werden.

4. Der Grundsatz individueller Förderung und die Verschiedenheit des Intelligenz- und Sprachniveaus, des Lerntempos und der Lernmotivation verlangen von Anfang an die Auflockerung des starren Klassenverbandes. Als innere Differenzierung erfolgt sie in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und durch Aufgliederung der Klasse in flexible Leistungsabteilungen (Leistungsgruppen).

Die innere Differenzierung stellt an den Lehrer besondere Anforderungen. Für die effektive Durchführung eines differenzierenden Unterrichts sind individualisierende Arbeitsmittel erforderlich.

Weitere intensivierende Lernmöglichkeiten bieten die Verfügungsstunden. Langsam Lernenden wird Gelegenheit zu Wiederholung mit nachhaltiger Erfolgssicherung gegeben. Lerntüchtigere werden mit zusätzlichen Lernanforderungen konfrontiert. Die Verfügungsstunden können für mehrere Klassen gemeinsam erteilt werden.

Eine äußere Differenzierung durch die Bildung von Leistungsklassen und Leistungskursen könnte sozial bedingte Unterschiede verfestigen und noch offene Lernmöglichkeiten einschränken. Solche Formen äußerer Differenzierung in der Grundschule erfordern erst noch eigene, wissenschaftlich zu überprüfende Schulversuche.

Nach Möglichkeit, etwa an größeren Grundschulen, werden den Kindern Neigungskurse angeboten, z. B. Gymnastik, Schulspiel, Instrumentalmusik. Die zeitliche Dauer der Wahlkurse ist variabel.

5. Weil das Kind in der Grundschule stärker als auf späteren Schulstufen in seinem Lernen auf persönliche Bindungen angewiesen ist, überwiegt das Klassenlehrprinzip. Die sachlichen Anforderungen des neuen Grundschulunterrichts verbieten jedoch die Ausschließlichkeit dieses Prinzips.

## Stundentafel

Jahrgangsstufe	1	2	3	4
Religionslehre	2	3	3	3
Deutsch	6	6	6	6
Mathematik	5	5	5	5
Sachunterricht	3	3	4	4
Musik	1	1	1	1
Kunsterziehung	1	1	1	1
Hauswirtschaft/Handarbeit oder Werken	1	2	2	2
Leibeserziehung	2	2	2	2
Verfügungstunden	2	2	1	1
Wochenstunden	23	25	25	25

### *Bemerkungen zur Stundentafel*

1. Die Aufteilung des Erstunterrichts (1. Jahrgangsstufe) nach fachlichen Aufgaben bezeichnet lediglich das Verhältnis der Wochenstundenzahlen einzelner Fächer untereinander. Der freibewegliche Unterrichtsvollzug ist damit nicht ausgeschlossen. Bei Einsatz von Fächergruppenlehrern, z. B. in Mathematik, gilt diese Aufteilung als Richtmaß.
2. Die Verfügungstunden sind für Deutsch und Mathematik anzusetzen. Sie werden für alle Kinder der Klasse erteilt. Möglichkeiten klassenübergreifender Gruppenbildung sind hierbei gegeben.
3. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist ein Teil der täglichen Unterrichtszeit regelmäßig auf Bewegungsübungen zu verwenden.
4. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe kommen zu den Unterrichtsstunden in Leibeserziehung zusätzlich zwei Sport- und Spielstunden.
5. Im Fach Hauswirtschaft/Handarbeit werden die Mädchen, im Fach Werken die Knaben unterrichtet. In diesen Fächern wird der Unterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe in der Regel von Fachlehrerinnen für Handarbeit und Hauswirtschaft erteilt. Bei örtlichen und personellen Schwierigkeiten werden auch die Knaben in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe in Hauswirtschaft/Handarbeit unterrichtet.  
Bei der Einrichtung von Wahlkursen können die Knaben zusätzlich an Hauswirtschaft/Handarbeit, die Mädchen am Werken teilnehmen.
6. Da die Stundentafel besondere örtliche Verhältnisse nicht berücksichtigen kann, ordnet das Schulamt die unumgänglichen Abweichungen und Ergänzungen an.

## „Grundschule als Fundament des gesamten Bildungssystems“

Die wichtigsten Gesichtspunkte für die Reform des Grundschulunterrichts werden in der Präambel (s. o. S. 14, 15) dargestellt. Ihr gilt die folgende Interpretation.

Noch 1959 hatte der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ im „Rahmenplan“ erklärt: „Die Grundschule hat eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen, die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen.“ Nunmehr aber ist diese so „bewährte Stellung“ erschüttert und ein Wandel mitten im Gang. Der neue Lehrplan betont in dieser Hinsicht vier Leitgedanken (1, a—d):

Die Grundschule ist eine Schule der sozialen Integration, eine Schule der ausgleichenden Erziehung, eine Schule gezielter Lernanforderungen und eine Schule in organisatorischem Ausbau.

a) Die Grundschule von 1919 hatte den Gedanken der „Gemeinschaft“ aller Glieder der Nation hervorgehoben und durch Abschaffung der Vorschulen und Vorschulklassen eine „für alle gemeinsame“ Schule geschaffen. Diese Schule „für alle“ war, daran soll hier einmal erinnert werden, in Bayern von jeher selbstverständlich. Joh. Tews (1860—1937), Vorkämpfer eines einheitlichen, demokratischen Schulwesens, sagte in einem Vortrag 1911:

„Wenn man besondere Elementarschulen einrichtet (d. i. Vorschulen der höheren Schulen) und diese Schulen als Schulen erster Güte ausgibt, dann werden die Volksschulen damit Schulen zweiter Güte. Diese sind dann keine Volksschulen mehr, sondern sie sind Armenschulen . . . Wir sind in dieser Beziehung besonders in Norddeutschland ungemein rückständig. Wir haben die Entwicklung, die das Schulwesen in anderen Kulturstaaten durchgemacht hat, nicht mitgemacht. In Nordamerika kennt man derartiges nicht. In Österreich kennt man es auch nicht, in der Schweiz auch nicht, in *Bayern* auch nicht. Dort gibt es wirkliche Volksschulen, und der bayerische Minister schickt, ohne mit der Wimper zu zucken, seine Kinder in dieselben Volksschulen hinein, in der die Kinder seines Portiers sitzen, und es ist noch nie die Behauptung aufgestellt worden, daß etwa die bayerischen Ministersöhne schlechter erzogen würden als beispielsweise die preußischen.“

Wenn der neue Grundschullehrplan vorschreibt, daß „keine schulorganisatorische Maßnahme“ den hier angebahnten Sozialisationsprozeß gefährden darf, so ist diese Bemerkung nicht zufällig; denn unter den Formeln von „Förderung der Frühbegabung“ und von Leistungsklassen verbergen sich oft sehr handfeste, schichten-spezifische Vorurteile und Standesinteressen.

b) Erst die neueren soziologischen Analysen haben gezeigt, wie sehr soziokulturelle Benachteiligung, besonders in sprachlicher Hinsicht, wegen der kumulativen negativen Wirkungen die Bildungschancen der Kinder aus unteren Sozialschichten schmälert. In den fachspezifischen Beiträgen dieses Kommentarbandes wird immer wieder, besonders bei den Problemen des Erstunterrichts, darauf hingewiesen werden. Der Lehrplan erinnert allerdings auch daran, daß hier ohne die Leistungen der Vorschulzeit die Grundschule mit ihren Bemühungen nur nachziehen kann. Aber darum muß gerade die Grundschule, solange die Vorschulerziehung noch nicht ausreichend durchgeführt wird, mit besonderem Bedacht die noch möglichen Maßnahmen ergreifen.

c) Der Wandel im Begabungsbegriff hat auf die Reform des Unterrichts besonders stark gewirkt. Grundschule galt Jahrzehnte hindurch als ein „Schulbereich der ruhig reifenden Kindheit“, „den die moderne Pädagogik so überzeugend fordert“ (Rahmenplan des Deutschen Ausschusses). Heute heißt es im Lehrplan in Übereinstimmung mit der modernen Begabungsforschung: „Lernen wird nicht mehr in gleichem Maße wie bisher als Reifungsprozeß betrachtet, sondern weit mehr in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, von Lernanregungen und Lernforderungen.“ Damit werden auch lernpsychologische Erkenntnisse bedeutsam, von denen einige hervorgehoben werden, so „die Steuerbarkeit der Lernprozesse, die Abhängigkeit der Lernprozesse von einem schrittweise und zielsicher vorgehenden Unterricht, die kumulative Wirkung von Lernerfahrungen, die Bestätigung und Verbesserung von Lernergebnissen durch laufende Kontrollen“.

Damit erfahren die Begriffe „Lernen“ und „Leistung“ eine Aufwertung, die für viele doch recht erstaunlich ist. Die bisherige Grundschule gilt als unterfordert, und die Anhebung des Anforderungsniveaus ist ein hervorstechendes Kennzeichen der neuen Pläne.

d) Eine Förderung der Grundschule kann nicht allein als „innere Reform“ durchgeführt werden. Notwendig wird vieles, so etwa zusätzliche Arbeitsräume, nicht zuletzt auch für Musik, Kunsterziehung, Werken, Leibeserziehung, eine reiche Ausstattung mit Arbeitsmitteln, Lehrer mit fachlichen Schwerpunkten in ihrer Ausbildung (ungeachtet des weiterhin dominierenden K্লাßlehrersystems). Trotz des unleugbaren Vorzugs, der örtlichen Bindungen einer Grundschule zukommt, sind heute „überörtlich zusammengefaßte“ Schulkörper auch für die Grundschule unumgänglich.

### **Die Aufgabe der Grundschule**

Ein Lehrplan versucht das Ziel des Unterrichts darzustellen. Das entspricht der Tradition der Lehrpläne seit Jahrhunderten und läßt sich in allen bayerischen Lehrplänen bis in die Gegenwart feststellen. Im ersten bayerischen Lehrplan von Heinrich Braun (1770) war das Ziel noch sehr selbstsicher so bekundet:

„Die Hauptpflicht eines Schullehrers ist keine andere, als dem Staate

- I. rechtschaffene Christen,
- II. gute Bürger, und
- III. brauchbare Leute zu erziehen.“

Später, so in der „Lehrordnung“ 1926, leuchtete das Zielbild der „Persönlichkeit“, und in den Richtlinien 1966 wurde wenigstens der Artikel 131, Abs. 2 der Verfassung des Freistaates Bayern vorangestellt.

Der neue Lehrplan enthält keinerlei ähnliche Proklamationen. Das hat m. E. eine doppelte Ursache: Einesteils ist heute jede Bildungstheorie und Bildungsspekulation fragwürdig geworden, da es fraglich erscheint, ob und inwieweit sie überhaupt in das Unterrichts- und Erziehungsgeschehen hineinwirken können. Andernteils aber wird hier der Schwund klarer pädagogischer Entscheidungen unmittelbar

sichtbar. Die heutige Schule hat sehr viel von der Lernpsychologie gewonnen und weiß die Lehr- und Lernprozesse weithin sicherer und gezielter zu gestalten als jemals zuvor. Aber wozu Schule, welches Richtbild, welche Sinnggebung für unseren Unterricht gelten, erst recht, welche Normen hierfür anerkannt werden, das ist ohne Entscheidung in den Grundfragen nicht möglich. Zu solchen Entscheidungen aber fühlt sich der „neutrale Staat“ angesichts der Pluralität der Meinungen nicht mehr berufen und auch nicht mehr imstande. Die weltanschaulich total gesteuerte Schule, etwa der DDR, hat es hier leichter; aber ein demokratischer Staat kann nicht einfach eine Gegenideologie verkünden.

So verbleibt im Grundschulplan nur ein Katalog pragmatisch konzipierter Einzelaufgaben. Selbstverständlich werden hervorgehoben: die Sicherung der alten Trias von Lesen, Rechnen und Schreiben, also der „elementaren Kulturtechniken“, und die propädeutische Aufgabe im Blick auf die weiterführenden Schulen. Allerdings sind einige Akzente neu und nicht zu überhören. So wird das „Üben und Verstehen kooperativer Lebensformen“ genannt. Damit ist ein ganzer Katalog von Sozialformen des Unterrichts, von Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräch, Arbeitsgemeinschaft angesprochen, aber auch die Pflege des Schullebens, wie sie durch Spiel, Wanderung, Feier und in den Anfängen einer Schülermitverwaltung sichtbar wird. Auffallend ist weiter, daß von dem einseitigen Verweilen in einem nur anschaulichen Unterricht abgerückt wird. Gerade die Erkenntnisse der Lernpsychologie machen klar, wie sehr hier der Übergang zu einem abstrahierenden Denken nicht versäumt werden darf. Entgegen einer nicht so seltenen Neigung, wegen der Leistungsforderung an unsere Schule sich mit einem herkömmlichen Wissen und Können in der Zielsetzung zu begnügen, erinnert der Lehrplan nachdrücklich an die „Förderung von Sensibilität und Kreativität“, ein Lernziel, das vor allem auch die musischen Fächer angeht.

### *Mehr fachspezifische Planung*

Was an dem neuen Lehrplan im Blick auf die Lehrstoffe zunächst auffällt, sind neue Lehrstoffe. An die Stelle der bisherigen Heimatkunde tritt ein Sachunterricht, der besonders durch umfangreiche Vorschläge für Physik und Chemie, auch für Sozial- und Wirtschaftslehre auffällt. Gegenüber dem bisherigen Rechenunterricht erscheint Mathematik in einer modernen Auffassung, welche die Mengenlehre als Fundament betrachtet und nunmehr konsequent ab der ersten Jahrgangsstufe eingeplant ist. Auch die Entwürfe für Musik, Kunsterziehung, Werken und Leibeserziehung treten weit stärker als in bisherigen Lehrplänen in Erscheinung. Offensichtlich handelt es sich gegenüber dem bisherigen Grundschulunterricht um eine viel intensivere fachspezifische Konzeption. Mit einer bloßen Interessenveranlagung unserer Grundschüler allein läßt sich die Neukonzeption nicht erklären. Die Änderungen sind tiefer verankert. Bisher war der Grundschulunterricht durch wenige, aufeinander abgestimmte Prinzipien gekennzeichnet: durch Ganzheitlichkeit, Gesamtunterricht, Heimatnähe. Hier wird in den neuen Lehrplänen der Einbruch besonders deutlich.

Der *Gesamtunterricht* als Mitte des Erstunterrichts war seit Jahrzehnten kaum bestritten. Die Erlebnis- und Erfahrungswelt des Kindes galt als Basis des gesamten

Entwicklungs

Unterrichts. Von hier aus entfalten sich die verschiedenen Funktionsfelder schulischen Lernens. Bedenklich war zwar die oft äußerliche Verknüpfung von Sachkern und anderen Lernaufgaben, eine bald kaum mehr gespürte Künstlichkeit der Verbindung, vor allem aber die immer deutlicher zu erkennende Schwächung der sachstrukturell richtigen Abfolge besonders des Lesens, Rechnens und Schreibens, dazu der geringe Ertrag im Sachkern selbst. Im neuen Lehrplan taucht das Wort Gesamtunterricht nicht mehr auf, außer in einer vorsichtigen negativen Wendung: „Die stärkere Berücksichtigung der sachlogischen Struktur der Lerninhalte und die Steigerung der Lernintensität setzen eine behutsame Einschränkung des gesamtunterrichtlichen Prinzips voraus.“ Zwar gilt einiges aus den Erfahrungen mit dem Gesamtunterricht weiterhin, vor allem „die Freiheit, Reihenfolge und Wechsel der Unterrichtsabschnitte so zu steuern, wie es der jeweiligen Situation, dem Stand der Lernmöglichkeiten und Lernerfordernisse entspricht“, auch „eine enge Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche“.

Aber gleichzeitig heißt es nun: „Die *Eigengesetzlichkeit* der einzelnen Unterrichtsbereiche darf nie vernachlässigt werden.“ Gefordert wird der „Ausbau von Lehrgängen“ und „die Erarbeitung fachspezifischer Gesichtspunkte im Sachunterricht, der die bisherige Heimatkunde erweitert“. Lehrgang meint aber in sich sachlogische und lernpsychologisch folgerichtig aneinandergefügte Lernsequenzen auch auf dieser Schulstufe. *Heimatkunde*, bisher die große „Schule des Totalitätssinns“, Stammunterricht vor allem im 3. und 4. Jahrgang, erweitert sich zu einer elementaren Sachkunde, zum Sachunterricht (siehe hierzu S. 205). Dieser ist in einzelne Lernfelder gegliedert, die als fünf „fachliche Bereiche“ erscheinen: Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie, und zwar von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe (Erdkunde ab der 2. Jahrgangsstufe).

Wie sehr fachliche Anordnungen und Prinzipien auch in anderen Fächern gelten, vor allem in Mathematik, Musik, Kunsterziehung, Werken, wird in den neuen Lehrplänen auf eine Art sichtbar, die heute noch manchen überraschen wird und die angesichts der bisherigen Ausbildung der Grundschullehrer den Ruf nach Fachkräften verständlich macht, allerdings auch nahelegt, diese Pläne in der nun auch verbreiterten Versuchsmöglichkeit auf ihre Realisierbarkeit genau zu untersuchen. Doch wird nach wie vor aus vielen Gründen das Klablehrersystem auch in der Grundschule gelten, nur durch einige Fachlehrer und, je nach den örtlichen Verhältnissen, auch durch Teamarbeit zwischen den Lehrpersonen einer Schule ergänzt und abgemildert werden.

### *Individualisierung und Differenzierung des Unterrichtes*

Nicht ohne große Erwartungen sehen die Lehrer jenen Regelungen entgegen, die sich auf die Differenzierung des Unterrichtes erstrecken. Tatsächlich liegt hier ein zentrales Problem der Grundschulreform vor. Die Notwendigkeit einer differenzierenden Förderung der Kinder ist offenkundig; in die Schule treten Kinder ein, die bereits lesen können, während andere noch nicht einmal die Anfangselemente kennen. Ähnlich steht es mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit oder mit der elementaren mathematisch-rechnerischen Förderung. Zu den Unterschieden, die in hohem Maße durch das soziokulturelle Milieu beeinflusst sind, kommen erhebliche Unter-

schiede individueller Art im Lerntempo, in der Lernmotivation, in der Fähigkeit zu abstraktem Denken und anderes.

Wie gedenkt der Lehrplan die Unterschiede zu berücksichtigen, nachdem die Vorstellung einer gleichmäßigen Förderung aller „im gleichen Schritt und Tritt“ einer Klasse sich als Illusion enthüllt hat?

Der Plan lehnt zunächst sehr deutlich die zumeist propagierten Formen der äußeren Differenzierung ab, also Leistungsklassen und die Fachleistungskurse. Die Nachteile dieser Regelung, daß nämlich sozial bedingte Unterschiede sich verfestigen und noch offene Lernmöglichkeiten eingeschränkt werden, sind empirisch genug belegt. Auch ist mit ausreichender Sicherheit nachgewiesen, daß die Lernleistung in homogenen Lernkollektiven nicht höher liegt als in heterogenen. Vor allem in C-Kursen kommt es zumeist zu einer solchen Minderung des Anspruchsniveaus, daß auch vielfach das Arbeitsklima verfällt.

So verbleibt im Sinne des Lehrplans zunächst nichts anderes als der weit beschwerlichere Weg der inneren Differenzierung. Die wichtigsten Möglichkeiten sind im Lehrplan aufgezählt: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, ferner Leistungsgruppen (d. h. in anderer Terminologie Leistungsabteilungen innerhalb der Klasse). Insgesamt handelt es sich um Maßnahmen, die keine Festlegung auf lange Fristen einschließen. Das gilt besonders für die Leistungsgruppen, die in der Regel für Rechnen (Mathematik), Erstlesen, auch weiterführendes Lesen, später auch für Rechtschreiben gebildet werden. Die Bezeichnung dieser Gruppen ist gleichgültig. In der Theorie spricht man bei einer Dreiteilung von einer Normalgruppe, einer Fördergruppe für die schwächeren und einer Sondergruppe für die höheren Leistungen. Wichtig ist, daß keinerlei Diffamierung durch Einordnung in die unteren Gruppen entsteht und jederzeit ein Umwechseln möglich ist.

Daß eine wirkungsvolle innere Differenzierung neben der Einübung in entsprechende Arbeitstechniken individualisierende Arbeitsmittel benötigt, muß immer wieder gesagt werden, wenn nicht von vorneherein eine fruchtbare Entfaltung verhindert werden soll. Nun bietet der Lehrplan allerdings noch eine andere Form der Differenzierung an, die eigentlich als äußere Differenzierung bezeichnet werden könnte. Die *Verfügungsstunde*, wengleich in der Zahl noch viel zu gering, soll sowohl die geringer Geförderten wie die Lerntüchtigeren so führen, daß sie gemäß ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend behandelt werden. Ein Rückgriff auf innere Differenzierung durch Leistungsgruppen innerhalb der Verfügungsstunden müßte hier nur als Behelfslösung bezeichnet werden, sofern die ganze Klasse als Block mit zu übernehmen wäre. Grundsätzlich ist auch an eine äußere Aufgliederung der Klasse gedacht, wobei die Lehrerstunden höher liegen als die Schülerstunden. Klassenübergreifende Zusammenfassungen haben sich nur zum Teil bewährt, wengleich sie immer wieder empfohlen werden. Vor allem für die erste Jahrgangsstufe dürften sie problematisch sein.

### *Das Problem der Lernziele*

Allenthalben ist die Pädagogik auf der Suche nach „Lernzielen“. Das Problemfeld „Lernzielkonzeption“ ist aus der Diskussion um einen effektiven Unterricht nicht mehr herauszunehmen, es bildet auch die Mitte der sog. Curriculumplanung.

Eine knappe Erinnerung voraus möge andeuten, wie umfangreich der Fragenkomplex ist. Das Kapitel *Lernziele* im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) nennt einen ganzen Katalog von Lernzielen, ohne diese auf ein Fach zu spezifizieren: verfügbares Wissen, strukturiertes Wissen, Wissen des Wesentlichen; selbständige Reorganisation des Gelernten, Erfassen und Übertragen der Grundprinzipien des Gelernten; problemlösendes Denken, höhere Lernleistungen zur Entwicklung sozialer Kompetenz, Verstärkung der Lernmotivation und Leistungsfreude usw. (S. 78 ff.). Zur Fixierung solcher Lernziele gehört aber gleichzeitig ein Programm zur allgemeingültigen Kontrolle solcher Lernziele sowie eine Entwicklung der Strategien, die zur Erreichung der Ziele gehören. Alles in allem: Konzeption von Lernzielen ist ein so umfassendes Vorhaben, daß sich die Schule zunächst mit Teillösungen begnügen muß, die pragmatisch gewonnen worden sind.

Es ist also zu fragen, inwieweit ein neuer Lehrplan das Problem der Lernziele in ersten Schritten angeht.

a) Zunächst soll eine praktikable Unterscheidung auf die vorliegenden Lehrpläne angewendet werden, die Unterscheidung in

Richtziele

Grobziele

Feinziele.

*Richtziele* sind jene mehr oder minder allgemeinen Anforderungen, die den einzelnen Fachplänen vorangestellt sind, z. B. zur mündlichen Sprachgestaltung:

Schulung des Sprechens

Schulung des Zuhörens und Verstehens

Anleitung zum Gespräch

oder im fachlichen Bereich Biologie:

morphologische, biologische und ökologische Grundkenntnisse erwerben

Einsicht in einfache biologische Zusammenhänge gewinnen

Vorurteile abbauen, verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur und

Verständnis für den Schutz der Umwelt anbahnen.

Solche Formeln sind wenig neu, sie bleiben Leerziele, wenn sie nicht durch weiterführende Präzisierungen verdeutlicht werden. Dem dienen die „*Grobziele*“, die in dem vorliegenden Plan — wegen der sprachlichen Schwerfälligkeit des Begriffs *Grobziele* — als „*Lehraufgaben*“ oder auch als *Teilziele* bezeichnet werden. Bei ihrer Festlegung ist im Lehrplan ein beachtlicher Schritt nach vorne getan worden.

Beispiele:

*Erstleseunterricht (Teilziele):*

Ein Bestand an Wörtern (Wortgestalten) und häufig auftretenden Buchstabengruppen (Silben, Endungen, Signalgruppen) als Hilfe zum flüssigen Lesen

Sichere Kenntnis der Buchstaben und der ihnen entsprechenden Laute und Erfassen ihrer Funktion innerhalb der Wörter

Geläufiges Auf- und Abbauen der Wörter, überschauendes Lesen

Zum Ende des Schuljahres selbständiges Erkennen des Wesentlichen nach stillem Lesen einfacher Texte

*Für das weiterführende Lesen:*

Selbständiges Lesen von Sachtexten

Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussage

Überprüfen von Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit

Herausschreiben des Wesentlichen

Zusammenfassen der wichtigsten Punkte

Erfassen von schriftlichen Anleitungen und Kurzinformationen

Umgang mit Inhaltsverzeichnissen und Sachregistern

Gebrauch von Nachschlagewerken

Anbahnen des Verständnisses für Zweckformen schriftlicher Darstellung

Ein intensiv steuernder Einfluß ist jenen „Lehraufgaben“ (d. h. Grobzielen) zugeordnet, die im Sachunterricht genannt sind. Die Anlage der Pläne für die fachlichen Bereiche ist „jeweils durch elementare Lehraufgaben gekennzeichnet, die in der Regel für vier Schuljahre gelten, durch beispielhafte Sachthemen konkretisiert werden und dabei in wachsendem Maße die Abstraktionsfähigkeit der Schüler beanspruchen“. Eine Annäherung an das Modell von Spirallehrplänen ist unverkennbar. Kognitive oder instrumentale Lernziele entfalten sich aus einfachen Ansätzen durch die erweiternde Umkreisung des gleichen Ziels von Stufe zu Stufe zu immer größerer Wirkungsbreite (Beispiele siehe bei den einzelnen fachlichen Bereichen des Sachunterrichts).

Die Fixierung von *Feinzielen* stellt eine Aufgabe ganz besonderer Art dar. Mit den Feinzielen sollte für jedes einzelne Thema festgelegt werden, worin der Endertrag der Lehr- und Lernprozesse zu sehen ist. Die Beispiele der Pläne von Nordrhein-Westfalen und Berlin wirken hier nicht sehr ermutigend. Die Gefahr ist nicht zu verkennen, daß vorschnell weithin subjektive Festlegungen erfolgen, deren Qualität (und auch Quantität) doch nicht genügend überprüft ist. Auch könnte der Lehrer zu leicht verlockt sein, Lernziele, die als Feinziele jedes einzelne Thema von Amts wegen inhaltlich festlegen, durch bloßen Lerndrill zu übermitteln, was der Eigenart von Lernzielen fundamental widerspricht. Das entbindet aber nicht von der Aufgabe, daß Lehrer und besonders Lehrergruppen in einer wachsenden Ausweitung ihrer Zusammenarbeit solche Feinziele nunmehr auch pragmatisch zu gewinnen versuchen.

b) Lernziele, bisher in der Sicht eines gestuften Aufbaus interpretiert, werden zweckmäßig auch unter einem anderen Gesichtspunkt festgelegt, bei dem, wenn gleich in einer praktikablen Vereinfachung, die vorherrschenden psychischen Funktionen den Einteilungsgesichtspunkt ergeben. Demnach lassen sich unterscheiden:

Erkenntnisse („Wissen“, Mindestwissen)

Kenntnisse (Einsichten, Grundsätze, Gesetzmäßigkeiten, Regeln)

Fähigkeiten (instrumentale Ziele, Fertigkeiten, Arbeitstechniken, Denkstrategien usw.)

Ansätze zu solchen Lernzielen sind in die Grundschulpläne eingearbeitet, insbesondere bei dem Lehrplan für Mathematik, was gemäß der Eigenart des Faches auch am ehesten möglich erscheint.

Was eine Fixierung von *Kenntnissen* in den Sachunterrichtsplänen betrifft, so muß gesagt werden, daß hier erst durch die Erprobungsarbeit sich zeigen wird, inwieweit Wissens-elemente, also Mindestwissen mit einiger Verbindlichkeit festgelegt werden kann, wobei es sich immer nur um informelle, also nicht um standardisierte Feinziele handeln kann.

*Erkenntnisse* als Lernziele sind präzisiert, besonders in Mathematik und im Sachunterricht. In Biologie und in Physik/Chemie sind die Möglichkeiten besonders naheliegend, da hier Naturgesetzmäßigkeiten gleichzeitig als Lernziele festgehalten werden. Aber auch in den soziokulturellen Bereichen wird auf allgemeine Erkenntnisse bewußt vorgestoßen (Beispiele hierfür bei den einzelnen Fächern).

*Fähigkeiten* waren in bestimmten Fächern schon immer als Lernziele eindeutig feststellbar, eben dort, wo es sich um Fertigkeiten und Können handelte, wie etwa im Werken, Turnen, auch in der Musik. Aber die eigentliche Wende in der Konzeption von Lehrplänen liegt darin, daß sie auch in anderen Bereichen als eigene Lernziele hervorgehoben werden. Die moderne Curriculumtheorie sieht gerade im Erwerb solcher Befähigungen weit höhere Lernziele als in der Aneignung von Wissen und Einsichten.

Für diese Schwerpunktverlagerung in dem Bau neuerer Lehrpläne kann besonders der fachliche Bereich Physik/Chemie im Sachunterricht der Grundschule als Beispiel dienen (s. S. 284). Dort sind neben den Lehraufgaben „Schwerpunkte der zu gewinnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten“ genannt. Diese sind als eigenständige Lernziele zu betrachten und durch exemplarische Beispiele unterbaut. Dabei handelt es sich nicht um Anregungen zur methodischen Gestaltung, sondern die Funktionen sind selbst Lernziele.

In diesem Sinne sind z. B. auch die Anmerkungen über die Gesprächsführung zu verstehen. Unter dem übergeordneten Richtziel „Anleitung zum Gespräch“ heißt es zum Schluß:

„Verhaltensweisen gewinnen und einüben, die den Ablauf des Gesprächs sichern. Aus den gemeinsamen Bemühungen um sachlich ergiebige und partnerschaftliche Gespräche erwachsen Gesprächsregeln, z. B.: den Mitschüler ausreden lassen, sich zum Wort melden, warten, bis man an der Reihe ist, zur Klasse hin sprechen, auf den Gesprächspartner eingehen, bei der Sache bleiben, Kritik üben, den Mitschüler nicht auslachen.“

### *Zusammenarbeit der Lehrer*

Unleugbar stellt der neue Plan eine Reihe von Anforderungen, welche die Kraft des einzelnen Lehrers überschreiten. Darum muß an eine Notwendigkeit mit allem Nachdruck erinnert werden: Der einzelne Lehrer muß aus seiner Isolierung heraus, er muß sich in einer produktiven Zusammenarbeit mit den Kollegen zusammenfinden. Diese Zusammenarbeit muß an der eigenen Schule geschehen und über die Schule hinausreichen und soll schließlich auch Anregungen und Materialien für die spätere Revision des Lehrplans ergeben. Denn kein Lehrplan kann in unserer Zeit auf permanente Erneuerung verzichten.

Ferdinand Kopp

# Erstunterricht

1. Der Erstunterricht hat die Aufgabe, das Kind in die Schule einzuführen und so den Grund für das schulische Lernen zu legen. Er umfaßt die erste Jahrgangsstufe und soll den Kindern, die aus dem Elternhaus oder den Einrichtungen der Vorschulerziehung kommen, einen möglichst bruchlosen Übergang zur Schule sichern.

2. Der Erstunterricht unterscheidet sich in Arbeitsweise und zeitlicher Gliederung von dem Unterricht der späteren Schuljahre. Der Lehrer hat die Freiheit, Reihenfolge und Wechsel der Unterrichtsabschnitte so zu steuern, wie es der jeweiligen Situation, dem Stand der Lernmöglichkeiten und Lernerfordernissen entspricht. Dadurch wird auch die noch kurze und ungleichmäßige Arbeitsdauer der Schulanfänger berücksichtigt. Zu rascher Tätigkeitswechsel, Vernachlässigung oder Überbetonung einzelner Unterrichtsaufgaben sind jedoch zu vermeiden. Ständige individuelle Betreuung, die auch der Entfaltung der Begabung und der Bereicherung der Lernmöglichkeiten dient, stellt eine wichtige Aufgabe gegenüber jedem Schulanfänger dar. Für die geistige Entwicklung und den Ausgleich sozial bedingter Vernachlässigung kommt der sprachlichen Förderung besondere Bedeutung zu.

Individualisierendes Lernen wird im Erstunterricht vor allem durch innere Differenzierung ermöglicht. Der Unterrichtserfolg hängt aber auch von den Formen des gemeinsamen Lernens und der Ordnung der Zusammenarbeit ab. Sie sollen nicht nur das Ergebnis der Gewöhnung sein, sondern dem Kinde bereits vom ersten Schuljahr an in ihrer Notwendigkeit verständlich und im Vollzug einsichtig sein.

Durch planvolles Lernen in den grundlegenden Lehrgängen wird eine erfolgreiche Teilnahme am aufgefächerten, stundenplanmäßig festgelegten Unterricht der zweiten Jahrgangsstufe vorbereitet. Der stundenweise Wechsel der Unterrichtsfächer kann jedoch schon gegen Ende des ersten Schuljahres einsetzen.

3. Der Erstunterricht muß kindgemäß und zielstrebig zugleich sein. Die Freiheit der Zeiteinteilung begünstigt eine dem Schulanfänger angemessene Unterrichtsgestaltung. Spiel und spielähnliche Lernformen werden anfangs stärker berücksichtigt, später zunehmend durch planmäßiges Lernen ersetzt. Die handelnde Auseinandersetzung mit den Gegenständen steht im Mittelpunkt und wird durch sprachlichen, bildnerischen und pantomimischen Ausdruck flexibel ergänzt.

Die Eigenart des Erstunterrichts ermöglicht eine enge Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche. Vor allem im ersten Schulhalbjahr ist die Verflechtung von Sach- und Sprachunterricht immer wieder didaktisch sinnvoll und unterrichtlich ertragreich, erspart darüber hinaus auch Zeit und entlastet das Gedächtnis. Doch darf die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsbereiche nie vernachlässigt werden. Dies gilt zunächst für den Aufbau der Lehrgänge im Lesen, Rechnen und Schreiben, aber auch für die verschiedenen Formen der Ausdrucksgestaltung, die etwa im Anschluß an ein Sachthema oder ein Märchen gewählt werden.

4. Die Beweglichkeit im Unterrichtsvollzug, die vom Unterrichtsziel her gerechtfertigt sein muß und nicht nur im Hinblick auf die Ermüdbarkeit der Kinder verstanden werden darf, kann nicht dem Zufall überlassen werden und verlangt sorgfältige und weitsichtige Unterrichtsvorbereitung.

## 1. Vergleich mit den Richtlinien von 1966

Eine Neubestimmung der Aufgaben des Anfangsunterrichts und der Lernmöglichkeiten der Schulanfänger hat zu Veränderungen der Konzeption des Erstunterrichts geführt. So ist im Lehrplan nicht mehr von „Gesamtunterricht“ die Rede. Damit fällt eine in verschiedener Hinsicht unzulängliche Form der Stoffanordnung weg. Erstunterricht wird im neuen Lehrplan als *elementarer Fachunterricht* verstanden. Das wird im Teil „Erstunterricht“ des neuen Lehrplans zwar nicht ausdrücklich gesagt, ist aber den Ausführungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern eindeutig zu entnehmen. Der 1. Jahrgangsstufe wird der erste Abschnitt der fachlichen Lehrgänge, auch in verschiedenen Fachbereichen des Sachunterrichts, zugeordnet. Daneben stehen wie bisher die Einführungslehrgänge im Lesen und Schreiben. Das bedeutet, daß dem Erstunterricht für alle Unterrichtsfächer, die er umfaßt, nun präzise Lehrziele gestellt sind. Sie sind bei den Zusammenstellungen der Lehraufgaben für die einzelnen Fächer im Lehrplan angeführt.

Ist der Erstunterricht in diesem Punkt stärker als früher mit dem weiterführenden Unterricht der folgenden Jahrgangsstufen verbunden, so hat er in anderer Hinsicht in höherem Grade als bisher eine eigene Aufgabe erhalten. Das betrifft seine Konzeption als *Eingangsstufe*. Auch dieses Wort wird im Lehrplan nicht verwendet, wohl um es einem späteren weiteren Ausbau vorzubehalten. Die Aufgaben eines Erstunterrichts, der die Funktion einer Eingangsstufe erfüllen soll, werden aber eindeutig und nachdrücklich gestellt: Begabungsentfaltung und -bereicherung sowie Ausgleich sozial bedingter Vernachlässigung durch individuelle Betreuung der Schulanfänger. Darin kommt zum Ausdruck, daß im Erstunterricht fachliche Grundlegungsarbeit immer im Zusammenhang mit individueller Förderung gesehen werden soll.

In einem dritten Punkt wurde die Konzeption des Erstunterrichts der R 66 beibehalten. Das betrifft die vom Unterricht der folgenden Jahrgangsstufen abweichende *zeitliche Gliederung und die Arbeitsweise*. Nach wie vor wird dem Lehrer die Freiheit der Zeiteinteilung und einer dem Schulanfänger besonders angemessenen Unterrichtsgestaltung eingeräumt. Grenzen sind hier nur gesetzt, wenn die fachliche Korrektheit des Unterrichts gefährdet ist. (Das wäre z. B. der Fall, wenn bei Tiergeschichten oder szenischer Gestaltung falsche Vorstellungen geschaffen würden: die böse Katze, die lieben Singvögel . . .) Die Forderung einer dem Schulneuling angepaßten Unterrichtsweise geht aus der Einsicht hervor, daß die stärkere Berücksichtigung der fachlichen Strukturen im Anfangsunterricht nur dann berechtigt ist, wenn der Eigenart des Schulanfängers und seiner Situation im vollen Umfang Rechnung getragen wird.

Diese Konzeption des Erstunterrichts im Lehrplan von 1971 wird in den drei folgenden Abschnitten näher erläutert. Die Erörterung der sozialpädagogischen Aufgaben wurde an den Anfang gestellt, weil es sich dabei um Fragen des Erziehungs- und Unterrichtsstils handelt, deren Klärung den didaktischen Entscheidungen vorausgehen muß. Die Bedeutung vieler der im Lehrplan angegebenen didaktischen Maßnahmen wird auf diesem Hintergrund besser verständlich.

## 2. Erstunterricht als sozialpädagogische Aufgabe

Der Lehrer steht vor der Notwendigkeit, aus einer bunt zusammengewürfelten Schar von Kindern eine Lerngruppe zu bilden, deren Glieder miteinander zu leben und zu arbeiten verstehen. Von der richtigen Erfüllung dieser Aufgabe hängt es ab, ob ein „möglichst bruchloser Übergang zur Schule“ — nach der Formulierung des Lehrplans — gelingt. Der Schuleintritt stellt eine Wende im kindlichen Leben dar, die die Gefahr in sich trägt, Fehlentwicklungen auszulösen. Deshalb muß das einzelne Kind in einer pädagogisch und psychologisch begründeten Weise zu den neuen Formen des Zusammenlebens und -arbeitens in der Institution Schule hingeführt werden.

Der Lehrplan verweist aber auch darauf, daß der Unterrichtserfolg durch die „Formen des gemeinsamen Lernens und der Ordnung der Zusammenarbeit“ bedingt ist, wobei Einsicht und Verständnis der Kinder gefordert werden. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann nur schrittweise erfolgen.

Der erste Schritt zu gemeinsamem Lernen besteht darin, das Zusammenleben der Schulneulinge in geordnete Bahnen zu bringen. Hierzu sind eindeutige, für die Kinder gut durchschaubare und verständliche *Ordnungsformen im Schulalltag* notwendig. Sie ermöglichen, daß die knappe Schulzeit genützt wird und der Lehrer sich dem einzelnen Kind zuwenden kann; sie tragen dazu bei, daß Ungerechtigkeiten vermieden werden. Für den Lehrer bedeutet es eine erhebliche Entlastung und ein Freiwerden für andere Aufgaben, wenn es ihm gelingt, eine gut funktionierende „Ordnung des Schulalltags“ innerhalb kurzer Zeit zu verwirklichen.

Eine solche Regelung des Zusammenlebens und -arbeitens betrifft das Verhalten der Kinder gegenüber Mitschülern und Lehrer wie auch den Umgang mit eigenen und fremden Sachen. Sie bezieht sich auf den Zeitraum vom Eintreffen der Kinder in der Schule bis zu ihrer Entlassung nach Unterrichtsschluß. Sie ergibt sich aus den vielen Situationen, die eine Regelung erfordern, angefangen von den Rechten und Pflichten der Tischnachbarn bis zum Ablauf des Schultages.

Um die Kinder nicht zu verwirren, wird der Lehrer die notwendigen Regelungen Schritt für Schritt einführen, sie konsequent beibehalten und ihre Anwendung üben lassen. Um die Freude an der Schule nicht zu mindern und die Kinder in ihrer Äußerungsbereitschaft nicht zu hemmen, wird er Regelungen auf das notwendige Maß beschränken; vor allem wird er darauf achten, daß geordnetes Zusammenleben und -arbeiten nicht zu einem freudlosen Dasein wird. Erstunterricht ohne Humor bringt leicht Langeweile, Abneigung oder Angst mit sich.

Abgesehen von diesen Einschränkungen stellt eine gut durchdachte „Ordnung des Schulalltags“ eine unerläßliche Voraussetzung für den Erziehungs- und Unterrichtserfolg im ersten Schuljahr, vor allem in großen Klassen, dar.

Es wäre aber pädagogisch unzureichend, wenn der Lehrer lediglich auf Unterordnung seiner Schüler unter die sich natürlich ergebenden Regeln des Schullebens und auf möglichst rasche Anpassung der Kinder an die neue Schulsituation abzielen würde. Wer im frühen Alter zum Regelgehorsam „erzieht“, ohne sich um Verständnis für Gebote und Verbote zu bemühen, darf sich nicht wundern, wenn es später Schwierigkeiten bereitet, an die Vernunft der Schüler zu appellieren. So not-

wendig „Ordnungsübungen“ in Klassen von 40 Schülern und mehr sind, so schmackhaft sie, in Spielform und mit Humor gewürzt, gemacht werden können, so ist die pädagogische Aufgabe damit noch nicht erfüllt: Einsicht in die Gründe der Regeln und Ordnungen des Schullebens und Verständnis für die Notwendigkeit eines geordneten Zusammenlebens herbeizuführen. Erst auf dieser Basis ist eine persönliche Stellungnahme des Schülers möglich.

Dabei sollen die Kinder lernen, die Situationen im Schulalltag nicht nur vom eigenen Standpunkt aus zu betrachten, sondern auch vom Standpunkt anderer. Eine oft wirksame Maßnahme ist die, daß ein Kind für einige Zeit in die Rolle einer anderen Person versetzt wird, auch in die des Lehrers, und dann deren Interessen zu vertreten hat. Man hört in solchen Fällen nicht selten die verlegene Feststellung: „So sieht es ganz anders aus!“ Das führt zu der Erkenntnis, daß die eigene Sicht der Situation manchmal unzureichend ist und daß schon deshalb vereinbarte Ordnungen im Schulleben notwendig sind. — Der beste Weg zur Einsicht ist der, Regelungen für den Schulalltag mit den Kindern zusammen festzulegen. Hierbei kann besonders deutlich werden, daß einer guten Regelung nicht Willkür, sondern gemeinsames Interesse zugrunde liegen soll.

Auch die Entlastungs- und Hilfsfunktion von Ordnungen und Regeln ist Kindern im ersten Schuljahr leicht verständlich zu machen, z. B. bei Geboten, die die Zusammenarbeit im Unterrichtsgespräch und bei Stillarbeit betreffen und bei solchen, die dem Schutz von Leben und Gesundheit dienen. Dabei kann auch Grundwissen rechtlicher Art (Haftung!) vermittelt werden. In wechselseitigem Bezug kann das Verständnis für die Notwendigkeit von „Verkehrsordnung“ und „Schulordnung“ vertieft werden.

In diesem Sinne wird ein Lehrer verfahren, der *nicht auf blinden Regelgehorsam, sondern auf Verständnis der Ordnungen im Schulalltag* abzielt.

Aber auch ein solches Vorgehen, das ständig um Begründung dem Kind gegenüber bemüht ist, wird der sozialpädagogischen Aufgabe nicht gerecht, wenn es sich in dem Bemühen um soziale Integration erschöpft. Wir haben einen Menschen vor Augen, der soziale Einordnung mit dem Willen verbindet, an der Verbesserung der sozialen Verhältnisse aktiv mitzuwirken, der geltenden Ordnungen prüfend gegenübersteht, der sich aus Verantwortung auch gegen die Auffassung der Mehrheit stellt, wenn es notwendig erscheint. Bei einer solchen Zielsetzung wird sich der Erzieher darum bemühen, Kinder frühzeitig aus der Abhängigkeit von vorgegebenen Auffassungen zu lösen, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet. Es gibt Anlässe, bei denen schon ein Schulanfänger erfahren kann, daß er den eigenen Standpunkt mit guten Gründen gegen den Lehrer oder gegen die Mehrheit der Mitschüler vertreten sollte. Unterrichtsgespräche und Gespräche im Schulalltag, die zur Stellungnahme herausfordern, können dazu beitragen. Es braucht dabei keinesfalls zu einer Überforderung zu kommen, wenn auf die Erfahrungen geachtet wird, über die Kinder im ersten Schuljahr verfügen. Geeignete Themenkreise sind das Verhalten in der Schule (gegenüber dem Lehrer, den Mitschülern in Konfliktsituationen), in der Familie, im außerschulischen Spiel (auf dem Spielplatz, auf der Straße), beim Einkauf, gegenüber Fremden.

Entscheidend ist die Grundeinstellung des Lehrers zur Sozialerziehung seiner Schulanfänger. Von ihr hängt es ab, ob die Möglichkeiten genützt werden, die sich in Unterricht und Schulalltag bieten, zu selbständigem und begründetem Verhalten in der Gruppe anzuleiten. Vor allem wird der Lehrer soziale Aktivität ermöglichen und fördern.

So kann einer Entwicklung vorgebeugt werden, die einseitig zur Anpassung an vorgegebene Formen und zu sozialer Passivität führt.

### 3. Die Aufgabe der individuellen Betreuung des Schulanfängers

Für die Erfüllung dieser sozialpädagogischen Aufgaben sind Schwierigkeiten in erster Linie bei jenen Kindern zu erwarten, die aus einem Milieu stammen, das sich nachteilig auf ihre vorschulische Entwicklung ausgewirkt oder gar zur Neurotisierung ihres Verhaltens geführt hat. Die in der Vorschulzeit erworbenen Einstellungen und Reaktionsweisen werden auf die neue Schulsituation übertragen und drücken sich im Verhalten und in den Erwartungen der Schulneulinge aus. Das vernachlässigte Schlüsselkind oder der den kranken Großeltern überlassene Junge kommen mit anderen Reaktionsweisen zur Schule als das gepflegte Einzelkind oder das Mädchen einer kinderreichen Familie, das frühzeitig zur Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen wurde. Es ist für den Lehrer im ersten Schuljahr wichtig, um solche Familienkonstellationen zu wissen. Nur so ist er in der Lage, auf die persönlichen, oft unausgesprochenen Nöte und Sorgen des einzelnen Schülers einzugehen und auch auf seine besonderen Erfahrungen. Die Kenntnis der Lebenssituation ist die Voraussetzung dafür, ein möglichst vorurteilsfreies und positives Verhältnis zu Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten zu gewinnen. Damit sie sich helfen lassen, muß ihnen der Erzieher nahestehen, er wird aber auch auf ihre Selbständigkeit bedacht sein, damit sie sich sozial bewähren.

Wir wissen heute, daß die Kenntnis der Familiensituation nicht nur bei Schülern aus gestörten Familien wichtig ist, sondern auch bei Kindern aus einem Milieu, das sich im Erziehungsstil und Sprachverhalten von den Formen unterscheidet, die dem Lehrer gewohnt sind. Auch für sie besteht die Gefahr, daß sie benachteiligt werden, weil der Lehrer ihnen falsche Erwartungen entgegenbringt und ihr Verhalten mißverstehen. Einige Beispiele dafür:

Wenn sich der sprachliche Ausdruck und das Verhältnis zur Sprache im Elternhaus und in der Schule wesentlich unterscheiden, so muß der Lehrer damit rechnen, daß solche Schüler passiv bleiben, ihn mißverstehen, anders als beabsichtigt reagieren.

Wenn Eltern ihre Erziehungsmaßnahmen dem Kind gegenüber nicht begründen, werden die Appelle des Lehrers an die Einsicht meist wenig fruchten.

Wenn daheim vom Kind nur selten Selbstbeherrschung und Zurückstellen eigener Bedürfnisse verlangt werden, so ist es verständlich, wenn umfangreichere Schularbeiten mit Mißmut erledigt werden.

Wenn die Eltern keine positiven Erwartungen in die geistige Leistungsfähigkeit ihres Kindes setzen, wird seine Leistungsbereitschaft in der Regel nur gering sein.

Damit sind einige „Bildungsbarrieren“ aufgezeigt, die gesehen werden müssen, damit nicht ein „Teufelskreis“ entsteht, bei dem unangemessene Erwartungen des Lehrers und negative Reaktionen des Kindes einander wechselseitig verstärken.

So notwendig das Kennenlernen der Familiensituation ist, so sollte sich der Lehrer aber vor voreiligen Folgerungen hüten, wenn er auf Konstellationen stößt, die eine bestimmte Deutung des Verhaltens nahelegen. Je nach individueller Eigenart und Lebensgeschichte seiner Schüler sind sehr verschiedene Reaktionen auf eine bestimmte Umweltkonstellation möglich. Bei Überforderung der Leistungsfähigkeit z. B. können sich Züge der Aggression, des Ausweichens, der Resignation, erhöhter Anstrengungsbereitschaft . . . bilden. Die Reaktion auf die Umwelt ist bei jedem Menschen einmalig; fast immer ist sie viel differenzierter, als ein rasch urteilender Beobachter es wahrhaben will. Hier besteht die Gefahr, daß das Bemühen um Verständnis der Schüler zu neuen Vorurteilen führt: Erzieher, die mit psychologischen Deutungen rasch zur Hand sind, neigen dazu, Kinder aufgrund bestimmter Erwartungen falsch zu behandeln.

So vielfältig, wie Erscheinungsbild und Gründe ungünstiger Startbedingungen sind — wir hatten bisher nur die milieubedingten im Auge —, so verschieden müssen die Mittel sein, ihnen entgegenzuwirken. Die *Kontaktnahme mit dem Elternhaus* im direkten Gespräch und in Elternversammlungen ist notwendig wie auch das *Eingehen auf das einzelne Kind* in der Schule. Das erfordert von Anfang an Maßnahmen der inneren Differenzierung des Unterrichts mit dem Ziel, vorschulische Vernachlässigungen auszugleichen und Lernstörungen abzubauen, um die soziale Integration der Kinder zu fördern. Hier überschneiden sich sozialpädagogische und didaktische Aufgaben.

Der Schlüssel zum richtigen Verständnis der didaktischen Aufgaben gegenüber dem einzelnen Kind liegt in der Einsicht, daß der Erstunterricht die Schulreife des Kindes fördern und ausbauen, nicht aber lediglich voraussetzen soll. Wir gehen nicht mehr von dem Standpunkt aus, daß die bei der Schulaufnahme getroffene Entscheidung, ein Kind sei „schulreif“, eine rasche „Einschulung“ erlaube. „Einschulung“ wird vielmehr als Anliegen des ganzen ersten Schuljahres angesehen mit dem Ziel, Lücken und Mängel der vorschulischen Entwicklung auszugleichen und die individuellen Lernmöglichkeiten zu erschließen. So verstanden, übernimmt das erste Schuljahr die erwähnte Funktion einer „Eingangsstufe“, eine Konzeption, deren weitergehender Ausbau diskutiert wird.

Dafür bieten sich u. a. die beiden Verfügungsstunden an. Sie ermöglichen zum Beispiel, die sprachlich Vernachlässigten immer wieder zum Unterrichtsgespräch im kleinen Kreis zusammenzufassen, wobei inhaltlich keine neuen Themen behandelt werden müssen, sondern der vorausgehende Unterricht vertieft werden kann. Dabei ist es wichtig, daß nicht nur Sprachformen geübt, sondern die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch gefördert werden. Die Kinder müssen lernen, zu fragen, zu ergänzen, Stellung zu nehmen, Einwände vorzubringen usw. Die Arbeit an konkreten Gegenständen im Sachunterricht ist für den Erwerb solcher „Strategien des Sprachverhaltens“ besonders geeignet.

Nicht immer handelt es sich bei den Förderungsbedürftigen um sozial Vernachlässigte. Der Verfasser begegnete als Schuljugendberater mehrfach Schülern, die aufgrund organischer Mängel, z. B. von Seh- oder Hörschwäche, Sprachfehlern, Störungen der Motorik usw., unberechtigterweise für „schwachbegabt“ gehalten wur-

den. Alle Kinder waren bei der Schulaufnahme nicht aufgefallen, ihre Schwierigkeiten wurden z. T. über mehrere Schuljahre hinweg nicht erkannt. — Im Verlauf des ersten Schuljahrs sollen also auch organische Mängel festgestellt, ärztlich behandelt und durch entsprechende Maßnahmen kompensiert werden, soweit es möglich ist.

Ferner ist die Zusammenfassung der Schüler mit Leistungsmängeln in den elementaren Lehrgängen Lesen, Schreiben und Mathematik angezeigt. Dabei erfaßt man meist zugleich jene, bei denen Lernverhalten und Leistungsmotivation daheim nur unzureichend gefördert wurden. Sie sind in Gefahr, von Anfang an zu versagen. Wir wissen aber, daß solche Fehlleistungen später nur schwer ausgeglichen werden können und daß Schulversagen bereits in der Grundschule in nachweislichem Zusammenhang mit dem Auftreten von Persönlichkeitsstörungen steht (Kemmler 1967). Für die Bildung von Fördergruppen sprechen allein schon die Tatsachen, daß leistungsschwache Kinder in Kleingruppen Erfolg und Anerkennung finden, die ihnen sonst meist versagt bleiben, und daß fortlaufend persönlicher Kontakt mit dem Lehrer besteht. Im ersten Schuljahr fällt es bei einigem Geschick nicht schwer, einen Prestigeverlust der Angehörigen einer solchen Gruppe bei den Mitschülern zu vermeiden; Gruppenbezeichnungen mit negativem Beiklang werden selbstverständlich unterlassen; die Gruppenzusammensetzung wechselt.

Manche Schulen werden in der Lage sein, im Rahmen der Verfügungsstunden klassenübergreifend Fördergruppen zu bilden. Der Erfolg dieser Maßnahme hängt von einer engen und gut aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer ab.

Individuelle Betreuung ist ferner angezeigt bei Störungen, die nur bei genauer Beobachtung sichtbar werden (Beobachtungsheft!), die das betroffene Kind aber beim Lernen behindern und es gegenüber den Mitschülern benachteiligen. Es kann sich dabei um motorische Ungeschicklichkeit, um Sprachschwierigkeiten, um geringe Auffassungsleistung in verschiedener Hinsicht, um Unselbständigkeit im Umgang mit Menschen und Sachen, um Ängstlichkeit gegenüber den Mitschülern und vieles andere handeln. Bemerkt ein einseitig auf den Lehrstoff bedachter Lehrer, der seine Schüler zu wenig beobachtet, solche „kleinen“ Mängel nicht, so werden sie länger beibehalten und können sich stärker verfestigen, als es unvermeidbar ist. Behindern sie den Lernfortschritt, so können sie schwerwiegende Folgen haben, z. B. zur Entstehung einer Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) beitragen. Die meisten Kinder neigen dazu, im Bereich ihrer Schwächen passiv zu bleiben und Mängel zu verdecken, statt zu versuchen, sie durch verstärkte Aktivität zu beheben. Sie brauchen einen Helfer, der ihnen Mut macht und sie anleitet, mit ihren Schwächen fertig zu werden. Diese Rolle fällt dem Lehrer im ersten Schuljahre in besonderem Maße zu, wobei er das Selbstvertrauen solcher Schüler sehr fördern kann. Schon die kurzzeitige Betreuung einzelner Kinder bei der Stillarbeit kann hierzu beitragen.

Im Mittelpunkt einer „erweiterten Einschulung“ steht die Ausbildung des Arbeitsverhaltens bei allen Schülern. Hierzu gehören: der Erwerb von Techniken, Verfahren und Umgangsformen wie auch von „Lerngewohnheiten“, ein gut dosiertes

„Selbstbeherrschungstraining“, das Ausdauer und Konzentration beim Lernen steigert, und der Ausbau der Leistungsmotivation. Für letzteres ist neben der Weckung von Sachinteresse die Bildung eines angemessenen Anspruchsniveaus besonders wichtig. Darunter ist die Höhe der Anforderungen zu verstehen, die das Kind für sich selbst als richtig empfindet. Ein zu niedriges Anspruchsniveau bedingt Unterforderung, ein zu hohes führt zur Übernahme von Aufgaben, denen der Lernende nicht gewachsen ist. Erwünscht ist ein Anspruchsniveau, das auf richtiger Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit beruht, verbunden mit dem Selbstvertrauen und der Bereitschaft, einen Schritt über das bereits Erreichte hinaus zu wagen und auch mit etwas schwereren Aufgaben als bisher fertig zu werden. Das setzt viele Erfahrungen des Lernenden voraus, aufgrund deren er das eigene Leistungsvermögen immer genauer erkennt. Dabei ist die geschickte Führung durch einen Lehrer erforderlich, der die Aufgaben entsprechend stellt und dazu anleitet, die eigenen Fähigkeiten zu beurteilen. Vor allem sind, gerade im ersten Schuljahr und beim leistungsschwachen Kind mehr als beim leistungsfähigen, *tägliche Erfolgserlebnisse* notwendig, die eine auf Selbstvertrauen gegründete Leistungsbereitschaft entstehen lassen. Die beste Voraussetzung dafür — die leider nur selten zu verwirklichen ist — wäre die, für jedes Kind die „Hürden“ seinen Kräften angemessen zu setzen. Aber auch dann müßte der Lehrer sehr unterschiedlich helfen und ermuntern, je nach individueller Verfassung des Lernenden.

Über dem Bemühen um „Optimierung“ der Lernbedingungen für den einzelnen Schüler sollte nicht vergessen werden, daß auch die Verarbeitung von Mißerfolgserlebnissen gelernt werden muß, wobei das Kind mindestens ebenso auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist.

#### 4. Zur Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr

Im Lehrplan wird betont, daß Erstunterricht „kindgemäß und zielstrebig zugleich“ sein soll. Darin kommt eine Spannung zum Ausdruck, die der Lehrer von Tag zu Tag meistern muß.

Kindgemäßer Unterricht ist nicht nur erforderlich, um einen „möglichst bruchlosen Übergang zur Schule“ zu sichern, sondern um Persönlichkeitsentfaltung, Begabungsförderung und dabei vor allem geistige Produktivität (kreative Leistungen) zu ermöglichen. Das einzelne Kind soll in spannungsfreier und anregender Atmosphäre Initiative entwickeln können, ohne gedrängt und gegängelt zu werden. Gestaltungs- und Lösungsversuche der Kinder, die viel Zeit erfordern, müssen deshalb immer wieder in Kauf genommen werden.

Auf der anderen Seite erfordern elementare Kenntnisse und Fertigkeiten ein hohes Maß an Übung. Da es sich dabei um die Grundlagen handelt, von denen Erfolg und Versagen in späteren Schuljahren abhängen, muß viel Zeit darauf verwendet und rationell gearbeitet werden, vor allem im Blick auf leistungsschwache Schüler.

Der Lehrer im ersten Schuljahr steht demnach vor der Aufgabe, zielstrebige und rationelle Unterrichtsführung mit einer Lehrweise zu verbinden, die den Bedürfnissen und Interessen der Schulanfänger soweit als möglich entgegenkommt. Die Bestimmungen des Lehrplans zur Unterrichtsgestaltung sollen ihn dabei unterstützen. Vier Punkte verdienen besondere Beachtung:

### a) Freiheit der Zeiteinteilung

Auf dem Stundenplan einer 1. Jahrgangsstufe erscheint für alle Unterrichtsstunden die Bezeichnung „Erstunterricht“. Die in der Stundentafel des Lehrplans angegebene Stundenzahl für die einzelnen Fächer dient lediglich zur Orientierung, wieviel Unterrichtszeit wöchentlich jedem Fach zuzuteilen ist. *Dauer und Reihenfolge der Unterrichtsabschnitte* bleiben dem Lehrer überlassen. Er ist dadurch in der Lage, die allmählich wachsende Arbeitsausdauer seiner Schüler bei der täglichen Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. So werden z. B. die Phasen, in denen gelesen, geschrieben oder mit strukturiertem Material gearbeitet wird, zunächst 15 bis 20 Minuten, später 30 Minuten und mehr betragen. Diese Form der Zeiteinteilung ermöglicht es, Überforderung zu vermeiden, erlaubt aber zugleich, die Anforderungen kontinuierlich zu erhöhen.

Der anfangs häufigere Wechsel der Unterrichtsabschnitte wird im Verlauf des Schuljahrs eingeschränkt; in den letzten Schulmonaten kann bereits zu einem nach Fachstunden gegliederten Unterricht übergegangen werden, wie er für die 2. Jahrgangsstufe vorgesehen ist.

### b) Kindgemäße Lernweisen im elementaren Fachunterricht

Erstunterricht wird im neuen Lehrplan als *elementarer Fachunterricht* verstanden. Im Mittelpunkt des bisherigen Gesamtunterrichts standen Themen aus dem Erlebniskreis der Kinder, die unter Anwendung verschiedener Unterrichtstätigkeiten bearbeitet wurden. Beim elementaren Fachunterricht werden die Unterrichtsaufgaben nach ihrer Bedeutung für die fachlichen Lehrgänge ausgewählt. Hierbei ist es erforderlich, daß sich der Lehrer über die Lernziele genau im klaren ist und seinen Unterricht auf sie ausrichtet. Es wird also ein Unterricht angestrebt, der besser gezielt und intensiver als bisher fachliche Grundlegungsarbeit leistet. Im biologischen Fachbereich des Sachunterrichts z. B. wird auf fachliches Grundwissen und Grunderfahrungen (Stecken von „Kernen“-Vermehrung) abgezielt, nicht nur auf Behandlung von Pflanzen und Tieren als Pflege- und Spielobjekte. Der Ansatzpunkt liegt beim fachlichen Lernziel.

Das berechtigt aber keinesfalls zu einer Unterrichtsanlage, die einseitig lehrstoffbezogen erfolgt. Lerninhalte und Lernweise sollen vielmehr der Individuallage der Kinder, ihrem Erfahrungs- und Erlebniskreis angemessen sein. Auch die *Einbeziehung des Spiels und spielähnlicher Lernformen* bleibt vor allem im ersten Schulhalbjahr notwendig. Ausdrucks- und Tätigkeitsbedürfnis der Schulanfänger verlangen, daß der verbale Unterricht häufig und in vielfältiger Weise durch *handelndes Lernen* ergänzt wird. Das geschieht z. B. im Leseunterricht durch Einsatz von Hafttafeln, Lesekästen und Lernspielen (Lotto, Quartett . . .), im elementaren Mathematikunterricht durch Darstellen der Mengenoperationen mit den Schulkindern, mit Dingen aus der Umwelt und dem strukturierten Material, im Sachunterricht durch Versuche, Handlungseinheiten und szenische Gestaltung bei Aufgaben aus dem sozialen Bereich.

Die neue Konzeption soll kindgemäße Lernweisen nicht verhindern; sie will lediglich einseitige Kindertümmlichkeit bei Vernachlässigung des Sachaspekts ausschließen.

Ben und zielstrebiges Lernen innerhalb der verschiedenen Unterrichtsfächer gewährleisten.

### c) *Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Unterrichtsbereiche*

Nach wie vor ist eine Unterrichtsanlage möglich und berechtigt, bei der eine enge *Verbindung der Fächer* (Konzentration) — von Fall zu Fall — herbeigeführt wird. So kann es sich als rationell und unterrichtlich ertragreich erweisen, das gleiche Unterrichtsthema in den Mittelpunkt des Sach-, Lese- und Schreibunterrichts zu stellen. Aufgaben des Sprachunterrichts können mit solchen des elementaren Mathematikunterrichts verbunden werden, der Inhalt eines Lesestücks kann zu bildnerischem oder szenischem Gestalten anregen. Es ist weder gerechtfertigt, eine solche Verknüpfung pauschal zu verwerfen, wie auch, sie pauschal zu fordern.

Im Unterschied zu gesamtunterrichtlicher Planung ist eine Verbindung verschiedener Unterrichtsbereiche aber nur dann vertretbar, wenn für jedes der beteiligten Fächer Lernziele nachzuweisen sind, die das Thema im Blick auf die Fachlehrgänge rechtfertigen. Es genügt also nicht, daß das Thema „An der Tankstelle“ für den Lese-, Schreib- und Sachunterricht auswertbar ist, um es zu wählen. Es ist vielmehr zu prüfen, ob der anfallende Wortbestand vom Lese- und Schreiblehrgang her gefordert wird und welche Bedeutung die möglichen Grunderfahrungen, -einsichten und Arbeitsweisen für den natur- oder sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts haben. Davon hängt ab, für welche Unterrichtsbereiche das Thema herangezogen werden darf. Die Entscheidung fällt im Blick auf die Lernziele, nicht auf die Tatsache, daß es sich um einen aktuellen Sachverhalt aus der Umwelt der Kinder handelt.

### d) *Notwendigkeit einer sorgfältigen und weitblickenden Unterrichtsvorbereitung*

Im Lehrplan wird darauf hingewiesen, daß die gewährte Beweglichkeit im Unterrichtsvollzug eine besonders umsichtige Unterrichtsplanung verlangt. Das gilt in doppelter Hinsicht:

— Flexibles Eingehen auf die Kinder und Umstellungen der vorgesehenen Planung sind nur dann vertretbar, wenn der Unterrichtserfolg dadurch verbessert wird. Das erfordert aber, daß verschiedene Wege bedacht und die methodischen Mittel gut vorbereitet worden sind.

— Die große Streuungsbreite der Leistungen verlangt gerade im Erstunterricht häufig Maßnahmen der inneren Differenzierung. Der Lehrer muß damit rechnen, daß seine Schüler gute, geringe oder keine Vorkenntnisse besitzen (Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht . . .), aber auch, daß notwendige Lernvoraussetzungen fehlen. Deshalb sind *langfristige Planung* (Zusatz- und Nachhilfeaufgaben bereitstellen) und *kurzfristige Planung* (Organisation bei der einzelnen Unterrichtseinheit) für erfolgreiche Differenzierung des Unterrichts unerläßlich.

Alle Maßnahmen der Differenzierung verlangen einen ausreichenden *Bestand an Unterrichtsmitteln*, deren Auswahl und fortlaufende Ergänzung am besten in kollegialer Zusammenarbeit der in einem Schulhaus tätigen Lehrer geschieht. Die Unterrichtsmittel sollten im Klassenzimmer so aufbewahrt werden, daß sie sofort einsetzbar sind und von den Kindern auch selbständig verwendet werden können.

Ein systematisch aufgebauter Bestand von Unterrichtsmitteln für die selbständige Arbeit stellt für die Bildung von Leistungsgruppen, für Nachhilfe, Übung und Erfolgsicherung eine ausgezeichnete Hilfe dar.

## Nachwort

Die Bedeutung, die dem Anfangsunterricht beigemessen wird, spiegelt sich in dem Bemühen, den ersten Jahrgang einem erfahrenen und tüchtigen Lehrer anzuvertrauen. Das war traditionelle Gepflogenheit, von der erst in der Zeit des Lehrermangels häufiger abgewichen wurde. Neue Erkenntnisse lassen die Bedeutung des Erstunterrichts noch viel deutlicher hervortreten. Die Auffassung beginnt sich durchzusetzen, daß der Schwerpunkt der Revisionsbestrebungen im Bildungswesen auf der Grundschulstufe liegen sollte: „Nachdem in den USA und dadurch auch bei uns ein gutes Jahrzehnt lang die frühe Kindheit im Mittelpunkt der psychologisch-pädagogischen Forschung und der praktischen Förderungsmaßnahmen stand, bahnt sich dort wie hier eine Wende an, die sich schon recht deutlich abzeichnet: Die Grundschulzeit kommt von neuem in den Blick und Interessenkreis der Forscher und der praktischen Pädagogen“ (Samstag 1971, S. 70). Weite Kreise wenden sich den im Sinne des Wortes „Grundlegenden“ Aufgaben des Anfangsunterrichts zu. Es ist zu hoffen, daß dies nicht nur zum weiteren Ausbau der Unterrichtstheorie führt, sondern auch zu einer fortschreitenden Verbesserung der äußeren Voraussetzungen, unter denen sich der Schuleintritt unserer Kinder vollzieht.

## Literatur

- Herbert F. Bauer u. a.: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971
- Lilly Kemmler: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe 1967
- Ilse Lichtenstein-Rother: Schulanfang. Frankfurt am Main: Diesterweg 1967<sup>7</sup>
- Rainer Rabenstein — Fritz Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970<sup>2</sup>
- Karl Samstag: Informationen zum Lernen im Vorschulalter, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971
- Erwin Schwartz: Die Grundschule, Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969
- Erwin Schwartz (Hrsg.): Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., Schloßstraße 29, 1970
- Erwin Schwartz (Hrsg.): Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., Schloßstraße 29, 1970
- Erich Weber: Erziehungsstile. Donauwörth: Auer 1970
- Achill Wenzel (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970

Rainer Rabenstein

Durch einen alle Fächer und das Schulleben durchdringenden Sprachunterricht soll das Grundschulkind nach und nach über Sprache als geistigen Zugang zur Wirklichkeit verfügen lernen.

Dieser Aufgabe der Spracherziehung in der Grundschule dient der muttersprachliche Unterricht in seinen einzelnen Teilbereichen in Form von planmäßigen Lehraufgaben, die auch in ihren wechselseitigen Bezügen zu sehen sind.

## MÜNDLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die folgenden drei Aufgabenbereiche stehen zur Schulung der mündlichen Sprachgestaltung in engem Zusammenhang:

- die Schulung des Sprechens,
- die Schulung des Zuhörens und Verstehens,
- die Anleitung zum Gespräch.

### 1. Die Schulung des Sprechens

Die Schulung des Sprechens soll dazu führen, daß der Schüler seine Vorstellungen, Gedanken und Erlebnisse unbefangen, klar und lautrichtig darstellt. Auf der Grundlage spontanen Ausdrucks lernt er seine Sprache bewußt zu gebrauchen. Einzelne Aufgaben sind:

#### a) Die Sprechbereitschaft wecken und steigern

Zwingende Sprechsituationen wecken im Kind den Wunsch zu sprachlicher Mitteilung. Der Schüler soll sich über Erlebnisse und Sachinhalte ungehindert aussprechen dürfen.

Der Lehrer nimmt auf sozial und örtlich bedingte Spracheigentümlichkeiten Rücksicht. Er fördert durch besondere Übung die Schüler, die in der Vorschulzeit wenig Möglichkeiten hatten, ihre Sprache zu entwickeln. Sprechübungen allein reichen hierfür nicht aus. Diese Kinder müssen immer wieder in das Unterrichtsgespräch einbezogen werden.

Um die Sprechbereitschaft zu wecken und möglichst vielen Kindern Sprechchancen zu geben, nützt der Lehrer von Anfang an das Sprechen in der Gruppe, vor allem in der Partnergruppe. Grundlage der Sprechbereitschaft ist ein Unterrichts- und Erziehungsstil, der Vertrauen schafft, zur freien Äußerung ermutigt und gegenseitige Anerkennung bewirkt.

Die das kindliche Sprechen begleitende Motorik ist Teil des Ausdrucksgeschehens und sollte deshalb nicht unterdrückt werden.

#### b) Zur Hochsprache hinführen

Die Hinführung zur Hochsprache soll die Äußerungsbereitschaft des Schülers nicht hemmen. Sie wird u. a. durch Singen und darstellendes Spielen, durch Vorlesen und Gedichtsprechen und durch sprechtechnische Übungen unterstützt. Das Beispiel des Lehrers und der Mitschüler, das Bemühen, von allen gut verstanden zu werden und besondere Übungen zur Lautbildung (phonetische Übungen) tragen zu artikuliertem Sprechen bei. Sprechtechnische Übungen sollen, wo immer möglich, von einem natürlichen Sprachvollzug getragen sein.

#### c) Nachgestaltetes Sprechen schulen

Sprechmuster (Ausdrucksformen) werden aus mündlich und schriftlich dargestellter Rede übernommen und angewendet. Bloßes Einprägen von übernommenen For-

men ist unzureichend. Wichtig ist, daß der Schüler diese in neuen Situationen selbständig einzusetzen lernt.

d) Erfasste Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen

Diese Aufgabe kann besonders im Sachunterricht erfüllt werden. Die Schüler erhalten Gelegenheit, das Gelernte sachgerecht zu formulieren. Sie geben dadurch dem Lehrer Einblick in ihren Leistungsstand. Auch bei der sprachlichen Darstellung von Erlebnissen in „Erzählviertelstunden“ und im grundlegenden Aufsatzunterricht kann selbständige Sprachgestaltung gefördert werden.

e) Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen

Sprechschwierigkeiten können in den ersten Schuljahren auf mangelhafter Lautbildung beruhen. In leichten Fällen hilft die Anleitung zu gut artikuliertem Sprechen. Davon sind psychisch und organisch bedingte Sprechschwierigkeiten zu unterscheiden, die heilpädagogische Hilfe erfordern.

### 2. Die Schulung des Zuhörens und Verstehens

Die Schulung des Zuhörens und Verstehens zielt darauf ab, daß das Kind lernt, die Aussage der anderen zu beachten, fremde Auffassungen kennenzulernen und sein eigenes Wissen dadurch zu bereichern.

Einzelne Aufgaben sind:

a) Hinhören lernen

Kinder lassen sich leicht ablenken. Übungen im genauen Zuhören steigern die Aufmerksamkeit.

b) Auffassen und Verstehen lernen

Die Kinder werden darin geschult, das Gehörte sinngemäß zu verstehen. Dazu gehört, daß der Lehrer die Schüler zum Fragen ermuntert. Schulung des Auffassens und Erziehung zum kritischen Zuhören bedingen und fördern sich gegenseitig.

c) Das Gehörte wiedergeben lernen

Die Wiedergabe kann auf verschiedene Weise erfolgen, zum Beispiel mündlich, schriftlich oder zeichnerisch. Motivierend wirken Spiel- und Rätselformen. In der 3. und 4. Jahrgangsstufe kann die Stichwortnotiz bei vielen Gelegenheiten im Unterricht Erfassung und Wiedergabe unterstützen, z. B. bei Berichten, Unterrichtsgesprächen, Hörbildern und Reportagen.

### 3. Die Anleitung zum Gespräch

Der Schüler lernt Sachfragen und mitmenschliche Probleme zu besprechen, eigene Auffassungen begründet zu vertreten und sich mit anderen Ansichten auseinanderzusetzen. Er erfährt die Notwendigkeit des Gesprächs für sich selbst und die Gemeinschaft und erwirbt Regeln des Gesprächs.

Einzelne Aufgaben sind:

a) Äußere Voraussetzungen schaffen

Die Schüler sollen so sitzen, daß sie einander ansehen und miteinander reden können. Besonders günstig ist der Gesprächskreis.

b) Die Gesprächsbereitschaft fördern

Der Lehrer schafft Gesprächsanlässe, deren Thematik die Interessen der Kinder trifft und ihre Stellungnahme herausfordert. Er lenkt das Gespräch durch weiterführende Impulse.

c) Verhaltensweisen gewinnen und einüben, die den Ablauf des Gesprächs sichern.

Aus den gemeinsamen Bemühungen um sachlich ergiebige und partnerschaftliche Gespräche erwachsen Gesprächsregeln, z. B.: den Mitschüler ausreden lassen, sich zu Wort melden, warten bis man an der Reihe ist, zur Klasse hin sprechen, auf den Gesprächspartner eingehen, bei der Sache bleiben, Kritik üben, den Mitschüler nicht auslachen.

## SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Grundlage der schriftlichen Sprachgestaltung ist die Übung und Pflege der mündlichen Sprachgestaltung. Der Lehrer gibt den Schülern viel Gelegenheit, in der Gruppe, im Gesprächskreis und vor der Klasse frei zu erzählen und zu berichten.

Mit dem schriftlichen Gestalten kann begonnen werden, wenn das Kind schreibtechnische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse erworben hat.

Der schriftliche Ausdruck des Schülers soll von einem zwingenden Ausdrucksbedürfnis getragen sein. Der Lehrer schafft den geistigen Raum dafür, daß die Schüler aus persönlichem Erleben, Erfahren und Beobachten und aus eigenem Denken heraus gestalten können. Sprachlicher Ausdruck ist jedoch nicht nur im persönlichen Erleben und in der Sache begründet, sondern auch im sprachlichen Gestaltungserlebnis. Der Schüler soll lernen, seine Sprache auch zu formen. Das richtige Themenangebot entscheidet über die Erfolgsaussichten.

Die ersten schriftsprachlichen Gestaltungsversuche sollen für den Schüler mit den Erlebnissen von Anerkennung und Ermunterung gekoppelt sein. Dazu gehört eine dem Schüler verständliche, helfend-informierende Aufsatzbeurteilung. Sie enthält Anerkennung und Kritik der Leistung, ermutigt und regt die Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks an. Eine solche Beurteilung ist der Ziffernbenotung vorzuziehen.

Der Lehrer fördert bewußte Sprachgestaltung durch Sprachbetrachtungen und stilistische Übungen. In der Aufsatzbesprechung können die Schüler durch entsprechende Beispiele bereits Gesichtspunkte und Maßstäbe für guten Stil gewinnen. Mit Hilfe stilistischer Einsichten wird es ihnen möglich, ihre Aufsätze allmählich selbständig zu überarbeiten.

Ausgabebedürfnis und Gestaltungswille werden durch die Bezogenheit auf eine Leser- und Hörerschaft verstärkt. Den Mitteilungscharakter des Schreibens erlebt der Schüler beim freiwilligen Vorlesen von Aufsätzen, beim Austauschen der Aufsätze in Still-Lesezeiten, beim Verwenden von Aufsätzen als Klassen-Lesestoff, beim Zusammenstellen von Klassen-Sammelmappen, beim Führen eines Klassentagebuchs und besonders beim Schreiben von Briefen.

Die unterschiedliche Sprachgewandtheit der Kinder einer Klasse darf nicht zu einer Entmutigung der Schwächeren oder zur Behinderung der Fortgeschrittenen führen. Schichtenbedingte Besonderheiten läßt der Lehrer zunächst gelten, damit die Ausdrucksbereitschaft nicht gehemmt wird. Durch besondere Übungen erhalten diese Schüler auf lange Sicht die Möglichkeit, ihren sprachlichen Rückstand auszugleichen.

Die Möglichkeiten der Sprache als Ausdruck persönlichen Erlebens und als Darstellung von Sacherkenntnis werden schon in der Grundschule sichtbar. Doch ist für die Beurteilung hier noch nicht ausschlaggebend, ob der Schüler die jeweilige Darstellungsform rein angewandt hat. Wichtiger ist das Bemühen, die persönliche Aussage möglichst treffend zu formulieren.

## STOFFPLAN FÜR DIE MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die nachfolgende Übersicht stellt keinen bindenden Stoffplan dar. Es handelt sich um Vorschläge und Anregungen für den Lehrer. Eine genaue Abgrenzung zwischen den einzelnen Schuljahren ist nicht möglich.

Darstellungsform	Erlebnisdarstellung (Erzählen)	Sachdarstellung (Berichten, Beschreiben)	Briefe schreiben
Sinn der Darstellungsform	teilhaben lassen	informieren, erklären	teilhaben lassen informieren erklären
Arbeitsvorschläge für die 1. Jahrgangsstufe	Mündliches Erzählen persönlicher Erlebnisse Erzählen zu eigenen Zeichnungen Erzählen zu Bildfolgen Nacherzählen in natürlichen Situationen Gesprächsspiele in Dialogform Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis	Mündliches Berichten zu persönlichen Beobachtungen (Beobachtungsaufträge oder freie Beobachtungen) Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung, z. B. in das Klassentagebuch Erste mündliche Versuche im Beschreiben von einzelnen Dingen, auch als Beschreibungsrästel Schreiben eines Satzes über einen Gegenstand, ein Bild oder einen Vorgang	Schreiben erster „Briefchen“, ohne Eingehen auf die Briefformen
Arbeitsvorschläge für die 2. Jahrgangsstufe	Mündliches Erzählen persönlicher Erlebnisse Erste Reizwortschichten, mündlich Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis, z. B. in das Klassentagebuch Niederschreiben von Fragen und Wünschen Mündliches und schriftliches Erzählen nach Bildfolgen (auch mit Vorgabe der Wörter) Erste einfache Erlebnis Erzählungen, z. B. in das Klassengeschichtenbuch Zu-Ende-Erzählen von Geschichten, mündlich und schriftlich Mündliche und schriftliche Gesprächsspiele in Dialogform	Mündliches Berichten von Beobachtungen Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung (z. B. in das Klassentagebuch) Einfache schriftliche Übungen im Sachunterricht, z. B. Schreiben eines Satzes über einen Gegenstand, ein Bild oder einen Vorgang Erste schriftliche Versuche im Berichten Lösen und Aufgeben von einfachen Beschreibungsrästel	Erste Briefe

## STOFFPLAN FÜR DIE MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHGESTALTUNG

Die nachfolgende Übersicht stellt keinen bindenden Stoffplan dar. Es handelt sich um Vorschläge und Anregungen für den Lehrer. Eine genaue Abgrenzung zwischen den einzelnen Schuljahren ist nicht möglich.

Darstellungsform	Erlebnisdarstellung (Erzählen)	Sachdarstellung (Berichten, Beschreiben)	Briefe schreiben
Sinn der Darstellungsform	teilhaben lassen	informieren, erklären	teilhaben lassen informieren erklären
Arbeitsvorschläge für die 3. Jahrgangsstufe	Mündliches und schriftliches Erzählen Vom Erzählen zur Erzählung Von der Bilderreihe zur Erzählung Ergänzen von Erzählteilen (Erdichten von Anfang, Ende oder Mittelteil einer Geschichte) Reizwortgeschichten Phantasieerzählung (Wunscherzählungen, Personifizierungen)	Übungen im schriftlichen Berichten Schreiben kurzer Texte zu eigenen Beobachtungen Notieren von Stichpunkten, Sätzen oder Texten zum Sachunterricht Gezieltes Beschreiben von Gegenständen (Form, Farbe, Material, Beschaffenheit) Beschreibungsrätsel	Schreiben von Briefen Hinweise auf äußere Formen
Arbeitsvorschläge für die 4. Jahrgangsstufe	Erlebniserzählung Nachzerzählung Ergänzen von Geschichten (Ausbau des Erzählkerns) Umformen von Geschichten (Wechsel der Person, der Erzählzeit oder der Erzählhaltung) Bilderzählung Erzählung nach Reizwörtern Phantasieerzählung (frei ersommene Geschichten, Neugestalten analoger Erzählungen, z. B. Liliengeschichten)	Selbständiges Beobachten und schriftliches Berichten Formulieren von Sätzen und kurzen Texten zum Sachunterricht Genaueres Betrachten und Beschreiben von Gegenständen, auch Beschreibungsrätsel	Schreiben von Briefen Briefkopf, Anrede, Briefschluß Großschreibung der Anredewörter

# Mündliche Sprachgestaltung

## Vorbemerkungen

Im Vergleich zu den früheren Richtlinien wird im neuen Lehrplan eine Änderung der zugrundeliegenden Sprachauffassung sichtbar. Die Humboldtsche Position, Sprache als Seelentätigkeit zu betrachten, mit der Konsequenz, muttersprachliche Bildung zum Hauptanliegen der gesamten schulischen Arbeit zu machen, wobei der mündlichen Ausdruckspflege eine grundlegende Stellung zukommt, wird ergänzt, wenn nicht verdrängt durch die andere Auffassung der Sprache als Kommunikationsverhalten. Die hierfür angegebenen drei Aufgabenbereiche (Schulung des Sprechens, Schulung des Zuhörens und Anleitung zum Gespräch) bestimmen die Arbeit der mündlichen Sprachgestaltung in allen vier Jahrgangsstufen der Grundschule.

Ehe hierauf im einzelnen eingegangen wird, soll eine Anmerkung aus den Vorbemerkungen des Lehrplans vorangestellt und somit besonders hervorgehoben werden: der Hinweis auf die sozialbedingten Spracheigentümlichkeiten. Hierbei handelt es sich einmal um schichtspezifische Unterschiede in der Artikulationsfähigkeit: Kinder der sozial unteren Schicht (in der Regel manuell Arbeitende) kommen etwa ein Jahr später zur vollständigen Beherrschung des Lautbestandes der Erwachsenensprache, zum anderen um unterschiedliche Lautdiskriminierungsfähigkeit: die Unterscheidung ähnlicher Laute bereitet Unterschichtkindern längere Zeit Schwierigkeiten; und schließlich um quantitative Unterschiede des Wortschatzes: Unterschichtkinder haben einen geringeren Wortschatz als Mittelschichtkinder. Wir können also allgemein eine verzögerte Sprachentwicklung bei Kindern des unteren sozio-ökonomischen Status annehmen. Weiter sind schichtbedingte Unterschiede im Sprachgebrauch zu nennen, in der zuständigen Literatur als schichtspezifische Sprachkodes bezeichnet. Diese Unterschiede vergrößern sich im Gegensatz zu den erstgenannten mit zunehmendem Alter. Besonders muß auf qualitative Unterschiede im Wortschatz hingewiesen werden: Der in der Schule verwendete Wortschatz ist nur teilweise mit dem der Unterschichtkinder identisch. Es fehlen abstrakte Begriffe. Substantive werden in der Unterschichtsprache häufiger, Adjektive, Adverbien und Konjunktionen entschieden seltener gebraucht als in der Mittelstandssprache. Zu nennen sind weiter Unterschiede in der syntaktischen Organisation der Sprache: Unvollständige Sätze, Satzbrocken, wenig oder keine Nebensätze, viele grammatische Fehler kennzeichnen die Sprache der Unterschichtkinder. Dadurch ergeben sich erhebliche Benachteiligungen dieser Kinder bei der sprachlichen Kommunikation (Bernstein, Oevermann, Rolff). Bis gesicherte Ergebnisse darüber vorliegen, ob und wie Unterschichtkinder die in der Schule übliche Mittelstandssprache erlernen können, muß wenigstens versucht werden, Unterschiede auszugleichen durch Artikulationsübungen (siehe 1b und 1e), Lautunterscheidungsübungen (siehe Hörübungen), Übungen zur Wortschatzerweiterung (Wortreihen, Wortfamilien, Wortfelder, Gegensatzpaare, Sammelbegriffe usw. — siehe Sprachlehre), Einübung von Sprechmustern (siehe 1c).

## 1. Die Schulung des Sprechens

### a) Die Sprechbereitschaft wecken und steigern

Zwingende Sprechanlässe ergeben sich in natürlichen oder organisierten Situationen, die beim Kind einen zum Ausdruck drängenden Eindruck schaffen. Natürliche Anlässe entstehen durch kindliche Erlebnisse, für deren sprachliche Bewältigung in der Grundschule Raum gegeben werden sollte, sei es in Zeiten vor dem Unterricht oder in den Pausen, wo der Lehrer für dringende Erzählbedürfnisse einzelner zur Verfügung steht oder in Erzählzeiten während des Unterrichts, „Erzähl-Viertelstunden“ zu Beginn oder zum Ende der Woche oder bei Bedarf häufiger (im 1. Schuljahr eventuell sogar täglich). Institutionalisierte Erzählzeiten dürfen allerdings nicht das Gefühl des Zwanges aufkommen lassen, zu bestimmten Zeiten etwas erzählen zu müssen, auch wenn kein Bedürfnis dazu besteht. In sehr erzählfreudigen Klassen ergibt sich aber so die Möglichkeit für den Lehrer, kindliche Beiträge während des Unterrichts, die nicht zur Sache gehören, mit dem Hinweis auf die Erzählzeit zu unterbrechen und zu übergehen, ohne den Schüler zu frustrieren, z. B. „das ist bestimmt sehr wichtig, das erzählst du uns heute in der letzten Stunde, 10 Minuten vor Schulschluß“. Inhalte solcher Erzählungen werden in der Regel sein: Berichte über Fernsehsendungen, persönliche Erlebnisse (Geburtstagsparty, Ausflüge, Ferienpläne, Unfallbeobachtungen, Streitigkeiten), örtliche Ereignisse (Zirkus, Christkindlmarkt, Brand).

Organisierte Situationen schaffen für alle Schüler der Klasse gleiche Erlebnisgrundlagen. Als Provokation zum Sprechen können Geräusch, Wort, Text, Bild und Gebärde dienen.

Zum Einsatz von Geräuschen siehe Abschnitt 2 (Hörübungen).

## W o r t u n d T e x t

Möglichkeiten für mündlich oder schriftlich initiierte Sprechanlässe bieten:

*Reimwörter oder Reime:* Ergänzen von Reimwörtern, z. B. zur Übung rechtschriftlicher Reihen: Bahn, Zahn, Kahn usw., auch mit Hilfe vorgegebener Anfangsbuchstaben: Ohr — R . . . oder: Suchen und Einsetzen des richtigen Reimwortes z. B. Ist die Katze nicht zu Haus, schlüpft aus dem Loch die freche Fliege. Für geübtere „Reimer“: Ganze Verszeilen sollen ergänzt werden, z. B. am Rock fehlt ein Knopf . . . (Zopf, Kopf, Topf).

*Verkehrte Texte:* „Kasperlgeschichten“, wo der Kasperl selbst alles verkehrt macht oder wo der Kasperl Unordnung geschaffen hat, sollen richtiggestellt werden, z. B. unsere Weihnachtsgeschenke: Oma wünscht sich einen Fußball. Maxl wünscht sich ein warmes Kopftuch usw. Ein starker Anreiz geht auch von der „Erlaubnis“ aus, selbst verkehrte Sätze formulieren zu dürfen, allerdings mit der Auflage, sie bald wieder zu berichtigen (durch den Partner, durch ein Kind in der Klasse, das vom Sprecher selbst bestimmt werden darf), z. B. Verkehrte Welt im Neubau (2. Jahrgangsstufe), der unvernünftige Speisezettel (3. Jahrgangsstufe). Auch Verse, deren Zeilen in Unordnung geraten sind, bieten sich als Sprechanaß an, z. B. Veilchen stellt ein braves Kind, / frißt sie sie und schmatzt dazu, / findet sie jedoch die Kuh, / in ein Glas, wenn es sie find't (Original von B. Brecht).

*Unvollständige Geschichten:* Geschichten, die unvollständig geboten werden, reizen zum selbständigen Fortführen der Handlung. Die Zuhörer werden allerdings nur dann selbst

weitererzählen, wenn sie vom ersten Schuljahr an Gelegenheit hatten, ihre eigenen Gedanken zu Geschichten auszudrücken und nicht etwa nur zum Nacherzählen aufgefordert wurden.

**Rätsel:** Der Umgang mit Rätseln veranlaßt Kinder, selbst Rätsel zu bilden, z. B. Beschreibungsrätsel: Ein Kind nennt so lange Einzelheiten über einen für die anderen unsichtbaren Gegenstand, bis jemand den Gegenstand errät. Oder: Die Klasse fragt gezielt nach Eigenschaften des zu erratenden Dinges — hier kommen mehrere Kinder zum Reden —, wobei jedoch für die Grundschule nur Gegenstände aus einer begrenzten Auswahl genommen werden sollten, um die Rätsel lösbar zu halten, etwa aus den zur Veranschaulichung im Sachunterricht in die Klasse gebrachten Gegenständen (Wintersportgeräte, wasserdurchlässige, wasserundurchlässige Dinge, Werkzeuge usw.).

**Reizwörter:** z. B. Wind — Hut — Pfütze oder Katze — Maus — Dackel signalisieren beim Kind bekannte Zusammenhänge und drängen zur Wiedergabe der Vorstellungen. Wenn leicht reproduzierbare Assoziationen geweckt werden, können solche Reizwort-Geschichten bereits vom 1. Schuljahr an eingesetzt werden, angefangen etwa beim wiederholten Lesen der ersten Ganzwörter oder der aus den ersten Sätzen ausgegliederten Wörter, z. B. Die Wortstreifen oder Wortkarten „Auto“, „Schule“, „Mutter“ werden gezeigt, die Kinder überlegen sich eine Geschichte mit diesen Wörtern. Anfangs wird man mit einem Satz zufrieden sein. Etwa: „Mutter fährt mich mit dem Auto in die Schule.“ Als Reizwörter können auch Interjektionen verwendet werden. Ausdrücke, die eine Gemütsäußerung darstellen (au, hu, ätsch, bäh, pfui, oh je), die eine Aufforderung enthalten (pst, he, hü), die einen Laut nachahmen (muh, miau, bimbam, ritze-ratze), auch Ausdrücke der „Päng-Sprache“ (krach, wumm, klirr, paff) lassen sich als Anlaß sprachlicher Gestaltung einsetzen: Wir erzählen diese Geschichte für Uneingeweihte ausführlich: klirr, pst, paff, au. Wir stellen uns gegenseitig Aufgaben für „Päng-Geschichten“. Die Interjektionen müssen vorweg geklärt werden: Was meint Fritz, wenn er „Huh“ sagt? Was geschieht bei „Wumm“? Auch hier ergibt sich die Möglichkeit lustbetonter Ausdrucksübung.

## Bild

Für die Arbeit mit dem *Bild* als Sprechanzreiz bieten sich folgende Möglichkeiten an:

**Tafelskizzen,** z. B. zum Thema Obsternte in der 1. Jahrgangsstufe: Ein Apfel wird an die Tafel gezeichnet, kreisförmig dazu werden angeordnet: eine Flasche, ein Kuchen, eine Schultasche, eine Schüssel, ein Ofen usw. Die Kinder formulieren: Aus dem Apfel kann man Apfelsaft machen, den Apfel braucht die Mutter zum Apfelkuchen usw. Solche Skizzen eignen sich besonders zur Wiederholung und Zusammenfassung im Sachunterricht. Wer sich das Skizzieren an die Tafel nicht zutraut, könnte hier auch die Flanelltafel mit den leicht selbst herzustellenden Bildchen einsetzen.

**Unfertige Tafelzeichnungen,** z. B. zur Verkehrserziehung in der 2. Jahrgangsstufe: Ein Fahrrad wurde an die Tafel gezeichnet, wesentliche Teile sind weggelassen. Die Kinder äußern sich spontan: „Das Fahrrad braucht doch einen Sattel“, usw. Hier könnte die Zeichnung als Einstieg in ein Sachgebiet verwendet werden.

**Fehlerhafte Tafelzeichnungen,** z. B. zum Biologieunterricht in der 3. Jahrgangsstufe: An die Tafel wurden einige Äste von Waldbäumen mit Früchten gezeichnet, wobei die Früchte vertauscht wurden. Die Kinder stellen die Fehler fest und berichtigen: Der Tannenzapfen hängt am Eichenast. Er gehört an den Tannenast usw. Zusätzliche Sprech-anlässe ergeben sich hier, wenn sich der Lehrer beim Verbessern der Zeichnungen erneut „dumm stellt“. Hinweise wie „an den Ast in der Mitte, an den da!“ werden nicht berücksichtigt, die Kinder sind gezwungen, die Äste genau zu beschreiben. In Sprachbüchern finden wir hierzu oft Zeichnungen, die in Unordnung geraten sind und zur Ordnung mit Hilfe der Sprache drängen.

*Zeichnungen, die unter Mithilfe der Kinder entstehen*, z. B. im Physikunterricht der 4. Jahrgangsstufe: Wir wollen eine Glühbirne an die Tafel zeichnen. Der Lehrer zeichnet nur, was die Kinder angeben. Die richtige Anordnung des Glühfadens erfordert bereits einiges sprachliches Geschick. Wurden die Beispiele bisher aus dem Sachunterricht genommen, so deshalb, um die Verbindung der Sprecherziehung mit dem übrigen Unterricht zu zeigen. Dies heißt nicht, daß die Tafelzeichnung nicht auch im Rahmen des Deutschunterrichts eingesetzt werden könnte, z. B.: Zusammengesetzte Namenwörter werden durch Skizzen veranschaulicht: gemeinsames Grundwort (Tür), kreisförmig dazu Bilder von möglichen Bestimmungswörtern (Garten, Haus, Auto usw.) oder umgekehrt gemeinsames Bestimmungswort (Garten), eingerahmt von möglichen Grundwörtern (Haus, Bank, Tür usw.).

Zeichnungen, die vor den Kindern entstehen, können Anlaß zu mündlichen Erzählungen, Berichten und Beschreibungen geben, z. B.: Der Lehrer zeichnet einen Berg an die Tafel „Dies ist ein Berg“ — der Berg wird mit weißer Kreide schraffiert — „Es liegt viel Schnee auf dem Berg“ — ein Schlitten mit einem Buben wird auf die Bergkuppe gezeichnet — „Oben steht ein Schlitten“ (geübtere: „Oben am Berg steht Maxl mit seinem Schlitten“) — ein Schifahrer wird schräg daneben skizziert — usw.

Besonders geeignet als mündliche Vorstufen zur schriftlichen Sprachgestaltung sind die folgenden Möglichkeiten des Einsatzes von Bildern:

*Einzelbilder*, z. B. Bilder aus Märchenbüchern, Lese- und Sprachbüchern. Ein besonders starker Aufforderungscharakter zeichnet solche Bilder aus, die Menschen oder Tiere in Gesprächssituationen zeigen. Wir lassen die Hauptpersonen sprechen. Eine andere Möglichkeit, Einzelbilder als Sprechanlässe zu verwenden, bieten selbstgefertigte Zeichnungen, die den Mitschülern vorgestellt werden, wobei allerdings der Mitteilungszwang nicht bei allen Schülern gleich groß ist.

Am unbefangenensten sprechen Schüler der ersten zwei Jahrgangsstufen über ihre Produkte. In der Regel werden hier einfache Beschreibungen geboten, etwa „Mein Räuber hat einen schwarzen Bart und ein ganz rotes Gesicht und einen grünen Hut . . .“ Der Anlaß, über die eigene Zeichnung zu sprechen, ist verstärkt gegeben, wenn die Darstellung einer Erklärung bedarf, um verstanden zu werden, z. B.: Wir entwerfen Verkehrszeichen . . .

*Bildfolgen*: Über Bildergeschichten und Bilderzählungen wird im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck eingehender berichtet. Hier soll aber darauf hingewiesen werden, daß von gezeichneten Geschichten ein starker Anreiz zum Verbalisieren ausgeht. Eine zusätzliche Motivation ergibt sich, wenn die richtige Reihenfolge der Bilder erst hergestellt werden muß. Hier drängt das Kind darauf, den erkannten Zusammenhang „sagen“ zu dürfen, wobei es ganz selbstverständlich und ohne Hemmungen die Handlung in Worte faßt. Es wird also durch den Wunsch, eine selbständig gefundene Lösung einer Aufgabe wiederzugeben, vom eigentlichen Anliegen des Verbalisierens einer bildlich dargestellten Handlung abgelenkt und denkt nicht an eventuelle Ausdrucksschwierigkeiten.

## G e b ä r d e

Zwingende Sprechsituationen lassen sich auch handelnd schaffen. An Möglichkeiten stehen zur Verfügung: Formen des Vorzeigens, des Vormachens, besonders Pantomimen und Formen des Spiels.

*Formen des Vorzeigens*: Gegenstände werden einigen Kindern gezeigt, für die übrige Klasse von den Eingeweihten verrätelt. Oder: Gegenstände werden der Klasse gezeigt,

eine „Blinde Kuh“ (Kind mit verbundenen Augen) muß den Gegenstand von der Klasse erfragen. Oder: Der Lehrer gibt beim Vorzeigen die Eigenschaften eines Gegenstandes nur allmählich preis, die Kinder raten jeweils, was es sein könnte, z. B.: Aus einer Tragetasche (Größe) holt er eine Tüte mit runden Dingen (Form), er läßt die Dinge in der Tüte tasten, er läßt daran riechen, schließlich werden die Orangen (Äpfel, Eier, Kartoffeln, Semmeln usw.) gezeigt; oder: Ein Gegenstand wird ohne Kommentar der Klasse gezeigt; wenn die Kinder an freie Äußerungen gewohnt sind, wird auch so ein Anlaß zum Sprechen zu erzielen sein. Schlüsselbegriffe aus Lesebüchern können auf diese Art vorgestellt werden, die Überleitung zur Lesebuchgeschichte nach einem solchen Einstieg ergibt sich dann harmonisch.

*Formen des Vormachens:* z. B. Wörter eines Wortfeldes werden pantomimisch vorgestellt, etwa verschiedene Formen des Gehens oder Sehens. Dies kann zu Beginn der Stunde durch den Lehrer oder am Schluß des Unterrichtsabschnitts zur Wiederholung durch die Schüler erfolgen. Es muß jeweils das treffende Wort gefunden werden. Die Pantomimen könnte man auch vor der Stunde mit einigen Schülern vereinbaren. Oder: Handlungsabläufe werden vor der Klasse pantomimisch dargestellt, die Schüler berichten anschließend, was sie gesehen haben, z. B.: An der Omnibushaltestelle — Etwas verloren — Ein Brief kommt an. So kann in einer mündlichen Vorform der Bericht geübt werden.

*Formen des Spiels:* z. B. als Umwelt- und Lesestegreifspiele (Ivo Braak), wobei zur ersteren Gruppe Themen wie Einkaufen, Telefonieren, beim Doktor, am Neubau gehören — Anlässe, die besonders zum Sprechen in Dialogform animieren (Doktor und Puppenmutter, Verkäufer und Kauflustige). Als willkommener Anlaß zum Sprechen werden von den Schülern gern Stegreifspiele akzeptiert, die ein Streitgespräch provozieren. In Lesestegreifspielen werden Geschichten festgelegten Inhalts (meist ausschnittsweise) nachgespielt, z. B. Märchenszenen. Handpuppenspiele bieten vielerlei zwingende Sprechsituationen: Einmal für die Zuhörer, wenn es der Lehrer versteht, die Kinder ins Spielgeschehen einzubeziehen (kaum ein Schulanfänger verweigert dem Kasperl eine Antwort. Im 1. Schuljahr genügt es, den Kasperl, den Hopsi oder eine andere Figur aus unseren Fibeln in die Klasse mitzubringen und ohne eigene Bühne sprechen zu lassen), zum anderen für die Spieler, wenn im 3. oder 4. Schülerjahrgang Kinder selbst mit den Handpuppen spielen, wobei manches Kind hinter der schützenden Kasperlbühne weniger Hemmungen vor dem Sprechen hat, als frei vor der Klasse, von allen beobachtet.

Bei den meisten der hier genannten Formen könnten die Schüler angehalten werden, sich zuerst untereinander zu besprechen, damit mehrere Kinder Gelegenheit zum Reden erhalten, z. B.: Der Lehrer zeigt etwas vor, jeder berät sich mit dem Nachbarn, was es sein könnte. Die Beratung in der Gruppe kann besonders beim Spiel angesetzt werden, wenn Gestalten festgelegt oder Situationen erarbeitet werden sollen, z. B.: Eine Gruppe bespricht, welche Szenen wir spielen wollen (und können), eine andere überlegt, welche Personen wir brauchen, wer den König, wer die Prinzessin usw. spielen soll, wie wir möglichst alle Kinder der Klasse beschäftigen können. Beratungen von mehreren Gruppen im gleichen Klassenzimmer sind allerdings nicht ohne stufenweise Gewöhnung und planmäßige Übung in der Gesprächserziehung (siehe „3. Anleitung zum Gespräch“) möglich.

### *b) Zur Hochsprache hinführen*

Wichtigste Voraussetzung für den Gebrauch der Hochsprache ist die richtige Artikulation der Laute. In allen Jahrgangsstufen bieten sich Anlässe, die normale Stellung unserer Sprechwerkzeuge bei der Lautbildung bewußt zu machen und einzuüben: In der 1. Jahrgangsstufe die Analyse der Buchstaben, in der 2. Jahrgangsstufe die Einordnung der Laute ins „Buchstabendorf“ oder „Buchstabenhaus“ (Stockwerke bzw. Häuser der Selbstlaute, der Mitlaute, Umlaute usw.) und Erlernen

des Alphabets, in der 3. und 4. Jahrgangsstufe ein Schriftkurs, sowie die isolierte Betrachtung einzelner Buchstaben bei Reihenbildungen im Rechtschreibunterricht und während aller Jahrgangsstufen die Beschäftigung mit einzelnen Lauten im Musikunterricht. Gerade im Musikunterricht (siehe auch dort unter Stimm- und Sprecherziehung), in Verbindung mit dem Leseunterricht der Anfangsklassen, ist ein lustbetonter Ablauf phonetischer Übungen möglich, z. B.:

In Verbindung mit einem Fibeltext über den Wind: Es ist kalt, wir frieren huu ... (wir singen auf einen Ton), es weht der Wind, wir müssen leise sein, damit wir ihn hören, wir legen einen Finger an den Mund (wir schieben die Unterlippe an die Oberzähne) es ertönt das klingende „w“, wir nennen den Wind beim Namen, wir singen auf einen Ton: „der wi, der wa, der Wind“, der Wind wird wieder leise, wir singen „w“, wir schauen unseren Nachbarn an, ob er den Finger richtig an die Unterlippe gelegt hat, wir hören genau auf unseren Nachbarn, ob das „w“ schön klingt. Nun kann der Wind auch böse werden, er bläst die Kerzenflamme aus, wir ahmen ihn nach, wir versuchen es leise (wir legen wieder unseren Finger an den Mund, Unterlippe an die mittleren oberen Schneidezähne, es entsteht das „f“) usw. Nach der in Erlebniseinheiten eingebetteten Übung von Lippen-, Zungen- und Zahnstellung bei den einzelnen Lauten folgt die Verbindung des Lautes mit den Vokalen (fu, fo, fa, fe, fi), die Übung des Lautes als An-, In- und Auslaut in Wörtern (fahren, laufen, auf), oder in Lautspielen, die Anwendung in schwierigen Sätzen, z. B. Zungenbrecher (Fischers Fritz fischt in der Frühe frische Fische). Solche Übungen sollen Mängel bei der Lautbildung beheben helfen, die durch mundartliche Eigentümlichkeiten (Vertauschung von Tenues p, t, k und Mediae b, d, g; Veränderung der Vokale) oder durch sprachliche Vernachlässigung (mangelnder Anreiz, schlechte sprachliche Vorbilder) bedingt sind, sie sollen nicht dazu führen, von den Kindern eine reine Bühnensprache zu verlangen. Die Hochsprache, zu der hingeführt werden soll, ist (vor allem in der Grundschule) eher als Alltagssprache denn als Bühnensprache zu verstehen.

Es wird in der Grundschule darauf ankommen, die Schüler durch den Umgang mit gesprochener und geschriebener Hochsprache so an diese Sprachform zu gewöhnen, daß sie selbstverständlicher Bestandteil ihres passiven Sprachschatzes wird, während man sich für den aktiven Sprachschatz der Grundschul Kinder damit begnügen wird, störende umgangssprachliche Redewendungen und Satzformen und zu großzügige Handhabung der Aussprache (z. B. Wegfall unbetonter Vokale, Anpassung von Konsonanten) allmählich abzubauen. Ein konsequentes Bestehen des Lehrers auf kindlichen Sprachäußerungen in Hochlautung bremst nicht nur die Sprechfreudigkeit der Grundschul Kinder, es verstärkt auch die Sprachbarrieren zwischen Kindern der sozialen Unterschicht auf der einen Seite und Kindern aus sozialen Mittelschichten und dem Lehrer auf der anderen Seite.

Die Mundart wird selbst in unseren Grundschulen nur mehr eine sehr begrenzte Rolle spielen können, da sie wegen der regionalen Mobilität von Lehrern und Schülern kaum mehr für alle Angehörigen einer Schulklasse eine gemeinsame Verstehebasis darstellt. (Zu den Begriffen der Sprachformen siehe Duden-Grammatik oder Porzig.)

### *c) Nachgestaltetes Sprechen schulen*

Sprechmuster können Sprachgewohnheiten schaffen, ihre Leistung ist das Einüben in gängige Rede- und Ausdrucksformen und übliche Sprachabläufe. Gewandtheit und Flüssigkeit des Ausdrucks nehmen zu, wenn man auf fertige Redeteile zu-

rückgreifen kann. Hier zeigt sich eine Entlastungsfunktion der Sprachformeln für das Denken, was nicht bedeuten soll, daß wir die Kinder dazu anhalten müßten, ihren mündlichen Ausdruck nun mehr auf unreflektiert übernommene stereotype Formeln abzustellen (nach dem Beispiel mancher Sonntagsredner). Gerade bei sprachlich vernachlässigten Kindern könnte das Aneignen von Sprechmustern einen Ausgleich für mangelndes Sprachgefühl darstellen.

Im einzelnen wird es sich einmal um die Einübung von Tonfall, Satzmelodie bei Formen des Bittens, Rufens, Befehlens, Aufforderns, Drohens usw. handeln, wobei metrische Formeln (Vers, Gedicht, Lied, Text), Gespräche, Fragespiele eingesetzt werden können, zum anderen werden Formen der Anrede, des Grußes, des Glückwunsches, des Fragens und Antwortens in oft wiederkehrenden Situationen, syntaktische Möglichkeiten für Wunsch und Befehl, „Fügungstypen“ oder „Leitschemata“ entwickelt und eingeübt — beginnend in der 1. Jahrgangsstufe mit Reihensätzen und Sprechreihen im Rahmen von Sach-, Sprach- und Leseunterricht. Neben Sprechreihen, die nicht nur auf die 1. Jahrgangsstufe beschränkt bleiben müssen (z. B. 3. Jahrgangsstufe: Das Rotschwänzchen baut sein Nest in der Mauernische, der Zaunkönig baut sein Nest in der Hecke, die Lerche . . .), und Stegreifspielen (Tante Anna kommt zu Besuch; als Fremdenführer in unserer Stadt) kann hier auch das Chorsprechen als Form der Sprechübung eingesetzt werden. Viele Kinder haben hier Gelegenheit zum Sprechen (Gruppe oder gesamte Klasse), gehemmt werden zum Reden ermutigt, schwächere haben fast anonym Gelegenheit zur Sprechübung. Zum Anlaß des Chorsprechens ohne zu leiern dienen Teile aus Lesestücken, die sich als sprachliche Muster eignen. Schließlich darf das Auswendiglernen als Möglichkeit nachgestaltenden Sprechens nicht vergessen werden.

#### *d) Erfasste Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen*

Im Sachunterricht ergeben sich zahlreiche Situationen, die eine mündliche Sprachgestaltung der Schüler notwendig machen:

z. B. bei Planungsbesprechungen (Unterrichtsvorhaben, Wochenthemen, Arbeitsaufträge), bei Zusammenfassungen (Ergebnisse eines Lernschritts, einer Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit), bei Lehrer- oder Schülerversuchen (Planung, Anordnung, begleitendes Erklären, Festhalten der Ergebnisse), bei Unterrichtsgängen usw. Anreiz für wiederholtes Bemühen um die Verbalisierung des gleichen Inhalts kann hier der Einsatz des Tonbandes bieten, z. B.: Ein „reduziertes Unterrichtsgespräch“ (Zuckrigl) wird aufgenommen; besonders gut gelungene Sätze im Unterrichtsgespräch einer Sachstunde werden von den jeweiligen Autoren für das Tonband noch einmal gesprochen, es entsteht im Laufe der Unterrichtsstunde ein drei- bis vierminütiges Exzerpt auf Band, das die wichtigsten Erkenntnisse der Stunde enthält. Dieser von den Schülern selbst produzierte Text wird gern als Zusammenfassung angehört, eine abschließende sprachliche Arbeit zur Verbesserung dieses Textes wird von den Schülern nicht als störend empfunden. Der Lehrer wird sich bemühen, auch Beiträge weniger redegewandter Schüler zu erfassen, um diesen Schülern zu Erfolgsgefühlen zu verhelfen und so ihre sprachlichen Leistungen zu verbessern. Das Tonband wirkt sich sowohl im Blick auf die sprachliche Gestaltung als auch im Blick auf die sachliche Arbeit der Unterrichtsstunde förderlich aus. Auf die mündlichen Vorformen des Aufsatzunterrichts (besonders das Formulieren von Erlebnissen) wird beim schriftlichen Ausdruck eingegangen.

#### *e) Sprechschwierigkeiten und Sprachstörungen rechtzeitig erkennen*

Um Sprachstörungen erkennen zu können, braucht der Lehrer selbst einen Überblick über die bei Grundschulkindern am häufigsten anzutreffenden sprachlichen Abnormitäten. An erster Stelle ist das Stammeln zu nennen (fehlerhafte Ausspra-

che einzelner Laute), besonders das R-Laut-Stammeln (dieser Laut wird meist als letzter erlernt) und das S-Laut-Stammeln (Lispeln), dann das Stottern in den beiden Formen des Wiederholens von Lauten und Silben („K-k-k-komm her!“ „Ko-ko-ko-komm her!“), klonisches Stottern genannt und des lautlosen oder hörbaren Pressens („---komm her!“ „k----omm her!“), als tonisches Stottern bezeichnet, weiter das Poltern (Überstürzen, Verstümmeln, Verschlucken von Silben und Wörtern), das Näseln (offenes Näseln: Entweichen der Sprechluft durch die Nase statt durch den Mund, Klangveränderung durch zu starke Nasenresonanz, besonders deutlich bei i und u, oder geschlossenes Näseln: Entweichen der Sprechluft durch den Mund statt durch die Nase, fehlende Nasenresonanz bei m, n, ng) und schließlich der Dysgrammatismus (manchmal als Agrammatismus bezeichnet, die Unfähigkeit, Gedanken nach den Regeln von Grammatik und Syntax auszudrücken, in verschiedenen Schweregraden vom Sprechen in Einwortsätzen über die Unfähigkeit richtigen Nachsprechens zur Störung nur der Spontansprache).

Eine Verbesserung durch unterrichtliche Maßnahmen wird sich am ehesten beim Stammeln erreichen lassen, da es sich hier oft nur um die Erscheinung verzögerter Sprachentwicklung handelt. Nach einer Lautprüfung (siehe 1 b) wird der Lehrer versuchen, die fehlerhaft gebildeten Laute in spielerischer Art über Hilfslaute bilden zu lassen, wobei die Übungen für die ganze Klasse gedacht sind — die betroffenen Schüler sollten nicht eigens angesprochen werden —, auch der Zweck der Übungen muß ungenannt bleiben, also nicht: „Wir wollen heute die richtige Artikulation der S-Laute üben“; hierbei würden sich die fehlerhaft eingeübten Artikulationsabläufe wieder einstellen.

Ein Beispiel, wie das Zungenspitzen-r erlernt werden könnte: Kasperl fährt mit der Eisenbahn, wir ahmen nach: d-t d-t d-t, rhythmisiert mit Betonung auf dem t, die Eisenbahn ist ganz weit weg, wir sprechen leise und langsam, die Lokomotive wird immer schneller, wer kann es am schnellsten? Die Eisenbahn muß plötzlich bremsen, wir sprechen das d-t mit kräftigem Luftstoß (oder Kasperl kommt ganz außer Atem, wir hecheln), es entsteht das r als schwingende Bewegung des Luftstromes zwischen Zungenspitze und Zahnfleisch an der Innenseite der oberen Schneidezähne. Wir üben im Anschluß daran Wörter mit r im Anlaut, wir schicken das d voraus (d-Regen). Um die erforderliche Zungenbeweglichkeit zu erreichen, lassen wir Kasperl den Text seines neuesten Liedes auswendiglernen: lalala . . ., die zweite Strophe dazu heißt dadada . . ., die dritte Strophe dididi . . . usw.

Das *Stottern* — wie die meisten anderen Sprachstörungen — kann vom Lehrer im Klassenunterricht nicht behandelt werden, hier bedarf es der ärztlichen, logopädischen und evtl. psychotherapeutischen Heilbehandlung. Äußerst wichtig ist aber, daß der Lehrer sich dem Stotterer gegenüber richtig verhält, soll sich das Leiden nicht noch verschlechtern. Richtige Verhaltensweisen ergeben sich aus Kenntnis der Umstände, die zu einer Verschlechterung oder einer Verbesserung des Stotterns führen. Das Leiden wird schlimmer bei Störung des emotionalen Gleichgewichts, bei körperlicher und geistiger Anstrengung, bei Zwang zum Sprechen, bei Anwesenheit von „Respektpersonen“, vielen und unbekanntem Zuhörern, beim bewußten Achten auf das Sprechen, besonders beim Bemühen, schön und richtig zu sprechen. Eine Besserung tritt ein bei Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Sprechen (Reden mit Tieren, Spielsachen, Kasperlfiguren), bei ungewöhnlichen Arten des Sprechens

(Singen, Flüstern, Änderung im Sprechrhythmus, Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens), beim Wiedergeben eines bekannten Textes (Verse, Zahlenreihe, bekannte Lesestücke — nicht aber bei Zwang zum Wiederholen der eigenen Rede!), beim Sprechen in Begleitung (Chor, Vorsprecher).

Beim *Poltern* muß im Gegensatz zum Stottern die Aufmerksamkeit auf das Sprechen gerichtet werden, das Kind soll zum konzentrierten, langsamen und gut artikulierten Sprechen angehalten werden. Das Sprechtempo kann mit Hilfe eines Metronoms oder durch begleitendes Klopfen für jede Silbe verlangsamt werden.

Für *Näsler* ist auf jeden Fall eine sprachheilpädagogische Behandlung anzuraten. Die erforderlichen Übungen lassen sich kaum harmonisch in den Unterricht einbauen, außerdem müßten sie zu speziell auf den jeweiligen Fall ausgerichtet sein.

Auch *Dysgrammatiker* schwereren Grades gehören in eine Sprachheilschule. Bei aller Bemühung um Differenzierung wird es in der Grundschule nicht möglich sein, eine zu stark verzögerte Sprachentwicklung (etwa vom Stadium des Einwortsatzes) auszugleichen. Die notwendige Ausrichtung auf musische und ästhetische Momente, angefangen bei der Spieltherapie bis zur Gestaltung von Lebensraum und Lebensrhythmus liegt eher im Rahmen heilpädagogischer Betreuung als in der mehr und mehr leistungsbetonten Aufgabenstellung der Grundschule. Für die Behandlung von Dysgrammatikern leichteren Grades bieten sich alle die Möglichkeiten an, die im Kapitel über die Schulung des Sprechens aufgeführt sind, besonders kommt es hier darauf an, die Sprechfreudigkeit zu wecken, im nachgestaltenden Sprechen das Sprachgefühl zu stärken und den Vorrat an Sprechmustern zu erweitern und dem Schüler zu Erfolgsgefühlen zu verhelfen.

## 2. Die Schulung des Zuhörens und Verstehens

- a) *Hinhören lernen*
- b) *Auffassen und Verstehen lernen*
- c) *Das Gehörte wiedergeben lernen*

Das Hinhören sollte nicht nur an Sprachlauten geübt werden. Wir beginnen mit Hörübungen an *Geräuschen*:

Mit geschlossenen Augen erraten die Kinder, was der Lehrer oder ein Mitschüler in der Klasse tut (mit den Schlüssel klappern, die Tür zuschlagen, in einem Buch blättern usw.). Wir unterscheiden die Geräusche auf der Straße (verschiedene Autos: Lastauto, Personenwagen, Omnibus, Sportwagen — Geübte erkennen sogar Autos einzelner Fabrikate; verschiedene Vorgänge beim Autofahren: Schalten, Gasgeben, Bremsen, Kurvenfahren). Wir hören Geräusche vom Tonband und erraten, wo sie aufgenommen wurden (Wald, Kaufhaus, an einer Ampel, an einer Tankstelle, in der Schule). Wir versuchen, uns charakteristische Geräusche einzuprägen und in Zusammenhang mit anderen wiederzuerkennen (Tierstimmen, Rauschen des Wassers, Klirren von zerbrechendem Glas, Knistern mit Papier). Diese Übungen mit Geräuschen bieten zugleich zwingende Sprechsituationen: Kinder wollen die erkannten Geräusche mit Worten beschreiben, wir erzählen, was wir gehört haben, was geschehen ist, wir überlegen, wie es dazu kam. Hierbei wird nicht nur die Unterscheidungsfähigkeit gesteigert, auch der sprachliche Ausdruck wird geschult. Solche Übungen werden jeweils nur kurze Zeit betrieben, dafür oft wiederholt. Anlaß bietet der Deutschunterricht (Wortfeld „gehen“ „fließen“; Phantasieerzählungen zu vorgegebenen Geräuschen), der Sachunterricht (Biologie: Im

Zoo, im Wald, die Leistung unserer Ohren; Erdkunde: Verkehr und Verkehrswege — Schulweg, Bahnhof; Menschen brauchen Erholung, Spielplatz, Sportplatz usw.), der Musikunterricht (besonders für Hörübungen mit Tönen).

Neben die Übungen mit Geräuschen treten Übungen mit *Tönen*. Wir halten Geräusch und Ton auseinander, wir unterteilen in laute und leise, dumpfe und helle, hohe und tiefe Töne, wir schätzen die Entfernung einer Tonquelle, wir unterscheiden den Klang verschiedener Musikinstrumente (siehe auch Musikunterricht).

Zu Geräuschen und Tönen gesellen sich als drittes Gebiet der Hörerziehung die Sprachlaute. Wir unterscheiden Sprechen und Singen, stimmhafte und stimmlose, weiche und harte, ähnlich klingende Laute. Wir versuchen, Stimmen auseinanderzuerkennen, wir beurteilen den Klang der Stimme (voll, schrill, hell), wir überlegen, warum wir manche Stimmen als angenehm, andere als unangenehm empfinden, wir hören hinter den Inhalt, auf die Stimmung des Sprechers (Angst, Freude, Aufregung), was besonders bei fremdsprachlichen Äußerungen möglich ist. Wir verbinden die Laute mit dem Inhalt: Wir suchen lautmalende Wörter (brummen, zischen, trippeln, — hatschi, klingeling, — Kuckuck). Wir überlegen, ob Sprachinhalt und Stimmung des Sprechers zusammenpassen: Wir gehen von „unstimmigen“ Beispielen aus (traurig: Morgen ist Fasching — lustig: Heute darf ich nicht zum Spielen — siehe auch 1c: Einüben von Satzmelodien). Die Provokation durch offensichtliche Unstimmigkeiten (sachlicher, sprachlicher oder stimmlicher Art) reizt nicht nur zur sprachlichen Äußerung, sie bahnt auch ein kritisches Verhalten an, Gehörtes (und Gelesenes) wird nicht als selbstverständlich hingegenommen.

Die Übungen des Hinhörens auf Geräusche, Töne, Sprachlaute müssen ergänzt werden durch die Hinwendung zum Partner.

Wir können mit spielerischen Formen beginnen, z. B. Wortketten bilden (mit zusammengesetzten Namenwörtern: Haustür-Türstock-Stockfisch; mit Anfangs- und Endbuchstaben von Namenwörtern, Städtenamen, Vornamen: Inge-Eva-Adam. Die Kinder rufen sich gegenseitig auf), „Telefonieren“ (ein Satz wird flüsternd von Schüler zu Schüler weitergegeben, der letzte in der Reihe meldet laut, was bei ihm angekommen ist. Eine lustige Abänderung dieses Spiels entsteht, wenn nicht der gleiche Satz weitergesagt wird, sondern jeder das Geschehen des gehörten Satzes fortführt und seine eigene Geschichte dem Nachbarn ins Ohr flüstert. Als Variation könnten mehrere Gruppen mit dem gleichen Satz beginnen).

Neben dem genauen Hinhören auf den jeweiligen Sprecher kann hier angebahnt werden, daß die ständige Ausrichtung sprachlicher Äußerungen auf den Lehrer abgebaut wird. Das Hinhören auf den Partner soll auch beinhalten, daß die Äußerungen des Mitschülers ernst genommen werden. Der Lehrer kann eine solche Einstellung unterstützen, indem er z. B. wichtige Mitteilungen für die Klasse durch Schüler verkünden läßt, indem er Situationen schafft, wo Einzelschüler über Angelegenheiten berichten, die nur sie allein kennen (Erkundigungen, Beobachtungen), indem er selbst zu erkennen gibt, daß er die Äußerungen der Schüler ernst nimmt (Nachfragen bei Unklarheiten, Verzicht auf „Stempeln“ — Wiederholen — von wesentlichen Schüleraussagen). So wird aus dem genauen Hinhören ein Aufeinander-Hören, das Grundlage des Gesprächs sein muß.

### 3. Anleitung zum Gespräch

Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß wir in der Gesprächserziehung die Kinder etwas lehren wollen, was sie eigentlich schon können und außerhalb des Unterrichts (vor acht Uhr, in der Pause, auf dem Schulweg, beim Spiel) oft praktizie-

ren. Es wird also darauf ankommen, einmal das Gespräch unter besonderen — erschweren — Bedingungen zu üben (nämlich während des Unterrichts), zum anderen einige Momente des gelungenen Gesprächs bewußt zu machen. Die erschweren Bedingungen ergeben sich in der Klasse durch die ungünstige Verteilung der Gesprächspartner im Raum, durch die große Zahl der Gesprächsteilnehmer, durch die Anwesenheit des Lehrers, der das Gefühl der Ungleichheit der Gesprächspartner erzeugt (sowohl durch seinen Informationsvorsprung als auch durch seine Autorität), durch die gesamte schulische Atmosphäre, die den Schüler stets ans Fehler-Machen, Verbessert-Werden, Lernen-Müssen erinnert. Einige der Störungsmomente können abgebaut werden:

*Die Sitzordnung* muß so verändert werden, daß sich die Gesprächspartner ansehen können. Dies ist für das Miteinander-Sprechen konstitutiv. Frontale Ausrichtung der Bänke führt bestenfalls zum Mit-dem-Lehrer-Sprechen. Ist eine hufeisenförmige Sitzordnung nicht möglich, sollte das Umräumen der Einrichtung — Bänke zur Seite, Stühle kreisförmig in die freie Fläche — nicht gescheut werden. Ist das Umstellen der Stühle zum Kreis von der 1. Jahrgangsstufe an geübt, wird es bald so reibungslos und selbstverständlich ablaufen wie etwa das Auf- und Abbauen von Turngeräten. Man hat damit eine zusätzliche Unterrichtsform zur Verfügung, die nicht nur für das Gespräch, sondern auch als Erzählkreis vorzüglich geeignet ist. *Die große Schülerzahl* einer Klasse dürfte das stärkste Hindernis für das Gespräch darstellen. Der Lehrer wird versuchen, möglichst oft mit kleinen Gruppen Gespräche zu führen. Hier können die Kinder die Vorteile des Gesprächs im kleinen Kreis erleben: Man kommt gleich zu Wort, wenn man etwas sagen will, man braucht sich nicht zu melden. Von hier aus sehen die Kinder auch die Notwendigkeit von Regeln für das Gespräch mit der gesamten Klasse ein („Heute sind wir so viele Kinder, . . .“); Wer etwas sagen will, meldet sich, er wartet bis er drankommt, er muß gut aufpassen, was in der Zwischenzeit von anderen gesagt wird, falls das eigene Argument bereits von anderen vorweggenommen wurde, sollte man dies erwähnen, neue Formeln werden also nötig („Was der Karl gesagt hat, meine ich auch, daß . . .“), wir erzählen keine langen Geschichten, um auch andere drankommen zu lassen.

Um den *Störfaktor Lehrer* möglichst niedrig zu halten, ist folgendes zu beachten: Der Lehrer gibt sich seiner exponierten Stellung, er ordnet sich in den Kreis ein. Er bemüht sich um Zurückhaltung, er nimmt nicht zu jedem Beitrag selbst Stellung, auch wenn er vieles (oder alles) besser weiß, er unterbricht auch keinen Beitrag, es sei denn bei einem Dauerredner. Das Gespräch soll nicht stets über den Lehrer führen, sondern zwischen den Schülern wechseln. Der Lehrer greift erst dann ein, wenn von den Schülern keine Äußerungen mehr kommen. Hier kann er mit Impulsen weiterhelfen oder er faßt das bisherige Ergebnis zusammen und stellt es noch einmal zur Diskussion. Auch falsche Behauptungen werden nicht ausschließlich vom Lehrer richtiggestellt. Die Klasse kann vielmehr aufgefordert werden: „Denkt einmal darüber nach, was der . . . gesagt hat.“ „Meint ihr auch, was gerade gesagt wurde?“ o. ä. Der Lehrer wertet die Stellungnahmen nicht nach gut oder schlecht, um das Gefühl der freien Meinungsäußerung nicht zu beeinträchtigen. Eine Aus-

nahme: der Beitrag eines sonst recht schüchternen Schülers wird aus therapeutischen Gründen hervorgehoben („Der . . . hat gerade etwas gesagt, das war ganz wichtig für unser Gespräch“). Die bei großer Teilnehmerzahl notwendige *Gesprächsleitung*, die in der Grundschule noch meist beim Lehrer liegen wird, soll möglichst unauffällig abgewickelt werden. Das Aufrufen der Meldungen kann durch die Namensnennung erfolgen oder nur durch Deuten oder Kopfnicken. Es könnte als Regel eingeführt werden: Wer etwas sagen will, meldet sich, wenn er der einzige mit erhobenem Finger ist, darf er unaufgefordert reden, melden sich andere mit, wartet er auf die Aufforderung zum Sprechen. Ein gegenseitiges Aufrufen der Schüler wird oft zur Ablenkung von der Sache führen, Aufrufen und Aufgerufenwerden rücken zu sehr in den Mittelpunkt. Um zu erreichen, daß die Kinder nicht nur den Lehrer ansprechen, weil er ja das Wort erteilt, sollten die Schüler aufgefordert werden, ihren Vorredner beim Namen zu nennen („Inge, du hast gesagt . . .“). Dadurch werden die Kinder immer wieder an die Kontinuität des Gesprächs erinnert. In der 4. Jahrgangsstufe könnte versucht werden, einen Schüler mit der Aufgabe zu betrauen, das Wort zu erteilen. Ein besonderes — der Demokratie förderliches — Erlebnis ist es für die Schüler, wenn sich der Lehrer dann genauso wie alle anderen zum Wort meldet und wartet, bis er drankommt. Als weitere Aufgaben des Lehrers sind zu nennen: Die Auswahl des Gesprächsthemas, die Eröffnung und die Beendigung des Gesprächs. Es sollen Themen gewählt werden, zu denen alle etwas zu sagen haben, was am besten erreicht wird, wenn eine gemeinsame Informationsgrundlage gegeben ist (eine Geschichte; eine Textvorlage, die ein Problem enthält). Die Information kann auch durch den vorausgegangenen Sachunterricht vermittelt werden. Auch aktuelle Probleme aus dem Schülerleben finden Interesse. Beispiele für Gesprächsthemen:

1. **Jahrgangsstufe:** Geschichten aus dem Lesebuch — Die Schulordnung — Muß ein Siebenjähriger zu Hause helfen? — Ich wünsche mir zum Geburtstag einen Dackel (Haustiere).
2. **Jahrgangsstufe:** Ich darf nicht fernsehen — Ich habe einen Freund — Max bekommt ein Geschwisterchen.
3. **Jahrgangsstufe:** Sollen wir einen Klassensprecher wählen? — Ich bekomme kein Taschengeld — Sollen alle Leute gleich viel Geld verdienen? — Regeln für unsere Gespräche.
4. **Jahrgangsstufe:** Soll ich in die Oberschule gehen? — Der schulfreie Samstag — Ich vertrage mich nicht mit meinen Geschwistern.

Zur Eröffnung des Gesprächs wird der Lehrer die ausgewählten Geschichten oder den vorbereiteten Text mit einer provozierenden Meinung oder mit zwei gegensätzlichen Argumenten zum Thema vorlesen und nach einiger Zeit des Überlegens die Kinder zur Stellungnahme auffordern.

Der Lehrer beendet das Gespräch, wenn keine Äußerungen mehr kommen, oder wenn er merkt, daß kein Interesse zum weiteren Sprechen über das Thema vorhanden ist; auch wenn dies einmal schon nach fünf Minuten sein sollte. Es ist beim Gespräch nicht notwendig, daß ein bestimmtes Ergebnis herausgearbeitet wird, daß ein Beschluß gefaßt wird (wie etwa in einer Debatte), oder daß Einigkeit über das behandelte Thema erzielt werden müßte. Es genügt, wenn die Gesprächspartner

über ein gemeinsames Thema gesprochen haben, wenn sie erlebt haben, daß man die eigene Meinung gut begründen muß, um verstanden zu werden, wenn sie merken, daß es neben der eigenen Meinung noch andere Ansichten geben kann, die ebenfalls begründet werden können. Um den negativen Einfluß schulischer Atmosphäre auf das Gespräch zu mindern, ist noch zu beherzigen, daß dort, wo es um die Klärung eines Problems geht, die Schulung des sprachlichen Ausdrucks etwas zurückstehen muß. Der Lehrer wird nicht wegen jedes stilistischen Fehlers unterbrechen, um die Gesprächsbereitschaft nicht zu hemmen. Außerdem darf niemand zum Reden gezwungen werden. Die Preisgabe der eigenen Meinung muß freiwillig erfolgen. Zum demokratischen Gespräch gehört es, auch schweigen zu dürfen, sonst wird aus dem Gespräch eine Vernehmung.

### Literatur

#### 1. Sprecherziehung: Voraussetzungen, Inhalte

- Alexander Beinlich (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten: Lechte 1969<sup>5</sup>  
Basil Bernstein: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1959  
Ivo Braak: Das darstellende Spiel in der Schule. In: A. Beinlich a. a. O.  
Günther S. Buehl: Sprecherziehung, ein Kernstück muttersprachlicher Bildung. In: Adolf Salfner (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der Volksschule. München: Ehrenwirth 1964  
Erich Drach: Sprecherziehung. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969<sup>13</sup>  
Der Große Duden, Band 4: Grammatik. Mannheim: Bibliographisches Institut 1966<sup>2</sup>  
Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1970<sup>5</sup>  
Ulrich Oevermann: Sprache und soziale Herkunft. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1970  
Walter Porzig: Das Wunder der Sprache. Bern/München: Francke 1967<sup>4</sup>  
Hans G. Rolf: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer 1969<sup>2</sup>  
Otto Wrede: Tafelzeichnungen fördern die Sprechfreudigkeit. In: A. Salfner (Hrsg.) a. a. O.

#### 2. Sprecherziehung: Technik

- Der Große Duden, Band 6: Aussprachewörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut 1962  
Maximilian Führung/Otto Lettmayer: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien/München: Österreichischer Bundesverlag 1958  
Miloslav Seeman: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost): Volk und Gesundheit 1969<sup>3</sup>  
Christian Winkler: Lautreines Deutsch. Braunschweig: Westermann 1969<sup>6</sup>  
Alfred Zuckrigl: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als heilpädagogisches Problem. Villingen: Neckar 1964

#### 3. Gesprächserziehung

- Fritz Behrendt: Das Gespräch im Unterricht. In: A. Salfner a. a. O.  
Klaus Doderer: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart: Klett 1965<sup>2</sup>  
Lutz Rössner: Gespräch, Diskussion und Debatte. Frankfurt/M.: Diesterweg 1967

Dieter Marenbach

## Schriftliche Sprachgestaltung

Vorbemerkungen (siehe auch mündliche Sprachgestaltung)

Im folgenden soll der Stoffplan für die schriftliche Sprachgestaltung mitsamt den mündlichen Vorformen interpretiert und durch Beispiele ergänzt werden. Es wird versucht, einen Lehrgang für die einzelnen Aufgaben deutlich zu machen.

Die Gliederung der Darstellungsformen in Erlebnis- und Sachdarstellung orientiert sich an der üblichen Zweiteilung stilistischer Möglichkeiten in eine subjektive und eine objektive Grundform, eine Einteilung, der unterschiedliche Wirklichkeitseinstellungen (ich-bezogen, engagiert oder sachlich, distanziert) wie entsprechende Sprachhaltungen zugeordnet werden können (Sprachhaltung des Innewerdens und des Abstandnehmens, oft einfach als Erlebnis- und Sachsprache bezeichnet). Diese Grundformen treten kaum in reiner Form auf, es wird sich jeweils um ein Mehr oder Weniger der beiden Haltungen handeln. So ist etwa bei Sachdarstellungen besonders in der Grundschule das subjektive Moment nicht völlig auszuschalten. Als Besonderheit des vorliegenden Lehrplans muß beachtet werden, daß Bericht und Beschreibung als Darstellungsarten der objektiven Grundform nun bereits in der Grundschule angesiedelt werden und — wenn auch nicht gleichberechtigt, so doch recht gewichtig — neben die Arten subjektiver Darstellung treten. Der lange tradierten Meinung, die ichbezogene Darstellungsweise sei gemäß der geistig-seelischen Struktur des Grundschulkindes die einzig adäquate sprachliche Äußerungsart der ersten Schuljahre, zweckgebundener sprachlicher Ausdruck sei erst dem Kind ab dem 5. Schuljahr möglich, wird hiermit deutlich entgegengetreten.

Mit dem Hinweis auf den möglichen Sinn der Darstellungsformen (teilhaben lassen, informieren, erklären) wird ein drittes Moment, der Hörerbezug, angesprochen. Somit sind die drei Funktionen des Bühlerschen Zeichen-Modells der Sprache berücksichtigt: Ausdruck eines Senders (Erlebnisdarstellung, subjektiv), Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten (Sachdarstellung, objektiv) und Appell an einen Empfänger (teilhaben lassen, informieren, erklären).

### 1. Erlebnisdarstellung

#### a) In der 1. Jahrgangsstufe

Wie für jede Art schriftlicher Sprachgestaltung ist für den Erlebnisaufsatz die mündliche Sprachgestaltung unabdingbare Vorstufe (siehe hierzu auch: Mündl. Sprachgestaltung 1a).

Wir beginnen also mit dem *mündlichen Erzählen*, zunächst bei natürlichen Sprechanlässen, dann zu Themen, die vom Lehrer festgelegt werden (im Sach- und Lesunterricht, bei erlebnisträchtigen Stationen des Jahreslaufs), schließlich zu gemeinsamen Erlebnissen (Ausflug, Vorführung in der Schule), wobei allerdings eine zusätzliche Motivation zum Erzählen notwendig ist (z. B. Wir erzählen einem Schüler, der nicht dabei war).

Die Darstellung persönlicher Erlebnisse wird bald ergänzt durch das Erzählen nach Vorlagen: *Erzählen zu eigenen Zeichnungen* (vorstellen, erklären, begutachten), Er-

*zählen zu Bildern* (bei Handlungsdarstellungen genügt ein Lehrerimpuls zum Erzählen, z. B. „Hier stellt sich Kasperl aber wieder dumm“), *Erzählen zu Bildfolgen* (aus drei oder vier Bildern). Lenken wir die kindliche Phantasie auf das Geschehen zwischen den Bildern, bleibt der Zusammenhang der Geschichte erhalten, eine Aufzählung wird vermieden. Wir beginnen mit leicht einsichtigen Handlungen, die als Tafelzeichnungen darstellbar sind. Z. B.:

1. Bild: Kirschbaum — 2. Bild: Ein Bub klettert auf den Baum. 3. Bild: Ein großer Hund rennt zum Baum. Die Ankündigung „Ich habe euch eine Geschichte vom Maxl an die Tafel gezeichnet“ lenkt eindeutig auf den Zusammenhang der Bilder. Wir versuchen gemeinsam, die Geschichte sprachlich wiederzugeben. Hier kann bereits ein Gefühl für Möglichkeiten lebendigen Erzählens geweckt werden: Aus dem Anfangssatz „Hier steht ein Kirschbaum“ wird durch Lehrerimpuls leicht „Im Garten von Herrn Huber steht ein großer Kirschbaum“ entstehen können. Zusätzlicher Anreiz zum sprachlichen Gestalten ergibt sich, wenn jeder, der einen gelungenen Satz für unsere Geschichte geboten hat, vor die Klasse treten darf, so daß hier schließlich unsere Geschichte aus vier oder fünf Sätzchen — repräsentiert durch einzelne Schüler — vor der Klasse „steht“.

Die Überschrift bekommt einen erhöhten Platz auf dem Stuhl. Wir hören uns die Geschichte noch einmal im Zusammenhang an — jeder sagt „seinen“ Satz, die Klasse wiederholt, der Lehrer läßt sich die Sätze evtl. diktieren, wir haben (z. B. für ein Arbeitsblatt) gemeinsam einen eigenen Lesetext geschaffen, auf den die Kinder recht stolz sind. Die kindliche Phantasie wird besonders aktiviert, wenn wir bei einer Bildfolge den Schluß offen lassen, z. B.: 1. Bild: Ein Bub sitzt unter dem Tisch, der Nikolaus schaut zur Tür herein. — 2. Bild: Der Nikolaus bringt Geschenke. — 3. Bild: Der Bub macht dem Nikolaus eine lange Nase hinterher. — 4. Bild: Fragezeichen.

Als weitere Möglichkeit des Erzählens nach Vorlagen bietet sich die Nacherzählung an. Wegen ihres umstrittenen Wertes für die Sprachgestaltungsarbeit — sie ist dem Inhalt nach völlig, der sprachlichen Formulierung nach weitgehend festgelegt — bleibt sie in der 1. Jahrgangsstufe auf das *Erzählen in natürlichen Situationen* beschränkt und spielt auch so eine recht geringe Rolle. Natürliche Situationen sind dann gegeben, wenn eine Motivation der Kinder zum Nacherzählen geglückt ist. Dazu gehört auf jeden Fall, daß die Zuhörer die Geschichte, die nacherzählt wird, nicht schon kennen. Wenn wir im Leseunterricht Leistungsgruppen gebildet haben, können die „Leser“, die sich in Stillarbeit mit einem Lesestück aus einer zusätzlichen Fibel oder einem Lesebuch beschäftigt haben, der übrigen Klasse ihre Geschichte erzählen. Auch der Inhalt von Bilderbüchern aus dem Privatbesitz von Schülern eignet sich für Nacherzählungen in den Erzählzeiten.

Größere Freiheit in der Sprachgestaltung bieten wieder die *Gesprächsspiele in Dialogform*. Besonders Streitgespräche reizen das Sprachschaffen des Kindes:

Winter und Frühling streiten über ihre Beliebtheit, Seife und Kamm über ihre Wichtigkeit. Auch wirkliche Konflikte aus dem kindlichen Alltag sollten im Rahmen der Soziallehre durchgespielt werden: Streit zwischen Kindern (mit dem großen Bruder, auf dem Spielplatz), zwischen Kindern und Erwachsenen (mit dem Hausmeister: Rasen nicht betreten! Fußballspielen verboten!), mit den Eltern (Fernsehverbot! Suppe aufessen!), wobei Kinder die Rollen der Erwachsenen übernehmen.

Ein verbindlicher Zeitpunkt für die Anfänge schriftlicher Sprachgestaltung in der 1. Jahrgangsstufe kann bei den starken Abweichungen gerade in der Sprachentwick-

lung der Schulanfänger nicht gegeben werden. Im letzten Drittel der 1. Jahrgangsstufe, wenn die häufig gebrauchten Wörter der kindlichen Sprache rechtschriftlich etwas abgesichert sind und die Schreibgeläufigkeit fortgeschritten ist, sollten die meisten Kinder der Klasse wenigstens zum *Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis* kommen. Sind die Kinder an das mündliche Erzählen ihrer ihnen wichtig erscheinenden Erlebnisse gewöhnt, fordern wir sie auf, ein Heft anzulegen, in dem sie besondere Erlebnisse schriftlich festhalten können. Der Lehrer wird manchmal dazu anregen: „Da hast du etwas ganz Wichtiges erzählt, willst du heute versuchen, das aufzuschreiben, damit es nicht in Vergessenheit gerät?“ Die Kinder dürfen nicht das Gefühl bekommen, daß sie reine Schreibübungen absolvieren, die niemanden mehr interessieren. Wir wandeln deshalb die Erzählzeiten allmählich in Vorlesezeiten um, wo einzelne aus ihrem „Geschichtenheft“ vorlesen. Die Einträge sollten in der Schule gemacht werden, um ehrgeizige Eltern davon abzuhalten, ihren Kindern durch Überforderung die Freude am schriftlichen Gestalten zu nehmen.

### b) In der 2. Jahrgangsstufe

Die Ausführungen über die Arbeit in der 2. bis 4. Jahrgangsstufe sollen sich darauf beschränken, zusätzliche Schritte des Lehrgangs in der Sprachgestaltung aufzuzeigen. Die grundsätzlichen Überlegungen zu den einzelnen Formen, die im Abschnitt über den 1. Jahrgang enthalten sind, werden hier nicht wiederholt, auch wenn die dort angeführten Vorstufen hier erneut zum Einsatz kommen müssen.

Das *mündliche Erzählen persönlicher Erlebnisse* wird in der 2. Jahrgangsstufe zwar noch weitgehend in Reihungen und Aufzählungen ablaufen, wir können hier aber schon vermehrt Übungen ansetzen, um einzelne Schwierigkeiten beim Erzählen abzubauen. Da die Themen des Erzählens nun in der Regel vom Lehrer gestellt werden, ist es möglich, die Themenkreise vorher sprachlich zu durchleuchten:

Namenwörter, Wortgruppen, Wortreihen, Gegensatzpaare, z. B. zum Thema „Wetter“: Vielerlei Niederschläge, was Regen und Wind anstellen, Geräuschnachahmungen — anschließende Erzählthemen: So ein Unwetter — naß geworden. Bei so vorbereiteten Erzählungen sind störende Wortwiederholungen seltener, Ausdrucksschwierigkeiten geringer. Weitere Ansatzpunkte für Übungen: Richtige Reihenfolge in den Erzählungen (wir ordnen Tunwörter eines bekannten Handlungsablaufs oder Sätze einer Geschichte, die vom Kasperl durcheinander gebracht wurden), abwechslungsreiche Satzanfänge (wir fügen die Merkpunkte einer Sachunterrichtsstunde — z. B. „Wie der Angler die Fische überlistet“ — zu einer Geschichte zusammen, die Satzanfänge werden vorgegeben: Zuerst . . . Hierauf . . . Plötzlich . . . usw.).

Persönliche Erlebnisse stehen auch bei den *ersten Reizwortgeschichten* im Mittelpunkt, wenn wir Wörter wählen, die alltägliche Geschehnisse ins Gedächtnis rufen (Fahrrad, Nagel, langer Heimweg). Reizwortgeschichten sind weiter als Ausklang einer Sachunterrichtsstunde denkbar (Thema „Kaufhaus“: Rolltreppe, Waldi, Tierarzt). Schließlich können Reizwörter die Phantasie der Kinder zu neuen Vorstellungen anregen (Wald, Riese, Gold). Das *Schreiben eines Satzes über ein Erlebnis* sollte in der 2. Jahrgangsstufe allen Schülern möglich sein. Als Leistungsanreiz wird folgende Differenzierung vorgeschlagen (nach Beck): Einzelblätter für die ersten

Versuche, Übertragen in „Geschichtenhefte“ (durchschnittliche Arbeiten) oder ins „Geschichtenbuch“ der Klasse (besonders gute Arbeiten).

Das *Niederschreiben* ist noch immer als Vorform der schriftlichen Sprachgestaltung zu sehen, es wird noch keine sprachliche Ganzheit — wie im Aufsatz — dargestellt, inhaltliche Schwierigkeiten treten kaum auf, die sprachliche Formulierung ist jedoch allein dem Kind überlassen. Beim Niederschreiben von Fragen und Wünschen wird der sprachliche Darstellungsspielraum allerdings nicht sehr groß sein, hier handelt es sich eher um die Einübung von Sprachmustern (siehe Mündliche Sprachgestaltung 1c).

Beim *mündlichen und schriftlichen Erzählen nach Bildfolgen* bieten sich als Übungsformen an:

Zuordnung von vorgegebenen Sätzen zu den einzelnen Bildern, Ausschneiden der Bilder (eines Arbeitsblattes) und Aufkleben in richtiger Reihenfolge, Auswählen von Bildüber- oder -unterschriften aus einer vorgegebenen Reihe, Arbeit mit Bildern, die durch einige Wörter und Ausdrücke ergänzt sind, um das schriftliche Erzählen zu erleichtern. Z. B. „Das Gespenst“: Wortvorgaben bei einzelnen Bildern: Himmel, Nacht, Mond, Sterne, stehen, glänzen, leuchten — Bettuch, Leintuch, Bettlaken — bleich vor Angst, vor Angst zittern, vor Angst schlottern usw. (Beispiel aus „Uli schreibt Geschichten“). Als Formulierungshilfen können wir auch Konjunktionen vorgeben (jetzt, aber, endlich).

Um die *ersten schriftlichen Erlebniserzählungen* einzelner Schüler zu frei gewählten Themen zum Anreiz für die Gestaltungsarbeit der anderen Kinder werden zu lassen, würdigen wir sie entsprechend: Sie dürfen den Klassenkameraden vorgelesen werden, wir sprechen darüber (was uns besonders gut daran gefällt), wir lassen sie ins Klassengeschichtenbuch eintragen, ein passendes Bild darf dazugemalt werden. Sobald zu viele Geschichten zum Eintrag anstehen, nehmen wir dies zum Anlaß, für jeden ein eigenes Geschichtenheft anzulegen. Das Übertragen in ein besonderes Heft dürfte für die Kinder auch die einzige Motivation darstellen, ihre Geschichte noch einmal — evtl. mit den vom Lehrer vorgenommenen Verbesserungen — sorgfältig zu schreiben. Die Zahl der Kinder, die selbständig Erlebniserzählungen schreiben, steigt, wenn der Lehrer während der Unterrichtszeit hierzu Gelegenheit gibt, etwa wenn die übrige Klasse mit einer anderen — nicht allzu interessanten — schriftlichen Arbeit beschäftigt ist. Für diese ersten Aufsätze könnte ein zum Sachunterricht passendes Rahmenthema angeboten werden (z. B. Sachthema „Spielplatz“, Rahmenthema: Ein Erlebnis auf dem Spielplatz).

Das *Zu-Ende-Erzählen von Geschichten* kann wieder von allen Schülern der Klasse gemeistert werden, weil der Spielraum für die Erfüllung der Aufgabe sehr breit ist: von einem Satz bis zur eigenen Erzählung. Mündliche Vorübungen können im Leseunterricht seit der 1. Jahrgangsstufe betrieben werden: Wir lesen Geschichten nur bis zum Höhepunkt und überlegen, wie es wohl weitergehen könnte. Eine andere Vorform haben wir bei der Bildergeschichte kennengelernt, als wir das letzte Bild durch ein Fragezeichen ersetzten. Der vorgegebene Anfang der Geschichte kann erzählt oder als Text auf einem Arbeitsblatt ausgeteilt werden. Wir können das Fertig-Erzählen in der Form einer Reizwortgeschichte erleichtern: Drei oder

vier Stichwörter helfen, daß die Geschichte nicht mit einem Satz abgeschlossen wird, allerdings engen wir die kindliche Phantasie hier wieder etwas ein.

*Gesprächsspiele in Dialogform* können in der 2. Jahrgangsstufe mehrere Partner einbeziehen (Verkehrsunfall: Autofahrer, Polizist, Zeuge). Die schriftliche Fixierung von Gesprächen macht wegen der Interpunktion und wegen des Unterschiedes zwischen gesprochener und geschriebener Sprache Schwierigkeiten. Das niedergeschriebene Gespräch wird — auch bei Aufteilung der Rollen an einzelne Gruppen (jeder schreibt einen oder zwei Sätze eines Gesprächspartners) — viel von der Ursprünglichkeit der mündlichen Äußerungen (meist in Umgangssprache oder Mundart) verlieren. Dagegen macht das schriftliche Gestalten im Anschluß an andere Spielformen (besonders Pantomimen) den Kindern viel Freude. Z. B.: Ein Staubsaugervertreter kommt. Wir können auch hier wieder Hilfen durch Anschreiben schwieriger Wörter (Staubsauger, Papierschnitzel, Konfetti, Teppich usw.) geben.

### c) In der 3. und 4. Jahrgangsstufe

In der 3. Jahrgangsstufe beginnen wir mit der für die ganze Klasse verbindlichen schriftlichen Sprachgestaltung. Wir führen die in der 2. Jahrgangsstufe begonnene stilistische Arbeit (richtige Reihenfolge, Vermeidung von Wortwiederholungen, Abbau der „Und-dann“-Reihung) in planmäßigen Übungen weiter, greifen zusätzliche Schwierigkeiten beim Erzählen heraus und machen sie nun bewußt. Wir besprechen unsere eigenen Aufsätze, vergleichen, suchen besonders gelungene Teile, begründen, warum uns etwas gefällt, schärfen unser Ohr an mißlungene Beispielen (nicht aus der eigenen Klasse!), gehen einzelnen Elementen in guten (auch literarischen) Vorbildern nach. So helfen wir den Kindern, *vom Erzählen zur Erlebniserzählung* zu kommen.

Im einzelnen werden „behandelt“:

die Überschrift (wichtig besonders bei Rahmenthemen, der häufigsten Art der Aufgabenstellung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe; wir üben an Lesestücken, an Bilderzählungen, Reizwortgeschichten; wir stellen einige Regeln auf, wie eine gute Überschrift sein soll: sie muß neugierig machen, darf nicht alles verraten, soll kurz sein), der Anfang der Erzählung (wir überlegen, was der Leser zuerst wissen muß, ob Zeit- und Ortsangaben oder andere Vorkenntnisse nötig sind; solche Angaben dürfen allerdings nicht zum Schema werden, trockene „Einleitungen“ sind nicht notwendig), der Schluß der Erzählung (wir üben mit Lesestücken: Wir lassen den Schlußsatz weg, wir suchen lustige Fragesätze, Ausrufesätze, eine Hinwendung zum Leser, eine Auflockerung, einen Ausblick), der Aufbau der Erzählung (wir üben mit lückenhaften, mit durcheinandergeratenen Texten, wir sammeln verbindende, begründende Konjunktionen, wir fragen: Welche Bilder könnten wir malen, welche Szenen spielen), der Einsatz stilistischer Mittel (wörtliche Reden, Ausrufe, Personifizierung, Einsatz von Eigennamen).

Die *Nacherzählung* wird wegen ihrer inhaltlichen und sprachlichen Bindung aus dem Kreis der Formen, die eine Sprachgestaltung ermöglichen, mehr und mehr verdrängt, sie hat aber noch eine propädeutische Funktion in der Grundschule als Vorform etwa der Inhaltsangabe oder des Protokolls, sie steht also zwischen subjek-

tiven und objektiven Darstellungsformen. Die größte Schwierigkeit bereitet die Motivation zum Nacherzählen. Wir müssen auch hier bemüht sein, für den Aufsatzschreiber Leser (bzw. Hörer) zu finden, was dann gewährleistet ist, wenn eine unbekannte Geschichte erzählt wird (z. B. für die Geschichtsstunde: Sagen, die nur von wenigen gelesen wurden, oder: Wir lassen zu Lesestücken ähnliche Geschichten aus anderen Lesebüchern erzählen). Der zu engen Anlehnung an die sprachliche Vorlage (eine reine Gedächtnisleistung) kann man entgehen, wenn man zwischen Original und Nacherzählen einen längeren Zeitraum legt.

Eine Variation der Nacherzählung stellt das *Umformen von Geschichten* dar. Hier wird durch eine besondere Aufgabe (Erzähle in der 1. Person, in der Gegenwart! Laß die eine, dann die andere Hauptperson erzählen! Schreibe die Geschichte als Gespräch!) ein Anlaß zum Nacherzählen des Inhaltes geschaffen.

Neben Erlebnisaufsatz und Nacherzählung werden die bisherigen Übungsformen (*Erzählen nach Bildern, nach Reizwörtern*) weitergeführt, da sie besonders helfen, Zusammenhänge herzustellen, Gedanken zu ordnen, in Abschnitte zu gliedern.

Auch das *Erzählen von Erzählteilen* (in der 2. Jahrgangsstufe als Zu-Ende-Erzählen von Geschichten besprochen) unterstützt die Aufsatzarbeit in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Neben das Erdichten eines Schlusses tritt das Erfinden von Anfang und Mittelteil einer Geschichte. Wichtig ist, daß die vorgegebene Situation erfaßt wird, daß wir uns auch um den gleichen Stil bemühen. Eine Variationsmöglichkeit stellt das Erfinden einer Vorgeschichte zu einer fertigen Erzählung dar (z. B. Wie der Prinz in den Froschkönig verwandelt wurde). Bei Vorgabe von Anfang und Schluß ist die Gängelung der Kinder sehr stark, das Ausfüllen des Mittelteils kann nur von dem geleistet werden, der den gleichen Gedankengang wie der Lehrer (bzw. der Autor der Geschichte) nachzuvollziehen vermag, eine Aufgabe, die in der 3. Jahrgangsstufe oft noch Schwierigkeiten bereitet.

Beim *Ausbau des Erzählkerns* handelt es sich nicht um die Ergänzung von Inhalt, eine Geschichte wird in Kurzfassung geboten (z. B. ein Zeitungsbericht), wir müssen sie ausführlich wiedergeben (was im einzelnen geschah — wie und warum es geschah).

Geschichten nach Text- oder Bildvorlagen unterscheiden sich von den *Phantasieerzählungen* durch einen je anderen Anteil von Freiheit und Bindung. Trotz skeptischer Stimmen gegen die Phantasieerzählung sollte diese Aufsatzform in der Grundschule gepflegt werden, ihre Aufgaben können vielgestaltig sein: im emotionalen Bereich: Aktivierung der Phantasie (ein schöpferisches Moment), Gelegenheit zur Äußerung von Vorstellungsinhalten, Bewußtwerdung, Bewältigung (ein therapeutisches Moment), im rationalen Bereich: gezielter Einsatz, Zügelung der Phantasie (ein erziehliches Moment), Verbalisierung von Gedanken und Vorstellungen (ein unterrichtliches Moment). Die Themen der Phantasieerzählung sollten nicht aus dem irrealen Bereich hinausführen (z. B. Wunscherzählung: Ich bin ein Zauberer — Personifizierung: Was der Gartenzwerg erlebt hat — Jägerlatein — Münchhausengeschichten usw.), wir stellen keine Themen, wo die Phantasie nur unseren Mangel an Information ausfüllen soll (also nicht: Eine Reise nach Amerika).

## 2. Sachdarstellung

Aus dem Bereich der Sachdarstellungen werden in der Grundschule Formen des *Berichtens* und *Beschreibens* eingesetzt. Zur terminologischen Unterscheidung ist zu sagen: Der *Bericht* beinhaltet ein Geschehen, eine Aktivität aus der Vergangenheit, er umfaßt ein zeitliches Nacheinander, etwas Dynamisches, er stützt sich auf Beobachtung, die *Beschreibung* richtet sich auf einen Gegenstand, einen Zustand der Gegenwart, sie schildert ein räumliches Nebeneinander, etwas Statisches, sie stützt sich auf Betrachtung. Das Sprechen über einen wiederholbaren Vorgang (Gebrauchsanweisung, Spielregeln), muß zwar zur Beschreibung gerechnet werden (Vorgangsbeschreibung), weist aber wegen der eher zeitlichen als räumlichen Ausdehnung bereits zum Bericht hin. Die Vorgangsbeschreibung gilt als Übergangsstufe vom Bericht zur Beschreibung. Im Bericht stehen die Verben im Blickpunkt, in der Beschreibung die Adjektive, was im Blick auf die Sprachentwicklung die Beschreibung als die schwierigere Form erscheinen läßt. Eine klare Trennung wird in der Grundschule weder nötig noch möglich sein. Trotzdem werden die Schüler von Anfang an durch das Vorbild des Lehrers an den richtigen Gebrauch der Ausdrücke „erzählen, berichten, beschreiben“ gewöhnt.

### a) In der 1. und 2. Jahrgangsstufe

Der bei der Erlebniserzählung skizzierte Lehrgang, von der überwiegend mündlichen Arbeit über das Schreiben eines Satzes in der 1. Jahrgangsstufe zu den ersten freiwilligen schriftlichen Versuchen in der 2. Jahrgangsstufe, gilt auch hier für das Berichten wie für das Beschreiben. Wir beginnen also mit dem *mündlichen Berichten zu persönlichen Beobachtungen*. Der Sachunterricht bietet viele Anlässe:

Mutter bäckt Plätzchen — Vater sät Radieschen — Mieke spielt mit dem Ball, auf Unterrichtsgängen leiten wir zu genauem Beobachten an, im Anschluß an Vorführungen, darstellendes Spiel, Pantomimen lassen wir über die Beobachtungen der Kinder berichten (Frühjahrsputz, Handwerker im Haus).

Das freiwillige *Schreiben eines Satzes über eine Beobachtung* wird — wie beim Erzählen durch das Klassengeschichtenbuch — hier durch das Klassentagebuch angespornt. Nach sporadischen Einträgen darf schließlich jeden Tag ein anderes Kind einen Beobachtungsbericht eintragen.

Die *ersten schriftlichen Versuche im Berichten* werden in der 2. Jahrgangsstufe freiwillig ausgeführt. Der Lehrer regt dazu an. (Z. B. Wer möchte für Karl, der heute krank ist, aufschreiben, was wir mit dem Magneten gemacht haben?).

Die *ersten mündlichen Versuche im Beschreiben* lassen sich ebenfalls durch den Sachunterricht initiieren:

Mein Schlitten. Mein Roller. Mein schönstes Weihnachtsgeschenk. Vielerlei Nüsse hat der Nikolaus gebracht; in Beschreibungsrätseln wird das genaue Beschreiben von Gegenständen, Tieren, Blumen geübt, ohne langweilig zu werden, beim Basteln ergibt sich die Notwendigkeit von Vorgangsbeschreibungen („Bastelgeschichten“: Wie ein Kastanien-Männlein entsteht). Die fertigen Arbeiten können wieder beschreibend vorgestellt werden. Tafelzeichnungen, die vor den Augen der Kinder entstehen, erleichtern das Beschreiben von Bildern (siehe auch Mündliche Sprachgestaltung 1a).

## b) In der 3. und 4. Jahrgangsstufe

Neben den bereits genannten Übungsformen bieten sich als weiterführende Übungen an:

Gezielte Beobachtungsaufträge werden entweder an die gesamte Klasse oder an Einzelschüler ausgegeben (Eröffnung des Christkindlmarktes), Beobachtungen werden über längere Zeiträume hin durchgeführt (wöchentlicher Bericht über den Baufortschritt des Schulhausneubaus), wir spielen „Reporter“ (Erkundungen im Rahmen des Sachunterrichts über Wohngebiete, Spiel- und Sportplätze, auf dem Postamt, am Taxistand), unsere Berichte orientieren sich an stichpunktartigen Notizen, wir üben im Anschluß an die Sachstunde: Vom Stichpunkt zur Niederschrift (zuerst im Klassenverband, dann als Einzelarbeit), wir entdecken einige „Regeln“ für gelungene Berichte (genaues Beobachten, kleine Beobachtungsbereiche, richtige Reihenfolge, eindeutige Ausdrücke, kurze Sätze). Motivierte Anlässe für Beschreibungen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe sind: Gesucht wird — wir schreiben einen Steckbrief (Ein Räuber im Garten: Raupen, Spatzen usw. als Rätsel); verloren — wir schreiben eine Verlustanzeige (Geldbörse, Badesachen); was ich mir wünsche — ein Gegenstand im Schaufenster wird beschrieben; wo ich wohne — wir beschreiben unseren Schulweg für einen Klassenkameraden; ein neues Spiel — Spielregeln für ein Gesellschaftsspiel am letzten Schultag, für den Fasching in der Klasse, als Vorgangsbeschreibung. Wir suchen das Verständnis der Kinder für den Sinn dieser Art des schriftlichen Ausdrucks zu wecken: Eine Verlustanzeige als Erzählung, eine Wegbeschreibung als Phantasieerzählung bieten sich als Provokation an.

### 3. Briefe schreiben

Im Brief wird die Trennung zwischen Erlebnis- und Sachdarstellung aufgehoben, Kriterium ist nicht eine bestimmte Form oder eine gewisse Sprachhaltung, sondern der Wunsch nach mitmenschlicher Kommunikation. Beim Brief zeigt sich ein seltsamer Gegensatz zwischen schulischen Aktivitäten und außerschulischer Wirklichkeit: Was für viele Menschen nach Beendigung ihrer Schulzeit den einzigen Anlaß sprachgestaltender Tätigkeit darstellt, wird wegen der geringen Übungsmöglichkeit in der Schule meist vernachlässigt. Die fehlende Notwendigkeit, in der Schule Briefe zu schreiben, bedeutet zugleich eine fehlende Motivation für die schulischen Übungen. Da fingierte Anlässe (Christkindlbrief, Erzählung in Briefform für eine nicht existente Tante) von den Kindern bald durchschaut werden, sind wir in der Schule darauf angewiesen, echte Gelegenheiten abzuwarten (ein Mitschüler liegt im Krankenhaus oder ist verzogen; wir bedanken uns für eine Führung durchs Elektrizitätswerk; wir holen uns von einem Wohlfahrtsverband oder einer Zeitungsredaktion eine Adresse eines alleinstehenden Menschen und machen ihm eine Weihnachtsfreude; wir schreiben einen Leserbrief an die Lokalzeitung über den fehlenden Fußgängerüberweg vor unserem Schulhaus).

### 4. Beispiel eines Plans für Themen und Formen schriftlicher Sprachgestaltung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe

Es wird davon ausgegangen, daß monatlich ein Aufsatz gründlich (von der Vorbereitung bis zur Reinschrift) erarbeitet wird, während zusätzliche Übungsaufsätze geringeren Zeitaufwand benötigen. Über die hier angegebenen Themen hinaus wird die schriftliche Gestaltungsarbeit in Niederschriften, Beschreibungen und Berichten im Rahmen des Sachunterrichts kontinuierlich weitergeführt.

### 3. Jahrgangsstufe

- September:** (Mündl. Erzählen: Ferienerlebnisse Beim Drachensteigen  
Mündl. Berichten: Auf dem Volksfestplatz)
- Oktober:** (Wir legen ein eigenes Geschichtenheft an.)  
Bilderzählung: Der Apfeldieb  
Kurzberichte: Einzelbeobachtungen bei der Obsternte
- November:** Reizwortgeschichte zum Thema „Angst“ (bes. Anliegen: Überschrift)  
Beschreibungs-Rätsel: Gegenstände im Klassenzimmer
- Dezember:** Fertigerzählen einer Geschichte in Verbindung mit Reizwörtern: Der Nikolaus kommt (bes. Anliegen: Satzanfänge)  
Berichten: Stichpunkte, Sätze zum Sachunterricht
- Januar:** Erlebniserzählung: Krank (Rahmenthema — bes. Anliegen: Richtige Reihenfolge, Aufbau)  
Berichten: Vom Stichpunkt zur Niederschrift
- Februar:** Phantasieerzählung: Ein altes Auto erzählt.  
Bildbeschreibung zur „wachsenden“ Skizze (Tafel, Flanelltafel): Beim Schlittensfahren
- März:** Fertigerzählen einer Geschichte: Ein dummer Streich  
Berichten nach Pantomimen: Tapezierer, Maler im Haus
- April:** Bilderzählung nach ungeordneten Bildern: Naß geworden (bes. Anliegen: Anfang einer Erzählung)  
Bastelgeschichte: Basteln für Ostern (Eiermännlein, Eierständler, Strohbund-Tiere)
- Mai:** Anfang einer Geschichte erfinden: Als Mutter nicht da war  
Beschreiben: Ein Tier

### 4. Jahrgangsstufe

- Erlebniserzählung: Beinahe ein Unfall (bes. Anliegen: Merkmale der spannenden Erzählung)  
Beschreiben: Mein Schulweg
- Umformen einer Geschichte (Erzählzeit): Obsternte  
Berichten: Klassensprecherwahl (Protokoll-Vorform)
- Bilderzählung mit offenem Schluß: Ein Gespenst  
Beschreiben: Bastelgeschichte: Wie man einen Puppenkopf fertigt
- Berichten: Vater montiert Winterreifen/An der Tankstelle (bes. Anliegen: „Regeln“ für den Bericht)  
Brief in Verbindung mit einer Weihnachtsfreude für einen Alleinstehenden
- Erlebniserzählung: Der schönste (schlimmste) Tag im alten Jahr  
Berichten: Tierbeobachtung im Zimmer (Aquarium, Wellensittich, Katze)
- Phantasieerzählung nach Vorbildern: Münchhausengeschichte  
Beschreiben: Spielregel für ein neues Gesellschaftsspiel
- Reizworterzählung aus dem Märchenreich  
Beschreibung: Steckbrief nach einem Bild
- Erlebniserzählung: In den April geschickt — Umformen der Erzählung zum Spiel (Wechsel der Person, Drehbuch)  
Berichten: Reporter auf dem Sportplatz (Unsere Mannschaft beim Training), auf dem Spielplatz (Mein kleiner Bruder spielt Sand)
- Nacherzählen von Ortssagen aus alten Sagenbüchern  
Beschreiben: Blumen/Tiere im Freien (bes. Anliegen: „Regeln“ für die Beschreibung)

Juni:	Erlebniserzählung: Erlebnis beim Baden (Rahmenthema) (bes. Anliegen: Schluß einer Erzählung)	Aufbau des Erzählkerns einer Zeitungsnotiz: Pilzvergiftung der Familie X.
	Berichten: Zeugenaussage: Vorfall in der Schule (evtl. fingiert)	Berichten: Detektiv: Diebstahl im Warenhaus (nach Pantomime)
Juli:	Phantasieerzählung (Wunscherzählung): Ein Tag, an dem ich Lehrer bin	Phantasieerzählung: Mein Tageslauf am 1. Juli 1984
	Beschreiben: Verlustanzeige	Beschreiben: Mein Freund

**Literatur**

Oswald Beck: Aufsatzerziehung und Aufsatzunterricht. 1. Band (1.—4. Schuljahr). Bad Godesberg: Dürr 1970<sup>2</sup>

Alexander Beinhlich: Das schriftliche Gestalten und die Stilpflege. In: Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten: Lechte 1969<sup>5</sup>

Rudolf Blöchliger (Hrsg.): Bildergeschichten. Freiburg i. Br.: Herder 1968

Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule (2. bis 4. Schuljahr). Kiel: Hirt 1968<sup>6</sup>

Hermann Helmers: Didaktik des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett 1970<sup>5</sup>

Ilse Herrndobler: Uli schreibt Geschichten. Arbeitsmappe für das 2. Schuljahr. München: List o. J. (1970)

Gottfried Schröter: Neuzzeitliche Aufsatzthemen. Frankfurt/M.: Hirschgraben. Sammlung I: Im Jahreskreis. 1968<sup>8</sup>; Sammlung II: Verschiedene Formen des Aufsatzes 1968<sup>7</sup>

Dieter Marenbach

Deutsch

Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat es bereits Sprache erworben und versteht es, sie zu gebrauchen. Dieser naive Sprachgebrauch wird nach dem Leistungsvermögen der Schüler zunehmend zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung. Beim Sprechen und Hören, beim Schreiben und Lesen lassen sich hör- und sichtbare sprachliche Erscheinungen erkennen, deren Leistungen dem Schüler allmählich einsichtig werden sollen.

Sprachbildung entwickelt das Sprachgefühl und zielt auf Sprachwissen. Sprachbildung geschieht in der Sprachübung und in der Sprachbetrachtung.

Sprachgefühl wächst aus vielfältigen Erfahrungen in sprachlichen Situationen. Es stärkt den Sinn für die Leistungskraft des sprachlichen Ausdrucks und für sprachliche Formen. Das Sprachgefühl wird durch die gezielte, dem Kind jedoch noch nicht bewußt gemachte Sprachübung gesichert, kontrolliert und verfeinert.

Sprachbetrachtung greift eigene und fremde Sprachleistungen auf, klärt sie reflektierend und vermittelt so Einsicht in den gesetzmäßigen Bau der Sprache. Der bisher unreflektierte Sprachbesitz wird zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung. Damit tritt der Schüler in ein bewußtes Verhältnis zur Sprache. Das Sprachgefühl wird verfeinert und das Sprachwissen aufgebaut. Sprachbetrachtung soll inhalts- und leistungsbezogen sein. Als Ergebnis der Sprachbetrachtung werden Einsichten gewonnen, die das Sprachwissen begründen.

Sprachbetrachtung und Sprachübung sollen aus Situationen und Handlungen erwachsen, die eine bestimmte Sprachform zwingend erfordern. Diese können dem außerschulischen Bereich, dem Schulleben und dem Unterricht entnommen werden. Unmotiviertes und schematisches Durchnehmen von Sprachformen ist zu vermeiden.

Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben lassen sich nicht allein durch Gelegenheitsunterricht erreichen. Das Erarbeiten und Sichern der Ergebnisse verlangen sorgfältige Planung. Bei der Anordnung der Stoffe und deren Verknüpfung kann der Lehrer innerhalb der durch die Sachlogik bedingten Grenzen flexibel verfahren.

### *Stoffplan*

#### 1. Jahrgangsstufe

Geschichten, Gespräche, Mitteilungen bestehen aus Sätzen

Die Klanggestalten der Sätze drücken aus, ob es sich um Aussagen, Fragen, Ausrufe, Befehle, Aufforderungen oder Bitten handelt

Es gibt Erzählsätze, Fragesätze und Befehlssätze

Bezeichnungen und Bezeichnetes: Wort und Ding

Namenwörter geben an, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge heißen

Wortbildungen durch Zusammensetzungen und durch die Nachsilben „chen“ und „lein“

Einzahl und Mehrzahl

Die Begleiter „der“, „die“, „das“ können vor dem Namenwort stehen

Tunwörter erzählen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun

Wiewörter sagen, wie etwas ist

Die Elemente des Wortes werden im Zusammenhang mit dem Lese- und Rechtschreiblehrgang erkannt: Laut und Buchstabe (Selbstlaut, Mitlaut, Doppellaut, Umlaut); Silben

### **Anmerkung:**

Die Bezeichnungen Namenwort, Einzahl, Mehrzahl, Begleiter, Tunwort und Wiewort sollen erst nach ausgiebigen Übungen eingeführt werden.

## **2. Jahrgangsstufe**

### **1. Der Satz**

(Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen von Sätzen)

Geschichten und Gespräche bestehen aus Sätzen

Jeder Satz ist ein Ganzes

Jeder Satz hat einen Sinn

Jeder Satz hat einen Klangbogen

Anfang und Ende von Sätzen

Der Erzählsatz

Der Fragesatz

Der Ausrufesatz

Der Befehlssatz

### **2. Vom Satz zum Wort**

Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun oder was mit ihnen geschieht

Das Tunwort kann in verschiedenen Zeitstufen aussagen: Gegenwart und Vergangenheit

Namenwörter nennen die Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen

Auch Wesen und Dinge, die man nicht sehen kann, haben Namen

Einzahl und Mehrzahl der Namenwörter

Zusammengesetzte Namenwörter

Namenwörter mit den Nachsilben „chen“ und „lein“

Namenwörter haben Begleiter; sie heißen „der“, „die“, „das“ oder „ein“, „eine“

Namenwörter haben Stellvertreter: Fürwörter

Wiewörter sagen, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge sind und sein können, welche Eigenschaften sie haben

Wortfamilien und Wortfelder

### **3. Vom Wort zum Laut**

Wörter bestehen aus Silben; einsilbige und mehrsilbige Wörter

Laut und Buchstabe (Selbstlaut, Mitlaut, Doppellaut, Umlaut)

Das Abc

## **3. Jahrgangsstufe**

### **1. Der Satz**

Der Satz als Ganzes, als Sinn- und Klangeinheit

Jeder Satz besteht aus mehreren Gliedern

Ein Satzglied kann aus einem Wort oder aus mehreren Wörtern bestehen

Umstellen von Satzgliedern (Umstellprobe)

Austauschen von Satzgliedern (Ersatzprobe)

Der Satzkern ist die Satzaussage; sie ist das wichtigste Glied im Satz

Im Erzählsatz steht die Personalform des Zeitworts immer an der zweiten Stelle  
Im Befehlsatz und in vielen Fragesätzen steht sie am Anfang  
Unterscheidung von Handlungssätzen und Vorgangs- bzw. Zustandssätzen  
Sätze mit „daß“, „weil“, „als“ und „wenn“  
Erkennen der wörtlichen Rede in Geschichten

## 2. Das Wort

Die Tunwörter sagen nicht nur was geschieht oder was getan wird, sondern auch wann es geschieht: Das Zeitwort  
Zeitstufen und wichtigste Zeitformen: Gegenwart — Vergangenheit; vollendete Gegenwart

Die Grundform des Zeitworts

Personalformen des Zeitwortes (Redeform, Anredeform, Erzählform)

Befehlsform des Zeitwortes

Zeitwörter aus Namenwörtern

Zusammengesetzte Zeitwörter

Die Namenwörter geben an, wie alles heißt

Sammelnamen und Gattungsnamen: Ein Namenwort kann für viele verschiedene Namen stehen

Das zusammengesetzte Namenwort: Bestimmungs- und Grundwort (Namenwort und Namenwort, Eigenschaftswort und Namenwort)

Schwierige Mehrzahlbildungen

Die Begleiter bezeichnen das (grammatische) Geschlecht der Namenwörter: Die Geschlechtswörter

Schätzen und Zählen; bestimmte und unbestimmte Zahlwörter; Einzahl und Mehrzahl der Namenwörter

Fürwörter treten an die Stelle von Namenwörtern; persönliche und besitzanzeigende Fürwörter

Die Eigenschaftswörter geben Auskunft über Eigenschaften von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen, sie kennzeichnen

Das Eigenschaftswort hilft vergleichen: Grundstufe, Vergleichsstufe, Höchststufe

Zusammengesetzte Eigenschaftswörter

Eigenschaftswörter aus Namenwörtern

Richtung- und lagebestimmende Verhältniswörter

Wortverwandtschaft und Sinnverwandtschaft

Wortfamilien und Wortfelder, Wortpaare

Vor- und Nachsilben verändern die Bedeutung von Wörtern

## 4. Jahrgangsstufe

### 1. Der Satz

Der Satz und seine Glieder

Im Handlungssatz nennt der Satzgegenstand den Täter, die Satzaussage die Tätigkeit und die Ergänzung das Ziel der Tätigkeit. Das wichtigste Satzglied ist die Personalform des Zeitwortes. Sie bildet den Satzkern. Im Erzählsatz steht die Personalform des Zeitwortes an zweiter Stelle; im Befehlsatz und in vielen Fragesätzen an erster Stelle.

Der zweiteilige Satzkern klammert verschiedene Satzglieder ein  
Der Satzgegenstand ist ein Namenwort oder dessen Stellvertreter  
Satzgegenstand, Satzaussage und Ergänzung im Handlungssatz  
Die Ergänzungen im Handlungssatz im Wen-Fall und im Wem-Fall  
Orts-, Zeit- und Artangaben als Ausbauglieder der bekannten Grundformen  
Beifügungen  
Die verschiedenen Rollen des Namenwortes im Satz  
Werfall und Wenfall  
Wemfall  
Wessenfall

## 2. Das Wort

(vorwiegend in sprachkundlicher Betrachtung)  
Ableitung von Zeitwörtern aus Namenwörtern  
Das Zeitwort als Bestimmungswort  
Zeitstufen und Zeitformen (das Zeitwort gibt die Zeit des Geschehens an):  
Es geschieht jetzt; es gilt immer — Gegenwart  
Es ist eben geschehen — vollendete Gegenwart  
Es war einmal — Vergangenheit  
Es wird erst geschehen — Zukunft  
Die Vorvergangenheit im Zusammenhang mit schriftlichen Gestaltungsübungen  
Tat und Leideform  
Wörter als Eigennamen für Menschen und Orte  
Sammelnamen und Gattungsnamen als Vereinigung vieler verschiedener Namen  
Aus Zeit- und Eigenschaftswörtern werden Namenwörter  
Zusammensetzungen; Grund- und Bestimmungswort  
Das Namenwort hat Begleiter und Stellvertreter: Geschlechtswörter — Zahlwörter  
— Fürwörter  
Verhältnisswörter  
Wörter als Wortpaare  
Wörter als Glieder einer Wortfamilie (Ableitungen, Zusammensetzungen)  
Wörter in einem Wortfeld (Sinnverwandtschaft)  
Wortbildung durch Vor- und Nachsilben

### Anmerkung:

Im Laufe der vierten Jahrgangsstufe werden neben den deutschen Arbeitsbegriffen die lateinischen Bezeichnungen verwendet  
drei Haupt-Wortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv  
Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Objekt  
vier Fälle: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ

### Erläuterungen zum Stoffplan

Im Hinblick auf die verfügbare Unterrichtszeit geht der Stoffplan davon aus, daß aus der Gesamtzahl der Deutschstunden für Sprachbetrachtung/Sprachübung und Rechtschreiben zusammen ungefähr drei Wochenstunden aufzuwenden sind. Dar-

über hinaus werden Sprachbetrachtung/Sprachübung und Rechtschreiben im Sinne einer Integration der Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts durch mündliche und schriftliche Sprachgestaltung und durch das Lesen gestützt und gefördert.

Sinnvolles Sprachbetrachten und Sprachüben muß auf den Satz hin angelegt sein. Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben sind nach ‚Satz‘ und ‚Wort‘ eingeteilt, um eine verdichtete Darstellung des Stoffes zu erreichen. Damit ist auf keinen Fall eine Trennung in Wort- und Satzlehre gemeint.

Wegen der Unterschiede im Intelligenz- und Sprachniveau der Kinder ist der Unterricht auch durch aktivierende Maßnahmen und durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu intensivieren. Sprachlich zurückgebliebene Kinder werden im Rahmen der Verfügungsstunden besonders gefördert.

## Sprachlehre in der Grundschule?

Vorweg eine Frage, die zwar nicht bei allen Schulfächern gestellt wird, die aber im Blick auf die Sprachlehre immer wieder auftaucht: „Aus welchem Grund wird der Sprachlehre in einem Lehrplan für die Grundschule ein Platz eingeräumt?“ Gegner behaupten, Grammatik lähme den spontanen Sprachgebrauch, töte den lebendigen Organismus der Sprache, sei abstrakt, erzeuge Unlust und übersteige das kindliche Begriffsvermögen. Auf der Seite der Befürworter wird gerufen: „Grammatik ist der Kern und das Gesetz der Sprache; ohne Grammatik gibt es keinen Begriff von Sprache!“

„Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat es bereits Sprache erworben und versteht es, sie zu gebrauchen.“ Läßt nicht auch dieser einleitende Satz des Lehrplans einen Grammatikunterricht als überflüssig erscheinen? Sprache lernt man demnach durch Gebrauch und unabhängig von besonderen schulischen Maßnahmen. Dieser Schluß ist richtig, aber voreilig; denn wir Lehrer wissen, daß es grundsätzlich der naive Gebrauch von etwas ist, der in der Schule das vermeintlich Bekannte zu einem Problemgegenstand werden läßt, zum Ausdruck motivierter Betrachtung und zum Inhalt von Lernprozessen. In unserem Fall ist die Lage merkwürdig: von Haus aus bringen die Kinder das Gut der Sprache in die Schule mit, ohne ein Vorwissen über diese Mitgift zu haben. Beim Erlernen einer Fremdsprache durch Unterricht ist die Situation ganz anders.

Ein Schulkind, aus einer anregenden Umwelt stammend, bringt einen Wortschatz mit, der etwa zwischen 1500 und 2500 Wörtern liegt. Nach F. Kainz (Psychologie der Sprache, Band II) hatte dieses Kind bereits als vierjähriges einen Stand erreicht, der sich „in keinem wesentlichen Punkt mehr von der Sprache der Erwachsenen unterscheidet“. Das Kind kennt aber von sich aus keine Reflexion auf Sprache. Ein reflexives Verhältnis zu Wortarten, Wortformen und Satzmustern führt, zunächst auf schlichte Weise, die Schule durch Unterricht herbei. Mit dieser Aufgabe versetzt sie das Kind in die Rolle des Schülers. Zum Schülersein gehört es, geistige Arbeit zu leisten, hier am Gegenstand Muttersprache.

In der Hauptsache bleibt die Schule als Sprachraum von einem natürlichen und unreflektierten Umgang mit der Muttersprache erfüllt. Ohne Sprache keine Lehre in jeder Form und keine pädagogischen Interaktionen. In jedem Fall aber wird der Sprachgebrauch nach Übereinkunft geübt, d. h. in dem von der Sprachgemeinschaft gesetzten Rahmen. Wie bei jeder in der Gemeinschaft geltenden Sitte, handelt es sich um Normen, die nach Sinn und Form unveränderlich sind und aufgrund eines gewissen Angebots an Mustern eine unermessliche Zahl von Variationen ermöglichen. Das Rahmenangebot ist es, das nach den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Grammatik in der Sprachlehre dem Schüler nach dem Maß seiner Kräfte bewußt gemacht wird.

## Sprachlehre ja, aber nach welcher Grammatik?

Es ist ein Unterschied zwischen wissenschaftlicher und schulpädagogischer Beschäftigung mit Grammatik. Der Linguist ist Fachmann und verfügt über ein ausgeprägtes kritisches Sprachbewußtsein. Ein Schüler soll durch Lehre und Übung

dahin gebracht werden, über die von ihm gesprochene Rede, über Gelesenes und Gehörtes reflektieren zu lernen. Der Fachmann hat systematisch geordnetes Wissen, dem Schüler wird in gezielten Lernprozessen ein propädeutischer Einblick in grammatikalische Zusammenhänge verschafft. Man denke in diesem Zusammenhang an den erheblichen Unterschied zwischen einem Grammatikwerk für wissenschaftliche Zwecke und an ein Sprachlehrbuch für die Hand des Schülers. Die Beziehung beider Bücher zueinander wird von dem Verhältnis der Linguistik zur Sprachdidaktik bestimmt. Unmittelbar wirksam wird dieses Verhältnis in der Unterrichtspraxis. Zwei Prozesse sind Voraussetzung einer unterrichtlichen Verwirklichung. Der eine verläuft diachronisch und bringt Wissenschaftsergebnisse in die Schule, der andere will synchronisch als Dialog verstanden werden, zu dem Linguisten, Psychologen, Soziologen und Schulpraktiker mit dem Blick auf das Unterrichten gerufen sind. Inmitten beider Prozesse und in ihrem Schnittpunkt steht der Lehrplan. Er ist nach allen Seiten offen, zur Wissenschaft wie zur Unterrichtspraxis. Das bedeutet, daß der Lehrer, der mit diesem Instrument operieren muß, auch in die Grundprobleme einer allgemeinen Sprachtheorie Einsicht gewonnen hat und in die einer wissenschaftlich gefaßten deutschen Grammatik. Wie könnte er sonst in Sprachlehre eine analysierende Gegenstandsbetrachtung (didaktisch-methodische Analyse) leisten?

Bei dem Bemühen um Orientierung an der Fachwissenschaft treten jedoch große Schwierigkeiten auf. In der zeitgenössischen Linguistik beobachten wir ein Ringen mehrerer Richtungen und Strömungen um eine neue Grammatik. Eine jede beschäftigt sich auf ihre Weise innerhalb der umfassenden Sprachwissenschaft mit Bestand, Fügung und Leistung der sprachlichen Phänomene in Satz und Wort. Wie viele Unterschiede zutage treten, läßt die Vielzahl an näheren Bestimmungen erkennen, die mit dem Wort Grammatik auftauchen. Je nach Sehweise kann Grammatik bezeichnet werden als traditionell, deskriptiv, historisch, vergleichend, archetypen-aufweisend, stilistisch, normativ, inhaltsbezogen, funktional, gestaltbezogen, struktural, generativ, taxonomisch, pneumatologisch und dynamisch, als Dependenz-, Transformations-, Stratifikations- und Applikationsgrammatik und endlich als inhalts- und leistungsbezogen, gestalt- und leistungsbezogen, laut- und gestaltbezogen, generativ-transformationell, dependenz-generativ, ganzheitlich-dynamisch.

Bei solchem Überangebot wittert der Lehrer einen Methodenpluralismus und wird unsicher. Die meisten der aufgezählten Strömungen stellen sich nicht oder noch nicht einer unterrichtlichen Verwirklichung. Vom Standpunkt der allgemeinbildenden Schule aus haben die inhaltsabhängigen und die strukturbezogenen Forschungsrichtungen die besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Bei der inhaltsbezogenen Grammatik steht die These im Mittelpunkt, daß die Sprache einer Gemeinschaft auch deren Denkstrukturen und unter besonderer Beachtung des Bedeutungsproblems das Weltbild dieser Gemeinschaft bestimmt. Die Strukturalisten hingegen achten auf präzise formulierte, abstrakt anmutende Analysen des Materialkorpus der Sprache. *Leo Weisgerber, Porzig, Trier, Ipsen, Brinkmann, Erben u. a. auf der einen Seite; de Saussure, Hjelmslev, Bloomfield, Trubetzkoy, Chomsky, Martinet, Katz, Harris, Schmidt Wilhelm und Bierwisch auf der anderen.* Auf die

Möglichkeit, die beiden Hauptrichtungen in einem Komplementärverhältnis für die Sprachdidaktik der Schulen, einschließlich der Grundschule, zur Geltung zu bringen, machte Sowinski in einem wegweisenden Gastvortrag an der Pädagogischen Hochschule Bonn im Januar 1969 aufmerksam. Es ist interessant, daß Weisgerber wie Chomsky sich u. a. auf W. v. Humboldt berufen.

In der Tat ist trotz der gravierenden Unterschiede zu prüfen, inwieweit die Sprachlehredidaktik das Gemeinsame hervorkehren und darüber hinaus ein widerspruchsfreies Nebeneinander aufzeigen kann. Hier stehen wir noch am Anfang einer sich noch recht unbestimmt abzeichnenden Entwicklung. Daß es sich dabei um keine unerfüllbare Vorstellung handelt, zeigen zwei Beobachtungen. Es fällt auf, daß bei der obigen Aufzählung von Repräsentanten der beiden Hauptrichtungen der Name Glinz fehlt. Dieser Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker kann nämlich als den beiden Bereichen zugehörig betrachtet werden<sup>1</sup>. Ferner verdient Erwähnung, daß sich die Unterrichtspraxis schon von den zwei Seiten Anregungen geholt hat; denn das Aufbauen und Durchschauen von Wortfeldern und von Wortfamilien, sowie die verstärkte Hinwendung zu Themen aus der Sprachkunde rückten das Bedeutungsproblem in den Vordergrund und entsprechen den Intentionen einer inhaltsbezogenen Grammatik, während das Operieren mit Satzgliedern und Wörtern durch Verschiebe-, Austausch-, Umstell- und Abstrichproben auf eine strukturalorientierte Grammatik hinweist.

Uns ist eine Sprachlehre aufgegeben, die inhalts- und strukturbezogen sein kann.

### **Sprachlehre als Sprachübung und Sprachbetrachtung**

Obwohl die Sprachdidaktik der Volksschule mit der wissenschaftlichen Grammatik verknüpft ist, wird im vorliegenden Lehrplan die Bezeichnung Grammatik vermieden. So soll und kann der Titel „Sprachlehre“ keinesfalls in Widerspruch treten mit der einschlägigen Wissenschaft. Die Grundschule bringt damit ihren Respekt vor dem Abstand zum Ausdruck, der zwischen einer wissenschaftlichen Disziplin und dem von ihr abgeleiteten Fach besteht. Zudem verdient Beachtung, daß sich unsere Sprachlehre ihre Inhalte nicht ausschließlich aus der Fachgrammatik holt. Man bedenke den starken Einbruch der Etymologie, der sich z. B. in der Betonung der Namenkunde innerhalb der Sprachlehre zeigt. Mit Bedacht wählten die Verfasser der Lehrplanrichtlinien von 1966 die Bezeichnung „Sprachkunde und Sprachlehre“. In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1969) entschied man sich für die Bezeichnung „Sprachübung und Sprachbetrachtung“. Dadurch erfährt die Stoffauswahl mehr Freizügigkeit, erfolgt kein Festlegen auf eine bestimmte Richtung in der Grammatik und es wird eine allgemeine methodische Orientierung geboten. Wie die Vorbemerkungen zu den Stoffplänen erkennen lassen, hält man sich auch in Bayern an diese Konzeption. „Sprachbetrachtung“ erscheint jedoch nicht ausdrücklich im Titel, um Mißverständnissen vorzubeugen. Ist nicht jede Hinwendung zu Problemen der Muttersprache, z. B. das Erschließen von Texten (Gedicht, Sachaufgabe aus dem Rechenbuch,

<sup>1</sup> Diese Meinung kann sich auch beim Lesen der Einleitung zu „Vorschläge für eine strukturelle Grammatik des Deutschen“ von Hugo Steger (s. Literaturhinweise) aufdrängen.

Sachunterrichtsergebnisse) oder die Arbeit an einem Aufsatz eine Sprach-Betrachtung? Und wird nicht prinzipiell in jedem Unterricht ein Sprechen nach den Normen unserer Sprachgemeinschaft geübt, so daß „Sprachübung“ ein Dauerzustand in der Schule ist?

Das Unterrichtsfach „Sprachlehre“ ist für uns Lehrer eine Einheit mit einem ausgewählten Bestand an Lehr- und Lernstoff. Dem Grammatiker vom Fach, der mit Spezialkenntnissen und speziellen Fähigkeiten ausgestattet ist, mag unsere „Sprachlehre“ im Vergleich mit dem, was er unter „Grammatik“ versteht, als eine Bündelung heterogener Materialien erscheinen, etwa als ein Konglomerat. Das Zusammenfassen wohlunterschiedener Fachgebiete unter einem Titel, wie es bei der Sprachlehre in der Grundschule geschieht, die grammatikalische Betrachtung mit Rechtschreiben koppelt und Namenkunde und Wortbildungslehre in ihr Verständnis von Sprachunterricht mit einbezieht, ist ein Zeichen für Freiheit der Lehre in der Volksschule und entspricht ihrer Aufgabe und ihren Möglichkeiten.

### Stellung in der Grundschule

Der hier zunächst folgende Beitrag ist als Einstieg und Sammlung von Beispielen für dieses Kapitel, darüber hinaus aber als ständiger Bezugspunkt für alle weiteren Ausführungen gedacht. Nachgespürt wird dem kleinen Wort „in“. Mehrere ältere Herren, seit gemeinsamer Schulzeit miteinander verbunden, machten es sich einmal zum Vergnügen, ihr Wissen über das unscheinbare „in“ zu prüfen. Was dabei herauskam, ist hier zu lesen. Der Verfasser, selbst Teilnehmer am Gespräch, nahm sich die Freiheit, Ergänzungen nachträglich einzufügen und den angefallenen Stoff zu gliedern.

#### Exkurs über „in“

Erinnerungen an das *erste Lesen* stiegen auf. (Rosi in der Küche. . .)

Im *Schönschreiben* tauchte es auf in Verbindung mit der Wortgruppe im — ein — mein. („Wir durften und mußten gleich verhältnismäßig flüssiges Schreiben üben!“)

In der *Sprachlehre* verfolgte es uns fortwährend:

— als Vorsilbe mit der Bedeutung „ein, hinein“. (Aus „Insassen“ wurden „Einsassen“ und aus „Einwohnern“ die „Inwohner“. Das leuchtete ein, auch der „Inkreis“ und der „Inlaut“).

— In Wörtern und Wendungen lateinischer Herkunft zeigt „in“ denselben Sinn: „inklusive“ bedeutet einschließlich und unbegriffen. Weitere Beispiele: in spe (in der Hoffnung, zukünftig), in corpore (in Gesamtheit), in dubio (im Zweifelsfall), in petto (im Sinn haben), in nuce (in der Nuß) . . .

— Im Französischen behauptet es sich als Vorsilbe in der Form „en=“, ebenso im Griechischen; im Englischen ist es wieder das vertraute „in“.

— Als Vorsilbe kommt „in“ aber auch in der Bedeutung von „un=, nicht, ohne“ vor. Beispiel: indiskutabel. Hier taucht eine verwandtschaftliche Urbeziehung zur Vorsilbe „un“ auf.

— Vor bestimmten Konsonanten wird unser „in“ zum Beispiel für das Phänomen der Angleichung, so vor l, m und r in illegal, immanent und irreal.

— Als Präposition ist es in aller Erinnerung. Gibt es nicht eine Richtung an? „Wir fahren in die Stadt.“

— Wenn der Artikel mit der Präposition verschmilzt, kommen „im“ und „ins“ zustande. (Diesen Satz hörte der Deutschlehrer gerne: „Wir sitzen am Ufer und werfen Steine ins Wasser“ und zur Abwechslung mußte im Chor gesprochen werden: „Wir sitzen an dem Ufer und werfen Steine in das Wasser!“).

— Mit „Lehrerin“ und „Schneiderin“ treibt es nicht minder sein Wesen! Hier begegnet es uns als geschlechtsbestimmende Ableitungssilbe; wenn es jedoch Fremdwörtern als Ableitungssilbe anhängt, dann sind es Neutra, wie in Benzin und Nikotin.

— Nicht immer kommt es in Zusammensetzungen, wie oben bei „Insasse“, deutlich zum Vorschein. Verdunkelt steckt es in „empor“. Hierher gehören auch „entzwei“ und „entschlafen“, die nicht selten in der Volksschule in eine Wortsammlung zur Vorsilbe „ent-“ aufgenommen werden.

Das Gespräch nahm eine Wendung zum *Rechtschreiben*. („Als ob es auch da eine Rolle zu spielen hat“, meinte ein Zweifler.)

Nach den bekannten Einteilungskategorien der deutschen Rechtschreibung ist es immerhin in acht Gruppen vertreten. Es verweist auf:

— Groß- und Kleinschreibung, („In“ = chemisches Zeichen für Indium; „in“ als Präposition),

— Dehnung und Schärfung, (ihn — in — Inn),

— Zusammen- oder Getrenntschreiben, (infolge, inmitten, instand halten — in betreff, in bezug auf „infrage kommen“ und auch „in Frage kommen“. Regel: Wenn das mit der Präposition „in“ verknüpfte Hauptwort so verblaßt, daß ein neues Verhältniswort oder Umstandswort entsteht, gilt Zusammenschreibung),

— Abkürzung, (i. V. = in Vertretung, auch I. V. geschrieben),

— Verwendung des Bindestrichs, (In-den-April-Schicken, In-die-Hände-Klatschen),

— Verdoppelung, (innen, mitteninne, innehaben; bei „ins Innere“ liegt eine komparative Adjektivbildung vor),

— Silbentrennung, (In-nung, aber: In-itale und In-itiative),

— Auslassungszeichen, („Hört auf mit eurem ‚in‘“, meinte einer, „jetzt sind wir gar in's Teufels Küche geraten!“).

Nachdenklich und ernst wurden die Männer, als sich einer an eine *Gedichtstunde* erinnerte:

Einmal stand das uns bereits bekannte Gedicht von Matthias Claudius an der Wandtafel: „Der Mensch lebt und bestehet nur eine kleine Zeit; und alle Welt vergehet mit ihrer Herrlichkeit. Es ist nur einer ewig und an allen Enden und wir in seinen Händen“. Der Lehrer ließ uns still lesen. Dann fragte er nach Wörtern, die uns in diesen Verszeilen als besonders wichtig erscheinen. Er ließ uns raten. Dann löschte er zwei kleine Wörter aus und schrieb sie vertauscht wieder hinein. Es entstand der Satz: „Es ist nur einer ewig und in allen Enden und wir an seinen Händen.“ Wie staunten wir über die neue Schweise und ihre Konsequenzen. Ein verändertes Gottesbild stand auf: Gott an den Enden und nicht in der Mitte, und wir an seinen Händen und nicht darinnen! Das Unterrichtsgespräch griff aus bis zum Evangelium des Johannes, wo es heißt: „IM Anfang war das Wort, . . .“ und nicht „A m Anfang . . .“ Warum? —

Da sagte einer: „Jetzt sind wir gar philosophisch geworden durch das koboldhafte ‚in‘!“ (Jean Paul nannte übrigens den besonnenen Umgang mit der Muttersprache „die unschuldigste Philosophie“.)

In Andeutung einige weitere Ergebnisse:

Was wäre die Mengenlehre der neuen *Mathematik* ohne das Implikationszeichen  $\subseteq$  („enthalten in“)?

Der Sohn eines Gesprächsteilnehmers brachte unlängst das Thema einer Aufgabe aus der Kunsterziehung mit. Es lautete: „Malt ein Etwas in etwas!“

Das soll ein Thema sein, ohne Angabe eines Gegenstandes? Ja, der Pfiff liegt beim „in“. „Das versteh' ich nicht mehr.“ — „Du bist eben nicht ‚in‘!“ — Was ist das nun wieder für ein Deutsch? Gegenwartssprache der Teenager! „Sit in“, „input“, „teach in“ . . .

Was steckt doch in und hinter diesem kleinen „in“! In allen Unterrichtsfächern mischt es mit. Es ist ein weites Feld, auf dem wir es in einer Vielzahl von Rollen alltäglich hören, sprechen, lesen.

Der Exkurs über „in“ führt zu einigen Überlegungen, die hier in zwangloser Folge aneinandergereiht werden.

Grammatische Probleme treten nicht nur im Fach Sprachlehre auf. Innerhalb der Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts kommt der Sprachlehre kein Selbstzweck zu, sie behauptet aber im Deutschen eine Vermittlerrolle und im Blick auf weitere Unterrichtsbereiche (Sachunterricht, Mathematik, Handarbeit, Kunstziehung . . .) wird sie zu einer Nahtstelle zum Deutschunterricht.

Mit dem Rechtschreiben geht die Sprachlehre eine besonders enge Verbindung ein. Statt wortreicher Umschreibungen und Deutungen kann ein Vorgehen im Sinne der Sprachbetrachtung bei der Begegnung mit dem Gedicht zur Interpretationshilfe werden. Den anspruchsvollen literarischen Text nimmt Sprachlehre für ihre Zwecke ebenso auf, wie sie Modewendungen der Alltagssprache hinnimmt.

In jedem Unterrichtsfach treten gewisse sprachliche Fixpunkte in Erscheinung, die wie selbstverständlich verwendet und nicht ins Licht einer verdienten sprachlichen Betrachtung gerückt werden. Da wird in einer Handarbeitsstunde mit größter Gelassenheit von Streifen geredet und werden solche gezeichnet, gestickt und geschnitten, ohne das bedeutsame Wort Streifen selbst in den Griff zu nehmen und zum Begriff werden zu lassen.

Bedenkenswerte sprachliche Zeichen sollten nicht isoliert und unter nur einem Aspekt aufgefaßt werden. Man spüre ihrer Stellung in einem Beziehungsgeflecht nach. Wortverstehen, Wortgebrauch, Sprachfluß und Wortreichtum haben davon Gewinn in Verbindung mit Schulung in flexiblem Denken und mit dem Aufhellen von Sachstrukturen. Eine umfassende Schau macht Probleme des Inhalts, der Form und der Funktion im sprachlichen Bereich leichter durchsichtig.

Zum Nachteil einer dynamischen Sprachpraxis hat man bisher die Formwörter (Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien, Pronomen und Numeralien), deren Wirkung, bildlich gesprochen, dem Funktionieren von Lotsen gleichkommt, neben den „großen Dampfern“ (Substantive, Verben und Adjektive) zu gering geachtet. Oft sind es gerade diese Strukturwörter, die beim Aufhellen von Texten differenzierte Aufschlüsse und Einblicke liefern.

Bekanntlich bildet die Grundschule die Basis des gesamten Schulwesens. Das bedeutet für die Sprachlehre zweierlei. Zum einen vermittelt sie einen in sich abgerundeten Bestand an Wissen und Können im Sprachgebrauch, der für den Umgang in Schule, Elternhaus und für die Begegnung mit Erscheinungen der Erwachsenenwelt, wozu in der Hauptsache die Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zählen, ausreicht; zum andern werden diesem Bestand die Ausgangspole für einen differenzierten Weiterbau der Sprachlehre in Orientierungsstufe und Hauptschule bzw. Gymnasium und Realschule entnommen.

Wegen der verfügbaren Unterrichtszeit „geht der Stoffplan davon aus, daß aus der Gesamtzahl der Deutschstunden für Sprachlehre und Rechtschreiben zusammen ungefähr drei Wochenstunden aufzuwenden sind“. Ganz nebenbei ist auch mit diesem Satz eine Feststellung über Bedeutung und Ausmaß der Sprachlehre in der Grundschule getroffen worden.

## Didaktische Interpretationen

Das Beispiel mit „in“ verlockte zu einem Streifzug durch das Verbreitungsgebiet von sprachlehrhaften Betrachtungen in der Grundschule. Außerdem wies es auf das Stoffproblem hin. Fragen der Lehrinhalte und ihrer Anordnung drängen sich auf. Die vorgelegten Stoffpläne, auf Jahrgänge verteilt, stellen dar, was den einzelnen Klassen zuzumuten ist. Welche Gründe haben zu dieser Übersicht geführt? Wodurch wird ihr Aufbau bestimmt? Stellt sie die Gliederung für einen „Lehrgang“ dar?

1. „... was den einzelnen Klassen zuzumuten ist“, heißt es im vorstehenden Absatz. Diese Aussage läßt weniger auf präzise Formulierung von exakt umrissenen Angaben im System eines Curriculums schließen als auf die Andeutung von Möglichkeiten. Tatsächlich ist es nicht leicht, sich gültige und bündige Auskünfte über das Verhältnis von Altersstufe und grammatikalischen Fähigkeiten zu beschaffen. Wohl bemüht sich die Entwicklungspsychologie seit Jahrzehnten unter dem genetischen Aspekt um eine differenzierte Beschreibung des Spracherwerbs in der Kindheit, doch brachte sie über das Vorschulalter mehr an den Tag als über das Grundschulalter.

Angst vor den Gefahren der Verfrühung zwingt zu Zurückhaltung; Sorge, die Schüler möglicherweise zu unterfordern, treibt zu größerer Leistung an. Zwischen diesen polaren Einstellungen bewegt sich zur Zeit der Lehrer in der Grundschule. Allmählich jedoch gibt die Entwicklung den leistungsbestimmten Optimisten recht. Die Mathematisierung des Rechenunterrichts steht dafür als ein Beweis.

2. Unter den gegebenen Umständen kann es nicht ausbleiben, daß in einschlägigen Büchern für die Hand des Lehrers die Vorschläge zur Stoffauswahl und -verteilung recht unterschiedlich sind.

Für das 1. bis 4. Schuljahr und darüber hinaus hat von 1961—1965 ein Experten-seminar von Deutschdozenten und Schulpraktikern unter Leitung von Dr. Anne Banaschewski zur Sprachlehre in der Volksschule die sogenannten Hamburger Empfehlungen erarbeitet:

Am Ende des 4. Schuljahres soll das Kind folgende sprachliche Erfahrungen gewonnen haben:

1. Ein im Umgang mit der Muttersprache entwickeltes Gefühl für den Satz als inhaltliche und klangliche Einheit . . . , als Aussage oder Ausruf, als Frage, als Aufforderung.
2. Ein Gefühl für das Wort als Inhaltsträger, mit dem man Erlebtes und Beobachtetes festhält und mitteilt und das dadurch selbst Mittel zu genauerem Beobachten und tieferem Erleben wird.
3. Ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern (z. B. Wortzusammensetzungen) und damit eine Hilfe für das erratend-entwerfende Verstehen unbekannter Wörter . . .
4. Die Einsicht, daß die meisten wichtigen Wörter zu einer der drei großen Wortklassen gehören. Das Kind gewinnt sie nicht durch Definitionen, sondern durch Unterscheiden und Benennen im Umgang mit  
Nomen (Namenwort, Dingwort, Hauptwort),  
Verb (Tunwort, Zeitwort),  
Adjektiv (Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort).

Die Aufgaben der weiteren Wortarten (der Pronomen und der „kleinen Wörter“) erfahren die Kinder nur im Umgang mit ihnen. Diese Wortarten sind als solche aber nicht systematisch zu unterscheiden und zu behandeln.

5. Erfahrungen im Formenbereich des Nomens, Pronomens und Adjektivs, Unterscheidung von vier Kasus:  
Nominativ (Werfall),  
Akkusativ (Wenfall),  
Dativ (Wemfall),  
Genitiv (Wesfall),  
Singular — Plural (Einzahl — Mehrzahl),  
drei Geschlechtern (männlich, weiblich, sächlich).

6. Erfahrungen und erste Einsichten im Formenbereich des Verbs:

Personalform,  
Infinitiv (Grundform),  
Partizip II (Mittelform II, Vollzugform).

Die Zeitformen sind nur im Umgang zu erfahren, nicht systematisch zu behandeln und zu benennen.

Durch die Unterscheidung der Personalform und Grundform/Mittelform kann sich zugleich ein Gefühl entwickeln für den gliedmäßigen Aufbau des Satzes mit einem Verb als Kern und Rahmen und mit einer wechselnden Anzahl von Gliedern. Diese können aber noch nicht in ihrem exakten Rollenspiel durchschaut werden. Satzanalyse gehört nicht in die vier ersten Schuljahre.

Ein Vergleich des neuen bayerischen Stoffplans mit solchen aus anderen Ländern der Bundesrepublik und darüber hinaus muß aus Platzmangel unterbleiben. Wesentlich Neues käme nicht dabei heraus. Von der Curriculumforschung, von der entscheidende Impulse zu erwarten wären, fehlt vorerst noch ein Angebot an präzise formulierten Lehrzielen. „Der Bereich der muttersprachlichen Bildung bedarf einer sorgfältigen, kritisch-unvoreingenommenen Überprüfung. Es kann damit nicht mehr gemeint bleiben die mehr oder weniger unsystematisch-ganzheitlich betriebene Pflege der unterschiedlich vorhandenen Sprachstrukturen oder gar eine zeitaufwendige Pflege der Mundart. . . . Bei Berücksichtigung der Kindgemäßheit wird ein hohes Maß von geistiger Inanspruchnahme der Kinder im Umgang mit ihrer Sprache entwickelt werden müssen. Der Sprachunterricht der Grundschule muß sich daher systematisch bemühen, die sinnerschließende Kraft der Symbole, der Sachrepräsentanz und der kategorialen Strukturen, die in vorzüglicher und prägnanter Weise der Sprache innewohnen, dem Kind erfahrbar werden zu lassen“ (A. Wenzel in „Grundschulpädagogik“, Klinkhardt, 1970, S. 188).

So gesehen, befinden wir uns gegenwärtig in einer Übergangssituation.

3. Im jetzigen Zeitpunkt und auf eine Öffnung für kommende Entscheidungen eingestellt, haben sich die Lehrplanverfasser in Bayern in Sprachlehre für ein optimales Programm von Aufgaben entschieden. Lehrpläne (wie Schulbücher) sind bekanntlich „vor Mißbrauch nicht geschützt“. Was sie sind und sein können, wird erst durch den Lehrer, der mit diesen Instrumenten umgeht, bewirkt. Die jetzt folgenden Hinweise für das Lesen der Stoffpläne wollen Mißverständnissen vorbeugend begegnen:

Im bayerischen Lehrplan wird der Begriff Sprachlehre gekoppelt mit den Bezeichnungen Sprachbetrachtung und Sprachübung. Sprachübungen werden im gesamten

Unterricht gepflegt; Sprachbetrachtung ereignet sich sowohl beiläufig (nach Uls-höfer) als auch in planmäßig betriebener Weise. Planmäßiges Vorgehen bedeutet aber nicht ein Durchnehmen in der Folge des Stoffplans. Grundsätzlich ist vom ersten Schuljahr ab die Möglichkeit gegeben, für alle wichtigen grammatikalischen Erscheinungen die Ausgangspole für den weiteren Aus- und Aufbau zu setzen. Das dosierte und differenzierende Fortentwickeln keimhafter Ausgangspole steht mit der Auffassung Bruners<sup>2</sup> über das Baugesetz eines Curriculums im Einklang und trägt dazu bei, die Spannung zu lindern, die den Lehrer quält zwischen der Angst vor Verfrühungen und der Sorge, dem Schüler viel zu wenig anzubieten. Bis uns die noch ausstehende Forschungsarbeit eines Besseren belehren wird, halten wir uns an das Rezept, die vorliegenden Stoffpläne als ein Kontinuum aufzufassen, nicht aber im Sinne eines einlinig zu lesenden Programms, sondern nach dem Prinzip einer Spirale.

4. Das Ausbreiten von Erläuterungen zu jedem einzelnen Lehrplanthema ist hier nicht angebracht. Wir begnügen uns mit dem Hervorheben von bisher vernachlässigten Partien. Womit setzt der Sprachlehreunterricht ein? Wie kluge Eltern helfen wir dem Schulneuling, wenn es sprachlich hapert. Unaufdringlich geben wir Hinweise auf richtiges Bezeichnen. Eher bedächtig als munter dahinfließend ist die Gangart der Lehrersprache. Von einer „Lehre“ kann jedoch erst die Rede sein, wenn die neuen Ganzwörter aufgegriffen werden. Zuerst wird die Identität von Wort und Sache aufgehoben. Nicht wenigen ABC-Schützen ist von vornherein klar, daß und welche Unterschiede zwischen dem wirklichen Ding, seiner bildhaften Wiedergabe und seinem Namen bzw. der Bezeichnung (hier wiederum unterschieden nach bildlicher Wiedergabe in Druck oder Schreibschrift und nach Klang) bestehen. Der Träger eines Namens ist das eine, der Name als Wortkörper ist ein anderes. (Als ein Lehrer in R. mit den Erstkläßlern über einen ihnen bekannten Hund sprach und dessen Namen Mollie anscrieb, suchte allen Ernstes einer der Buben am Wortbild nach dem Schwanz des Tieres!)

Es bereitet im allgemeinen wenig Mühe, die Schulneulinge zu einer Reihe von Aussagen über einen vorhandenen Gegenstand, z. B. über einen vor der Klasse agierenden Mitschüler, zu bringen. Dagegen bedarf es etlicher Überwindung von Schwierigkeiten, Aussagen über den Namen des betreffenden Gegenstandes zu provozieren. Von selbst geschieht dabei nichts und der Lehrer muß anleiten, vorgeben und nachhelfen. Recht aufschlußreich erweist sich dabei das Vergleichen von zwei an die Tafel gehefteten oder geschriebenen Ganzwörtern. Die Wortbilder werden befragt nach Länge und Kürze, nach Ober- und Untertönen, nach darin enthaltenen dicken, schmalen, runden, eckigen, offenen und geschlossenen Einzelbuchstaben, ohne deren Laut zu kennen. Dann wird auf das Spiel (auf das „Turnen“) der Lippen beim langsamen oder raschen und endlich auch beim tonlosen Sprechen dieser Namen geachtet. Immer wieder sprechen die Schüler über die dabei gemachten Beobachtungen, erst unbeholfen und dann gewandter. Schließlich singen wir das Gelesene und kommen dabei auf den Wortklang. Tüchtige Schüler sind gar bald in der Lage, aufzählend über alle gemachten Erfahrungen über ein Wort (nicht

2 J. S. Bruner „Der Prozeß der Erziehung“, S. 61 (s. Lit.)

über dessen Bedeutung) zu berichten. Mehr und mehr gehen sie beim Auftauchen neuer Wörter in diesem Sinn auf Jagd. Sie geben mit Eifer die entdeckten optischen und akustischen Merkmale „in gesetzter Rede“ bekannt. Natürlich stehen diese Übungen im engsten Zusammenhang mit dem ersten Lesen. Erstlesen und „Sprachlehre“ stützen sich hier gegenseitig. Von diesem Eintritt in die Sprachlehre am Ausgangspunkt der Schule bis zum Abschluß der Grundschulzeit dehnt sich eine weite Strecke, angefüllt mit den in den Stoffplänen angegebenen Aufgaben. Haben wir den Einstieg bei der Untersuchung einzelner Wörter nach sichtbaren und hörbaren Zeichen genommen, so ist die Ziellinie bei den Leistungsproben zu suchen, denen sich alle Schüler am Ende der Grundschule stellen.

5. Zum *Verhältnis von Satz und Wort*. In der Gliederung der Stoffpläne muß auffallen, daß dieses Wortpaar getrennt worden ist. Dazu wird in den Erläuterungen zum Stoffplan bemerkt: „Sinnvolles Sprachbetrachten und Sprachüben muß auf den Satz hin angelegt sein. Die im Stoffplan angegebenen Aufgaben sind nach ‚Satz‘ und ‚Wort‘ eingeteilt, um eine verdichtete Darstellung des Stoffes zu erreichen. Damit ist auf keinen Fall eine Trennung in Wort- und Satzlehre gemeint.“ Schwerpunkt, Mitte, ständiger Bezugspunkt, Grund- und Sinneinheit ist der Satz. Er ermöglicht es dem Wort, seine Rollen spielen zu können. Er ist Bühne, ihr Prospekt, Regisseur und Beleuchter in einem.

Im Text unter mehreren Sätzen stützt der Einzelsatz den Zusammenhalt. Nicht nur Wörter im Satz reizen zu vergleichender Betrachtung, sondern auch Sätze miteinander, ganz gleich ob sie unmittelbar hintereinander stehen oder ohne sichtbaren Zusammenhang. Wir lassen den Spannbogen als Einheit in der Mannigfaltigkeit der Rede, des Gesprächs, des gedruckten oder geschriebenen Textes erfahren. Allmähliches Differenzieren schließt Sätze auf und macht sie als Komplexe durchschaubar, durchsichtig nach Inhalt und Form.

Wenn schon Wort und Satz in einem Atemzug genannt werden, dann keineswegs alternativ. Zutreffender sind Formulierungen, wie „Wort im Satz“, oder „Satz — Wortgruppe — Wort“. Das Gruppieren von Wörtern zu Einheiten unterhalb und neben der Satzschwelle ist gerade das, was für den Grundschüler überschaubar ist, das eine mittlere Stellung zwischen Einzelwort und Satz einnimmt und Ordnung stiften hilft in der Vielfalt der Erscheinungen unserer Sprache (Beispiele siehe S. 79).

6. *Das neue Wort, ein unbekannter Begriff*. Bollnow und Loch, denen wir wesentliche Aufklärung über Bedeutung und Funktion der Sprache in der Erziehung verdanken, machen u. a. auf eine Blickwendung im Verhältnis von Wort und Sache aufmerksam. „Erst das Verständnis des Worts vermittelt die Erfahrung des darin Bezeichneten. Die Sprache geht also voran . . . Es liegt im Wesen der Sprache, daß sie der wirklichen Erfahrung schon immer voraus ist. Schon der Umkreis der Wörter, die der Mensch gehört hat und vom Hören her auch versteht, ist größer als seine konkrete Erfahrung“<sup>3</sup>. Wieder ist ein Grundmotiv aller Lehre angesprochen: das, wie es scheint, Selbstverständliche und schon immer Gewußte in seinem Schein-

<sup>3</sup> Beitrag über Sprache von W. Loch im Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe v. Speck und Wehle, Band II, S. 481—528; obige Zitate aus: Die Macht des Worts von O. F. Bollnow, S. 25

dasein zu entlarven, zu aktualisieren und im Licht einer intellektuell redlichen Betrachtung einsichtig zu machen und zum erfahrenen Besitz werden zu lassen. Ist ein „bekanntes“ oder neues, jedenfalls unverstandenes Wort inhaltlich aufgehellt und angereichert worden, wobei zu bedenken ist, daß das inhaltliche Aus- und Auffüllen wichtiger Begriffe ein lebenslanger Prozeß ist, und haben wir Lehrer seine Bedeutung im Bewußtsein der Schüler verankert (eine „Bewußtseinerweiterung“ durch Sprache ohne Drogen), nach Spielregeln, die den Aufbaugesetzen der Wortinhalte angemessen sind und die sich sehr wohl von den leider auch in Schulen praktizierten laienhaften Definitionsversuchen und bloßen Umschreibungen unterscheiden, dann sollte nicht versäumt werden, besonders wenn es sich um Schwerpunktörter unserer Sprache handelt, prägnante Erscheinungen an Bild und Klang des Wortkörpers in die Betrachtungen zum Wortinhalt einzubinden. Es wird hierbei fortgesetzt, was wir bei der Begegnung mit den ersten Ganzwörtern angebahnt haben (siehe 4. Teil dieses Kapitels). Dabei wird natürlich auch auf Veränderungen am und im Wortleib eingegangen, soweit sich solche etwa durch das Eintauchen in verschiedene Zeitstufen und sonstiges „Beugen“ ergeben.

**7. Wortgruppierungen.** Wir ordnen sie zwischen Wort und Satz ein, wie im Teil 5 ausgeführt worden ist. Der Wortschatz der Schüler erfährt im Umgang mit ihnen Klärung und Erweiterung. Dazu H. Seiffert: „Der Begriff ist also das, was gleich bleibt, wenn die verwendeten Wörter sich ändern“<sup>4</sup>. Es ist nicht notwendig, die Bezeichnungen für jede der folgenden Wortgruppierungen den Kindern plausibel zu machen. Auch muß es dem Lehrer nach seiner Kunst und den Möglichkeiten der jeweiligen Altersstufe überlassen werden, wie weit eine Wortgruppierung, z. B. ein Wortfeld oder eine Wortfamilie, aufgefächert und in ihren Abteilungen hervorgehoben (und benannt) wird.

#### a) Die Wortgruppe

Als Satzglied nimmt sie eine Stellung zwischen der Größenordnung Satz und dem einzelnen Wort ein. Innerhalb eines Satzes kann sie an einen anderen Platz geschoben werden, in sich aber ist sie unveränderlich, festgefügt. Beispiel: „unter der Bank“ als Wortgruppe. Das Buch liegt unter der Bank. Unter der Bank liegt das Buch. Liegt das Buch unter der Bank?

Hatten wir seither unseren Blick nicht einseitig auf den Satz und das Einzelwort gerichtet und die strukturbestimmende Funktion der Wortgruppe übersehen?

#### b) Das Wortfeld

Halten wir uns an ein unterrichtspraktisches Beispiel<sup>5</sup>. Thema: Wortfeld „gehen“. Die Ampel an einem Fußgängerüberweg vermittelt Einstieg, Motivation, Sprachsituation und zu betrachtendes Wortmaterial. Wenn die Ampel grünes Licht zeigt, dann ist das Betreten des Zebrastreifens, der genau besehen im Sprachlehreunterricht als „gestreifter Streifen“ erkannt wird, erlaubt. Statt eines gehenden Männleins zeigen manche Ampeln das Wort „gehen“. Daran halten wir fest. Die Ampel will uns ansprechen. Sie ruft der wartenden kleineren oder größeren Menge zu: „G e h e n!“ Die Menge setzt sich auf das Zeichen hin (Wörter sind Zeichen!) in Bewegung. Alle gehen: Alte und Junge, Große und Kleine, Schnelle und Langsame, Gesunde und Gehbehinderte! Der Vorgang ist wirklichkeitsgetreu nachzuahmen. Also, ein jeder „geht“, allerdings auf seine Weise. Vom

<sup>4</sup> Helmut Seiffert: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1, C. H. Beck 1969, S. 37

<sup>5</sup> entworfen und erprobt vom Verfasser

Hasten bis zum Humpeln kommen alle Gangarten in unserem Gehverein vor. Laufen, hasten, eilen, schlendern, bummeln, sausen, marschieren, humpeln, steigen, stolzieren... das alles ist ein Gehen. Gehen erscheint in diesem Zusammenhang als Sammelnamen (Oberbegriff). Alle einschlägigen Bezeichnungen bilden ein Feld, analog zu dem Feld der über den Zebrastrifen gehenden Menge. Schauen wir genauer hin! Das Feld der Gehenden ist durchaus nicht geschlossen. Man gruppiert sich in raschere und langsamere Gehen. Das Feld zeigt Differenzierung. Fragen wir nach Wörtern, welche Eile beim Gehen ausdrücken, dann behaupten diese die Spitze des Gesamtfeldes. Liegt der Akzent bei der Gruppe der Langsamen, dann kommt eben ihnen Dominanz zu. Jost Trier, dem der Begriff des Wortfeldes zu danken ist, dachte in der Tat nicht an ein Acker- oder Gartenfeld, sondern an jene Pferdemenge mit Reitern, die im Wettrennen als mehr oder weniger geschlossenes „Feld“ mit wechselnden Spitzengruppen oder Einzelreitern über die Bahn galoppiert. Wer vorne liegt, hat Spitzenwert. — Je nach Fassungskraft einer Schulklasse oder Schulgruppe können wir ein Wortfeld unterteilen. Beim vorgegebenen Thema „gehen“ bieten sich zusätzlich Ausgriffe in Sondersprachen (Sport!), in die Mundart und ein Übertragen auf das Fortbewegen in der Tierwelt an.

### c) Die Wortfamilie

Alle Wörter, die zu einer Familie gehören, haben einen gemeinsamen Grund, eine ihnen eigentümliche Wurzel. Sie gibt einer Fülle von Wörtern das Gepräge der Zusammengehörigkeit. „Gehen“ stammt aus ghê = verlassen, fortgehen. Der Wurzel entspringen die Stämme oder Stammsilben. Sie sind frei von Vorsilben und Anhängseln, z. B. geh — ging — gang — gäng. Für die Grundschule interessant werden erst die Stammwörter, die aus Stammsilben folgen. Wurzel und Stämme bleiben verborgen, Stammwörter treten im lebendigen Sprachgebrauch auf. (Geh!, beim Gehen und Stehn, der Gang, gängeln). Vor- und Nachsilben sorgen für Ableitungen: begehen, vergehen, zergehen...; gegangen, gangbar...; gängig, Gängelei, umgänglich... Stammwörter und Ableitungen sind einfache Wörter im Vergleich zu den Zusammensetzungen. „Gehen“ ist dann im Grund- oder im Bestimmungsort zu finden: hintergehen, untergehen, Eingang, Ausgang, Einzelgänger — gehbehindert, Gehweg, Gangtüre, Gängelband... (Zu den zusammengesetzten Wörtern zählen noch die „Zusammenrückungen“, z. B. Sich-gehen-Lassen und die „Zusammenbildungen“, wie Felderbegehung, die jedoch nicht immer leicht zu unterscheiden sind und in der Volksschule nicht eigens betrachtet werden).

### d) Wortpaare

Sie sind durch „und“ bzw. „oder“ verbunden: Tag und Nacht, rechts und links, hell und/oder dunkel, Hirt und Herde... Der Ton kann auf dem ersten oder zweiten Glied liegen. Eine Ausgliederung der sogenannten „Gegenwörter“ (Oppositionen) kann in der Grundschule angesprochen werden, muß aber nicht ausdrücklich erfolgen. Beispiele: Himmel und Erde, oben und unten...

### e) Wortreihen

Gleichwertiges wird aneinandergereiht: Alles rennet, rettet, flüchtet. Die Wortreihe nimmt im ganzen die Rolle eines Satzgliedes ein.

### f) Syntaktische Wortreihen

Auf sie trifft auch die Bezeichnung „syntaktische Felder“ zu. Die Duden-Grammatik spricht vom Koppeln bestimmter Wörter mit anderen, „sei es auf Grund sachlicher Beziehungen, sei es auf Grund muttersprachlicher Schweisen“ (Der Große Duden, Grammatik, S. 423). In dem Satz: „Der Hund frißt Futter“ bilden die Wörter „Hund“ — „Futter“ — „fressen“ eine syntaktische Wortreihe; denn „fressen“ setzt voraus, daß ein „Futter“ vorhanden ist und der „Hund“, für den es bestimmt ist. (Hund — Futter — fressen stehen in einem gewissen Zusammenhang).

## g) Wortstände

Werden z. B. als ein Feld die Bezeichnungen für Berufe zusammengestellt, so haben wir es mit einem Wortstand zu tun. Wortstände fallen im Sachunterricht an. In der Sprachlehre ist es aber nicht vorrangig, einiges über verschiedene Berufe zu erfahren, sondern zu erkunden, mit welchen Mitteln unsere Sprache arbeitet, um Berufswörter zu erzeugen, z. B. durch die Ableitungssilbe „-er“ (Lehrer, Schneider . . .) oder durch das Zusammensetzen mit „-mann“ (Kaufmann, Feuerwehrmann). Danach wiederum lassen sich unter sprachlichen Gesichtspunkten und nicht von der beruflichen Tätigkeit aus Teilgruppen gewinnen, übersichtlich darstellen und betrachten.

## h) Wortbildung

Noch deutlicher als bei einigen der vorstehenden Beispiele bietet sich hier eine sowohl inhaltsbezogene wie strukturalorientierte Schweise an. Ein Mittel der Wortbildung ist u. a. die Ableitung. Sie vollbringt ihre Leistung durch Ablaut (kalt, Kälte) oder durch Endungen (Frost, frostig). Daneben treten die Zusammensetzungen (blau wie der Himmel = himmelblau, Schirm gegen den Regen = Regenschirm) und die Wortbildung durch Vorsilben (bekleiden, verkleiden, auskleiden . . .).

## i) Namenkunde

Das Gebiet der Namenkunde (Zusammenstellen und Erklären von „Feldern“ aus Vor- und Zunamen, Orts- und Flurnamen, Tier und Pflanzennamen . . .) verspricht in der Grundschule reichen Ertrag.

Auf die Einteilung von Wörtern nach Arten (Substantive, Verben, . . .) und die der Sätze nach gebräuchlichen Grundformen wird hier verzichtet; denn diese Methode der Klassifizierung gehört zum festen Bestand der Sprachlehre. Im Zusammenhang damit steht auch das nächste Kapitel über die Terminologie.

8. Woher nimmt die Sprachlehre in der Grundschule ihren *Stoff*? Wie die Beispiele des „Exkurs über ‚in‘“ zeigen, greift sie in alle Bereiche des Deutschunterrichts hinein, greift aber auch in allen anderen Unterrichtsfächern günstige Gelegenheiten auf. Der Bogen spannt sich vom freien Erzählen und dem Entwerfen von Aufsätzen (samt der Arbeit am Stilmuster) über den gesamten Sachunterricht bis hinein in die Mathematik. Im Hinblick auf die literarische Zugehörigkeit eines Textes kennt unser Suchen nach grammatikalischen Leckerbissen oder nach Geschmacklosigkeiten keine Grenzen: Werbetexte aus Presse, Funk und Fernsehen werden ebenso kritisch betrachtet wie Plakataufschriften und modische Redensarten. Tafelanschriften, Hefteinträge und Schulbuchtexte nicht ausgenommen! Immer wieder sind es Gedichte, die zu verweilender Sprachbetrachtung hinführen. Bollnow nennt die Dichtung die gesteigerte Form der Sprache<sup>6</sup>.

Neuerdings beginnt man die sprachlichen Aktionen des Schullebens und des Unterrichtens als Problemgegenstand zu entdecken<sup>7</sup>. Mit aller Absicht wurde im ersten Kapitel dieses Beitrags von „Schule als Sprachraum“ geschrieben. Immer mehr wird es fortan die mündliche, gedruckte und geschriebene Sprache in der und aus der Schule sein, welche sich einer wertenden Sprachlehre stellen muß. Von der Unterrichtssprache aus drängen sich Vergleiche auf mit der Umgangssprache einerseits und mit der Bildungssprache andererseits. Zur Ergänzung, was im Vorspann zu den

<sup>6</sup> a. a. O., S. 69

<sup>7</sup> Loch in dem bereits angegebenen Handbuch (S. 496 ff.) und Schorb in der Festschrift für Hans Schorer „Sprachpädagogik Literaturpädagogik“, Diesterweg 1969

Stoffplänen steht: „Sprachbetrachtung und Sprachübung sollen aus Situationen und Handlungen erwachsen, die eine bestimmte Sprachform zwingend erfordern. Diese können dem außerschulischen Bereich, dem Schulleben und dem Unterricht entnommen werden. Unmotiviertes und schematisches Durchnehmen von Sprachformen ist zu vermeiden.“

9. Den Abschluß und die Zusammenfassung dieses Kapitels bilde ein Hinweis auf einige *didaktische Leitlinien*.

a) Das Aufbereiten der einzelnen Lehr- und Lernstoffe folgt dem Prinzip einer Differenzierung in dem Sinn, daß Ausgangspole, die keimhaft eine Mannigfaltigkeit enthalten, durch weiterführendes Ausgliedern zur Entfaltung von zunehmend komplexen Gebilden gebracht werden. Beispiel: Mit Hilfe der Vergleichsformen des Eigenschaftswortes lassen sich Unterschiede von zwei, dann drei und mehr Objekten aussagen. Allmählich wird erkannt, daß die Sprache für solche Fälle noch weitere Ausdrucksmittel bereithält, etwa Umschreibungen des Komparativs.

b) Die inhaltliche Aussagekraft eines Textes (Satzes, Wortgruppe, Wortes) hat Vorrang; Sprachwissen, das auf Formbezüge achtet, tritt allmählich hinzu. Wieder ein Blick auf das Beispiel vom Vergleichen! Schon vor dem Schuleintritt weiß das Kind Vergleiche anzustellen und sprachlich richtig zu setzen. Welcher Mittel sich dabei „seine“ Sprache bedient, wird ihm erst durch Unterricht nach eingehenden Übungen bewußt gemacht. Hans leuchtet mit einer Taschenlampe einen Senkrechtstab von seinem Standort aus in verschiedenen Höhen an und beobachtet, wie der Schatten des Stabes länger wird. Daß jedoch auch die Sprache dieses Spiel mitmacht und aus „groß“ mit bewundernswerter Einfachheit „größt“ oder „am größten“ werden läßt, muß ihm erst durch Lehre aufgehen.

c) Als didaktische Einheit erscheint von vornherein nicht das einzelne Wort oder eine isoliert gebotene Wortart, sondern ein Beziehungsgefüge, das nach Möglichkeit selbst wieder als relative Ganzheit in einem übergeordneten Zusammenhang, worin sich jedes „Element“ als wohlunterscheidbar und vor allem vergleichbar darstellt, erkennbar ist. Relative Ganzheiten sind z. B. Wortfelder, wenn sie in Unterabteilungen aufgegliedert werden oder in ihrer Gesamtheit in einen übergreifenden Zusammenhang eingebettet werden. Beim Thema „Vergleichsformen“ sind Aussagen über Gegensätzliches, über Gleiches, über Grob- oder Feinunterschiede relative Ganzheiten. Die Vergleichsformen des Eigenschaftswortes sind in dieser Gesamtschau ebenfalls nur eine Partie.

d) Sprachlehre in der Grundschule ist keine systematische Grammatik. Der Schüler verfügt über mehr Sprachpotenz und Kompetenz als üblicherweise bei Sprachübungen herangezogen und bei Sprachbetrachtungen erschlossen werden kann. Das Angebot an Sprachmaterial, das der Schüler mitbringt, ist größer als die Schule mitunter wahrzunehmen pflegt.

### **Das Problem der Terminologie**

Im November 1969 führten das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn und das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, eine

Tagung zu Fragen der Didaktik des Deutschunterrichts durch. Hans Glinz, Mitverfasser der „Hamburger Empfehlungen“, ging in einem Gespräch mit Gymnasial- und Realschullehrern auch auf das Problem der Terminologie ein. Es folgt hier ein Auszug aus dem Sitzungsbericht:

Wie nicht anders zu erwarten, entspinnt sich an dieser Stelle eine lebhafte und lange Debatte über die Terminologie. Die Ergebnisse sind:

1. Alle grammatischen Termini sind nur Namen für bereits durch Umgang mit der Sprache, durch Operationen erkannte Einheiten, Prägungen, Klassen; sie sind keine Definitionen. Das kann man den Schülern leicht einsichtig machen, wenn man Personennamen heranzieht: Frau Schwarz kann blonde Haare haben, Herr Müller hat keine Mühle, sondern eine Bäckerei, Herr Meister ist kein Meister, sondern ein Hilfsarbeiter, und Herr Knecht ist kein Knecht, sondern Chef eines großen Unternehmens usw.

2. Bei der ersten Gewinnung eines grammatischen Begriffs ist es oft hilfreich, einen „sprechenden Namen“ zu haben, z. B. im zweiten Schuljahr „Tunwort“ für Verb und „Namenwort“ für Substantiv. Je länger man aber mit dem Begriff arbeitet, um so mehr muß der Name zurücktreten. Es ist daher zu empfehlen, schon bald die lateinischen Namen neben den deutschen zu verwenden — schon im vierten, ja vielleicht schon im dritten Schuljahr. Dann soll man ruhig längere Zeit beide Namen nebeneinander gebrauchen: der deutsche Name gibt Hilfen zum richtigen Behalten des Begriffs, und der lateinische Name hilft den deutschen Namen relativieren.

3. Jeder Lehrer, der eine neue Klasse übernimmt, sollte in einer der ersten Grammatikstunden sämtliche Namen, die die ggf. aus verschiedenen andern Schulen kommenden Schüler mitbringen, übersichtlich zusammenstellen und mit den entsprechenden Operationen verknüpfen, so daß z. B. klar wird:

Wörter wie „faßt — faßte“	Wörter wie „Höhle“, „Wolf“, „Hunger“	Wörter wie „blutgierig“, „satt“
Verben	Nomen	Adjektive
Tunwörter	Substantive	Artwörter
Zeitwörter	Namenwörter	Wiewörter
Tätigkeitswörter	Hauptwörter	Eigenschaftswörter
	Dingwörter	Beiwörter
	Nennwörter	

Das ist der beste Weg, um Klarheit zu verschaffen und den oft beklagten „Begriffssalat“, der de facto ein „Namen-Salat“ ist, zu beseitigen. Nicht, daß die Schüler alle diese Namen lernen müßten — aber wenn ein Schüler einen solchen Namen irgendwo hört, dann soll er im Bilde sein, wie das einzuordnen ist.

Wenn man so vorgeht, werden schon heute 90 Prozent aller Klagen über den terminologischen Wirrwarr gegenstandslos: die Lage ist nur so lange schlimm, als man jeden der verschiedenen Namen auch als einen verschiedenen Begriff auffaßt und nicht nur als einen andern Namen (wie „vervielfachen“ für „multiplizieren“).

Solche Verwechslung von Namen und Begriff findet man allerdings leider sehr oft, nicht nur bei Grammatikern aller Stufen, sondern auch bei Kulturkritikern und Philosophen. Das hängt damit zusammen, daß in jedem Wort, in jedem Namen, der nicht nur Eigenname ist (und oft sogar in ihm) auch etwas Begriffliches steckt... In diesem Sinne ist jede Grammatikstunde auch ein Stück Einführung in die Wissenschaftstheorie, und die bewußte Unterscheidung zwischen Begriff und Namen, zu der wir den Schüler hier führen, ist eine Bedingung für alles wissenschaftliche Denken.

Im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Problem der Terminologie bittet der

Referent, auch die von ihm seinerzeit gebildeten deutschen Fachausdrücke im nötigen Maß zu relativieren. Er sagt: Wenn ich vor 25 Jahren gewußt hätte, was aus Ausdrücken wie Zielgröße, Zuwendgröße, Grundgröße alles gemacht würde, hätte ich mich wohl gehütet, jemals solche Ausdrücke zu prägen, und hätte lateinische Kunstausdrücke gebildet. Die Ausdrücke waren viel zu griffig und trotz ständiger Betonung der Tatsache (das können Sie in jedem meiner Bücher lesen), daß die Terminologie nur Hilfsfunktion hat, sind die Termini mißverstanden worden . . .

Ich werde . . . die deutschen Ausdrücke noch mehr zurücknehmen und primär mit den traditionellen lateinischen arbeiten: „Subjekt, Objekt, Dativobjekt“ statt „Grundgröße, Zielgröße, Zuwendgröße“; für die Gleichgröße, den Dudenischen Gleichsetzungsnominativ, benützen wir heute den alten Namen „Prädikativ“ . . .

Natürlich wäre es schön, wenn wir auch für die Namen bald zu einer allgemeinen Einigung kämen — aber das wird vermutlich noch einige Zeit dauern. Wir müssen schon froh sein, wenn in den *Begriffen* bald die nötige Einheitlichkeit erreicht ist, und wir müssen daher heute alle Anstrengungen auf *dieses* Ziel richten und die Namen als so sekundär behandeln, wie sie es von der Sache her sind.

Wie heißt das schon einmal genannte Zitat aus Seifferts Einführung in die Wissenschaftstheorie?: „Der Begriff ist also das, was gleich bleibt, wenn die verwendeten Wörter sich ändern.“

### Literatur

Noam Chomsky: Sprache und Geist. Frankfurt: Suhrkamp 1970

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen — Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1970

Duden — Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1966

Duden — Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut 1963

Johannes Erben: Deutsche Grammatik. Frankfurt: Fischer Bücherei 1968

Hans Glinz: Deutsche Syntax. Stuttgart: Metzler 1965

Hans Glinz: Der Sprachunterricht im engeren Sinn. Handbuch des Deutschunterrichts, Band I, hrsg. von A. Beinlich. Emsdetten: Lechte 1969

Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule o. J.

Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule zu den Richtlinien 1966, Teil 2, München: Oldenbourg 1969

Hermann Helmers (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969

Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1967

Wilhelm Lang: Probleme der allgemeinen Sprachtheorie. Stuttgart: Klett 1969

Werner Loch: Sprache. Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Band II, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle. München: Kösel 1970

Robert F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1965

Hugo Moser (Hrsg.): Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970

Karl Rank: Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer 1966

Ida Renner: Grammatik und Wirklichkeit. München: Schulbuchverlag 1964

Richtlinien und Lehrplan für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Henn 1969

Saul S. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh.: Luchterhand 1967

Karl Reumuth/A. O. Schorb: Der muttersprachliche Unterricht. Bad Godesberg: Dürr 1963

Erwin Schwartz: Inhalte grundlegender Bildung (Grundschulkongreß '69), Band 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970

Hugo Steger (Hrsg.): Vorschläge für eine strukturelle Grammatik des Deutschen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970

Robert Ulshöfer: Methodik des Deutschunterrichts 1 — Unterstufe. Stuttgart: Klett 1967

Bernhard Weisgerber: Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Weinheim: Beltz 1964

Leo Weisgerber: Von den Kräften der deutschen Sprache, 4 Bände. Düsseldorf: 1954

Alfred Angermeyer

Deutsch

## *Lehraufgaben und Voraussetzungen*

Schrift setzt Sprache in Zeichen um, bewahrt sie und weitet sie als Kommunikationsmittel aus. Die sichtbare Gestalt der Sprache ist durch Übereinkunft genormt. In der Rechtschreibung sind diese Normen festgelegt. Das gegebene Normensystem der richtigen Schreibung von Sprache ist historisch gewachsen. Es ist in keinem einheitlichen Regelsystem faßbar. Die Schwierigkeiten werden deutlich durch den Hinweis darauf, daß nur knapp 7% des deutschen Wortschatzes orthographisch eindeutig sind. Die Gesellschaft verlangt, daß sich der einzelne an das durch Übereinkunft festgelegte Zeichensystem hält.

Rechtschreiben in der Schule ist ein Teil der Pflege unserer Muttersprache und trägt zur Sicherung des Sprachbesitzes bei. Wegen seines betonten Bezugs auf nur *eine* Erscheinungsform der Sprache, nämlich auf deren Objektivierung in der Schrift, kommt dem Rechtschreiben eine Sonderstellung zu. Dies darf aber nicht zu einer Isolierung führen. Vielmehr steht das Rechtschreiben innerhalb der Sprachbildung in steter und enger Verbindung mit anderen Teilbereichen des muttersprachlichen Unterrichts und dem Sachunterricht. Natürliche Anlässe zur Pflege des Rechtschreibens ergeben sich aus dem gesamten Unterricht.

Die Ausnahmen, die es zu den Rechtschreibregeln gibt, das Ausbleiben einer vereinfachenden Rechtschreibreform und die vom Schüler geforderten visuellen, akustischen, motorischen und logischen Leistungen erschweren den Rechtschreibunterricht. In der Grundschule geht es im Rechtschreiben um die gezielte Verknüpfung von Lautkörper und bildlicher Vorstellung des geschriebenen oder gedruckten Wortes. Die logischen Hilfen rücken erst allmählich in den Blickpunkt.

## *Stoffplan*

### 1. Schematisierung von Wortgestalten

In den ersten beiden Schuljahren liegt das Hauptgewicht der rechtschriftlichen Arbeit beim Einprägen von Wortgestalten. Wörter sollen in der Regel nicht isoliert, sondern innerhalb von Texten geübt werden.

Auf der *ersten Stufe* des Aneignens von Wortgestalten wird das Wort visuell, akustisch, motorisch und logisch aufgefaßt und durchdrungen.

#### Vorwiegend visuelle und motorische Akte:

- Erfassen der Wortgestalt
- Nachfahren der Wörter mit dem Stift oder dem Finger
- Schreiben der Wörter in der Luft
- Blindschreiben der Wörter ohne Schreibspur

#### Vorwiegend akustische und sprachmotorische Akte:

- Deutliches Sprechen und Lesen
- Aufbauendes Lesen der Wortgestalt
- Lautieren der Wörter nach Vorlage
- Aufbauen der Wörter ohne Vorlage
- Lautieren der Wörter ohne Vorlage

#### Logische Hilfen:

- Vergleichen ähnlicher Wortgestalten:
- Reimwörter — Verwandlungsübungen — Sammeln von Wörtern mit gleichen

- Buchstabengruppen
- einfache Formen des Ableitens
- Übungen im Silbentrennen

erste Regeln für Groß- und Kleinschreibung

Diese vielseitige Aneignung der Wortbilder ist aber noch keine Gewähr für sichere Wiedergabe. Es ist notwendig, das Wortbild in verschiedenen Übungsformen und Zusammenhängen zu sichern, so daß es automatisch reproduziert werden kann.

Die auf dieser *zweiten Stufe* der Einprägung möglichen Übungen sind in nachfolgender Aufstellung nach ihrem objektiven Schwierigkeitsgrad gruppiert. Die Anzahl der jeweils notwendigen Übungen zu ein und demselben Wort hängt einerseits vom Leistungsstand des Schülers ab, andererseits vom Schwierigkeitsgrad der Wörter.

#### Verändern von Wörtern:

- Bilden der Mehrzahl zur vorgegebenen Einzahl und umgekehrt
- Bilden von Verkleinerungsformen zu vorgegebenen Namenwörtern
- Bilden zusammengesetzter Namenwörter aus gegebenen Grund- und Bestimmungswörtern

#### Zusammensetzen von Wortteilen, z. B. Silbenrätsel

#### Zusammensetzen von Buchstaben zu Wörtern:

- Berichtigen von Purzelwörtern, z. B. **z u a a u s m m e n l f e n**

#### Ergänzen unvollständiger Wörter:

- Ergänzen von rechtschriftlich schwierigen Lauten bzw. Lautgruppen, z. B. .usa .enlaufen
- Ergänzen von Silben, z. B. lau . . .
- Ergänzen von Wortruinen in Texten

#### Aufschreiben von Wörtern:

- Ergänzen von Anfangsbuchstaben zu Wörtern
- Lösen von Buchstabenrätseln
- Aufschreiben von Wörtern zu Bildern
- Aufschreiben der Einzahl und selbständiges Bilden der Mehrzahl
- Aufschreiben der Namenwörter und selbständiges Bilden der Verkleinerungsformen
- Ausfüllen von Lückentexten
- Schreiben von Texten nach Diktat (Nachschrift)
- Schreiben von Texten aus dem Gedächtnis

Durch periodische Wiederholung sollten die gesicherten Wortgestalten immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Wichtige Hilfen beim Einprägen und Schematisieren der Wortgestalten sind die Eigenkorrektur und die sofort anschließende Berichtigung.

#### Zu der rechtschriftlichen Sicherung und Erweiterung des Wortschatzes dienen Übungen zur Analogiebildung:

- Sammeln von Reimwörtern, z. B. gehen — wehen
- Verwandeln von Wörtern, z. B. Bluse → Blase
- Sammeln von Wörtern mit gleichen Buchstabengruppen, z. B. Huhn — Stuhl
- Bilden von Wörtern aus Stammwörtern, Vor- und Nachsilben, z. B. auf: -hängen, -fangen
- Üben in Wortfamilien

Auch in den folgenden Schuljahren werden die Wortgestalten durch das Schreiben in verschiedenen Zusammenhängen eingepägt. Das Augenmerk richtet sich allmählich immer mehr auf Analogien, besondere Rechtschreibfälle und Regelbildung.

## 2. Besondere Rechtschreibfälle und Regelbildung

Zeichenerklärung: + = verbindliche Lehraufgabe;

■ = Zusatzaufgabe (Übung leichter Fälle oder als Vorgriff)

	1.	2.	3.	4.
Großschreiben der Namenwörter	+	+	+	+
Kleinschreiben der Tun- bzw. Tätigkeitswörter	+	+	+	+
Kleinschreiben der Wie- bzw. Eigenschaftswörter	■	+	+	+
Großschreiben von namenwörtlich gebrauchten Zeit- und Eigenschaftswörtern				■
Der Punkt am Ende eines Erzählsatzes	+	+	+	+
Das Fragezeichen am Ende eines Fragesatzes	■	+	+	+
Das Rufzeichen am Ende eines Rufsatzes		+	+	+
Das Rufzeichen am Ende eines Befehls- oder Wunschsatzes		■	+	+
Der Beistrich bei Aufzählungen	■	■	+	+
Der Beistrich in Sätzen mit als, weil, wenn, daß			■	+
Silbentrennung	■	+	+	+
Schwierige Formen der Silbentrennung: ck, st, tz		■	+	+
Umstellen des Abc nach bestimmten Lautgruppen:				
Selbstlaute, Mitlaute				
Umlaute, Doppellaute	■	+	+	+
Das Verknüpfen von Lautkörper und Schriftbild in folgenden Fällen:				
Wörter mit lang gesprochenem Selbstlaut ohne Dehnungszeichen		■	+	+
Wörter mit kurz gesprochenem Selbstlaut mit nachfolgender Mitlautverdoppelung		■	+	+
Wörter mit lang gesprochenem Selbstlaut und mit Dehnungszeichen		■	+	+
Wörter mit kurz gesprochenem Selbstlaut ohne nachfolgende Mitlautverdoppelung		■	+	+
Der S-Laut (s, ß, ss)				
im Inlaut		+	+	+
im Auslaut		+	+	+
in Verbindung mit anderen Lauten (st, ßt, ks, cks, gs, chs; x)		■	+	+
Wortgruppen mit folgenden Lauten: d, t; g, k; b, p		■	+	+
Wortgruppen mit seltenen Lauten: chs, cks, ks, v; x; ai		■	+	+
Wortgruppen mit Mitlauthäufungen, z. B. st, sp, bl, br . . .		■	+	+
Einige häufig vorkommende Fremdwörter		■	■	+
Sehr oft gebrauchte Abkürzungen		■	■	+
Übung im Gebrauch des Wörterbuchs		■	+	+

### 3. Erläuterungen zum Stoffplan

Die im Stoffplan aufgeführten Lehraufgaben sind gruppiert nach den herkömmlichen Einteilungskategorien der deutschen Rechtschreibung. Die Zeichen Plus (+) oder Viereck (■) zeigen, wie die einzelnen Stoffe den verschiedenen Jahrgängen und Leistungsgruppen zugeordnet werden können. Auswahl und Anordnung trifft der Lehrer. Die Verbindung mit dem Sachunterricht ist dann gerechtfertigt, wenn ein Rechtschreibfall zwanglos auftritt.

Bei den Anforderungen an die Schüler ist ein differenziertes Angebot wichtig. Unterschiede im Arbeitstempo, in der Art der Aufnahme und der Verarbeitung des Rechtschreibstoffes verlangen individuelle Anforderungen. Die Einführung zeitlich begrenzter Kurse wird empfohlen.

Am Ende der Grundschulzeit sollen die Schüler einen sorgfältig ausgewählten und planmäßig entwickelten *Wortschatz* richtig schreiben können. Es ist zweckmäßig, wenn sich innerhalb der einzelnen Schulen und nach Möglichkeit in Verbindung mit Nachbarschulen die Lehrer über einen festen Bestand an Rechtschreibstoffen verständigen. Lehrer der Orientierungsstufe sollten ebenfalls mitwirken.

Es ist üblich geworden, Äußerungen zum Thema Rechtschreiben mit dem Schrekkensruf: „Schulkreuz!“ zu beginnen. Wieviel Ärger, Verdrossenheit, Enttäuschung, Verbitterung, seelische Not und Qual für Schüler, Lehrer und Eltern wollen damit zum Ausdruck gebracht werden. Es ändert die Sache nicht, wenn wir den altbekannten Lehrerseufzer umwandeln in den Sinnspruch: „Singen, Sprechen und Hören sind Gaben Gottes, das Rechtschreiben aber erfand der Mensch und ist, wie alles Menschliche, vom Fehlerteufel bedroht.“

Was sagt die sogenannte öffentliche Meinung zum Rechtschreiben in der Schule? Wir entnehmen der Bayerischen Staatszeitung vom 2. April 1971 folgende Sätze:

„Rechtschreibsicherheit hat mit Intelligenz wenig zu tun. Belegt ist . . . , daß viele Lehrer trotzdem immer noch dazu neigen, orthographische Sattelfestigkeit als Gradmesser für ‚Begabung‘, ‚Charakter‘, Lernwille und Bildungsfähigkeit zu halten. . . . Bei ‚Schulversagen‘ muß immer gefragt werden, wer versagt hat: der Schüler oder die Schule. . . . Das Abendland wird nicht untergehen, wenn unsere Schulabgänger unsicher sind, ob sie Waage mit einem oder zwei a schreiben müssen, und das obendrein auch noch ziemlich unwesentlich finden. . . . Den Rechtschreibunterricht in der Schule zu entdramatisieren — das wäre einmal eine Reform, die überhaupt nichts kostet“ (S. 8).

Auf den gegenwärtigen Stand der Diskussion in der Fachwelt verweisen folgende Sätze aus dem neuen Lehrplan: „Die sichtbare Gestalt der Sprache ist durch Übereinkunft genormt. In der Rechtschreibung sind diese Normen festgelegt. . . . Die Gesellschaft verlangt, daß sich der einzelne an das durch Übereinkunft festgelegte Zeichensystem hält. . . . Die Ausnahmen, die es zu den Rechtschreibregeln gibt, das Ausbleiben einer vereinfachenden Rechtschreibreform und die vom Schüler geforderten visuellen, akustischen, motorischen und logischen Leistungen erschweren den Rechtschreibunterricht.“

### **Rechtschreiben und Lehrplanforschung**

Aus einer mehr oder weniger spekulativen Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten in Richtlinien und Stoffplänen ist neuerdings ein eigenes Arbeitsgebiet geworden: die Curriculumforschung. Auf präzise formulierte Lehr- und Arbeitsziele kommt es an, die dem Lehrer angeboten werden sollen, so daß es nicht mehr in sein Belieben gestellt ist, was der Stoffplan für seine Klasse enthält und wie die Eintragungen formuliert sind. Nun ist aber beim Rechtschreiben die Gefahr, zu verschwommenen Angaben zu gelangen, oder die einer durch Ideologien beeinflussten Lehrplangestaltung offensichtlich nicht in dem Maße gegeben, wie etwa im Sachunterricht, der für die Möglichkeit zu mehrdeutigen Entscheidungen prädestiniert ist. Es fällt auf, daß in Veröffentlichungen zur Theorie der Lernziele keine Beispiele aus dem Rechtschreibunterricht bis jetzt gewählt worden sind. Rechtschreiben steht in der Rangordnung der von der Curriculumforschung zu überprüfenden Unterrichtsfächer demnach nicht an vorderer Stelle; denn es ist bereits „ein noch vergleichsweise genau zu prüfendes Gebiet“<sup>1</sup>. Mager denkt dabei an den Vergleich mit Schulleistungen, denen „weniger exakte Maßstäbe zugrunde liegen“. Dann fährt er fort: „Was

<sup>1</sup> Robert F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim: Beltz 1969

dagegen geschieht, wenn Lernende wie Lehrende auch anspruchsvollere Ziele als Rechtschreibung so definieren, daß sie prüfbar werden, das zu erkunden, haben wir noch vor uns“<sup>2</sup>.

Allgemein gilt aber auch für das Rechtschreiben, daß Lernziele eindeutig zu formulieren sind. Zu vermeiden sind blasse Angaben, wie: „Wir werden jetzt einen interessanten Rechtschreibfall kennenlernen!“ Wendungen, wie „voll und ganz zu würdigen wissen“, „die Bedeutung von etwas erfassen“ und „Gefallen finden“ sind nach Mager abzulehnen, weil sie viele Interpretationen zulassen. Im Falle des Rechtschreibens sollte beispielsweise ein Einzelziel zum Ausdruck bringen, daß die Schüler erklären können, warum das Wort „hinein“ so abgeteilt wird „hin - ein“ und nicht „hi - nein“!

## Über häufige Verstöße im Rechtschreiben

Zur Diskrepanz zwischen Sprechen und Schreiben:

Nur knapp 70% des deutschen Wortschatzes sind orthographisch eindeutig; zu 38% gibt es eine ungefähre Lauttreue.

29 Lautzeichen kennt das deutsche Abc; 92 Zeichen braucht der „Ausspracheduden“.

Wie verwirrend sind allein die Lautverbindungen cks, chs, gs und ks, die durch x ersetzt werden könnten!

Wir haben es also mehr mit Anders- als mit Gleichschreibung zu tun. Unter dem Titel „Fehlerkunde“ sind verschiedene Fehlersysteme entwickelt worden: von H. Weimer (Geläufigkeits-, Perseverations-, Ähnlichkeits-, Misch-, Gefühls- und Willensfehler), von A. Kern (Aufgabenfehler, Materialfehler, psychisch bedingte Fehler), von H. Plickat (nach deskriptiven Kriterien) und von P. Bischoff (mit Verwendung der Kernschen und Plickatschen Schemata ein „Sachstrukturelles Fehlersystem“)<sup>3</sup>.

Um bei der Auswahl einzelner Aufgaben im Rechtschreibunterricht (Lernziele) Schwerpunkte setzen zu können, soll eine Liste interessieren über Verstöße gegen orthographische Regeln nach ihrer Häufigkeit:

Groß- und Kleinschreibung	etwa 21%
Silbendehnung und -schärfung	etwa 21%
Konsonantenverwechslung d-t; gs-ks; chs-x; ig-ich-isch)	etwa 14%
Verwechslung von s-ß; ts-tz	etwa 10%
Zusammen- und Getrennschreiben	etwa 8%
Endungen (Ent; end; en; ends)	etwa 8%
Superlative	etwa 4%
Umlaute	etwa 3%
Gebräuchliche Fremdwörter	etwa 3%
Verwechslung von f-w-v-ph	etwa 3%
Verwechslung von k-ch	etwa 3%
Verwechslung von kw-qu	etwa 2%

2 a. a. O., S. XIII

3 O. Watzke: Rechtschreibunterricht, München: List 1970; S. 26 ff. (dort ausführlich)

4 mitgeteilt von A. O. Jäger in „Rechtschreibungstests R-T“, Göttingen, Hogrefe 1968

Dem Klafblehrer wird empfohlen, Listen über die in seiner Klasse mehrmals falsch geschriebenen Wörter zu führen. Beispiel: Der Lehrer schreibt den Text für eine Nachschrift weitzeitig auf ein Blatt; findet er dann beim Korrigieren einen Fehler, so wird das betreffende Wort auf dem Papier des Lehrers unterstrichen oder durch Punkte markiert, um die Häufigkeit feststellen zu können. Aus diesen Unterlagen, ergänzt durch Verstöße aus dem gesamten Unterricht, wird eine Tabelle der häufig falsch geschriebenen Wörter zusammengestellt. Es folgen besondere Übungen mit diesen Wörtern in alten und neuen Texten.

### Allgemeine Hinweise zum Problem der Übung im RS

1. Die heutige Rechtschreibung ist geschichtlich geworden und hat verschiedene Prozesse durchlaufen, deren Kenntnis von Fall zu Fall als eine Hilfe im RS wirksam werden kann. Vor allem muß deutlich werden, daß man sich beim RS nicht auf das Ohr allein verlassen darf.
2. Schreiben muß mit Sprechen, Hören und Lesen im Zusammenhang gesehen werden. RS ist deshalb nicht isoliert zu behandeln. Das bedeutet, daß z. B. ein schwieriges Wort erst dann zum Gegenstand des Rechtschreibens werden soll, wenn es zuvor nach den Gepflogenheiten der anderen Teilbereiche des muttersprachlichen Unterrichts erschlossen worden ist. Auf eine ansprechende Aufhellung des Wortinhalts ist besonders zu achten. Die rechtschriftliche Sicherung ohne jene Voraussetzungen bringt sich um ihren Effekt.
3. Durch Druck und Schrift hat das ursprünglich nur gesprochene Wort sichtbare Gestalt erhalten, die nach den Regeln einer Gestalterfassung erkennbar ist und in sich unterschieden werden kann, z. B. nach Länge und Kürze, nach dominanten Merkmalen, nach Fixpunkten in der Binnengliederung u. a. m. Das Erkennen und Einteilen von Elementen (Buchstaben, Lauten) und Teilgliedern (Silben) erfordern Maßnahmen der Schulung im aufmerksamen Beobachten und im verständigen Aus- und Durchgliedern von Wortganzen.
4. Auf seiten der Schüler bedingt das Aufdecken solcher Beziehungen ein Aufgebot von möglichst vielen „psychischen Dispositionen und Personbereichen“ (nach P. Bischoff), mit a. W. das Zusammenwirken kognitiver Prozesse mit emotionalen Regungen und Strebungen und mit dem Willen zum richtigen Schreiben. Beim Aneignen von Wortgestalten treten visuelle, akustische, motorische und logische Lösungshilfen in Aktion. Sie sind um so wirksamer, je bewußter der Schüler sie einzusetzen vermag.
5. Das Sichern eines begrenzten Wortschatzes, der nach sorgfältiger Auswahl getroffen worden ist, durch häufiges Wiederholen und Üben ist wichtiger als das flüchtige Durchnehmen vieler Wörter und Wortreihen. Einige wenige Grundgestalten, zum Schema geworden, lassen verhältnismäßig leicht weitere Wörter gleicher Struktur anbauen. Automatisch tritt eine Vermehrung des Wortschatzes ein.
6. Das Üben im RS ist grundsätzlich kein Anhängsel an eine durchgegliederte Unterrichtseinheit, sondern selbst ein regelrechter und vielseitiger Lernprozeß: mit Wiederholen, Probieren, Einprägen, Steigern des Tempos und des Gelingens in der technischen Ausführung bis zur automatischen Wiedergabe des Eingelernten.
7. Unterschiede in der Intelligenz und im Lerntempo der Schüler machen Differenzierung notwendig. Schon die Zahl der Wiederholungen beim Abschreiben muß von Kind zu Kind bzw. Rechtschreibgruppe zu Rechtschreibgruppe variiert werden.
8. Zu den Gepflogenheiten einer konsequent durchgeführten Rechtschreibübung gehört es, die Lern- und Arbeitsbereitschaft der Schüler zu wecken und immer wieder auf

das gesteckte Ziel auszurichten. Man vergesse nicht, die Übungsziele durch die Schüler verbalisieren zu lassen. Dies regt zugleich den Willen zur Kontrolle an. Daß erst mehrere Durchgänge von der ersten Wiederholung an in zweckmäßig aufgeteilten Übungsphasen den Erfolg verbürgen, gehört längst zum Allgemeingut im Berufswissen der Lehrer.

9. Der Grundschule als Fundament des gesamten Schulunterrichts kommt ausschlaggebende Bedeutung auch für das Rechtschreiblernen zu. Innerhalb der Grundschule ist es bereits das erste Schuljahr, etwa ab Mitte des Schuljahres, in dem die Einschulung in gezielte Rechtschreibübungen einsetzt. Bis zur Schuljahresmitte wird RS durch Erstlesen und Erstschreiben vorbereitet. Im Unterschied zu anderen Unterrichtsgegenständen kann auf dem Gebiet der Rechtschreibung eine Vorschulerziehung kaum Vorleistungen bringen.
10. Ziel der Rechtschreibübungen ist das Einprägen von Wortgestalten und ihr selbständiges, geläufiges und müheloses richtiges Wiedergeben in verschiedenen Texten für den Gebrauch in der Schule wie für das private gegenwärtige Leben des Schülers, für die weitere Ausbildung und für das künftige Erwachsenendasein.

### Besondere Übungsformen

Übungsformen gibt es eine Vielzahl zwischen spielerischer Beschäftigung und auf Erfolg ausgerichteter konzentrierter Lernen. Es folgen hier Hinweise auf einige praktikable Übungsformen. Der Schwerpunkt liegt dabei im ersten und zweiten Schuljahr; denn hier wird aller Grund für ein sicheres Auf- und Ausbauen des richtigen Schreibens gelegt und zwar auf vielfältige Weise, die zugleich für alle weitere Rechtschreibarbeit die grundlegenden Übungsformen bereitstellt. Lehrerin Christine Pauly hat auf Anregung des Verfassers seit dem Frühjahr 1970 in ersten Klassen im Rechtschreiben nach dem neuen Lehrplan gearbeitet und dabei auch das Buch von Oswald Watzke zu Hilfe genommen: „Rechtschreibunterricht in der Grund- und Hauptschule“. Auf ihre praktischen Erfahrungen stützen sich die nachstehenden Vorschläge:

#### 1. Übungsbereich: *Kennenlernen der Wortgestalten*

##### a) Abschreiben

Schon beim Anschreiben eines Tafeltextes helfen die Schüler der Lehrerin durch Mitspuren in der Luft. Lesend in verschiedenen Formen (z. B. Vorlesen, stilles Mitlesen, Lesen mit verteilten Rollen, Chorlesen) nimmt das Kind optisch die Schriftformen wiederholt wahr und auf. Vom Mund der Lehrerin oder eines Mitschülers weg, der lautlos aber mit deutlichen Bewegungen des Mundes (ebenfalls eine optische Struktur!) einzelne Wörter aus dem Text wiedergibt, wird mit gesteigerter Aufmerksamkeit von den Lippen abgelesen. Dann werden neben dem Tafeltext, nach Möglichkeit an einer Seitentafel, die Problemwörter für das Rechtschreiben gesammelt. Beim Aufschieben der mustergültigen Schriftbilder „schreibt“ die Klasse in die Luft mit, dann auf dem Schülertisch mit und ohne Lippenbewegungen, langsam und schneller. Über das Erscheinungsbild eines Grundwortes wird in aller Ausführlichkeit gesprochen: über Länge, hervorstechende Merkmale, auffallende Buchstabengruppen und Vergleiche mit anderen Wörtern. Einzelbuchstaben werden angepeilt („Wer steht hinter dem dritten Buchstaben?“). Es folgt das Abschreiben, später auswendiges Nachschreiben. Anschließend Aussprache über beobachtete Schwierigkeiten. Wiederholtes Ab- bzw. Auswendigschreiben, Kontrolle.

Man versäume nicht, die Schüler auf die Technik des Abschreibens selbst aufmerksam zu machen, damit ihnen diese Übungsform bewußt wird.

## b) Übungsreihen

Die im Unterricht erarbeiteten und auch schon rechtschriftlich erfaßten Schlüssel- bzw. Problemwörter tauchen im gleichen Satzmuster auf. Die Übungsreihe wird zweckmäßig in einen Rahmen eingespannt. Beispiel: „In der Küche.“ (Überschrift). „Auf dem Herd stehen Töpfe und Pfannen. Die Mutter kocht Suppe. Die Mutter kocht Mus. Die Mutter kocht Erbsen. Die Mutter kocht Kartoffeln. Gabi schaut der Mutter zu. Die Mutter kocht Suppe, Mus, Erbsen und Kartoffeln.“

## c) Unsinnsätze

Sie sind beliebter bei den Kindern als die oft langweiligen Übungsreihen und bieten größere Anreize. Der Schüler wird stärker gefordert. Beispiel: An der Wandtafel zeigt ein Bild den Vater mit Korb und Leiter vor einem Kirschbaum. Es entsteht der Text: „Im Baum hängen feine Kirschen. Vater möchte sie pflücken. Er stellt eine Leiter an den Baum. Er klettert hinauf. Es geht gut. Der Korb wird voll.“ Lesen, Herausklauen und Besprechen der schwierigen Wörter, Luft- und Bankschreiben. Später werden Textblätter zum Üben verteilt. Die Lehrerin schweigt. Die Kinder stutzen; denn sie lesen: „Kasperl will Kirschen pflücken. Er stellt den Baum an die Leiter. Er klettert mit dem Baum die Leiter hinauf. Er will den Korb in die Kirschen pflücken. O weh, Kasperl! Er macht alles falsch.“ Aussprache mit dem Zweck der Richtigstellung. Fortsetzen der Übung, differenziert: Stillarbeit allein oder mit dem Partner. Zusatzaufgabe für tüchtige Schüler. Lehrerin arbeitet mit den Schwächeren; ihnen wird auf einem weiteren Arbeitsblatt der Text in richtiger Folge vorgelegt zum Vergleichen oder zum Abschreiben. Kontrolle. Es ist wichtig, den Kindern bei dieser Übungsform klarzumachen, daß es sich nur beiläufig um einen Spaß handelt und daß das richtige Schreiben die Hauptsache ist.

## d) Lückentext

Ein Text weist Lücken auf, wenn Satzglieder, einzelne Wörter oder bloß Buchstaben fehlen. Die Schüler ergänzen nach vorgegebenen Mustern. Erst im 3. Übungsbereich (s. später) kann die Hilfe beim Ergänzen eines Lückentextes wegbelassen werden. Ein Zusammenhang mit den Übungen im Abschreiben besteht insofern, als es sich hier um eine Weiterführung handelt. Das Anbieten eines Lückentextes, dessen Sinnerfassung durch vorausgegangenen Unterricht gesichert ist, bedarf keiner besonderen Motivierung. Man beginne auf keinen Fall mit dem Lückentext. Es ist zweckmäßig, wenn die Lehrerin in einen vollständigen Text vor den Augen der Klasse durch das Ablöschen einzelner Buchstaben oder Buchstabengruppen die Wortlöcher entstehen läßt. Was folgt dann?: Bestimmen der fehlenden Teile, Hineinschreiben der Lückenfüller, rechtschriftliches Besprechen und Einprägen, wiederholtes Lesen, wiederholtes Ablöschen und Einsetzen der fehlenden Teile. Maßnahmen zur Differenzierung: Ausgabe eines Arbeitsblattes mit noch mehr Lücken im Text für die tüchtigeren Schüler; Arbeitsblätter mit sehr wenigen Lücken und mit Angabe der vollständigen Wörter am unteren Blattrand für die schwächeren.

## 2. Übungsbereich: *Einprägen der Wortgestalten*

### a) Silbenrätsel

Mehrere durcheinandergewürfelte Silben aus zerlegten Wörtern sollen wieder zusammengesetzt werden. Man beginnt mit Namenwörtern; denn der Gestaltgipfel gibt den Wortanfang an, reizt zum Ergänzen aus der Vorstellung, zum ständigen Probieren und Nachdenken unter besonderer Beanspruchung der Augen. Das richtige Wort muß einen Sinn ergeben und zu einem Erfolgsgefühl führen, wenn alle Silben eingebaut und des Rätsels Lösung gefunden ist. Die Wortinhalte sind aus vorausgegangenen Unterricht (Sachunterricht) bekannt. Auf die Formulierung eines Zieles (in gemeinsamer Arbeit) darf nicht verzichtet werden. Beispiel: „An der Wandtafel (oder auf Arbeitsblättern) stehen Silben. Sie gehören zu Wörtern. Diese Wörter kennen wir. Es sind die Namen von Blumen, die auf unserem Pflanzentisch stehen. Wir müssen die Silben zu richtigen Namen zusammensetzen. Es müssen sechs Blumennamen herauskommen.“ Schla-

meier klauen zunächst die Silben mit den großen Anfangsbuchstaben heraus und schreiben sie als Wortanfänge untereinander. Legekärtchen dienen zum Abschluß der Kontrolle. Zusatzaufgabe: Die gefundenen Wörter werden in einer Übungsreihe verwendet (s. Übungsbereich 1. b).

#### b) Reime

Beim Suchen eines Reimwortes zu einem vorgegebenen Wort kommt die Analogiebildung ins Spiel und tritt der akustomotorische Weg in den Vordergrund. Diese am Anfang verhältnismäßig schwierige Übung verlangt umsichtige Einführung und Aufklärung über ihren Zweck. Wie bei den Gedichten im Lesebuch müssen Inlaut und Auslaut bei unseren Reimen zusammenpassen. Das Hinhören besonders üben! Auch auf die gleichförmigen Lippenbewegungen achten lassen! Gedichte aus Kinderbüchern vorlesen in der Weise, daß die Kinder das Reimwort selbst finden. Kindern kann auch ein Ball zugeworfen werden mit dem Aussprechen eines Wortes, zu dem ein Reimwort gefunden werden muß. Zweizeiler sind besonders beliebt: „Draußen weht ein kalter Wind, bleib daheim, mein liebes Kind.“ Bei Wandtafeltexten können die ersten Buchstaben eines Reimpaars vorgegeben werden. Auf Arbeitsblättern lassen sich abwechslungsreiche Übungen anlegen: Zweizeiler, deren Reimwörter fehlen oder nur lückenhaft vorgesetzt werden. Fehlende Reimwörter können auch in der Form eines Silbenrätsels am unteren Blattrand vorgegeben sein.

#### c) Lückentext: Buchstabenlücken

Ein vollständiger kurzer Text steht an der Tafel. Er wird nach den Übungsregeln des Rechtschreibens durchgearbeitet. Dann löscht die Lehrerin aus mehreren Wörtern einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen ab. Die Kinder schreiben ab und ergänzen. Die Kontrolle wird am wiederhergestellten Ganztext vorgenommen. Möglichkeiten zu qualitativer und quantitativer Differenzierung liegen auf der Hand.

#### d) Purzelwörter

Durch das Vertauschen der Buchstaben in einem Wort werden sein Sinn und seine Gestalt gestört. Solche Purzelwörter sind einem bekannten Sachzusammenhang zu entnehmen. Das Kind muß die richtige Wortgestalt bereits kennen, jedoch nicht oberflächlich, sondern aus zielbewußtem Anschauen verbunden mit Sprech- und Schreibmotorik. Außerdem sind die betreffenden Wörter mindestens durch Abschreiben vorher zu üben. Man verweile keinesfalls lange bei dem verfälschten Erscheinungsbild. (Die Einwände der Gestaltpsychologen dürfen als bekannt vorausgesetzt werden.)

### 3. Übungsbereich: *Automatisieren der Wortgestalten*

#### a) Bilderrätsel

Hier werden zu Bildern die bezeichnenden Wörter gesucht und aus dem Gedächtnis geschrieben. Mehrere Übungen aus den Übungsbereichen 1. und 2., z. B. Wortreihen müssen vorangegangen sein. Die Bilder werden nicht isoliert geboten, sondern vertreten in einem Text je ein Wort, das die Kinder finden und schreiben sollen. Aus Gründen der Differenzierung können besondere Maßnahmen getroffen werden: Einzelwörter auf Streifen oder in Silben oder mit Buchstabenlücken. Schwierig ist die Aufgabe, zu einer Bildreihe einen Text erarbeiten zu lassen.

#### b) Lückentext: Wortlücken

Die Angaben unter 2. c) gelten hier sinngemäß. Mehr als bei den Übungsbereichen 1 und 2 werden jetzt die Schüler im Umgang mit Lückentexten zu größerer Selbständigkeit angehalten; denn sie sollen nun beweisen, daß sie über eingeübte Wortgestalten verfügen. In Zweifelsfällen dürfen die Kinder in ihren Heften nachschauen. Allmählich beginnt die Lehrerein mehr als bisher auf das Arbeitstempo zu achten und dessen Steigerung zu bewirken.

### c) Aufschreiben

Die Schüler haben jetzt auswendig Gelerntes rechtschriftlich richtig wiederzugeben. Die bereits erwähnten Übungen im Abschreiben können sich auf dieser Stufe vorteilhaft auswirken. Außerdem zählt zu den Voraussetzungen des Auswendigschreibens (genannt Aufschreiben) das Schreiben nach Diktat. Zunächst begnügt sich die Lehrerin mit zwei bis drei inhaltlich miteinander verbundenen Sätzen, Reimen, Versen. Kinder, welche schwer lernen, erhalten Start- und Arbeitshilfen, z. B. in der Form von Lückentexten mit oder ohne beigegebene Füllwörter. Zur Selbstkontrolle (einschließlich Partnerkontrolle) werden die Kinder jetzt mehr angehalten. Der angesammelte Schatz an Aufschreibetexten wird von Zeit zu Zeit wieder ans Licht gehoben, d. h. schlicht, daß sie gelegentlich wiederholt werden.

### d) Nachschriften (Übungsdiktate)

Es handelt sich um das Nachschreiben eingeübter Kurztexte. Das Schreiben nach Diktat liefert die Probe, inwieweit über Problemwörter schematisch bzw. automatisch verfügt wird. Unmittelbar vor dem Schreiben kann noch einmal auf schwierige Fälle eingegangen werden (Anschauen, Lautieren, Luft-, Bank-, Blindschreiben). Vor dem Einsammeln der Hefte wird der Text im ganzen langsam vorgelesen; die Kinder können laut und/oder leise mitsprechen. Nach den ersten Nachschriften wird das Schreibtempo beschleunigt. Wichtig: Auf keinen Fall dürfen die Diktate angsteinflößend betrieben werden!

Viel Mühe kostet es und viele Wege sind zu befolgen, wenn ein verhältnismäßig kleiner Wortschatz von der Anschauungsstufe über die Vorstellungsstufe in den Bereich der Automatisierung gehoben und damit zum rechtschriftlichen Besitz werden soll. Rank zitiert eine Behauptung von A. Kern, daß man sich in Kreisen der Lehrenden meist sehr gründlich über die Anzahl von Wiederholungen, die nötig sind, um ein Schriftbild in die unverlierbare, den Besitz garantierende Schemastufe zu bringen, täuscht. „Es ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß die meisten Wörter im ersten Schuljahr durchschnittlich 300- bis 400mal gesehen, nachgefahren und geschrieben sein müssen, um schon schemahaft gewonnen zu sein. In den weiteren Schuljahren wächst die Kraft, Wortbilder rasch zu durchschauen und alsdann zu behalten, offensichtlich stark an. Aber bei schwächeren Rechtschreibern sind auch hier noch Wiederholungen anzunehmen, die hoch in die Zehnerzahlen hineinreichen.“

## Das Diktat

Schulpraxis und Fachliteratur halten sich an die Einteilung der Nachschriften in tägliche Kurzdiktate, in Übungsdiktate und in Prüfungsdiktate.

### 1. Das tägliche Kurzdiktat

Ein bis drei kurze Sätze, aus dem Unterricht bekannt, als Hausaufgabe oder in der Schule vorbereitet, werden im Deutschunterricht täglich diktiert, korrigiert (nach Vorlage vom Partner oder vom Lehrer) und verbessert. Dauer: etwa 10 Minuten. Es hat sich bewährt, für diesen Zweck zwei Hefte zu führen; eines ist immer zur Korrektur beim Lehrer, das andere hat der Schüler parat. Im Ablauf ist Einförmigkeit zu vermeiden, deshalb Abwechslung im „Stoff“ (er reicht von alltäglichen Redewendungen in Schule und Haus über Angaben beim Einkaufen oder auf der Post bis zu den Verszeilen eines

Liedes), in der Form (nicht immer nur diktieren, sondern auch einmal Teile des Textes vorgeben oder als Lückentext anbieten) und in der Länge. Für mehrere Tage hintereinander können Teile eines zusammenhängenden Textes genommen werden. Grundsätzlich soll allmählich auf eine Steigerung in den Anstrengungen hingearbeitet werden. Von Zeit zu Zeit sind bereits früher diktierete Sätze wiederholend aufzugreifen.

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe treten gelegentlich die sogenannten Wortdikate im Rahmen der täglichen Rechtschreibübung auf. Um dabei einen Wortsalat zu vermeiden, halte man sich grundsätzlich an eine Wortreihe, die etwa aus dem Sachunterricht stammt. Beispiel: Die Ampel zeigt rot. Alle halten: Radfahrer, Motorroller, Personenwagen, Lastkraftwagen und ein Sattelschlepper. — Da es sich nicht um ein Aufschreiben für den Sachunterricht handelt, sind die Gepflogenheiten der rechtschriftlichen Begegnung mit Texten zu betonen.

## 2. Das Übungsdiktat

Ihm kommt eine zentrale Stellung zu. In der 3. und 4. Jahrgangsstufe darf das Übungsdiktat als eine ganz besonders angemessene Übungsform gelten. In der Handhabung zeichnet es sich durch Variabilität aus. So kann z. B. der Lehrer viele Hilfen geben oder sich stark zurückhalten, wobei dann das Übungsdiktat mehr oder weniger in die Nähe des Prüfungsdiktates rückt. Als Richtzahlen gibt P. Bischoff an: in der 2. Jahrgangsstufe etwa 20 bis 40 Wörter, in der 3. Jahrgangsstufe etwa 40 bis 60 Wörter und in der 4. Jahrgangsstufe etwa 60 bis 80 Wörter<sup>6</sup>.

Eine Vielfalt an Abwechslung kann das Übungsdiktat in der Durchführung bieten wie das folgende Beispiel zeigt. Zu beachten ist, wie im Blick auf die verschiedenen Grundleistungen zwischen den einzelnen Ebenen des Visuellen, Akustischen und Motorischen die Akzente verschieden gesetzt werden und wie zugleich eine quantitative und qualitative Differenzierung stattfindet.

### Der Text:

Ein ehrlicher Finder.

Gerhard findet einen Geldbeutel. 40.— DM sind darinnen. Gerhard geht zur Polizei und liefert seinen Fund ab. Nach ein paar Tagen wird er zur Polizei bestellt. Gerhard erfährt, daß eine Rentnerin den Geldbeutel verloren habe. Sie freut sich über den ehrlichen Finder. 2.— DM und eine Tüte Äpfel schenkt sie ihm. Gerhard ist glücklich.

Vorarbeiten: Vertrautwerden mit dem an die Wandtafel geschriebenen Text durch Vorlesen und Nachlesen. Klären und Festigen des Wortschatzes, freie Wiedergabe des Inhalts, nach Möglichkeit auch im szenischen Spiel, Leseübungen mit Sorgfalt im Ausdruck wie in der Lesefertigkeit und Mitteilen der Absicht, daß es sich um einen Text zur Übung im richtigen Schreiben handelt.

### Rechtschriftliche Behandlung:

a) Das Herauslösen und Gruppieren der Problemwörter dient einer ersten näheren Erfassung der Wortgestalten nach Bild und Klang. (Nennt Hauptwörter! Zählt sie! Sucht das kürzeste, dann das längste! Schreibt die Tätigkeitswörter heraus! Nun gehen wir auf Jagd nach Wörtern, in denen sich gerne der Fehlerteufel versteckt, weil sich Mitlaute häufen oder die Aussprache von der Schreibweise stark abweicht! U. a. m. . . .)

b) Erstes Schreiben des Textes in gemeinsamer Arbeit:

Erster Satz: Gerhard findet einen Geldbeutel. (Der Lehrer weist die Schüler an, diesen Satz einfach abzuschreiben. Gesprochen wird nichts. Es wird daran erinnert, daß man diesen Satz auf einen Blick erfassen und abschreiben kann und nicht Wort für Wort.)

<sup>6</sup> Paul Bischoff: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover: Schroedel 1969, S. 103

Zweiter Satz: 40,— DM sind darinnen. (Die Tafel ist zugedeckt, der Lehrer spricht den Satz einmal vor und die Klasse muß ihn sofort aufschreiben.)

Dritter Satz: Gerhard geht zur Polizei und liefert seinen Fund ab. (Der Lehrer gibt den Satz an der Tafel vor und läßt ihn beim Anschreiben von den Schülern in die Luft mitschreiben. Dann schreiben ihn die Kinder „blind“. Der Satz wird ausgelöscht. Gesprochen wird nichts mehr. Die Schüler schreiben ihn auswendig auf.)

Vierter Satz: Nach ein paar Tagen wird er zur Polizei bestellt. (Dieser Satz bleibt unsichtbar, er wird zweimal vorgesprochen und dann niedergeschrieben.)

Fünfter Satz: Gerhard erfährt, daß eine Rentnerin den Geldbeutel verloren habe. (Dieser Satz wird vom Lehrer angeschrieben. Dann werden einzelne Buchstaben und dann Wörter ausgelöscht, so daß am Schluß nur noch ein dürres Gerippe übrigbleibt. Zu diesem Satz wird überhaupt nichts gesprochen. Aufschreiben.)

Sechster Satz: Sie freut sich über den ehrlichen Finder. (Der Lehrer diktiert in Flüstersprache mit deutlichen Lippenbewegungen.)

Die schwächsten Schüler der Klasse dürfen jetzt, wenn nicht schon früher, aufhören und etwa eine Zeichnung zum Text fertigen. Der Lehrer kann sie aber auch weiterschreiben lassen und die Mithilfe durch einen tüchtigen Platznachbarn gewähren.

Siebter Satz: 2.— DM und eine Tüte Äpfel schenkt sie ihm. (Dieser Satz wird weder schriftlich noch mündlich vorgegeben. Zum Anreiz schreibt der Lehrer lediglich an: „2.— DM — — Tüte Äpfel — — —.“ Die Schüler müssen sich selbst an den ganzen Satz erinnern und diesen aufschreiben.)

Letzter Satz: Gerhard ist glücklich. (Diese drei Wörter schreibt der Lehrer vor, stellt es aber jedem Kind frei, sie auswendig zu schreiben oder abzuschreiben.)

Abschluß: Den tüchtigsten Schülern wird nun Gelegenheit gegeben, die Geschichte durch ein paar passende Sätze selbständig zu erweitern.

### c) Nacharbeiten:

Fehlersuche, Fehlerbesprechung und -verbesserung sollen bald erfolgen; denn in Stillarbeit (zu Hause oder in der Schule) geht es an das Einüben des Textes. Im Laufe einer Woche wird dieser dann in das Rechtschreibheft nach Diktat des Lehrers geschrieben.

Nach einiger Zeit kann der Text erneut vorgenommen werden. Er wird in die Vergangenheit übersetzt. Wörter werden ausgetauscht. So können z. B. statt der Rentnerin ein Schulmädchen und statt des Gerhard eine alte Frau entsprechende Rollen übernehmen.

Leistungsschwächere Schüler erhalten den Text ohne Veränderungen zur Wiederholung vorgelesen.

### 3. Das Prüfungsdiktat

Unvorbereitet trifft es die Schüler zur Überprüfung ihrer Sicherheit im Rechtschreiben und zur Ermittlung von Zensuren. In der Grundschule hat es lediglich in der 4. Jahrgangsstufe eine gewisse Berechtigung. In diesem Punkt gehen die Meinungen auseinander. Watzke empfiehlt pro Monat drei Übungsdiktate und ein Prüfungsdiktat für die Schuljahre drei und vier.

Durch die Neuregelung der Bestimmungen „für den Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule“ (StAnz. Nr. 8 vom 26. Februar 1971) ist das Prüfungsdiktat wieder stark ins Gespräch gekommen. Im amtlichen Wortlaut ist jedoch ausdrücklich von Schulleistungstests die Rede, die zweimal im Jahr, etwa im Dezember und im März, abzuhalten sind. „Im Fach Deutsch besteht der erste Schulleistungstest aus einem Aufsatz und einem Diktat, der zweite Schulleistungstest aus einem Aufsatz und Aufgaben aus der Sprachlehre.“ Es darf erwartet werden, daß im Zuge der Neuregelung auch eine Abkehr von dem schematischen Prüfungsdiktat, das sich aus alter

Zeit erhalten hat, eintritt zugunsten eines psychologisch orientierten Leistungstests. (Warum sollte das Diktat nicht mit Hilfe eines Lückentextes geboten werden? Alle Schlüssel- bzw. Problemwörter sind einzusetzen.)

Welche Rechtschreibfälle soll ein Prüfungsdiktat am Ende der 4. Jahrgangsstufe enthalten? Nach der Auffassung des Ministeriums: Dehnung und Schärfung, Mitlauthäufungen, Silbentrennung, Hauptwörter mit den Nachsilben -ung, -heit, -keit. Die Nachsilben -ig, isch-, lisch. (Beiblatt zum Amtsblatt des BStfUuK vom 27. Mai 1969 S. 170). „Das Diktat wird im ganzen vorgetragen, in Sprechakten diktiert und am Schluß im Zusammenhang noch einmal gelesen. Hierbei ist den Schülern Gelegenheit zu geben, erkannte Fehler zu verbessern. Satzzeichen werden diktiert. Bewertungsschlüssel bei einem Diktat von 160 Wörtern:

Note 1 = 0 bis	1 Fehler	Note 4 = 8 bis	11 Fehler
Note 2 = 2 bis	4 Fehler	Note 5 = 12 bis	15 Fehler
Note 3 = 5 bis	7 Fehler	Note 6 = 16 und	mehr Fehler.“

(Min. Bek. v. 9. März 1971 Nr. III A 2 — 4/30 360)

### Abschließende Bemerkung

Die Aufmerksamkeit der Fachwelt und der Öffentlichkeit hat sich in den vergangenen Jahren wieder verstärkt den Problemen des Unterrichts im Rechtschreiben zugewandt. Dafür ist die ständig steigende Zahl an Publikationen ein sichtbares Zeichen. Das besondere Interesse gilt dem Phänomen der Legasthenie und dem programmierten Rechtschreiben. Daneben behauptet nach wie vor die Fehlerkunde und -behandlung ihren Platz. Seit einiger Zeit spricht man auch wieder einmal von der Rechtschreibreform. Zu den Schwerpunkten, die uns Lehrer angehen, zählen neuerdings die Frage nach dem Grundwortschatz, die Differenzierung und der rechte Gebrauch von Arbeitshilfen. Im Rahmen dieses Beitrags kann auf die vorstehend erwähnten Schwerpunkte nicht in Kürze eingegangen werden. Auf die einschlägige Fachliteratur wird verwiesen.

### Literatur

- Alexander Beinlich: Über das Erlernen der Rechtschreibung. Handbuch des Deutschunterrichts, Band I. Emsdetten: Lechte 1969<sup>5</sup>
- Paul Bischoff: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts. Hannover: Schroedel 1969
- Klaus Doderer: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart: Klett 1965
- Der Große Duden, Band I: Die Rechtschreibung. Mannheim: Bibl. Institut 1968<sup>16</sup>
- Karl Graucob: Der muttersprachliche Unterricht in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule o. J.
- Johannes Guthmann: Deutsche Rechtschreibung für die Grund- und Hauptschule. München: Oldenbourg 1971
- Johannes Guthmann: Fachkommentare für die bayerische Volksschule zu den Richtlinien 1966, Teil 2. München: Oldenbourg 1969
- Häfner — Plickat: Grundwissen Kleines Deutsches Wörterbuch. Stuttgart: Klett 1970
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1967
- Hans Heumann: Unser Grundschulwörterbuch. Essen: Tellus o. J.
- Karlheinz Ingenkamp: Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern. Weinheim: Beltz 1970

- Artur Kern: Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau. Braunschweig: Westermann 1967
- Artur Kern: Das rechtschreibschwache Kind. Freiburg: Herder 1966<sup>3</sup>
- Karl Rank: Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer 1966
- Karl Reumuth/A. O. Schorb: Der muttersprachliche Unterricht. Bad Godesberg: Dürr 1963
- Oswald Watzke: Rechtschreibunterricht in der Grund- und Hauptschule. München: List 1970

Alfred Angermeyer

## Grundwortschatz der Grundschule

Zusammengestellt von Oberschulrat Georg Haas, Münchenberg,  
entnommen: „BLV — Praxishelfer“, herausgegeben vom Hochschulreferat des  
Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes.

### 1. Jahrgangsstufe

#### Aufgabe:

Arbeit an der Schaffung des **Grundstockes** für innere Gruppenbildung (A. Kern). d. h.:  
Eine Anzahl von bestimmten, dieser Altersstufe angemessenen **Wortgestalten** werden in der  
Unterrichtsarbeit immer klarer gegliedert, in ihren Unterteilen erfaßt und schließlich als **Ganze**  
rechtschreibmäßig aus dem Gedächtnis geschrieben.

#### Ziel:

Am Ende des 1. Schuljahres müssen von den Schülern (mit Ausnahme der nachweisbar Recht-  
schreib-Minderbegabten) die folgenden Wortgestalten ohne vorherige Anschauung und ohne  
längere Überlegung niedergeschrieben werden können; d. h. für diese Wortgestalten muß die  
Schemastufe erreicht sein:

#### Namenwörter:

Abend	<u>Christkind</u>	Hase	Maler	Rad	Tasche
Apfel	Doktor	Haus	Mann	Regen	Tisch
Arm	Ei	Haut	Maus	Reh	Tuch
Ast	Eimer	<u>Himmel</u>	Messer	Rose	Tür
Auge	Eis	Hof	Milch	Sachen	Tüte
Auto	Feld	Holz	Mond	Sack	Uhr
Bach	Fenster	Hose	Mund	Sand	Vater
Ball	Fleisch	Hund	Mutter	Schere	Vögel
Baum	Frau	Hut	Name	Schiff	Wald
Bein	Gabel	Igel	Nase	Schirm	Wand
Bett	Garten	Jesus	Nest	Schlitten	Wasser
Blatt	Gas	Kasper	Ofen	Schnee	Weg
Blumen	Glas	Kern	Ohr	Schuh	Wiese
Brot	Gott	Kind	Oma	Schule	Wind
Bruder	Gras	Kuchen	Opa	Schwester	Wolke
Buch	Gummi	Leder	Paul	Sonne	Wurst
Butter	Hand	Licht	Post	Stern	Zahn
<u>Christbaum</u>	Hans	Loch	Puppe	Tag	Zug

#### Zeitwörter:

baden	graben	kaufen	lesen	scheinen	suchen
bauen	haben, hat	kochen	machen	schlafen	tut
essen	helfen	kommen	malen	schneiden	waschen
fangen	holen	lachen	rennen	sind	weinen
finden	ist	laufen	rufen	singen	werden
geben	kann	legen	sagen	spielen	zeigen

#### Eigenschaftswörter:

arm	fein	kalt	neu	rund	warm
blau	gut	klein	reich	schwer	weich
dumm	hell	lang	rot	voll	weiß
faul	hoch	naß			

## Sonstige Wörter:

alle	den	heim	mein	so	wie
am	der	her	mit	über	wir
an	dich	ich	nein	um	wo
auf	die	ihn	nicht	und	zu
aus	du	im	oben	uns	
da	ein	in	oder	vor	
das	er	ja	schon	was	
dem	für	kein	sie	wer	

## Weg:

(Beispiel: Das Wort „Garten“ soll eingeübt und zum Schema werden.)

### 1. Ausgangspunkt ist die Wortgestalt, das Wortbild, das Schriftbild

- Anschauliches Schriftbild vorgeben!** Der Lehrer muß auf dieser Stufe selbst das ordentliche, zuchtvolle Tafelbild geben! (Nicht Buchstaben — sie lernen wir im **Schreiblehrgang** — sondern das Wortganze! Das Wort ist nicht Buchstabensumme, sondern Struktur!)
- Abschreiben von der Tafel**  
Das Abschreiben ist ein Grundpfeiler des gesamten Rechtschreibgebäudes.  
Genau anschauen des Wortes;  
Nachfahren mit dem Finger  
(Ein Wort **sehen** ist doppelt so viel wert, als ein Wort **hören**)  
Luft- und Bankschreiben  
Das Wort (der Satz) wird auf den Block (ins Heft) geschrieben.  
Das **ganze** Wort (der **ganze** Satz) muß, ohne daß das Kind nochmal an die Tafel schaut, geschrieben werden!  
Kontrolle (Vergleich des Geschriebenen mit dem Tafelbild!  
Die Wortbilder nicht mit bunter Kreide zerstören!)
- Aufschreiben — Wortvorstellung**  
Das Abschreiben in ein aufschreibendes Abschreiben überführen — das Vorstellungsbild ist noch eine Hilfe dabei.  
Das Wort „Garten“ befindet sich auf der Vorstellungsstufe, d. h. seine Gestalt ist da, geht aber wieder verloren, wenn es nicht weiterhin bewußt vor das Auge gebracht wird, bis das Gedächtnis es als
- Wortschema**  
bereitstellen kann. Bis zur abstrahierten, entsinnlichten, mechanischen Beherrschung des Wortes ist es bewußt immer wieder in kleine Diktate einzubauen. Wenn nach längerer Zeit dieses Wort wieder erscheint, und ohne Fehler geschrieben wird, ist das Wort zum Schema geworden und wird im

### 2. Kontrollheft (Schema — Wortregister) des Lehrers eingetragen

Ohne statistische Überwachung der Wörter auf der Anschauungs-, Vorstellungs- und Schemastufe ist ein planmäßiger und produktiver Rechtschreibunterricht vor allem in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe nicht möglich.

**Zweck des Kontrollheftes:** Lenkung der Wortwiederkehr streng systematisch

**Ein praktischer Weg:** Anlegen eines Ordners (Heft) nach dem Abc; in dem Wortwiederkehr in Textganzen und Diktaten festgehalten wird.

Unser Wort „Garten“ erscheint im Kontrollheft beim Buchstaben G:

G (Hauptwörter)	g (Zeitwörter)	g (Wiewörter u. a.)
Gras	graben	gern
Garten	gucken	gut
Gott		grau

Was erkennt der Lehrer?

„Gras“ ist nach 13maliger Wiederholung in die Schemastufe eingerückt (das Wort ist unterstrichen).

„Garten“ ist 5mal wiederholt (Vorstellungsstufe; es bedarf weiterer Wiederholungen hin zur Schemastufe).

„Gott“. Die Wortgestalt ist gegeben, erste Übung ist durchgeführt.

Diktate für Sicherungsübungen stellt der Lehrer an Hand seines Kontrollheftes zusammen.

## 2. Jahrgangsstufe

### Aufgabe:

Erweiterung des Grundstockes für innere Gruppenbildung.

### Ziel:

Vom Abschreiben allmählich zum Aufschreiben kommen; möglichst ganze Sätze auswendig niederschreiben; neben der visuellen auch die akustomotorische Methode anwenden.

Am Ende der 2. Jahrgangsstufe müssen von den Schülern (mit Ausnahme der Rechtschreib-Schwachbegabten) die folgenden Wortgestalten in die Schemastufe übergeführt und in kurzen Sätzen in Prüfungsdiktaten geschrieben werden können.

### Namenwörter:

Amsel	Faden	Juli	Mantel	Pflanze	Sturm
Arbeit	Fahrer	Junge	Markt	Pfund	Tante
Arzt	Familie	Juni	Mauer	Plastik	Tasse
Asche	Farbe	Kaffee	Maurer	Platz	Tee
Bagger	Feder	Käfer	Max	Polizei	Tier
Bahn	Fett	Kamin	Mehl	Pony	Tod
Bank	Feuer	Kartoffel	Mensch	Quelle	Treppe
Berg	Finger	Katze	Minute	Reise	Tulpe
Besuch	Flügel	Kerze	Mittag	Ruhe	Unfall
Biene	Fräulein	Kette	Moos	Same	Verkehr
Birne	Friedhof	Kirche	Morgen	Schatten	Weizen
Blut	Frühling	Klasse	Musik	Schrank	Welt
Blüte	Fuß	Kleid	Mütze	Schüler	Wetter
Boden	Gast	Kohle	Nadel	Schutzmann	Winter
Brief	Geld	Kopf	Nachbar	Seife	Wurzeln
Brücke	Gemüse	Korn	Obst	Sommer	Xaver
Chor	Geschichte	Kran	Neger	Sonntag	Zange
Dach	Gesicht	Land	Not	Spiel	Zeit
Dorf	Gewitter	Laterne	Nüsse	Stadt	Zimmer
Durst	Glocke	Leben	Obst	Star	Zucker
Ecke	Glück	Lehrer	öl	Staub	Zunge
Eiche	Hals	Leute	Onkel	Stoff	Zweig
Eisen	Hammer	Lied	Ostern	Straße	
Eltern	Herbst	Löffel	Paket	Strom	
Ende	Herr	Luft	Papier	Stück	
Erde	Herz	Mädchen	Pfennig	Stuhl	
Fabrik	Jahr	Mai	Pferd	Stunde	

### Zeitwörter:

backen	fallen	heizen	putzen	sitzen	vergessen
beten	fehlen	hören	quälen	sollen	verlieren
bekommen	fliegen	hupen	rechnen	sprechen	wachsen
bitten	fragen	hüpfen	regnen	springen	werfen
bleiben	freuen	jubeln	riechen	stehen	wissen
blühen	frieren	kämmen	ruhen	steigen	wohnen
brennen	führen	klettern	schenken	stellen	wollen
bringen	gehen	kriechen	schicken	sterben	wünschen
bürsten	gewinnen	lassen	schlagen	teilen	zählen
danken	gießen	lieben	schmecken	tragen	ziehen
denken	grüßen	liegen	schreiben	treiben	
erzählen	halten	müssen	schreien	treten	
fahren	hängen	nehmen	sehen	trinken	

### Eigenschaftswörter:

alt	fertig	grün	lieb	schlecht	tief
besser	fleißig	heiß	offen	schnell	tot
billig	frisch	jung	recht	schön	übrig
braun	gelb	krank	reif	schwach	
brav	gerade	kühl	rein	schwarz	
dick	gesund	kurz	sauber	spät	
dunkel	gleich	langsam	sauer	süß	
dünn	groß	leicht	scharf	teuer	

### Sonstige Wörter:

als	genug	jetzt
außen	gestern	links
bald	halb	neben
dann	heute	nie
dies	hier	morgen
dort	hinten	oben
durch	immer	ohne
fort	innen	paar
ganz	jede	rechts

### Zahlwörter:

eins	zehn
zwei	elf
drei	zwölf
vier	
fünf	
sechs	
sieben	
acht	
neun	

### Weg:

**1. Halbjahr:** Fast täglich Blitzdiktate (z. B. nach Durchsicht der Hausaufgabe — 2 Sätze daraus diktieren!) Durchsicht durch Banknachbar.

**Erfolg:** Zunahme des Wortschatzes und der Wortbildvorstellungen bzw. Wortbildschemata.

**Mitte des Schuljahres:** Der Stoffumfang wächst! Daher ist ein tägliches Diktat nicht mehr möglich. **Jetzt 2 Nachschriften pro Woche.**

**Wichtig:** Der neue Tafeltext enthalte wenig neue Wortbilder!

Bei der Vorbereitung nur noch **schwierige und wenig geläufige Wortbilder** nachschreiben lassen.

**2. Halbjahr:** „Individuelle Vorbereitung“

Jedes Kind sucht die Wörter, die **ihm schwierig** erscheinen; diese Wörter mehrmals nacheinander schreiben lassen.

Ab und zu kann einmal ein Wort lautiert werden.

Wisse: Lautieren ohne die Vorgabe des Wortbildes ist sinnlos! Die akusto-motorische Lösungsmethode muß ganz unter Führung der visuellen Lösungsmethode stehen. Alle Regeln über Dehnung und Schärfung, Klein- und Großschreibung sind dem Kinde noch unbekannt. Es hat bis dahin nur eine einzige Regel kennengelernt:

„Nach einem Punkt fängt man groß an!“

Die Fähigkeit, Wortbilder zu behalten, nimmt zu. Das Kind vermag Wortbilder rasch in die Schemastufe zu überführen.

**Daher:** Zwischen Vorbereitung und Niederschrift des Diktates wird eine **Zwischenzeit** eingeschoben.

**Bemerkungen:** **Drucktexte** in Schreibschrift wiederzugeben ist eine schwierige „Übersetzungsarbeit“.

**Kontrollhefte** von den Schülern führen lassen!

**Differenzierungen** (Förderung in Gruppen) beachten!

Der Leistungsstand der Klasse bzw. der Leistungsgruppen ist vor Übertritt in die 3. Jahrgangsstufe durch Prüfungsdiktate festzustellen.

### 3. Jahrgangsstufe

#### Aufgabe:

- a) Weiterer Ausbau des Grundstockes von Wortschemata. Dadurch ist auch der Einsatz der analogen Lösungsmethode in immer höherem Maße möglich. (Schnabel — Gabel — Hagel) Fortführung des Verschmelzungsprozesses von visueller und akusto-motorischer Lösungsmethode, die weitere Verankerung des Druckschriftwortbildes.

Erste Maßnahmen des „neuen Lehrers“ bei Übernahme der Klasse:

1. Überprüfung des Grundstockes für innere Gruppenbildung mit Hilfe des Kontrollheftes des früheren Lehrers (Jhrgsst. 1 und 2)
  2. Einsicht in die Prüfungsdiktate vor Abschluß des 2. Schuljahres
  3. Zusammenstellen der typischen Fehlerarten
- b) Regeln: 1. Nach Fragesätzen ein Fragezeichen  
2. Zahlwörter werden klein geschrieben  
3. ck und tz stehen nur nach kurzem Selbstlaut

#### Ziel:

1. Ausgiebiges Üben analoger Nachbildungen
2. Aus dem Abschreiben wird immer mehr ein Aufschreiben (Größerer Umfang der Texte — Zwischenzeiten vergrößern)
3. Planmäßige Übungen mit dem Nachschlagbuch

#### Zu Ziel 1:

- a) Mitlauthäufungen am Wortanfang

Bl, bl, Br, br;

Pr, pr, Pf, pf, Pfl, pfl;

Gl, gl, Gr, gr, Gn;

Kl, kl, Kr, kr, Kn, kn;

Dr, dr;

Tr, tr, Qu, qu;

Schl, schl, Schr, schr, Schn, schn, Schm, schm, Schw, schw;

St, st, Str, str, Sp, sp, Spr, spr;

Fl, fl, Fr, fr, Zw, zw;

Weg: 1. Sammeln der Wörter mit Hilfe des Nachschlagbuches

2. Ordnen der Wörter nach Wortart

3. Partnerdiktate — Übungen auf Block

<b>Beispiel:</b>	Blech,	blind,	brauchen
	Blatt,	blaß,	brennen
	Blume,	blau,	braten
	Blüte,	bloß,	bringen

- b) Die Umlaute:

a — ä

**Beispiel:** a) Bach — Bäche u. a.

b) ich wasche, du wäschst, er wäscht

c) lang — länger — am längsten u. a.

o — ö

a) Ton — Töne u. a.

b) groß — größer — am größten u. a.

u — ü

Gut — Güter, kurz — kürzer u. a.

au — äu

a) Zaun — Zäune u. a.

b) ich laufe — du läufst — er läuft u. a.

### c) Mitlautverdoppelung nach kurzen Selbstlauten

- a — ä: Stall, Barren, Mann, Damm,  
fallen, starren, Kanne, Schwämme, Affe, Latte, Mappe, Wasser u. a.
- o — ö: Rolle, Sonne, Sommer, Stoff, Gott, Hölle,  
wollen, donnern, kommen, offen u. a.
- u — ü: Müller, schnurren, Brunnen, Kümmel u. a.
- e: Keller, zerren, Henne, stemmen, Nefte, Bett, Treppe, essen u. a.
- i: Wille, still, gewinnen, schwimmen, Schiffchen, bitter, Lippe, Kissen, Bissen u. a.

### d) Der lange Stammselbstlaut

<b>aa</b>	<b>ee</b>	<b>oo</b>	<b>ah</b>	<b>äh</b>	<b>oh</b>
Aal	Beet	Boot	nah	näher	roh
Saal	Beere	Moos	Rahm	Krähe	froh
Haar	leer	Moor	Rahmen	Ähre	Mohn
Paar	Meer		lahm	wählen	Lohn
Waage	Teer		zahn		Bohne
Staat	Tee		Hahn		wohnen
	See		Zahn		Kohle
	Schnee		Sahne		Sohle
	Klee		Zahl		Ohr
	Kaffee		Pfahl		bohren
			wahr		
			Nahrung		
			fahren		
<b>öh</b>	<b>uh</b>	<b>üh</b>	<b>eh</b>	<b>ih</b>	<b>ieh</b>
Höhe	Schuh	Mühe	Reh	ihm	Vieh
Höhle	Kuh	blühen	Zehe	ihn	fliehen
Röhre	ruhen	glühen	sehen	ihr	ziehen
	Huhn	Bühne	stehen		ziehen
	Stuhl	Mühle	zehn		zieht
	Uhr	kühl	mehr		sieht
		Führer	dehnen		
		führen	Mehl		
		früher	Fehler		
			fehlen		
			Lehrer		
			lehren		
			kehren		

### e) Die Kurzmacher: ck, tz, B

- ck: Acker, Hacke, Jacke, Sack, Fleck, Decke, Wecker, wecken, flicken, schicken, picken, dick,  
Wickel, Rock, Stock, Socken, Brocken, locken, Zucker, schlucken, jucken, Stück, Rücken,  
bücken, pflücken, zurück
- tz: Platz, Katze, kratzen, Netz, hetzen, Fetzen, Metzger, jetzt, Witz, Schnitzel, sitzen, flitzen,  
Klotz, trotzen, Schutz, Schmutz, putzen,  
Mütze, Pfütze, Geschütz
- B: Faß, Baß, blaß, naß,  
Riß, Gebiß, Biß,  
Schloß, Geschoß,  
Nuß, Schuß, Fluß, Kuß

### f) Verschiedene Vorsilben:

- be — er — zer — ver  
begrüßen — erzählen — zerplatzen — versprechen

**g) Mehrere Mitlaute als Stammauslaute**

<b>nd</b>	<b>nt</b>	<b>nz</b>	<b>ns</b>	<b>nf</b>	<b>nsch</b>
Sand	Kante	Schwanz	Gans	Senf	Mensch
Mond	Tinte	Kranz	Hans	fünf	Wunsch
Rinde	Mantel	Münze	eins		
Stunde	Winter	Kanzel	Linse		
Kind		Tanz			
finden		tanzen			
Pfund		glänzen			

<b>nst</b>	<b>mt</b>	<b>mk</b>	<b>mp</b>	<b>mst</b>	<b>mpf</b>
Gespent	Samt	Imker	Lampe	Hamster	Kampf
Fenster	Zimt		Wimpel		Dampf
finster			Pumpe		Strumpf
					schimpfen

<b>ld</b>	<b>lz</b>	<b>lt</b>	<b>lp</b>	<b>lch</b>	<b>ls</b>
Wald	Salz	kalt	Tulpe	Milch	Hals
bald	Pelz	alt		solche	Felsen
Feld	Holz	falten			
Geld	Pilz	Schalter			
mild	Walze	Halter			
melden	salzen	halten			

<b>lb</b>	<b>lsch</b>	<b>lk</b>	<b>lf</b>	<b>rm</b>	<b>rz</b>
Salbe	falsch	Volk	Schilf	Darm	Herz
Silbe		Balken	elf	Schirm	kurz
halb		melken	zwölf	arm	Schürze
gelb				Wurm	Wurzel
				Turm	stürzen
				Sturm	
				Ärmel	

<b>rk</b>	<b>rt</b>	<b>rg</b>	<b>rd</b>	<b>rsch</b>	<b>rb</b>
Mark	Bart	Burg	Pferd	Kirsche	Farbe
stark	hart	Berg	Herd	Marsch	Korb
Quark	Wort	Spargel	Erde		
Werk	Karte	sorgen	Norden		
Birke	Sorte				
Gurke	Torte				

<b>rch</b>	<b>rf</b>	<b>rst</b>	<b>rp</b>
Kirche	werfen	Horst	Körper
Storch	scharf	Wurst	
Märchen			

**Zu Ziel 2.:**

Gegenüber der 2. Jahrgangsstufe in der 3. Jahrgangsstufe mehr systematische Sammel- und Ordnungsarbeit — Ab- und Aufschreiben — Blitzdiktate — Nachschriften 2- bis 3mal wöchentlich

**Zu Ziel 3.:**

Geeignete Nachschlagbücher:

Mein erster Duden

erschienen im Bibliographischen Institut Mannheim;

Färber, Frohes Schaffen mit der Rechtschreibfibel

Bayer. Schulbuch-Verlag;

Essner-Jungke, Sieh nach und schreib richtig

Schroedel-Verlag, Darmstadt;  
 Augenreich, Ich weiß etwas, was du nicht weißt  
 Verlag Moritz Diesterweg;  
 Kade, Mein erstes ABC — Mein zweites ABC  
 Verlag Dümmler, Bonn;  
 Heumann, Unser Grundschulwörterbuch, Tellus Verlag;  
 Häfner, Suche selber  
 Klett Verlag

#### 4. Jahrgangsstufe

Die Fähigkeit, Wortbilder aufzunehmen und zu behalten, ist auf dem Höhepunkt angelangt. Ab- und Aufschreiben können zurücktreten. Die Nachschrift nimmt nicht mehr so breite Stellung ein.

##### Aufgabe:

1. Neuartige Wortzusammenstellungen mit Hilfe analoger Nachbildungen
2. Regeln:

- a) Die Teile von Aufzählungen werden durch Beistrich getrennt, wenn sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.
- b) Nach langem Selbstlaut ändert sich das **B** nicht.
- c) Beim Abteilen kommt der letzte Mitlaut auf die neue Zeile.

##### Ziel:

Folgende Rechtschreibfälle müssen behandelt und gesichert werden:

##### 1. Das Dehnungs-h

Kohle, Höhle, Stahl, Kehle, Lehm, Rahm, Ruhm, Bühne, Lohn, Sohn, Föhre, Fuhre, Gefahr, Nahrung;

nehmen, dehnen, mahnen, rühmen, kehren, bohren, verehren, verzehren, führen, fehlen;  
 kühl, zahm, kühn;

(Übungen: In Wortfamilien; Steigerungsformen der Eigenschaftswörter; Beugungen der Zeitwörter)

##### 2. Die s — ß — ss Lautzeichen:

- a) Hals-Hälsa lesen: lese, las, gelesen, lies  
 Rose-Röschsa reisen: reise, reiste, gereist  
 Fels-Felsa u. a.

- b) Faß — Fässer — das Faß, des Fasses, dem Fasse  
 Schuß — Schüsse — der Schuß, des Schusses, dem Schusse u. a.  
 Gasse — Gäßchen; Tasse — Täßchen u. a.  
 Ich fasse — ich faßte — ich habe gefaßt  
 Ich muß — ich mußte — ich habe gemußt u. a.  
 Ich muß — du mußt — er muß —  
 Wir müssen — ihr müßt — sie müssen u. a.  
 lassen: laß! laßt!  
 vergessen: vergiß! vergeßt!

- c) Spaß — Späße (ß bleibt)  
 groß — größer — am größten  
 Strauß — Sträube  
 heiß — heißer — am heißesten u. a.

- |        |              |          |          |      |
|--------|--------------|----------|----------|------|
| d) chs | Achse        | wachsen  | cks      | ks   |
| Flachs | Sachsen      | wechsell | Knicks   | Koks |
| Wachs  | Eidechse     |          | Klecks   | Keks |
| Lachs  | Verwechslung |          | klecksen |      |
| Fuchs  | Büchse       |          |          |      |

### 3. Der richtige Stammselflaut

- a) i oder ü
- b) ie oder ü
- c) e oder ö

Deutliche Aussprache. Benutzung des Wörterbuches.

### 4. Wörter mit seltenen Buchstaben

- a) **Ch — ch**  
Christus, Christkind, Christbaum, Chor, Choral, christlich
- b) **V — v**  
Vers, Verein, Veilchen, Vase, Verbrecher, Vergißmeinnicht;  
verwegen, vorn, violett;  
Klavier, Larve, Pulver, brav
- c) **J — j**  
Jahr, Januar, Jesus, Juni, Juli, Jünger, Jüngling, Jude, Jäger, Johannes;  
jemand, jetzt, jauchzen, jawohl
- d) **X — x**  
Xaver, Max, Axt, Faxen, Hexe, fix, Nixe, Felix
- e) **y**  
Bayern, Pony, Zylinder, Myrte, Teddybär
- f) **ai**  
Mai, Laich, Hain, Saite, Waise, Kaiser, Hai, Rain, Maid, Mais

### 5. Nachsilben, Endungen

a) <b>ig</b>	<b>lich</b>	<b>zig</b>	b) <b>igt</b>	<b>icht</b>
lustig	fröhlich	zwanzig	Predigt	Dickicht
mutig	ehrllich	vierzig		Habicht
fleißig	freundlich	fünfzig		Kehricht
hastig	höflich	sechzig		Röhricht
steinig	ängstlich	siebzg		
eisig		achtzig		
wässerig		neunzig		
		<b>merke:</b>		
		dreißig		
c) <b>in</b>	<b>ine</b>			
Sabine	Maschine			
Kamin	Rosine			
Kaninchen	Marine			
	Gardine			
	Violine			
	Mandarine			
	Lawine			
	Apfelsine			

### 1. Stellung des Leselehrgangs im Sprachunterricht des ersten Schuljahres

Auf allen Stufen des Lehrgangs stellt der mündliche Sprachunterricht eine wesentliche Bedingung für den Erfolg des Lesenlernens dar. Er lenkt die Kinder zum bewußten Umgang mit der Sprache hin und fördert den richtigen Sprachgebrauch. Durch artikulierendes, rhythmisches Sprechen und durch Beobachtung der Lautbildung wird die lautliche Durchgliederung vorbereitet und gefördert. Die Erweiterung des Wortschatzes und der Erwerb neuer Ausdrucksformen steigern die Fähigkeit, auch unbekannte Texte zu erfassen. Andererseits bietet sich die Möglichkeit, Wortschatz und Sprachformen gelesener Texte im mündlichen Sprachunterricht aufzugreifen. Die wechselseitige Durchdringung von mündlichem Sprachunterricht und Lesenlernen erhöht die Lernintensität; der Abbau bestehender Sprachbarrieren wird unterstützt und damit zugleich die Ungleichheit von Bildungschancen vermindert.

### 2. Aufgaben des Leselehrgangs

Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder Texte, die ihrem Sprachverständnis entsprechen, in Druck- und Schreibrift lesen können. Dabei soll der Inhalt selbständig erfaßt werden. Als Voraussetzung dafür sind folgende Leistungen notwendig (Teilziele):

Ein Bestand an Wörtern (Wortgestalten) und häufig auftretenden Buchstabengruppen (Silben, Endungen, Signalgruppen) ist als Hilfe zum flüssigen Lesen verfügbar.

Die Kinder kennen die Buchstaben und die ihnen entsprechenden Laute sicher und erfassen ihre Funktion innerhalb der Wörter.

Sie bauen Wörter geläufig ab und auf.

Sie reihen beim Lesen nicht nur Wörter aneinander, sondern sind zu überschauen-dem Lesen fähig. Die Vorwegnahme von Inhalt und Form steuert den Lesevorgang. Sie ermöglicht sinnerfassendes, sinngestaltendes und geläufiges Lesen.

Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder in der Lage sein, nach stillem Lesen einfacher Texte selbständig das Wesentliche zu erkennen.

### 3. Zum Leselernverfahren

Für den Leselehrgang bieten sich verschiedene Verfahren an: Es kann vom Satz, vom Wort oder von Wort *und* Laut ausgegangen werden. Die Verfahren unterscheiden sich vor allem im ersten der drei Hauptabschnitte des Leselehrgangs.

- a) Der Ausgang vom Satz oder Wort ermöglicht im besonderen Grade eine suchende Lernhaltung der Kinder und selbständiges Fortschreiten im Lehrgang. Bei bereits vorhandenen Vorkenntnissen für das Lesenlernen muß die erste Lehrgangsstufe entsprechend gestrafft werden.

Für den Beginn mit Sätzen oder Wörtern sind kurze Wortgestalten mit prägnanten optischen und akustischen Merkmalen geeignet. Sie sollen das Kind inhaltlich ansprechen und in wechselnden Sinnzusammenhängen und Satzformen auftreten. Das Beachten von Wiedererkennungsmerkmalen soll von Anfang an gefördert werden. Bewußte Unterscheidung von Schriftbildern wird u. a. durch Verwechslungskonflikte provoziert. Eine begrenzte Anzahl intensiv geübter und

dadurch sicher eingepprägter Schriftbilder ist die Basis für das weitere Durchgliedern der Wörter und das Gewinnen der Buchstaben und Laute. Kinder, die geringe Leistungen in der optischen und akustischen Gestaltgliederung aufweisen, bedürfen einer individuellen Förderung.

Das Einbeziehen von Lauten von Anfang an ermöglicht eine straffe Steuerung des Lernprozesses, die jedoch die Entfaltung der Selbsttätigkeit der Kinder nicht verhindern darf. Durch Anwendung der Laute in Wörtern wird auf frühzeitiges Verständnis der Lautschrift hingearbeitet. Vokale und stimmhafte Konsonanten eignen sich für dieses Verfahren.

- b) Die Erschwerung der Aufgabenstellung bei fortschreitender Durchgliederung der Schriftbilder soll in Übereinstimmung mit der Leistungsfähigkeit der Schüler stehen. Die Bildung von Leistungsgruppen ist hierfür zweckmäßig.

Im einzelnen sind im zweiten Lehrgangabschnitt folgende Aufgaben zu erfüllen:

Beim Ausgang vom Satz oder Wort:

Abhebung gleicher Buchstaben und Buchstabengruppen, im allgemeinen zuerst am Anfang, dann am Ende und im Inneren der Wörter; Zuordnen ihres Lautwertes; deutliches Akzentuieren im Hörbild und im Schriftbild.

Beim Ausgang von Wort und Laut:

Erfassen von Buchstaben und Buchstabengruppen bzw. Lauten und Lautgruppen innerhalb von Wörtern.

Fortschreiten zum vollen Durchgliedern der Wörter. Diese Phase des Leselehrgangs verlangt vielfältige und intensive Übung: Ab- und Aufbau von Wörtern, Verwandlungsübungen durch Austausch von Buchstaben und Wortteilen, Zusammenfügen getrennter Silben und Wortteile, Ergänzungsaufgaben usw.

Weiterführung der Durchgliederungsübungen an Sätzen und Texten, z. B. durch Umstellungs- und Ergänzungsaufgaben, Lückentexte. Trotz Vielfalt und Intensität der Übungsarbeit soll auch in diesem Abschnitt das Lesen von Texten nicht in den Hintergrund treten.

- c) Das Erlesen neuer Schriftbilder setzt eine planmäßig aufbauende Steigerung der Schwierigkeiten voraus. Die Hilfen zur Erfassung des Inhalts (z. B. Illustrationen, vorangehendes Unterrichtsgespräch usw.) treten allmählich zurück. Wortschatzerweiterungen und Ausdrucksverbesserung fördern die Fähigkeit, neue Texte zu lesen. Gegen Ende des Schuljahres steht das Bemühen um selbständiges, sinnerfassendes und sprachgestaltendes Lesen im Vordergrund. Hierzu tragen auch Übungen bei, bei denen Erfassung und Durchdringung des Inhalts durch besondere Maßnahmen gefördert werden, z. B. kritischer Vergleich von Bild und Text; Ordnen, Vervollständigen, Verändern und Weiterführen von Geschichten usw.

Als Ausgangsschrift für das Lesenlernen (Fibelschrift) bieten sich gemischte Antiqua, Prima und Schreibschriften an. Das Nachmalen („Drucken“) der gemischten Antiqua durch die Kinder kann eine wertvolle Hilfe zu genauem Aufnehmen der Schriftbilder darstellen. Es unterstützt die Merkmalserfassung und bahnt die Feinunterscheidung der Schriftbilder an. Buchstabenweises Abmalen soll frühzeitig in ein „Auswendigschreiben“ von Wörtern übergeführt werden. Allerdings ist das Nachmalen der Druckschrift als Hilfe für das Lesenlernen zu verstehen und kann einen systematischen Schreiblehrgang nicht ersetzen, der von Anfang an seiner eigenen Fachgesetzlichkeit unterliegt.

#### 4. Gesichtspunkte der Differenzierung

Die unterschiedliche Ausgangslage der Schulanfänger und später sich ergebende Leistungsdifferenzen müssen berücksichtigt werden. Nur so kann bei jedem Kind ein optimaler Lehrgangserfolg erreicht werden.

Im Hinblick auf die Leistungsschwachen erfordert die Verwirklichung einer lern-effektiven Differenzierung folgende Maßnahmen:

- Möglichst genaue Klärung der vorliegenden Lernschwierigkeiten und ihrer Ursachen, in besonderen Fällen durch Schularzt und Schulpsychologen;
- Bildung flexibler Fördergruppen innerhalb des Klassenverbandes oder auch klassenübergreifend im Rahmen der Verfügungsstunden. Jedes Kind sollte nur so lange in einer Fördergruppe bleiben, als dies unerlässlich ist.
- Durchführung eines gezielten Trainingsprogramms unter Einsatz geeigneter Hilfsmittel.

Ziel der Differenzierungsmaßnahmen soll aber auch die Förderung der leistungsfähigen Kinder sein.

- Dabei handelt es sich um das Bereitstellen lehrgangsbezogener Ergänzungsaufgaben, um Leerlaufstrecken bei rasch arbeitenden Schülern zu vermeiden.
- Darüber hinaus werden leistungsfähige Kinder innerhalb der Klasse, aber auch übergreifend auf Parallelklassen, zu Fördergruppen zusammengefaßt. Das trifft besonders für Kinder zu, die bei Schuleintritt bereits lesen können. Für sie ist eine Zusammenstellung von Texten und Arbeitsaufgaben als zusätzlicher Lese- und Übungsstoff erforderlich.
- In jedem ersten Jahrgang soll eine Klassenbücherei zur Verfügung stehen, die ausreichend Lesestoff (kürzere und längere Texte) enthält. Ihre Bedeutung für den Erfolg des Leseunterrichts hängt davon ab, ob der Lehrer sie in planvoller und didaktisch differenzierter Weise verwendet.

Je nach didaktischer Absicht können mit der Zuteilung der Lesestoffe Aufgaben verbunden werden, z. B. Stellungnahme zum Inhalt, zeichnerische Darstellungen bestimmter Szenen, Vergleiche von Geschichten usw. Die Ergebnisse informieren den Lehrer über das Leseverständnis der Kinder. Dabei darf aber die Freude am Buch nicht zerstört werden.

## Vergleich des neuen Lehrplans mit den Richtlinien von 1966

### 1. Verkürzung des Erstleseunterrichts

Das Lesenlernen wird auf das erste Schuljahr beschränkt. In den R 66 hieß es: „Am Ende des zweiten (Schuljahrs) muß der Schüler einfache, kindgemäße Texte lesen und sinngemäß wiedergeben können“ (S. 38), während im neuen Lehrplan festgelegt wird: „Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder Texte, die ihrem Sprachverständnis entsprechen, in Druck- und Schreibschrift lesen können. Dabei soll der Inhalt selbständig erfaßt werden.“

Der Grund für diese Änderung liegt nicht darin, daß Vorschulkenntnisse vorausgesetzt werden, die zum großen Teil noch nicht existieren, sondern darin, daß die Gefährdung leistungsschwacher Kinder durch Hinausschieben des Lesenlernens ins zweite Schuljahr vermieden werden soll. Dem Lesenlernen kommt für den Erfolg der weiteren Schularbeit besondere Bedeutung zu; das soll auch in der für den Leselehrgang im ersten Schuljahr aufgewendeten Zeit zum Ausdruck kommen (vgl. Stundentafel!). Es wird auf eine Intensivierung des Leseunterrichts abgezielt, gestützt auf die Erfahrung, daß planvolle Förderung imstande ist, erhebliche Lücken auszugleichen.

### 2. Lernziel- statt Methodenfestlegung

Die R 66 legten den Lehrer im Hinblick auf das Lehrverfahren weitgehend fest, dagegen wurden nur wenige Angaben über die zu erreichenden Ziele gemacht. Im Lehrplan 1971 werden die verbindlichen Lernziele detailliert angegeben, die Bindung an ein bestimmtes Verfahren fällt weg.

Um so notwendiger ist es, durch häufige Kontrolle des Lernerfolgs beim einzelnen Kind den Leistungsfortschritt auf die Lernziele hin zu prüfen. Das geschieht mit Hilfe von Zwischenzielen (Feinzielen), die entsprechend dem Lehrgangsaufbau und -fortschritt aufgestellt werden. Die Entwicklung rationeller, rasch anwendbarer und abwechslungsreicher Formen der Leistungsfeststellung dient der Objektivierung des Unterrichts. Die herkömmlichen Wege zur Prüfung des Lernfortschritts können einbezogen werden, aber mit möglichst exakter Erfassung vergleichbarer Ergebnisse. Es gibt Vorschläge für eine „lernzielorientierte Leistungsfeststellung“, die den Unterricht wenig belastet und guten Einblick in den Leistungsstand der Kinder gewährt (Waetzmann 1970). Für das frühzeitige Erkennen von Lücken, aber auch für gezielte Begabtenförderung ist die Kontrolle des Lernfortschritts in kurzen Abständen unerlässlich.

Im neuen Lehrplan wird der Zusammenhang des Erstleseunterrichts mit anderen Aufgaben des Erstunterrichts noch stärker als bisher betont. In diesem Punkt wird der Ansatz der R 66 weitergeführt. Das betrifft den Einbezug des Lesenlernens in die umfassendere Aufgabe des Sprachunterrichts und die Orientierung an der vorgeordneten pädagogischen und didaktischen Zielsetzung des Erstunterrichts. Die Erreichung dieser Ziele entzieht sich der Leistungsfeststellung. Sie hängt von einem Lehrer ab, der Erstleseunterricht als Glied der Gesamtaufgabe sieht und realisiert.

Die Konsequenz der in Punkt 2 dargestellten Verschiebung ist die, daß verschiedene Verfahren des Lesenlernens zur Wahl gestellt werden: „Es kann vom Satz, vom Wort oder von Wort und Laut ausgegangen werden.“

Der Sinn dieser Bestimmung ist, den Lehrer vor sachlich unzulässigen Festlegungen zu bewahren. Es ist damit aber kein Freibrief für die Vorschläge erteilt, die heute in so großer Zahl angeboten werden. Alle Angebote werden abzulehnen sein, die pädagogisch, fachwissenschaftlich oder psychologisch nicht zureichend begründet sind:

Es widerspricht dem Stand lernpsychologischer Erkenntnis, in der ersten Phase des Leselehrgangs Laute und Buchstaben zu lehren, ohne ihre Funktion für das Lesen einer Lautschrift erkennen zu lassen. Wenn der Lehrplan die Möglichkeit nennt, vom Wort und Laut auszugehen, so bezieht sich das zunächst auf Kinder mit Vorkenntnissen und auf Leistungsfähige, denen erhöhte Anforderungen zugemutet werden können. Die Formulierungen im Lehrplan bringen das Ziel deutlich zum Ausdruck: „Durch Anwendung der Laute in Wörtern wird auf frühzeitiges Verständnis der Lautschrift hingearbeitet.“ Dabei läßt der Lehrplan erkennen, daß eine Auffassung an Geltung gewinnt, die dem Laut schon in früheren Phasen des Lesenlernens eine besondere Bedeutung zukommen läßt. In diesem Sinne heißt es: „Die Einbeziehung von Lauten von Anfang an ermöglicht eine straffe Steuerung des Lernprozesses.“ Dabei muß die „Entfaltung der Selbsttätigkeit der Kinder“ gewährleistet werden und das „frühzeitige Verständnis für die Lautschrift“ gesichert sein. Bei einem solchen Lehrgang ist dann auf richtige Abfolge der Laute und ihrer Schwierigkeiten besonders zu achten, weshalb — nach dem Text des Lehrplans — „Vokale und stimmhafte Konsonanten sich für dieses Verfahren eignen“.

Ohnehin ist — praktisch und theoretisch — deutlich geworden, daß viele der Übungs- und Schulungsmaßnahmen, die den „synthetischen“ Verfahren eigen waren, auch in „ganzheitlichen“ Lehrgängen erforderlich sind. Die Alternative ganzheitliches — synthetisches Verfahren ist unhaltbar geworden, die Unzulänglichkeit der Extrempositionen wurde erkannt. Gerade in dieser Situation ist aber eine Besinnung wichtig: Die Wendung vom „Abwarten und Reifenlassen“ zum „gezielten Fördern“ (was wiederum nicht als Alternative verstanden werden darf) erscheint notwendig und berechtigt, aber sie bringt die Gefahr mit sich, daß der Lehrer in eine einseitig-führende Rolle gerät. Das wäre nicht nur aus lernpsychologischen Gründen abzulehnen. Der pädagogischen Zielsetzung, die wir dem Erstunterricht zuordnen (vgl. Kap. XX!) würde ein Vorgehen widersprechen, das die Kinder gängelt, statt ihre Initiative bei der Allein- und Zusammenarbeit zu wecken und ihnen den Sinn ihres Lernens, auf allen Stufen des Lehrgangs, verständlich zu machen. Je differenzierter unser Wissen über Teilakte des Lernens wird, um so wichtiger ist es, den Gesamtzusammenhang und vor allem die übergeordnete pädagogische Aufgabe im Blick zu behalten.

## Erörterung der Hinweise „Zum Leselernverfahren“

Im Lehrplan werden drei Lehrgangsabschnitte unterschieden. Hierbei handelt es sich um eine Dreiteilung, die in der Eigenart der Sache begründet ist und deshalb auch bei verschiedenen Darstellungen des Lesenlernens wiederkehrt. Das Lesen einer Lautschrift ist ein so schwieriger und komplexer Vorgang, daß zu seinem Erlernen eine Phase der Vorbereitung (Anbahnung), eine der Erschließung der Lautschrift und eine der selbständigen Anwendung des Gelernten notwendig sind, auch als Vor-, Haupt- und Anwendungsstufe des Leselehrgangs bezeichnet. Eine solche Einteilung darf aber nicht als starres Unterrichtsschema verstanden werden (vgl. Rabenstein 1970).

### 1. Die Vorbereitungsphase

Das Ziel der Vorbereitungsphase besteht darin, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß dem Kind in der nächsten Phase des Lehrgangs die Lautschrift erschlossen und verfügbar gemacht werden kann. Hierzu sind folgende Teilaufgaben zu erfüllen:

#### a) Die Bereitschaft zum Lesenlernen soll gefestigt werden

Das ist durch dreierlei Maßnahmen möglich: Weckung und Förderung des Sachinteresses, Vermittlung von Erfolgserlebnissen, sachfremde Motivierung.

Es ist unser Bestreben, dem Kind von Anfang an den Sinn seines Lernens verständlich zu machen. Das erfordert schon in dieser Phase „echtes Lesen“, d. h. Sinnentnahme aus Schrift an interessierenden Inhalten zu vollziehen. Alle zusätzlichen Übungen, wie z. B. im Wiedererkennen von Buchstabenformen, sollen vom Kind als „Lesehilfe“ verstanden werden.

Neben dem Bemühen um verständiges Lesenlernen spielt die Vermittlung von Erfolgserlebnissen eine wichtige Rolle, bei den Leistungsschwachen in erhöhtem Maße. Eine dem einzelnen Schüler angemessene Schwierigkeitssteigerung ist Voraussetzung dafür.

Die stark wechselnde und oft nur kurzzeitige Lernbereitschaft zwingt den Lehrer, häufig sachfremde Beweggründe, wie Tätigkeitsbedürfnis, Spielbereitschaft, Darstellungsfreude, Neugier, soziale Motive . . . in Anspruch zu nehmen. Ihr allmählicher Abbau und die Anbahnung einer ausdauernden Bereitschaft zum Lernen ist Aufgabe dieses Lehrgangsabschnitts.

#### b) Durch vereinfachtes Lesen sollen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden

Schrift ist Träger von Bedeutungen; diese Erfahrung besitzen Schulanfänger. Sie sind deshalb bereit, Schriftbildern Bedeutungen zuzuordnen. Dabei kann es sich um Sätze (Rudi malt), um Wörter (Hans) oder um Buchstaben als Bedeutungsträger (o!) handeln. Damit die Schriftbilder wiedererkannt werden können, müssen sich die Kinder Wiedererkennungsmerkmale einprägen. Auf diese Weise ist eine vereinfachte Form des Lesens möglich, die bereits „Sinnentnahme aus Schrift“ darstellt.

Werden bekannte Wörter in neuer Reihenfolge sinnvoll zusammengestellt, so ver-

mag der Anfänger sogar, neuen Sinn aus Schrift „herauszulesen“: Rudi malt — Eva malt; Rudi malt Eva. Dabei setzt der Lehrer freilich voraus, daß die letzte Satzform bekannt ist; nur dadurch kann der neue Sinn entdeckt werden.

Bei solchem Vorgehen werden grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt: Die Kinder lernen Schriftbilder nach optischen Merkmalen unterscheiden, wobei die Formen der Buchstaben allmählich geläufig werden. Sie prägen sich Wortbilder ein, die sie dann auf einen Blick wiedererkennen. Sie lernen, was ein Buchstabe, ein Wort, ein Satz ist. Sie erwerben Fertigkeiten beim Vergleichen von Schriftbildern, beim Durchgliedern von Sätzen usw.

Diesen Weg gehen die Verfahren, bei denen Satz oder Wort am Anfang steht. Ihm haftet die Gefahr „sinnratenden Lesens“ an, wenn dem Einprägen von Unterscheidungsmerkmalen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hierauf muß der Schwerpunkt der Arbeit in diesem Lehrgangsabschnitt liegen, sollen Zeitvergeudung und Fehleinstellung vermieden werden. Frühzeitiges Bewußtmachen der Unterscheidungsaufgabe und Vermittlung vieler Hilfen begünstigen den Lernerfolg. Wiederholtes Lesen, zumal bei gleicher Aufeinanderfolge der Wörter, genügt keinesfalls. Zusätzliche Übungen sind notwendig, bei denen Buchstabenformen, -stellung und -folge, neben Gestaltmerkmalen des Wortbilds, als Unterscheidungsmerkmale eingepägt werden: Schriftbildvergleiche, auch mit Verwechslungskonflikt bei häufig verwendeten Wörtern (Rudi-Rosi, Peter-Petra), „Verzaubern“ durch Buchstabenveränderung, Ergänzen von Schriftbildern aus dem Gedächtnis, Umstellung von Buchstaben usw. — an der Tafel, mit Wortkarten am Setzkasten, im Buch. Die gegliederte Auffassung der Schriftbilder wird durch Darstellen, schrittweise zum Auswendigdarstellen hinführend, sehr gefördert. Deshalb wird das Nachmalen der gemischten Antiqua durch die Kinder als wertvolle Hilfe der Merkmalseinprägung und Feinunterscheidung im Lehrplan besonders hervorgehoben (vgl. hierzu Kommentar „Erstschreibunterricht“!). Vermehrung des Wortbestands, Unterscheidungsübungen und Maßnahmen, die der Einprägung von Merkmalen dienen, gehen in dieser ersten Phase Hand in Hand. Die Fehlform des „sinnratenden Lesens“ kann durch eine so intensive Arbeit an einem begrenzten Wortbestand sicher vermieden werden; gelegentliche Verwechslungen sind ohne Bedeutung.

Der Einbezug von Lauten in den ersten Lehrgangsabschnitt geht über diese Lehrziele hinaus. Dabei werden dem Kind Buchstaben nicht nur als Sinnträger (o! a! eil m!), sondern als Träger eines sinneutralen Lautes vermittelt. Das bedeutet, daß es sich dabei nicht nur um eine Vorbereitung der Erschließung der Lautschrift, sondern bereits um eine Anbahnung des Verständnisses der Lautschrift handelt. Hierfür sind ganz einfache Wörter notwendig, an denen sich die Laute leicht erfassen lassen und die sich womöglich auch lautlich variieren lassen (li, la, lu — singt die kleine Schwester). Der Fehlweg der Künstelei muß vermieden werden.

c) Das Lesenlernen soll durch mündliche Spracharbeit planvoll unterstützt werden

Im täglichen Unterrichtsgespräch und bei vielen besonderen (nicht mechanisierenden!) Sprechübungen werden Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit gefördert. Dadurch wird das Erfassen von Inhalt und Form der Lesetexte erleichtert.

Der Lehrer zielt darauf ab, daß dem Kind die Sprache als eigene Wirklichkeit ins Bewußtsein tritt. Es lernt, die Sache und ihre Abbildung von ihrer grafischen (Schriftbild) und verbalen Symbolisierung (Satz, Wort) zu unterscheiden. Das ist notwendig, damit an der Sprache als Gegenstand des Unterrichts gearbeitet werden kann.

Die nächste Lehrgangsphase hängt in ihrem Erfolg wesentlich davon ab, daß die Voraussetzungen zur lautlichen Durchgliederung geschaffen werden. Hierzu tragen alle jene Übungen bei, die die Kinder auf Sprechvorgang und Lautstruktur der Sprache hinweisen. Deshalb haben Sprechspiele, Abhörübungen bei „Flüstersprache“, Abzählreime, Beobachten der Lautbildung (z. B. bei Empfindungslauten), Artikulationsübungen usw. von Anfang an ihren Platz im Leselehrgang. Sie rücken dem Kind die gesprochene Sprache in den Blick und leiten die akustisch-sprechmotorische Aufgliederung ein.

## 2. Die Phase der Erschließung der Lautschrift

Das Ziel ist, dem Kind das Prinzip der Lautschrift verständlich zu machen und ihm die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zum Lesen der Lautschrift notwendig sind.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß selbständiges Lesen von Texten nur zum Teil auf Übersetzung von Schrift in Lautung angewiesen ist; häufig werden bekannten Schriftbildern direkt Bedeutungen zugeordnet, ferner spielen beim Erschließen von Texten der Sinnrahmen, Satzformen und die Abfolge der Wörter eine erhebliche Rolle. Es wäre deshalb falsch, sich auf der Hauptstufe des Lehrgangs einseitig mit der Übersetzung von Schrift in Lautung zu befassen. Ein solches Vorgehen könnte zum Abgleiten in wortweises Lesen führen. Nachdem W. Müller die Vielfalt der beim Lesen notwendigen Leistungen aufgedeckt hat (vgl. Schwartz S. 205 ff.!), ist die Wichtigkeit der Arbeit am Text erst recht deutlich geworden. Deshalb ist sie als der unerläßliche Rahmen für eine erfolgreiche Erschließung der Lautschrift auch auf dieser Stufe zu betrachten.

a) Die selbständige Auseinandersetzung mit Texten soll weiterhin gefördert werden

Das betrifft alle Texte, in denen bekannte Wörter in neuer Zusammenstellung erscheinen. Die Kinder lernen, den Sinngehalt zu suchen und zu finden, indem sie zum Beachten bekannter Wörter, Wörterfolgen und Satzformen, sowie zum Überschauen von Wörtergruppen und Sätzen angehalten werden. Hierfür bieten sich neben Lesestücken auch alle jene Übungen an, die Textänderungen oder -ergänzungen verlangen. Es kann sich dabei um Umstellen von Wörtern und Sätzen handeln, aber auch um Lückentexte und Vervollständigung von Sätzen oder Geschichten. Dadurch wird Vorarbeit für das selbständige Lesen in der nächsten Phase geleistet.

b) Das Verständnis der Lautschrift soll erworben werden; die Buchstaben und wichtige Buchstabengruppen sollen in ihrem Lautwert erfaßt werden

Die „Übersetzung“ von Schriftbildern in ihre Lautung wird vom Lesenden in verschiedener Weise vorgenommen. Es kommt vor, daß lautierend verfahren wird:

A-k-a-z-i-e, daß bekannte Lautkomplexe zusammengesetzt: wer-fen oder bekannte Wörter abgewandelt werden: Wand-wandeln. Viele Kombinationen sind möglich. Das bedeutet, daß die Kinder sowohl Buchstaben und Laute als auch Buchstaben-gruppen und Lautkomplexe erwerben müssen, letztere vor allem auch deshalb, weil sie als „Signalgruppen“ zur Erleichterung des Lesens beitragen (Warwel 1967).

Beim Ausgang des Lehrgangs vom Satz oder Wort ist es zweckmäßig, zunächst einzelne Buchstaben mit ihrem Lautwert an Wörtern gewinnen zu lassen. Die Erfahrung zeigt, daß Buchstaben und Laute am leichtesten abgehoben werden, die am Anfang der Wörter stehen. Erst später sollen Buchstaben am Ende, zuletzt solche im Inneren der Wörter folgen. Wörterzusammenstellungen erleichtern die Gleichheits-abstraktion. Die Kinder erfahren, daß die Lautkenntnis der Buchstaben ihnen das Auffinden der Bedeutungen erleichtert: Wie könnte das Wort heißen, das mit dem Laut M beginnt? Damit ist ein erster Schritt zum Verständnis der Lautschrift getan. Nicht selten wird dem Kennenlernen der verschiedenen Lautwerte eines Buchstabens (vor allem bei e und o) zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Durch entsprechende Wörterzusammenstellungen können unterschiedliche Klangfarbe, aber auch Länge und Kürze, die das gleiche Zeichen ausdrücken kann, bewußt gemacht und eingepreßt werden.

So wichtig das Abheben der Buchstaben ist, wobei sie im Zusammenhang der Wörter verbleiben, so ist es andererseits notwendig, sie auszugliedern und ihnen ihren „Normallaut“ zuzuordnen (Buchstabenhaus!), um Verständnis der Lautschrift zu erreichen.

Neben dem Kennenlernen von Buchstaben und Lauten läuft der Erwerb charakteristischer Buchstabengruppen einher, denen die entsprechenden Lautkomplexe zugeordnet werden. Wir wählen dabei jene Buchstabengruppen aus dem verfügbaren Wortbestand aus, die häufig und wirksam beim Durchgliedern der Schriftbilder helfen: Hand, Sand, Wand (später: Land, Rand, Band, Gewand, fand, band . . .). Neben Anlaut- und Auslautgruppen spielen Vor- und Nachsilben eine Rolle; Reimungen verschiedener Art bieten sich an.

Es wäre ein Fehlweg, „Elemente“ auszugliedern, ohne dem Kind deren Funktion für das Lesen der Schriftbilder zu erschließen. Hierfür sind weitere Übungen angebracht: Wortverwandlungsübungen, Reimbildung, Zusammensetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen und „Wortrest“, Kippübungen usw.

Beim Ausgang des Lehrgangs von Wort *und* Laut ist die Aufgabe dieser Stufe prinzipiell die gleiche; auch hier geht es um das Erfassen von Buchstaben und Buchstabengruppen und ihrer zugehörigen Laute und Lautkomplexe innerhalb von Wörtern. Durch Auswahl von Wörtern, bei denen bereits alle (oder fast alle) Buchstaben bekannt sind, kann der Lernfortschritt zur vollen Durchgliederung von Schriftbildern hin beschleunigt werden; ein Rückfall in die Konstruktion von „Normaltexten“ sollte vermieden werden.

c) Die Kinder sollen das volle Durchgliedern von Schriftbildern lernen

Die hierfür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen an bekannten Schriftbildern so gründlich erlernt und nachhaltig geübt werden, daß sie ohne Anstrengung ablaufen (überlernen!). Erst dann gelingen den Kindern selbständige Leseversuche

an fremden Schriftbildern. Andernfalls werden Ansätze dazu rasch wieder aufgegeben, weil eine komplexe Leistung gefordert wird, die sichere Beherrschung der Einzelakte verlangt. Den folgenden Aufgaben und Übungen kommt somit besondere Bedeutung für den Erfolg des Erstleseunterrichts zu.

A. Kern sieht in der „Gestaltvariation“ eine Möglichkeit zur Anbahnung der vollen Aufgliederung von Wörtern. Wenn das gleiche Wort nicht nur laut und leise, sondern auch schnell und langsam gesprochen wird und dabei der Zeigestab entsprechend von Buchstabe zu Buchstabe wandert (R o s i), dann wird die „Gestalt aufgelockert“, die Kinder erfassen die Zuordnung von Buchstaben und Stellungslauten.

Die wichtigste Übung ist das Ab- und Aufbauen von Wörtern. Es trägt zur sicheren Beherrschung der Buchstaben und Laute bei, fördert die Durchgliederung der Schriftbilder und die Erfassung von Buchstabengruppen und übt das Verfahren, Lautkomplexe durch Buchstaben darzustellen. Das Verständnis der Lautschrift wird durch die Ab- und Aufbauübungen vertieft und gefestigt, wenn die verschiedenen Durchführungsmöglichkeiten gesehen und genützt werden: Ab- und Aufbau gleicher oder verschiedener Wörter, buchstaben- oder buchstabengruppenweiser Ab- und Aufbau, Abbau mit dem letzten oder (später) mit dem ersten Buchstaben beginnend. Der Übergang von der handelnden Ausführung (mit Schere und Wortkarte; am Setzkasten) zur teilweise vorgestellten Ausführung (Auswischen der Buchstaben; Abdecken mit Abdeckstreifen) und der nur-vorgestellten Ausführung (Peter-Pete-Pet . . .) trägt zu immer sicherer Beherrschung bei. Zur Vorbereitung des Lesens fremder Schriftbilder ist es wichtig, das Aufbauen bekannter Schriftbilder ohne vorausgehenden Abbau nachhaltig zu üben (Bleidick, S. 87).

Der vollen Durchgliederung der Schriftbilder dienen weiterhin jene Übungen, bei denen Wortbilder miteinander verglichen, Wörter zusammengesetzt, ergänzt oder umgebildet werden.

Der Übergang von der Arbeit an bekannten zum Lesen neuer Schriftbilder ist ein Prozeß, der sich über lange Zeit erstreckt, vielfache Vor- und Rückgriffe (im Lehrgang) verlangt und bei jedem Kind anders verläuft. Der Rückgang auf Übungen an bekannten Schriftbildern stellt noch über lange Zeit die Möglichkeit dar, auftretenden Schwierigkeiten entgegenzuwirken.

### 3. Die Anwendungsphase

Das selbständige Lesen eines fremden Textes bereitet dem Anfänger in verschiedener Hinsicht Schwierigkeiten. Es ist deshalb notwendig, ihm Hilfestellung zu leisten. Die richtige Hilfe und ihr schrittweiser Abbau sind die didaktischen Aufgaben auf der Anwendungsstufe.

a) Die Kinder sollen die selbständige Übersetzung der Schriftbilder in Wörter lernen

Es wurde bereits erwähnt, daß dabei lautierend bzw. aufbauend verfahren werden kann, aber auch Wörter umgeformt oder aus bekannten Teilen gebildet werden können.

Dieser Akt fällt leicht, wenn nur geringe Veränderungen vorzunehmen sind, wobei sich die Kinder an gut bekannten Analogiefällen orientieren können: Das Schriftbild „Hand“ läßt sich mit Hilfe der bekannten Wörter „Hans“ und „und“ leicht „übersetzen“. Dabei kann aufbauend: H-Ha-Han-Hand, wie auch umformend: Hans — und — Hand verfahren werden.

Die Übersetzung des Schriftbilds in seine Lautgestaltung bereitet dagegen Schwierigkeiten, wenn keine Ähnlichkeit mit bekannten Buchstabengruppen oder Wortbildern besteht, wenn in ungewohnter Weise durchgegliedert werden muß, wenn ungewohnte Buchstabenfolgen oder lange Wörter aufgebaut werden sollen.

Die Schwierigkeiten können aber auch darin bestehen, daß die Kinder zwar die Lautgestalt eines Schriftbildes bilden, sie aber nicht mit einem sinnvollen Wort zur Deckung bringen können. Das kann am klanglichen Unterschied liegen, aber auch daran, daß die Wortbedeutung nicht genügend vertraut ist. Auf dieser Stufe muß also eine „Feinarbeit der Wortschließung“ geleistet werden, bei der die angeführten Schwierigkeiten schrittweise gesteigert werden. Treten Fehlleistungen auf, so wird sich der Lehrer die Gründe überlegen müssen, um gezielt Hilfe leisten zu können.

b) Die Kinder sollen zur selbständigen Erfassung des Textzusammenhanges gelangen

Nicht wortweises Übersetzen von Schriftbildern ist Ziel des Erstleseunterrichts, sondern verständiges Lesen von Texten. Die Erfassung des Textzusammenhanges stellt aber auch eine Hilfe beim Lesen fremder Schriftbilder dar, weil diese aus dem Zusammenhang erschlossen bzw. vermutet werden können. Die Vorwegnahme der Bedeutung erleichtert die „Übersetzung“, die dann nur noch der Kontrolle dient.

Unter diesem doppelten Aspekt sind die Maßnahmen und Aufgaben zu sehen, die der Lehrer zur Erfassung des Textzusammenhanges ansetzt. Er nimmt den Inhalt eines Textes im vorausgehenden Sachunterricht, im Gespräch über die Überschrift, bei der Betrachtung des Fibelbilds . . . vorweg, um die Erfassung des Textzusammenhanges vorzubereiten, aber auch, um das Lesen fremder Schriftbilder zu erleichtern. Das gilt auch für den Einbau einzelner fremder Schriftbilder in bekannte Sätze (enge Antizipation), wodurch das Lesen des Schriftbilds erleichtert, gleichzeitig aber auch die Erfassung der erweiterten Aussage verlangt wird.

Eine schrittweise Schwierigkeitssteigerung ist in verschiedener Hinsicht möglich:

— Die Hilfen zur Texterfassung werden mehr und mehr weggelassen. Während anfangs der Inhalt zum Teil vorweggenommen wurde, wird der Text später ohne Vorarbeit geboten.

— Der Umfang des selbständig zu erschließenden Textes wird allmählich vergrößert. Das setzt tägliche kurze Übungen im stillen Lesen von Texten voraus, die bereits in der ersten Phase einsetzen können.

— Die Schwierigkeit des zu erfassenden Texts wird gesteigert. Das kann die Wortwahl, den Sinnzusammenhang, aber auch die grammatische Form betreffen.

Im Lehrplan sind einige Aufgaben genannt, durch die das Erfassen und Durchdringen von Texten gefördert werden kann: Kritischer Vergleich von Bild und Text, Ordnen, Vervollständigen, Verändern und Weiterführen von Geschichten. Sie alle

setzen voraus, daß Texte nicht nur gelesen, sondern eingehend bearbeitet werden, wobei der Lehrer das Fernziel selbständigen, kritischen Lesens vor Augen haben sollte (vgl. „Weiterführendes Lesen“!).

c) Die Kinder sollen zu sprachgestaltendem Lesen angeleitet werden

Die Hinführung zu sinnerfassendem Stillesen wird durch Anleitung zu sprachgestaltendem Lautlesen (Vorlesen) ergänzt. Voraussetzung sind lebendige Texte. Szenisches Darstellen und Rollenlesen können fördernd wirken, wie auch der Vergleich verschiedener Gestaltungsversuche. Gegen Ende des Schuljahrs sollte das Vorlesen kurzer Texte (z. B. von Reimen, Rätseln, Gedichten) vor der Klasse gepflegt werden. Es kann einzeln oder gruppenweise vorbereitet werden, wobei anfangs die Hilfe des Lehrers nötig ist.

## **Fragen der Differenzierung**

### *1. Unterrichtsmittel*

Bei der Verwirklichung individueller Förderung spielen Unterrichtsmittel eine ausschlaggebende Rolle. Sie sollen sorgfältig auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im Lehrgang, ihre unterrichtspraktische und lernpsychologische Eignung geprüft werden.

Sie sollen zur Erfüllung der Hauptaufgaben der einzelnen Lehrgangabschnitte einen maßgeblichen Beitrag leisten. Bloße „Beschäftigung“ der Kinder, z. B. mechanisches Nachlegen von Texten am Schülersetzkasten „Buchstabe für Buchstabe“, ist ohne Lerngewinn. Bei kostspieligen Unterrichtsmitteln ist zu fordern, daß sie über längere Zeit mit verschiedener Aufgabenstellung eingesetzt werden können.

Die unterrichtspraktische Eignung hängt davon ab, daß Unterrichtsmittel jederzeit rasch einsetzbar sind und möglichst wenig Störungen verursachen. Beides wird durch zweckmäßige Aufbewahrung, übersichtliche Anordnung, nicht zu viele Einzelteile und Handlichkeit des Materials begünstigt. Für Handelndes Lernen ist haftfähiges Material (z. B. Wortkarten zur Magnettafel) für die Kinder, aber auch zur Demonstration, besonders geeignet. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, daß ausgeführte Arbeiten nach Arbeitsabschluß nicht zerstört werden müssen (Hausaufgaben!).

Der störungsfreie Ablauf der Arbeit hängt ferner davon ab, daß die Schüler sich auskennen und die notwendigen Arbeitstechniken beherrschen. Das trifft vor allem bei Unterrichtsmitteln zu, bei denen das gleiche Verfahren (die gleiche Übungsform) bei immer wieder neuer Aufgabenstellung angewendet wird. Die Aufgabenreihen der Fibel sollen dieser Anforderung entsprechen.

Die lernpsychologische Eignung hängt mit den genannten Punkten eng zusammen. Sie bezieht sich auf Motivation und Organisation des Lernens. Anregende, eindeutige Aufgabenstellung, wie auch die Möglichkeit, eine angemessene Arbeit selbständig erfolgreich zu vollenden, tragen dazu bei, daß Kinder Unterrichtsmittel gern benützen. Umdruckgeräte bieten dem Lehrer die Gelegenheit, sie selbst herzustellen. Einsetzungs-, Zuordnungs- und Ergänzungsaufgaben mit Texten, Bildern und Symbolen sind Beispiele dafür. Auch zusätzliche Fibelseiten können auf diese Weise

angefertigt werden. — Die lernpsychologische Eignung hängt ferner davon ab, daß Unterrichtsmittel intensives und richtiges Lernen ermöglichen. Dafür müssen ausreichend viele Aufgaben zur Verfügung stehen, Lösungs- und Kontrollhilfen angeboten werden und womöglich Variationsmöglichkeiten für schwächere und besonders leistungsfähige Kinder vorgesehen sein.

Ein größerer, sinnvoll zusammengestellter Bestand erprobter Unterrichtsmittel stellt für das Lesenlernen eine wirksame Hilfe dar, vor allem in großen Klassen, bei großer Leistungsstreuung, bei notwendiger Nachhilfe bei Versäumnissen, aber auch zur Sicherung der täglichen Unterrichtsarbeit. Über das Angebot informieren außer Lehrmittelkatalogen und den Lehrerausgaben der Fibeln auch Handbücher, die Unterrichtsmittel systematisch darstellen, wie das bei Klett erschienene Buch von P. Gabele „Arbeitsmittel und Lernprogramme“ (Stuttgart 1968).

Eine besondere Rolle spielen Ergänzungs- und Zusatzlesestoffe im ersten Schuljahr. Außer den speziell für diesen Zweck herausgegebenen Bändchen eignen sich Märchen, Tiergeschichten, Schelmengeschichten, Rätsel und Reime, wie sie in Kinderbuchreihen vorliegen. Daneben kommen aber auch bereits Sachtexte und Kurzinformationen (z. B. Bastelanleitungen und Gebrauchsanweisungen) in Frage. Der erfolgreiche Einsatz hängt von der sorgfältigen Auswahl und Zusammenstellung nach dem Schwierigkeitsgrad ab.

## 2. Maßnahmen

Die Maßnahmen, die der Individualisierung dienen, lassen sich in drei Gruppen einteilen: Variieren der Aufgabenstellung, Differenzierung der Klasse, Zusammenfassen von Kindern verschiedener Klassen.

Eine Variierung der Aufgabenstellung ist auch ohne Abteilungs- oder Gruppenbildung möglich. Sie ist immer dann angebracht, wenn Leistungsfähige und Leistungsschwache zu gleicher Zeit an der gleichen Aufgabe arbeiten müssen. Ein leicht durchführbarer Weg, bei dem unerwünschte Nebenerscheinungen vermieden werden, ist die Unterteilung einer Aufgabe in Kernaufgabe und Zusatzaufgabe. Beim stillen Lesen eines Textes kann die für alle verbindliche Kernaufgabe z. B. darin bestehen, den vom Lehrer angegebenen Abschnitt mehrfach genau zu lesen, bis der Inhalt aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden kann. Zusatzaufgabe: Wer damit fertig ist, kann den ganzen Text lesen (und wird später auch entsprechend herangezogen). Das ist eine der Möglichkeiten, Unter- und Überforderung, sowie Leerlaufstrecken zu vermeiden. Eine andere besteht darin, lehrgangsbezogene Ergänzungsaufgaben bereitzustellen, die Kindern zugeteilt werden können, die früher fertig sind als die anderen. Sie werden bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung eingeplant, sollten aber auch auf längere Sicht bereitgestellt werden (Unterrichtsmittel!).

Die Bedeutung der inneren Differenzierung hat durch die Vergrößerung der Leistungsunterschiede von Schulneulingen noch zugenommen. Für die Einführung der Arbeit mit Abteilungen empfiehlt es sich, zunächst zwei Abteilungen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung still arbeiten zu lassen. Das kann z. B. so geschehen, daß beide Abteilungen mit Wortkarten (verschiedene) Texte legen, der Lehrer aber nur eine intensiv betreut, vielleicht die Leistungsschwachen, die kurzzeitig zusam-

mengesetzt wurden. Nun ist der Lehrer in der Lage, jedes dieser Kinder zu beobachten, Hilfen zu geben usw. Eine so begonnene Abteilungsbildung kann im Laufe der Zeit immer weiter ausgebaut und differenziert werden, wobei sich Schulanfänger auch daran gewöhnen, daß der Lehrer andere Schüler direkt unterrichtet, während sie still arbeiten.

Die Zusammenfassung von Kindern verschiedener Klassen ist besonders angezeigt, wenn Anzeichen von Lese-Rechtschreibschwäche festgestellt werden. Solche Kinder sollten von einem Lehrer betreut werden, der über Erfahrung und Spezialkenntnisse verfügt, damit gezielte Trainingsprogramme rasch eingesetzt werden können.

### Literatur

Ulrich Bleidick: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen: Neue Deutsche Schule 1966

Paul Gabele: Arbeitsmittel und Lehrprogramme. Stuttgart: Klett 1968

Artur Kern und Erwin Kern: Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Freiburg: Herder 1964<sup>12</sup>

Jakob Muth: Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung 1962

Rainer Rabenstein: Zur Zielsetzung und zum Verfahren des Erstleseunterrichts. In: Pädagogische Welt 9/1970

Richtlinien für die bayerischen Volksschulen von 1966. München: Maß 1966<sup>8</sup>

Erwin Schwartz: Der Leseunterricht 1/Wie Kinder lesen lernen. Braunschweig: Westermann 1967<sup>2</sup> (Westermann-Taschenbuch)

Ingeborg Waetzmann: Lernzielorientierte Leistungsfeststellung. In: Die Fibel im Erstleseunterricht. Hannover: Schroedel 1970

Kurt Warwel: Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren. Braunschweig: Westermann 1967

Rainer Rabenstein

Der weiterführende Leseunterricht hat die Aufgabe, die Fähigkeit zur Sinnerfassung der Texte zu steigern und sinngerechtes Vorlesen anzubahnen. Damit rücken überschauendes Lesen und denkende Auseinandersetzung mit den Inhalten mehr und mehr in den Mittelpunkt.

Der weiterführende Leseunterricht führt die Schüler in die Anwendung des Lesens als grundlegende Technik geistigen Arbeitens ein, indem er sie anleitet, schriftliche Informationen richtig zu erfassen und lesend Kenntnisse zu erwerben. Er weckt die Freude am Buch und legt den Grund zur literarischen Bildung.

### 1. Lehraufgaben

#### a) Anleitung zum selbständigen Erwerb von Informationen

Diese Aufgabe wird zum Teil im Deutschunterricht, zum Teil im Unterricht der anderen Fächer erfüllt. Folgende Ziele sollen am Ende der Grundschule erreicht sein:

- Selbständiges Lesen von Sachtexten
- Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussage
- Überprüfen von Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit
- Herausschreiben des Wesentlichen als Auszug unter weitgehender Verwendung des Textes, auch in Stichwörtern
- Zusammenfassung der wichtigsten Punkte innerhalb einzelner Abschnitte und innerhalb ganzer Texte
- Erfassen von schriftlichen Anleitungen und Kurzinformationen
- Umgang mit Inhaltsverzeichnissen und Sachregistern
- Gebrauch von Nachschlagewerken
- Anbahnung des Verständnisses für Zweckformen schriftlicher Darstellung

#### Arbeitsmaterial:

Lesebücher, Ganzschriften, Arbeitsbücher und -hefte, Zeitschriften und Zeitungen, Sachbücher für Kinder- und Jugendliteratur, Nachschlagewerke, Kurztexte, z. B. Programme, Tabellen, Gebrauchsanweisungen, Plakate, Werbematerial.

#### b) Grundlegung literarischer Bildung

In der Grundschule richtet das Kind sein Leseinteresse zunächst vornehmlich auf die Inhalte. Es denkt noch kaum über Gestaltwerte nach. Aber auch das Erfassen der Inhalte wird durch begrenztes Sprachverständnis und unterschiedliche Lebenserfahrung eingeschränkt. Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich folgende Ziele für eine grundlegende literarische Bildung:

- Wecken und Steigern der Lesefreude und Hinführung zum guten Buch
- Förderung des sinnerfassenden Lesens an Texten, die dem Sprachverständnis und der Interessenlage der Kinder angemessen sind, zum emotionalen Nachvollzug anregen und dadurch zur Klärung und Differenzierung des Gefühlsbereiches beitragen
- Fördern des sprachgestaltenden Vorlesens
- Aktivierung der gestaltenden Phantasie durch bildnerisches, szenisches und sprachliches Gestalten

- Erstes naives Erfassen von Beispielen lyrischer, epischer und dramatischer Dichtung, vor allem im Lesebuch. Dabei soll das Verständnis für Formgesetze und Stilmittel angebahnt werden (Vers und Strophe, Rhythmus, Reim, Aufbau der Erzählung, Dialog, Lautmalerei)
- Fähigkeit zum selbständigen Gebrauch von Klassen- und Schulbücherei und zu einer intensiven Eigenlektüre, Vorbereitung auf die Benützung öffentlicher Bibliotheken.

*Lesestoffe* aus Lese- und Bilderbüchern, Kinder- und Jugendbüchern, Kinderzeitschriften, Ganzschriften, Lieder- und Gedichtbänden:

Heitere und ernste Geschichten, Tiergeschichten, Schelmen- und Abenteuergeschichten, Märchen, Fabeln, Sagen, Rätsel, Lieder, Reime und Gedichte.

Bei der Auswahl der Lesestoffe ist darauf zu achten, daß jene Inhalte nicht zu kurz kommen, die dem heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Leben gerecht werden und damit für den Schüler zur Lebenshilfe werden können.

## 2. Erläuterungen und methodische Hinweise

### a) Förderung der Leseleistung in der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe

Übungen zur Steigerung der Leseleistung zielen ab auf ein Training der optischen und akustischen Durchgliederungsfähigkeit, des Sprachverständnisses, des Sprachvermögens und der Speicherfähigkeit. Dazu bietet der gesamte Unterricht Gelegenheit. Hier sind nur die Möglichkeiten dargestellt, die unmittelbar im Leseunterricht geübt werden können:

Der Lehrer berücksichtigt die allmähliche Entwicklung vom lauten Lesen, zum Lesen mit innerer Wortvorstellung und schließlich zum stillen Lesen. Er sorgt dafür, daß Kinder, die den Leselernprozeß noch nicht abgeschlossen haben, nachhaltige Förderung erfahren. Zu langsames Lesen kann die Leseleistung ebenso herabmindern wie zu schnelles Lesen. Daher muß die Lesegeschwindigkeit soweit gesteigert werden, daß die Kinder Texte in möglichst kurzer Zeit noch genau erfassen. Dazu eignen sich Übungen zu überschauendem Lesen, Teilwort- und Wortauffassungsübungen, Haltepunktübungen, Blickspannübungen, Blickrichtungsübungen.

Bei den Übungen kann entweder der Textumfang bei konstanter Zeit oder die Zeit bei gleichbleibendem Textumfang verändert werden.

Sinngerechtes Vorlesen ist die schwierigste Form des Lesens. Der Schüler muß hierbei den Sinn auffassen und so wiedergeben, daß ihn der Zuhörer verstehen kann. Die Maßstäbe für richtiges Vorlesen orientieren sich am natürlichen Sprechen. Daraus ergeben sich Übungsformen, wie z. B.: Lesen in Sinnschritten, Vorauslesen der Augen, Beachten der Satzzeichen als Hilfen zur Sinn-darstellung, Sich-Eindenken in die handelnden Personen, Beziehen von Lesetem-po, Stimmhöhe und Lautstärke auf den Inhalt.

- b) Bei der Bearbeitung eines Sachlesestücks ergeben sich spezifische Möglichkeiten:
  - Einstellen auf das Sachthema, Vorwissen zum Thema aktivieren, Fragen an den Sachlesestoff stellen
  - Selbständiges Durchdenken der sachlichen Aussagen
  - Bewußtmachen der persönlichen Bereicherung, die durch das Lesen bewirkt wurde
  - Arbeitsanweisungen zur gelegentlichen, selbständigen Inhaltserfassung
  - Aufschreiben wichtiger Sachverhalte in Stichwörtern usw.

c) Grundschul Kinder begegnen täglich den Zweckformen schriftlicher Darstellung, die zum Teil für sie wichtig sind und erheblichen Einfluß ausüben: Reklame und Werbung, Verhaltensanweisungen wie Gebote und Verbote, Mitteilungen auf Plakaten usw.

An ausgewählten Beispielen wird die beabsichtigte Wirkung solcher Texte geklärt und die wechselseitige Abhängigkeit von Zweck, Inhalt und Form geprüft. Die Fähigkeit wird angebahnt, sich in der Flut dieser Erzeugnisse rasch zu informieren, aber auch sich denkend damit auseinanderzusetzen. Dadurch kann die suggestive Wirkung abgeschwächt werden.

d) Durch gemeinsame Arbeit am Text werden Inhalt und Form von Dichtung, die sich der einzelne Schüler lesend unmittelbar erschlossen hat, noch genauer erfaßt.

Bei dem großen Literaturangebot ist frühzeitige Anleitung zu kritischem Lesen notwendig. An einfachen Beispielen minderwertigen Schrifttums oder durch vergleichende Gegenüberstellung wertvoller und schlechter Texte können Kinder schon in der Grundschule lernen, den Wahrheitsgehalt und die Stimmigkeit von Inhalt und Form zu prüfen.

### 3. Lese- und Rechtschreibschwäche

Gegen Ende des ersten Schuljahres und im zweiten ist die Förderung von Kindern mit geringen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen besonders wichtig, weil sie sonst den Anschluß an den weiterführenden Unterricht verlieren.

Gezielte und nachhaltige Maßnahmen sind notwendig, wozu vor allem die Bildung einer flexiblen Fördergruppe gehört.

Einzelne Kinder lernen in den ersten Schuljahren trotz normaler Sinnesorgane und mindestens durchschnittlicher Intelligenz nicht den Leselernprozeß zu bewältigen. In diesen Fällen besteht Verdacht auf Legasthenie. Solche Kinder sollen dem Fachmann (Schuljugendberater oder Erziehungsberater, Sprachheilschule) vorgestellt werden. Frühe Diagnose ist wichtig, weil sonst Sekundärschäden eintreten können. Die entsprechende Behandlung erfolgt am besten durch den Fachmann oder unter seiner Anleitung, womöglich innerhalb der Fördergruppe.

## 1. Vorbemerkungen

a) *Eine didaktische Provokation* ist darin zu sehen, daß immer noch Kinder in der 4. Jahrgangsstufe — und auch später — nicht hinreichend lesen können. Dies bezieht sich auf beide Komponenten, auf die sogenannte Lesetechnik und auf das inhaltliche Erfassen des gelesenen Textes. Zur Frage, ob auch der LU in der Phase des weiterführenden Lesens, wie so vieles andere, revisionsbedürftig ist, berechtigt immer wieder die Erfahrung aus der Praxis. Die mangelhafte Leseleistung mancher Kinder, die seit eh und je in Stadt und Land anzutreffen ist, war einer der Gründe dafür, die RL erneut zu überdenken. Möglicherweise ist durch detailliertere Zielangaben für das weiterführende Lesen Gewinn zu erwarten.

b) *Lernpsychologische Ergebnisse gaben ebenfalls Veranlassung zu einer Überprüfung.* Im folgenden wurden u. a. vor allem solche Erkenntnisse eingebracht, die sich für Lernplanung, Lernorganisation, Lernziele und Lernkontrollen im Rahmen des weiterführenden Lesens als ergiebig erwiesen. Die Auswahl der Texte für die Lesestunden kann nicht allein nach inhaltsbezogenen Erwägungen erfolgen, maßgeblich sind auch die Lernabsichten im Blick auf gesteigerte Lesefähigkeit i. S. des weiterführenden Lesens. Daß wir von einer „automatischen Optimierung der Lernprozesse“ (B. u. Ch. Möller) weit entfernt sind, sei erwähnt, weil dieser Anspruch nicht erhoben wird und damit die zahlreichen noch offenen Fragen für künftige Bearbeitung nicht übersehen werden. Die Gestaltung der LU bleibt noch weitgehend der persönlichen Initiative des Lehrers überlassen, was Vor- und Nachteile hat.

c) *Zur Bedeutung des Lesen-Könnens* ergeben sich für die 2. mit 4. Jahrgangsstufe — in Absetzung von der umfassenden Gesamtbedeutung — spezifische Aspekte: Während bei Leseanfängern der LU getragen wird von der primären Lernmotivation Lesen lernen zu wollen, um es zu können, entfällt dieser Ansporn nun. Die Kinder brauchen neue Motivationen, d. h. es soll ihnen bewußt gemacht werden, wodurch und wozu ihre Leseleistung noch zu steigern ist. Vorwiegend ist das Interesse am Lesen durch die Inhalte, die nun spannender, handlungsreicher, anspruchsvoller sind, zu erreichen. Aber auch den Übungen zur Verbesserung der Lesetechnik fällt nach wie vor eine wichtige Rolle über die Stützfunktion hinaus zu.

Die guten Leser sind auf dieser Stufe (2.—4. Jahrgangsstufe) bereits in fast allen Fächern im Vorteil, die schlechten Leser dagegen sind erheblich beeinträchtigt. Die global formulierte Steigerung der Lesefähigkeit für den weiterführenden LU ist dagegen nicht ausreichend in den Griff zu bekommen. Da sie in dieser allgemeinen Form weder vom Lehrer noch vom Schüler festgestellt werden kann, muß sie spezifiziert werden. Das Kind lernt somit differente Leseinstellungen kennen, denen unterschiedliche Lesearten und damit gekoppelte Aufgaben aus dem kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich entsprechen. Durch die differenzierteren Anforderungen verringert sich zudem die Gefahr der diskriminierenden Einstufung in gute/schlechte Leser; das ist ein willkommener Nebeneffekt. Bei Teillernzielen oder Zwischenlernzielen ist es auch dem Kind möglich, Erfolg oder Mißerfolg festzustellen. Beides kann zur Motivation für den nächstfolgenden Lernschritt werden.

## 2. Lehraufgaben und Lernziele für weiterführendes Lesen

Die Aufgaben für den LU der angegebenen Jahrgangsstufen schließen an das im vorausgehenden Schuljahr Erreichte an. Im allgemeinen lassen sich die Aufgaben und Ziele folgendermaßen beschreiben:

a) Der LU zielt auf die Sicherung der lesetechnischen Voraussetzungen ab, d. h. die Kinder sollen lernen fließend, fehlerfrei und in angemessenem Tempo zu lesen. Adäquates Lesetempo wird in zweifacher Hinsicht angestrebt:

Es soll der individuellen oberen Leistungsgrenze angenähert werden, d. h. daß subjektive Unterschiede nicht nivelliert werden sollen.

Es soll dem Text gemäß sein (z. B. verweilendes, besinnliches Lesen eines Gedichtes, überfliegendes Lesen beim Suchen bestimmter Angaben usw.).

Die Beherrschung der Lesetechnik bildet eine wesentliche Voraussetzung zur Realisierung des primären Zieles, die Fähigkeit zur Sinnerfassung der Texte zu steigern. Das eine kann ohne das andere nicht optimal gefördert werden. Fehlerhaftes Lesen in jeder Art beeinträchtigt das Verstehen des Inhaltes.

b) Mit der generalisierten Formulierung, daß Lesen Sinnentnahme sei, ist ein Komplex von Leistungen gemeint. Die Einzelaktionen müssen aufgedeckt werden, damit die didaktischen Dimensionen und Absichten klar werden. Eine lückenlose Analyse aller am sinnerfassenden Lesen beteiligten Prozesse ist bisher noch nicht möglich, insbesondere nicht für einige Vorgänge im cerebralen Bereich. Die im folgenden angeführten Einzelleistungen sind nur bedingt als Sequenz zu verstehen, praktisch verlaufen sie fast gleichzeitig. Schwierigkeitsdifferenzen, individuelle Unterschiede und dergl. bleiben unberücksichtigt.

Zum sinnerfassenden Lesen tragen bei:

Optische Wahrnehmung der Schrift	(Schrifttyp, Größe, Zeilenlänge, Anordnung sind daher zu berücksichtigen)
Umsetzen in Sprache und Sprachbedeutung	(mit oder ohne akustische Unterstützung) Aktivierung des Sprachgedächtnisses — Erkennen von Wortbedeutung bzw. Sprachketten — sprachlicher Selektionsprozeß in bezug auf die möglichen Bedeutungen — logisches Erkennen von Zusammenhängen
Erkennen von Syntax logische Kombinationen	

Das erfordert antizipierendes Lesen, Lesen in Sinneinheiten, Vermutungen zu überprüfen, Fragen zu stellen, Entscheidungen zu treffen, Stellung zu nehmen, in Frage zu stellen, Vorder- und Hintergründiges zu erkennen, sprachliche Symbole zu verstehen, schichtenspezifische Sprachunterschiede zu erkennen u. a. m.

Für den LU ergeben sich daraus differenzierte Zielsetzungen, denn die Einzelleistungen können unter sich gleich entwickelt sein, es ist aber ebenso möglich, daß Funktionsleistungen eines Bereiches gut gefördert sind, während andere vernachlässigt oder beeinträchtigt sind.

Eine besonders schwierige Variante des Lesens ist im sinngerechten Vorlesen zu sehen. Zu den Komponenten des sinnerfassenden Lesens kommt der dem Text ent-

sprechende Ausdrucksmodus (Betonung, Aussprache, Tonfall, Lautstärke, Tempo usw.) hinzu. Außerdem soll die Form des Vorlesens begründet sein. Die natürliche Situation ist die, daß die Zuhörer den Inhalt noch nicht kennen, der Vorlesende dagegen sollte Gelegenheit haben, sich vorzubereiten, den Text durchzudenken, sich in die Geschichte hineinzusetzen. Lesen in gedanklichen Zusammenhängen, richtiges Atmen, Betonen und Artikulieren werden orientiert an dem Ziel, so zu lesen, daß die Zuhörer das Vorgelesene verstehen können, daß sie gern zuhören. Der Lehrer hat nicht nur im LU Gelegenheit, Vorbilder zu bieten.

Lesen soll im weiteren Verlauf auch bereits als grundlegende Technik geistigen Arbeitens verstanden und angewandt werden.

Schließlich soll der LU die Freude am Buch, die Freude am Lesen nicht nur erhalten, sondern intensivieren.

### 3. Zur Ermittlung der Ausgangslage

Bei den Zielsetzungen des weiterführenden Lesens geht man davon aus, daß der Leselernprozeß abgeschlossen ist. In der konkreten Schulsituation ist dies allerdings zunächst zu überprüfen. Es ist nicht anzunehmen, daß die jeweiligen Jahrgangsstufen zugleich homogene Leistungsgruppen sind. Normalerweise ist bei der derzeitigen Schulorganisationsform mit einem erheblichen Leistungsgefälle zu rechnen. Dieses unterschiedliche Niveau ist bei der Erstellung der Lernziele (im Sinne der Feinziele) zu berücksichtigen.

Eine spezifische Aufgabe ergibt sich bei der Ermittlung der Ausgangslage für den LU der 2. Jahrgangsstufe zunächst deshalb,

- weil möglicherweise der Leselernprozeß noch nicht bei allen Kindern zum Abschluß gebracht werden konnte,
- weil häufig erst jetzt echte Leseschwäche (Legasthenie) eindeutig festgestellt werden kann in Abgrenzung zu kurzzeitig bestehenden ähnlichen Anzeichen während des 1. Schuljahres.

Unabhängig davon sieht sich der Lehrer mit Leseleistungsdifferenzen in allen Jahrgangsstufen konfrontiert. Immer ist es unerlässlich, den individuellen Leistungsstand festzustellen, denn nur dann kann durch angemessene Aufgaben, durch abgestimmtes Angebot, den Lernbedürfnissen entsprochen werden. In Abständen von mehreren Wochen sollte man sich erneut über den Fortschritt orientieren.

Der Lehrer muß wissen, was die Kinder können, damit der LU zu einer tatsächlichen, d. h. einer überprüfbaren Steigerung der individuellen Leseleistung führen kann. Grobe Ausrichtungen an vermeintlichen Altersnormen führen zu Über- und Unterforderung. Während gelegentliche Mißerfolge durchaus motivierend wirken, wird bei anhaltenden Mißerfolgen eher Resignation, Unlust, Aggression beobachtet.

Die Feststellung des individuellen Leistungsstandes kann, je nach Intention, auf verschiedene Weise geschehen. Der Schwerpunkt wird entweder auf die Überprüfung der lese-technischen Fähigkeiten gelegt oder auf die Überprüfung des Sinnerfassens. Es ist jeweils eine quantitative und eine qualitative Beurteilung der Ausgangslage

möglich. Kriterien sind einerseits Lesetempo, Fehlerquote und Art der Fehler und andererseits Niveaustufen des Sinnverständnisses. Für die Formulierung der Lernziele ist es außerdem wichtig zu wissen, ob z. B. das Lesetempo verzögert ist, weil das Kind die sogenannte Lesetechnik noch nicht hinreichend beherrscht, oder ob dies bedingt ist durch mangelndes Sinnverständnis. Durch geeignete Textauswahl (kurze Sätze, leicht verständliche Wörter, überschaubare inhaltliche Zusammenhänge u. a.) ist dies zu klären. Darüber hinaus können andere Faktoren, z. B. aus dem emotionalen Bereich, beeinträchtigend wirken. Zur Steigerung der Leseleistung ist es in manchen Fällen angebracht, Fehlerkategorien zu erkennen (z. B. bei Legasthenie) und Übungen darauf abzustimmen.

Die Niveaustufen können durch folgende Leistungsarten charakterisiert werden:

Gelesenes aus dem Gedächtnis wiederholen können, bzw. auf den Inhalt bezogene Fragen beantworten können (dabei kann der Inhalt verstanden sein oder nicht, der Umfang gering oder groß sein, Benennungen vollständig oder lückenhaft erfolgen usw.)

Gedankengang erfassen können (zu überprüfen durch Fragen, Stellungnahmen, sprachliche oder schriftliche Darstellungen u. a.)

Gelesenes frei, durchdacht, selbständig formuliert wiedergeben können, wobei wieder quantitative und qualitative Unterschiede möglich sind (überprüfbar wie oben). Der Lehrer erhält dabei Aufschlüsse darüber, was für das Kind jeweils bedeutsam ist und ob sein subjektives Sprachverständnis sich mit der üblichen Semantik deckt oder davon abweicht.

Informationen, Einsichten und dergl., die an einer konkreten Situation gewonnen werden, auf analoge Fälle übertragen können  
Unrichtigkeiten und Widersprüche erkennen können

Probleme aufgreifen und Lösungsversuche anbieten, neue Beurteilungsgedanken finden, konstruktive Alternativen vorschlagen können

Solche durch die Niveaustufen skizzierten Unterschiede in den Leistungen sind nicht nur durch geeignete Textauswahl zu ermitteln, sie sind auch jeweils innerhalb des Niveaus der angegebenen Stufen zu beobachten. Eine individuelle Förderung unter diesen Aspekten ist im 2. Schuljahr ebenso anzustreben wie im 4., sie ist überhaupt nicht an Jahrgangsstufen gebunden. Es ist jeweils in Form der Klassenarbeit, der Partnerarbeit, der Gruppenarbeit, der Einzelarbeit möglich. Solange standardisierte Lern- und Trainingsprogramme mit Erfolgskontrollen für bestimmte Ziele des weiterführenden LU nicht erarbeitet sind, bleibt es der Initiative des Lehrers überlassen, wie er am ökonomischsten vorgeht. Wenn man sich der Mängel bewußt bleibt, wie sie sich durch die fehlende Objektivität, Validität und Reliabilität bei vorläufigen Lösungen ergeben, die von subjektiven Maßstäben und Lernbedürfnissen ausgehen, werden auch diese gewinnbringend sein.

#### **4. Anleitung zum selbständigen Erwerb von Informationen**

Als Richtziel ist angegeben, daß die Fähigkeit zum selbständigen Erwerb von Informationen durch das Lesen zu fördern ist. Der Schüler muß lernen, die im Text

enthaltenen Informationen zu entnehmen. Dabei ist zu bedenken, daß für die Kinder das Verhältnis von Information und Redundanz bei gleichen Texten sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie jeweils der semantische Gehalt.

Im Lehrplan sind 9 *Teilziele* herausgestellt:

1. Die Kinder sollen lernen, *Sachtexte selbständig* zu lesen, d. h. daß die Hilfen durch den Lehrer zugunsten der kindlichen Aktivität verringert werden. Der Lehrer beschränkt sich zunehmend mehr darauf, Impulse zu geben, Ziele zu setzen, Kontrollmöglichkeiten zu schaffen. Selbständiges Lesen beginnt bereits damit, daß die Kinder Lesetexte, dann wenn es möglich ist, selbst aussuchen, vorschlagen, beschaffen. Aufgaben, die der Lehrer stellt, helfen beim Erfassen des Inhalts ohne Spannung abzubauen oder Wichtiges vorwegzunehmen. Sie ermöglichen die Bestätigung für erbrachte Leseleistung (durch Beantwortung von Fragen, Ergänzen von Lückentexten, durch Zeichnungen, Benennungen, Zuordnungen und dergl.). Die Überprüfung des Lernerfolgs, des Fortschritts, ist besonders deshalb wichtig, weil selbständiges Lesen überwiegend stilles Lesen sein wird. Dem Kind wird bewußt, daß es am Ende der Lesestunde mehr weiß und kann.
2. Das Durchdenken und Herausarbeiten der *wesentlichen Aussagen* kann wahlweise in Klassen-, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geschehen. Die Kinder erhalten jeweils den Auftrag, den Kern, den tragenden Gedanken, die wichtige Aussage so knapp wie möglich zu verbalisieren. Um den Unterschied zu verdeutlichen, werden in anderen Stunden Inhaltsangaben erstellt. Bei schwierigeren Texten wird gelegentlich Uneinigkeit bestehen in der Beurteilung dessen, was für wesentliche Aussage gehalten wird. Dadurch lernen die Kinder sprachliche Nuancen und unterschiedliche Syntax beachten, sie müssen sich auseinandersetzen, Ansichten begründen, Behauptungen beweisen, Konsequenzen überlegen, sich selber korrigieren.
3. Um *kritisches Lesen*, besonders im Blick auf Sach- und Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit und Genauigkeit zu erreichen, eignen sich vor allem für den Anfang entsprechend provozierende Texte, die für die Kinder auch ergiebig sind, m. a. W. solche Texte, in denen sich tatsächlich Fehler entdecken lassen. In Gruppenarbeit können solche Texte auch selbst verfaßt werden, eine andere Gruppe unterzieht sie der Überprüfung. Mit kritischer Einstellung werden auch Tageszeitungen, Illustrierte u. ä. gelesen. Anspruchsvoll kritische Leser auszubilden, ist ein umfassendes pädagogisches Lernziel.
4. Das *Exzerpieren* schließt die Fähigkeit für 1., 2., 3. mit ein, setzt diese voraus. — Diese Aufgaben leisten auch einen Beitrag zum „Lernen lernen“; mit Hilfe von Exzerpten lassen sich die wichtigen Angaben wesentlich rascher und sinnvoller einprägen. Allerdings werden gerade diese Aufgaben manchen Kindern große Schwierigkeiten bereiten, da es sich ganz überwiegend um Denkleistungen handelt. Dem muß durch Differenzierung Rechnung getragen werden (z. B. längere Zeit, kürzere Texte, Partnerarbeit).
5. Die *Zusammenfassung* der wichtigsten Punkte ist insofern eine Schwierigkeitsteigerung, als nicht mehr vorgegebene Textstellen bzw. Sprachketten verwendet werden. Die Kinder müssen nun eigene, knappe sprachliche Formulierungen finden. Sie setzen um in ihre Sprache, verbalisieren dem eigenen Sprachniveau entsprechend eher konkret oder mehr abstrakt. Der Lehrer muß jedem Kind den nötigen Spielraum lassen. Bedingung ist vor allem die sachliche Richtigkeit.
6. Die praktische Bedeutung der Fähigkeit, *schriftliche Anleitungen und Kurzinformationen zu verstehen* und in Handlungen umzusetzen, erleben die Kinder schon früh. Kontrollen sind unmittelbar in einem großen Teil der Aufgaben enthalten, z. B. bei Gebrauchsanweisungen, Rezepten, bei Spielregeln, Bastelanleitungen und dergl. Wer nicht richtig liest, macht Fehler, wenn er das Gelesene ausführt. Auch zur Förderung dieser Art zu lesen, können die Schüler selbst „Auftragslisten“ zusammenstellen, andere führen die Anweisungen aus.

7. Nicht nur der LU, sondern der gesamte Unterricht bietet reichlich Gelegenheit, den Umgang mit *Inhaltsverzeichnissen* und Sachregistern zu üben. Es ist daher zweckmäßig, zunächst zu lernen, das jeweilige System verschiedener Anordnungen zu durchschauen und bewußt zu machen. (Alphabetische Ordnung, nach Stichworten, nach Sachthemen, nach Tageszeit, nach geographischen Gesichtspunkten, nach Preis u. a. m.). Übungen, die danach auf Beschleunigung des Tempos abzielen, sind zweckmäßig. Bei Verwendung der Stopuhr lassen sich auch noch minimale Zeitdifferenzen feststellen. Durch Gruppenbildung ist es möglich, die Chancen für Bestleistungen zu erweitern. Überbieten des eigenen Rekords ist ein konkretes, daher überprüfbares und außerdem ein motivierendes Ziel.

8. Je gewandter die Kinder im Gebrauch von *Nachschlagewerken* durch häufiges Üben werden, desto eher werden sie Duden und Lexika benützen. Manche Kinder verzichten nur deshalb darauf, weil sie nichts finden, weil sie viel zu lange brauchen.

9. Die mit den *Zweckformen verbundene* Absicht soll erkannt werden. Meistens geht es darum, mit wenig Worten viel Information zu vermitteln. Durch Kontrasttexte z. B. mit weitschweifenden Erklärungen kann das veranschaulicht werden. Die Kinder suchen nach Beispielen und versuchen herauszufinden, weshalb in diesen Situationen die Zweckformen gewählt wurden.

Allen Aufgaben ist gemeinsam,

daß sie mit verschieden gesetzten Akzenten auf textgerechte Sinnerfassung abzielen,

daß die angestrebte Leseleistung nicht nur kurzzeitig von Bedeutung ist, sondern für die ganze Schulzeit und darüber hinaus für das Erwachsenenalter,

daß die Ziele operational formuliert werden können und damit überprüfbar sind,

daß sie die Basis für den jeweils nächsten Lernschritt, für weitere Übungen erkennen lassen,

daß ein Wechsel aller Arbeitsformen möglich ist und

daß die Aufgaben für Leistungsgruppen differenzierbar sind.

Das Arbeitsmaterial, das im Lehrplan angegeben ist, kann den Erfordernissen entsprechend erweitert werden. Es empfiehlt sich, daß der Lehrer zusammen mit den Kindern eine eigene Sammlung anlegt.

## 5. Grundlegung literarischer Bildung

Für die literarische Bildung kann im weiterführenden LU der 2.—4. Jahrgangsstufe nur eine Ausgangsbasis geschaffen werden.

a) Die Freude am Lesen kann u. a. durch gut ausgewählte Bücher intensiviert werden. Lesebewandte Kinder lesen schon bald selbständig Bücher, Kinderzeitschriften, Kurzschriften. Für sie sollte ein möglichst reichhaltiges Angebot bereitstehen. Kinder mit Leseschwierigkeiten dagegen finden zunächst leichter Zugang zu Büchern mit großem Druck, weniger Text, veranschaulichenden Illustrationen und durch Vorlesestunden. Der Lehrer, oder wenn möglich gelegentlich auch Kinder, bieten durch anregenden Vortrag Leseanreize. Die Passagen werden so ausgesucht, daß abwechselnd vielerlei Interessen angesprochen werden.

Frühere Anhaltspunkte aus der Entwicklungspsychologie, die verallgemeinernd festlegen, wofür sich Kinder in einem bestimmten Alter interessieren, erwiesen sich

als fragwürdig und sind daher kritisch zu überdenken. Die Leseinteressen sind keine vorgegebenen Konstanten, sie sind abhängig von Lernvorgängen, sind beeinflussbar und können gesteuert werden. Es ist daher realistischer, wenn der Lehrer jeweils ermittelt: Was beschäftigt diese Kinder? Was lesen sie außerhalb der Schule? Was bewegt ihre Phantasie? Was lockt sie zum Weiterlesen? Was bewirkt einen Einfluß auf sie?

Die Hinführung zur Literatur ist gegenwärtig noch mehr angebracht als früher. Es ist unverkennbar, daß viele Kinder — unter diesen vermutlich auch jene, für die Lesen mit Schwierigkeiten verbunden ist — auf bequemere Medien ausweichen. Es ist anzustreben, daß die von der Schule geplante und gelenkte Begegnung mit der Kinderliteratur auch außerhalb der Schule unterstützt wird (Elternabend, Elternberatung z. B.). Das Lesen von Büchern bleibt aus Zeitgründen ohnehin hauptsächlich der Freizeit vorbehalten, während die Schule mehr die Lesetexte aus dem Angebot der Lesebücher auswählt.

b) Durch entsprechend ausgewählte Texte, durch spannende Geschichten, durch die Verbindung mit aktuellen oder persönlichen Erlebnissen, soll der emotionale Bereich berührt werden. Die Kinder versetzen sich in die Rolle eines anderen hinein, sie identifizieren sich, sie helfen zu bestimmten Personen, bangen mit ihnen und um sie. Durch spontane Äußerungen, durch szenisches Spiel, Lesen mit verteilten Rollen, durch Zeichnen und Malen kann das Erlebte zum Ausdruck kommen, ist ein Nacherleben möglich. Abschließende Gespräche vertiefen den Eindruck, regen zu weiterem Nach-Sinnen an.

c) Das sprachgestaltende Lesen ist in zwei Dimensionen zu sehen. Die Kinder sollen lernen, so zu lesen, wie es dem Inhalt gemäß ist. Die Skala der Ausdrucksmodi ist reichhaltig, sie darf durch den Lehrer nicht eingeengt werden.

Durch sprachgestaltendes Vorlesen wird spontanes, unreflektiertes Lesen allmählich übergeführt in Bewußtwerden sprachlicher Effekte, der Wortwahl des Dichters, der Sprechmelodie. Das Kind lernt, über das eigene Tempo, über Lautstärke und Tonfall zu verfügen. Durch überschauendes Lesen in kleinen Sinneinheiten gelingt die sprachgestaltende Bewältigung der Texte leichter. Für den Anfang ist das Vorlesen eine unentbehrliche Hilfe. Es erleichtert das Verstehen und bietet Sprechmuster.

d) Durch Lesen wird die gestaltende Phantasie aktiviert. Die Kinder denken über die Geschichten nach, vergleichen sie mit eigenem Erleben, vergleichen mit eigenem Verhalten, denken sie weiter. Sie sehen Bilder vor sich, sprechen darüber, verändern sie, bereichern sie über das Optische hinaus durch Geräusche, Gerüche, Angstgefühle oder Freude. Darin liegt einer der großen Vorzüge im Vergleich mit anderen Medien, die diese innere Anschauung eher festlegen. Immer soll Gelegenheit geboten werden zu vielseitigem Ausdruck. Meistens ist die individuelle Aussage akzentuiert, nicht auf allen Bereichen gelingt sie gleichermaßen. Die Fähigkeit, in Bildern zu denken, kann aufgedeckt und gesteigert werden. Dort, wo es nötig ist, müssen die Grenzen zwischen Phantasie und Phantasterei gezeigt werden. Am überzeugendsten gelingt das meistens durch die Kinder gegenseitig.

e) Die grundlegende literarische Bildung zielt darauf ab, daß ein erster Zugang zu lyrischer, epischer und dramatischer Dichtung erschlossen wird. Dafür eignen sich

zunächst charakteristische Vorformen, wie z. B. Kindergedichte, realistische Geschichten, dramatische Geschichten, Kinderballaden. Durch Gegenüberstellung, durch Vergleiche, die begrenzt schon möglich sind, kann das jeweils Typische herausgestellt werden. Entsprechend der geringen Lebenserfahrung und durch den Stand der Sprachentwicklung bedingt, sind dem Bemühen um Literaturverständnis allerdings noch spürbare Grenzen gesetzt. Zu Reim, Rhythmus, Klang der Sprache dagegen besteht unmittelbare Beziehung. Auch längere Gedichte lernen Kinder deshalb gern, wiederholtes Vortragen bereitet den meisten Freude. Diese Bereitschaft der Schüler sollte unbedingt genützt und verstärkt werden.

f) Die vorgeschlagenen Lesestoffe sind in den Lesebüchern nicht in ausreichendem Maße zu finden. Es ist wichtig, daß die Kinder lernen, Bibliotheken in jeder zur Verfügung stehenden Form zu benützen. Man kann diese Einrichtungen mit der ganzen Klasse oder in Gruppen besuchen. Die Anordnung der Bücher, die Katalogisierung, die Ausleihkarten, die Leihfristen u. ä. sind nicht einheitlich. Manche Kinder entschließen sich leichter dazu, eine entsprechende Einrichtung zu benützen, wenn sie die Situation kennen, wenn sie schon einmal dort gewesen sind.

#### Literatur

Alexander Beinlich (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Emsdetten: Lechte 1961

Gert Kleinschmidt: Operatives Lesen — Grundlegung und Methode. In: Die Grundschule 3/1969

Erwin Schwartz: Studienhilfe: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule 3/1969

Kurt Singer: Lebendige Lese-Erziehung. München: Ehrenwirth 1969<sup>5</sup>

Marianne Liedel

Der Erstunterricht im Schreiben soll die Kinder befähigen, bis zum Schuljahrsende, spätestens bis zur Mitte des 2. Schuljahres einfache Texte unter Verwendung der verbindlichen Richtformen zügig zu schreiben. Dieses Ziel ist auf verschiedenen Wegen zu erreichen, wenn die Vorzüge der jeweiligen Methode genützt und Gefahrenstellen sorgfältig vermieden werden.

### *Hinweise zum Lehrverfahren*

Um der Sachgerechtheit sowohl des Lese- als auch des Schreiblehrgangs willen ist es geboten, beide Lehrgänge zeitlich zu trennen und das eigentliche kursive Schreiben erst im zweiten Schuljahrsdrittel anzusetzen.

Fingerturnen und -spielen, Zeichnen, Malen, Formen, Falten, Reißen und andere kindgemäße Handbetätigungen kräftigen die noch unausgereifte, wenig belastbare Hand des Schulanfängers und fördern die Koordination der Bewegungen.

Dem Ziel des zügig-elastischen, gelösten Schreibablaufs dienen besondere Schreibbewegungsübungen: zusammenhängende Bewegungsabläufe, rhythmische Reihungen von Bewegungselementen und rhythmisches Schreiben bewegungsgleicher Ganzwörter, großspuriges, auch beidhändiges „Schwingen“ im Raum und auf Flächen, von der Groß- zur Kleinbewegung fortschreitend, nach Bedarf durch Hilfslinien geführt und begrenzt. Die Einzelbuchstaben werden vorwiegend im Bewegungszusammenhang und in den Formverbindungen geübt.

Ihren vollen Wert entfalten diese Übungen nur, wenn man sie auf die tatsächlich gebrauchten Schreibbewegungen und -formen ausrichtet, Künsteleien vermeidet und auf einen zusammenhängenden, präzise geführten, nicht zu flotten Bewegungsablauf achtet. Sie sollen den Schreibunterricht nicht nur vorbereiten, sondern auf allen Stufen begleiten.

Das Nachmalen von Wortbildern in gemischter Antiqua kann elementare Formeinsichten vermitteln, das Lesenlernen unterstützen und dem Kinde sehr bald sinnvolle schriftliche Darstellungen gestatten. Es übt aber nicht die Schreibbewegung, und es überlastet die Kinderhand, wenn zu umfangreiche Aufgaben gestellt werden. Daher sollte es nicht zu lang ausgedehnt werden. Übungen im zusammenhängenden Schreiben und in der straffen Führung der Verbindungszüge sind zum Ausgleich notwendig.

Schreibunterricht muß auch auf dieser Stufe schon als individuelle Lernhilfe verstanden werden. Größtes Augenmerk ist nicht nur auf das Ergebnis, sondern auf den Vorgang des Schreibens zu richten. Auf zweckmäßige Gewöhnungen ist beharrlich zu drängen. Schreibarten sind zu vermeiden oder zu bekämpfen. Auf natürliche Körper- und Handhaltung ist zu achten.

Sach- und altersgerechte, gut gepflegte Schreibgeräte sind Grundbedingungen erfolgreichen Schreibens.

Eine vorbildliche Tafelschrift des Lehrers ist unerläßlich. Fibeltexte, Schreibvorlagen, Arbeitsblätter und -hefte können Lehrern und Schülern die Arbeit erleichtern.

Schreibunterricht und grundlegendes Rechtschreiben bedingen und stützen einander. Das Aufschreiben bekannter Wörter, Wortgruppen und Sätze aus der Vorstellung fördert sowohl das verbundene Schreiben als auch die Rechtschreibsicherheit.

Hingegen verführt ungelenktes Abschreiben zur stückhaften Auffassung und Wiedergabe der Wortbilder. Die Technik des Abschreibens von Sinnganzen ist daher nachdrücklich einzuführen. Das Übertragen von Druckschrifttexten in Schreibschrift darf erst erfolgen, wenn eine gewisse Sicherheit im kursiven Schreiben erreicht ist.

Linkshändern ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Erfahrungsgemäß können sie durch behutsame, gezielte Maßnahmen auf das Schreiben mit der rechten Hand eingestellt werden. Hierfür bieten sich vor allem beidhändige, rhythmische Großbewegungen an, bei denen die linke Hand die rechte führt. Bei ausgeprägter Linkshändigkeit darf aus heilpädagogischen und medizinischen Gründen eine Umstellung nicht erzwungen werden.

## Grundsätzliches

Der Lehrplan steckt ein erreichbares Ziel, schreibt aber keine bestimmte Unterrichtsmethode vor. Zugrunde liegt die Überlegung, ein amtlicher Lehrplan solle nichts vorschreiben, was nicht gesicherte Erkenntnis ist, und daher Methoden, die noch mit guten Gründen umstritten sind, zur Erprobung offen lassen. Neuere Forschungen über die Ergebnisse verschiedener Schreiblehrmethoden (Weinert, Grünewald u. a.) erschüttern die Überzeugung von der einen, allein richtigen Methode, die in schematisch-starrem, geradlinigem Aufbau alle Schüler zum gleichen Ziel zu führen verspricht.

Das bedeutet für den Lehrer keineswegs „Methodenfreiheit“ im Sinne der persönlichen Willkür oder Vorliebe. Denn wenn ihm nichts Ungesichertes vorgeschrieben werden soll, so kann ihm umgekehrt nichts erlaubt werden, was gesicherter Erkenntnis widerspricht. Er ist also weiterhin gebunden, nicht an kleinliche Vorschriften, sondern an den Stand unseres Wissens über das Schreibenlernen. Er muß die Grundforderungen guten Schreibunterrichts kennen, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Methode abwägen, um den inneren Zusammenhang seiner Einzelmaßnahmen wissen, die jeweiligen Lernschwierigkeiten seiner Schüler richtig erkennen und durch gezielte, beweglich eingesetzte Maßnahmen überwinden. An seine Urteils- und Entscheidungsfähigkeit werden also größere Anforderungen gestellt; seine Arbeit hebt sich auf ein höheres Niveau.

Der nachfolgende Kommentar will eine Hilfe für so verstandenen Schreibunterricht bieten, ohne sich starr auf einen einlinigen Lehrgang festzulegen, der gerade in diesem Fache nicht sinnvoll wäre. Dabei kann und will der Verfasser seinen persönlichen Standpunkt nicht verleugnen. Aus der Mehrzahl möglicher Wege und Maßnahmen sollen diejenigen empfohlen werden, die nach reiflicher Überlegung und Zusammenschau der vorliegenden Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse am besten begründet erscheinen.

### Zur Frage des Lehrgangs

Im bayerischen Raum ging in den letzten Jahren der Streit vornehmlich um zwei unterschiedliche Wege, die den Grundschullehrern wohlbekannt sein dürften.

Die eine, von *Brückl* stammende, sog. „bayerische“ Methode läßt in engstem Zusammenhang mit dem Lesen Wörter und Sätze in der unverbundenen Leseschrift, der gemischten Antiqua, darstellen, „drucken“, wie man nicht ganz richtig zu sagen pflegt. Erst nach dem Abschluß des Leselehrgangs, also in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres, leitet sie durch „Verbindung“ der Druckbuchstaben zur kursiven Schrift über. Der größte Vorzug dieses Weges ist, daß er dem Kinde von Anfang an sinnhaftes Tun ermöglicht, ihm leicht zu bewältigende Aufgaben stellt, elementare Formeinsichten vermittelt und das Lesenlernen unterstützt. Freilich weisen die so erzielten Schülerschriften oft Mängel auf. Sie neigten zu Formaufweichungen, laschen Verbindungen, mangelnder Zügigkeit der Schreibbewegung. Die Gefahrenstelle dieser Methode liegt beim Übergang von der unverbundenen zur verbundenen Schrift. Man glaubte, aus dem Zusammenhängen der Antiquabuch-

staben ergebe sich ein zügiges Schreiben von selbst und vergaß, die Besonderheit des verbundenen Schreibens deutlich herauszuarbeiten und durch intensive, auf die zügige Verbindung zielende Übung zur technischen Beherrschung zu bringen. Die Form überwog, die Bewegung wurde vernachlässigt, und darunter litt auf die Dauer wieder die Form.

Genau diesem Mangel trat die sog. „*Bewegungsmethode*“ entgegen, die sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre mehr und mehr durchsetzte. Sie trennt Lesen und Schreiben, vermeidet alles Nachmalen der unverbundenen Leseschrift und läßt statt dessen in einem intensiven Schreibvorkurs die Bewegungselemente der Schreibschrift in zügig geführten, rhythmisch betonten Bewegungseinheiten „erschwingen“, ehe sie von ihnen aus in gleicher Weise die Ausgangsformen gewinnt. Dieses Vorgehen fördert zweifellos das kursive Schreiben. Es dient, richtig durchgeführt, gleichzeitig der Präzision und der Geläufigkeit der Schreibbewegung. Freilich bleiben diese Übungen für das Kind lange Zeit elementenhaftes, sinnleeres Tun, auch wenn man es in oft recht gekünstelter Form zu motivieren versucht, und sie ermöglichen für lange Zeit das nicht, was Schreiben als sinnvolle Betätigung eigentlich ausmacht, nämlich das Niederlegen von sinnhafter Sprache in schriftlichen Zeichen. Endlich zeigt es sich, daß auch dieser Weg diejenigen Schriftentartungen nicht verhindern kann, die ihre Ursachen nicht in irgendeiner Methode, sondern in den ungünstigen Richtformen der lateinischen Ausgangsschrift haben.

Der Verfasser steht nicht allein mit seiner Meinung, man könne die Vorzüge beider Wege vereinen und ihre Nachteile eben dadurch vermeiden (s. z. B. Weinert). Im Folgenden wird vorausgesetzt, daß das Lesen mit der erwiesenermaßen einfacheren, als Leseschrift in unserer Kultur ungleich häufigeren gemischten Antiqua beginnt und der Lehrgang im kursiven Schreiben wesentlich später einsetzt.

Auch unabhängig von dieser Vorentscheidung ist die *Trennung der beiden Lehrgänge* in jedem Falle dringend anzuraten. Lesen und Schreiben sind von verschiedener Sachgesetzlichkeit. Das Lesen fällt dem Kinde zunächst leichter und sollte durch die Schwierigkeiten des Schreibenlernens nicht aufgehalten werden. Schreiben setzt Lesenkönnen voraus. Als komplizierte feinmotorische Leistung fordert das kursive Schreiben sehr viel von den noch unausgereiften Organen und der noch ungeübten Darstellungsfähigkeit des Kindes. Bei späterem Beginn findet es günstigere Bedingungen. Dieser kann irgendwann im zweiten, aber auch noch am Anfang des letzten Schuljahrdrittels liegen. Die hierdurch erreichte Entlastung der ersten Jahreshälfte kommt dem Lesen, der sprachlichen Förderung, der Einführung in die grundlegende Mathematik zugute. Das kursive Schreiben, als neuer Schwerpunkt mit Nachdruck begonnen, wird dann viel rascher und sicherer gelernt.

Es hat also keine Eile. Im Gegenteil: der Eifer und die Hast, mit der Erstklasslehrer ihre Schüler zum verbundenen Schreiben drängen, stehen oft in starkem Gegensatz zu der geringen Aufmerksamkeit, die dieses Schreiben schon im zweiten Schuljahr und erst recht in den folgenden Jahren erfährt. Man sollte die Zielbegrenzung „bis zur Mitte des zweiten Schuljahres“ also durchaus wörtlich nehmen.

Das *Ziel* selbst ist in ausreichender Klarheit umrissen. „Zügig“ kann auf dieser Stufe noch nicht „geläufig“ oder „flott“ heißen. Es handelt sich um ein noch sehr

verhaltenes, aber doch zusammenhängendes und auf straffe Führung der Verbindungszüge bedachtes Schreiben als einen ersten Schritt auf das Ziel des späteren gewandten und formsicheren Schreibens hin.

### Vorbereitende und begleitende Übungen

Alles, was die noch unausgereifte, wenig belastbare Kinderhand kräftigt und zur Differenzierung ihrer Bewegungen beiträgt, dient auch dem Schreiben. Kindgemäße Betätigungen in den verschiedenen Fächern fördern Kraft und Handgeschick und vermitteln vielseitige Material- und Werkzeuserfahrungen.

Spezifisch auf das Schreiben ist das sog. „*Schreibturnen*“ ausgerichtet:

*Die Finger* spreizen sich, legen sich aneinander und seitlich übereinander, schnellen und schnipsen, spannen und messen, machen die Faust, stoßen nach vorn, krallen sich ein, drücken und schieben, ziehen und hakeln, kreisen, wackeln, winken einzeln, krabbeln, kratzen, klopfen, trommeln, laufen um die Wette, spielen Klavier oder Flöte, verstecken sich einer nach dem anderen in der Hand, liegen gespreizt auf dem Tisch und heben sich einzeln gestreckt oder gekrümmt hoch, besuchen einzeln den Daumen, greifen feine und grobe Dinge, fassen zu dritt das Werkzeug, halten es locker, kreisen mit ihm, stoßen es durch gemeinsames Strecken vor und ziehen es durch gemeinsames Beugen zurück, machen Schattenspiele, bewegen sich nach Kinderreimen usw.

*Die Hände* klatschen, fassen und falten sich, drücken, schieben und ziehen sich, stützen sich auf, kreisen, drehen sich um die Armachse, klappen nach unten und oben, kippen im Handgelenk nach links und rechts, winken, wedeln, legen sich mit den Handflächen aneinander und schlängeln sich wie Fischlein durchs Wasser usw.

*Die Arme* hängen bei rollenden Schultern herab, kreisen mit angewinkelten Ellenbogen, drehen sich wie Mühlräder, boxen nach vorn, nach der Seite, nach oben, schwingen vor dem Körper, verschränken sich im Nacken, ziehen, schieben, drücken, heben, tragen in Turnstunde, täglicher Bewegungszeit und kurzem Zimmerturnen.

Diese Übungen dienen nicht nur der „Entspannung“, wie häufig angenommen wird, sondern vor allem der Kräftigung der Muskeln als der Vorbedingung unverkrampften Schreibens. Werden sie in diesem Sinne als echtes Training durchgeführt, so ermüden sie. Nicht alle von ihnen eignen sich zum Anwärmen, zur Lockerung und zum Ausgleich bei umfangreichen Schreibaufgaben. Sie werden also besser getrennt vom Schreiben durchgeführt.

Die genannten Übungen schaffen wichtige Voraussetzungen für das kursive Schreiben, üben es aber nicht unmittelbar. Hier ist der Ort der „*Schreibbewegungsübungen*“. Sie sind zur Förderung des flüssig verbundenen, elastisch-zügigen Schreibens unentbehrlich. Allerdings haben wir alle erst durch Erfahrung lernen müssen, wie man sie am zweckmäßigsten einsetzt.

- a) Diese Übungen wurden oft so sehr ausgedehnt, daß sie auf Kosten wichtigerer Dinge gingen. Sie müssen zeitsparend und rationell durchgeführt werden.
- b) In der Fülle der möglichen „Schwungformen“ ließ man die Phantasie oft zu sehr spielen. Es hat wenig Sinn, Bewegungsformen zu üben, die beim eigentlichen Schreiben gar nicht vorkommen.
- c) Die gewiß notwendige Betonung der Bewegung ging, wenn sie übertrieben wurde, nicht selten auf Kosten der Form. So führte z. B. ein zu wörtlich genommenes „Schwingen“ zu überweiten und schlaffen Verbindungen, die gerade nicht bezweckt waren. Es erwies sich als besser, die Schleifenbewegung nicht aus dem lockeren

Schwingen, sondern aus dem Winkel zu entwickeln und immer wieder durch winkelige Bindungsformen am Aufweichen zu hindern.

d) Die Bewegungselemente wurden zwar in ganzheitlich-rhythmische Bewegungsfolgen eingebaut, blieben aber inhaltlich für das Kind sinnleer, weswegen sie gerade intelligenten Kindern bald langweilig wurden. Die Versuche, ihnen mit Liedchen und Versen einen Sinn zu unterlegen, hatten mit dem eigentlichen Sinn des Schreibens nicht mehr viel zu tun.

e) Die Annahme, man könne von diesen Übungen bruchlos zu einem fließenden Schreiben gelangen, stellte sich nach neueren Untersuchungen (Grünewald) als illusorisch heraus. Wenn erst einmal die vielfältigen, gar nicht immer bewegungsgünstigen, geschweige denn „rhythmischen“ Buchstabenfolgen in Texten geschrieben werden müssen, wenn Inhalt und Rechtschrift die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ist es mit dem „Rhythmus“ vorbei, sofern man nicht besonderes Augenmerk und sehr viel Übung darauf verwendet.

f) Damit ist der richtige Ort dieser Übungen im Lehrgang deutlich geworden. Als Vorschule des kursiven Schreibens sind sie nützlich; der durch sie erreichte Erfolg kann aber bald wieder verlorengehen, wenn sie nicht weiter betrieben werden. Ihren eigentlichen Wert entfalten sie dort, wo die Schreibbuchstaben gelernt und zu einer ersten Sicherheit gebracht sind, wo es nun aber um die Automatisierung des verbundenen Schreibens, um eine zügige, im elastischen Wechsel von Spannung und Entspannung, Druck und Entlastung verlaufende Bewegung geht, d. h. ab der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres mit dem Hauptgewicht im zweiten, noch starker Betonung im dritten und vierten und abnehmender, aber nie ganz schwindender Bedeutung in den folgenden Jahren. Gerade in diesen Jahren werden sie aber weithin vernachlässigt.

Richtig führt man diese Übungen durch,

- wenn man den Bewegungsablauf zunächst in der Großmuskelbewegung deutlich erleben läßt (Schreiben in der Luft, auf der Wandtafel, auf Makulaturpapier im Stehen) und von ihr aus zur Kleinbewegung fortschreitet;
- wenn man das zu übende Element in der Betrachtung analysiert und auf seine präzise Ausführung drängt, es aber beim Üben in rhythmische Bewegungsfolgen eingliedert, die allerdings nur so lang sein dürfen, daß sie beim normalen Schreiben ohne Weiterrücken der Hand in einem Zuge geschrieben werden können;
- wenn man nicht über Versuch und Irrtum lernen läßt, sondern Spurvorlagen abnehmender Größe zum Überschreiben mit anschließendem Raum zum eigenen Weiterüben verwendet;
- wenn man nicht vielerlei, sondern wichtige Bewegungsabläufe sehr häufig üben läßt;
- wenn man nicht zu großzügig-flott „schwingt“, sondern die Geläufigkeit nur unter Wahrung der Präzision steigert;
- wenn man Führungs- und Begrenzungslinien nicht nach starrem Schema, sondern nach Notwendigkeit verwendet;
- wenn diese Übungen kurz, aber häufig unter angespannter Aufmerksamkeit erfolgen;

- wenn man die Schüler dabei fortlaufend überwacht und weniger auf das Ergebnis als auf den Vorgang des Schreibens achtet;
- wenn man diese harte Arbeit immer wieder neu motiviert, z. B. durch Schreiben mit anderem Werkzeug, anderen Farben, durch Anerkennung aller Teilerfolge usw.;
- wenn man die Übungen in steigender Schwierigkeit plant.

Einzelheiten dieser Planung brauchen hier nicht ausgeführt zu werden. Denn es sollte sich heute von selbst verstehen, daß man eines der käuflichen *Schreibübungshefte* verwendet. Sie ersparen dem Lehrer viel Arbeit, und sie bieten den Kindern Spurvorgaben zum Nachfahren, Führungslinien zum eigenen Üben und stets verfügbare Muster in richtiger Größe, in unmittelbarer Nähe und mit einer Eindringlichkeit, die durch das Wandtafelvorbild des Lehrers nicht erreicht wird. Selbst die Verwendung vervielfältigter Arbeitsblätter ist noch rationeller als das Vorschreiben an der Wandtafel. Hingegen kann man mit dem Tageslichtprojektor das richtige Schreibverhalten deutlich vorführen.

(Unabhängig von dem Gesagten gilt die Forderung nach vorbildlicher **L e h r e r s c h r i f t**. Sie stößt vor allem bei Anfängern im Lehramt, die das Spannungsverhältnis zwischen dem Recht auf Eigenpersönlichkeit und der Verantwortung für andere noch nicht klar durchdacht haben, auf Unverständnis. Verantwortungsgefühl, Erfahrung und schärferes Nachdenken überzeugen sie in der Regel früher oder später eines Besseren.)

In der Regel werden die Schreibübungshefte zusammen mit der jeweiligen Fibel angeboten. Man messe ihre Tauglichkeit an den oben genannten Kriterien und binde sich nicht sklavisch an sie. Dann lohnen sie durchaus Geld und Zeit. Man glaube aber nicht, daß mit dem Durcharbeiten eines solchen Kurses schon alles getan sei. Denn auch und gerade auf den folgenden Jahrgangsstufen sind gezielte Schreibbewegungsübungen unentbehrlich.

### **Die Erarbeitung der Ausgangsformen**

Die Reihenfolge, in der die lateinischen Ausgangsformen erarbeitet werden, hängt von der verwendeten Fibel bzw. dem dazugehörigen Schreibübungsheft ab. Diese bieten in der Regel einen Kompromiß zwischen dem Wunsch, Gruppenformverwandter Buchstaben zusammenzustellen und der Notwendigkeit, häufige Einzelbuchstaben frühzeitig zu lehren, damit man Wörter und Sätze schreiben kann. Im Grunde ist diese Frage nicht sehr wichtig. Je später das Schreiben einsetzt, desto sachgerechter kann es aufgebaut werden.

Die jeweilige Einzelform wird gründlich betrachtet und dabei in ihre Form- und Bewegungselemente zerlegt. Geübt wird aber im zügigen Bewegungsablauf mit möglichst baldiger Einbindung des Einzelbuchstabens in den Wortzusammenhang.

Die Besonderheiten der Einzelbuchstaben werden weiter unten erörtert (S. 138 f.)

## Das sogenannte „Drucken“

Das „Drucken“, d. h. das Schreiben der unverbundenen gemischten Antiqua, wurde früher empfohlen, dann zeitweise verpönt, und wird nun in vorsichtiger Weise wieder zugelassen. Außer den im Lehrplan angeführten Gründen sind noch folgende zu nennen:

Das Nachmalen der gemischten Antiqua ist, entgegen anderslautenden Meinungen, selbstverständlich ein Schreiben, wenn auch ein unverbundenes. Es fällt dem Kinde sehr leicht und übt zwar nicht alle, aber doch einige Teilfunktionen feinmotorischer Koordination als Voraussetzungen des schwierigeren kursiven Schreibens. Nach neueren Untersuchungen (Weinert, Grünewald) beeinträchtigt es dieses dann nicht, wenn der Unterschied zwischen beiden betont und die Verbundenheit bewußt gefördert wird. In vielen Ländern der Welt neigt man mehr und mehr zum Beginn mit unverbundenem Schreiben und wesentlich späterem Übergang zur Kursive.

Man kann also guten Gewissens die Leseschrift nachmalen lassen, wenn man nicht übertreibt und nicht auf ein Einüben mustergültiger Formen drängt; denn diese Mühe kommt besser dem kursiven Schreiben zugute. Wer so vorgeht, muß allerdings wissen, daß er später um so intensivere Bewegungsübungen vornehmen muß.

Andererseits geht es auch ohne „Drucken“. Auch Wortkarten, Lesekästen usw. erlauben sinnvolle Darstellungsaufgaben zur Unterstützung des Lesenlernens.

Dringend abzuraten ist jedoch vor einem zu frühen Nebeneinander von Druck- und Schreibschrift. Es ist das Schlechteste, was man tun kann. Nach kurzer Zeit sollen die Kinder vier Alphabete, das sind nahezu 120 verschiedene Zeichen unterscheiden können. Das führt nicht nur zu Verwechslungen, es kann auch die feste Zuordnung von Buchstaben und Lauten beeinträchtigen. Kinder schreiben dann u. U. Buchstaben richtig, erfassen aber deren Lautwert nicht und werden beim Lesen und Rechtschreiben empfindlich gestört.

Die Forderung des Lehrplans, das Übertragen von Druckschrifttexten in Schreibschrift hinauszuschieben, ist also lernpsychologisch bestens begründet. Erst muß eine gewisse Sicherheit innerhalb eines Zeichensystems erreicht sein, ehe man es mit anderen Systemen verknüpft. Deswegen bieten gute Fibeln auf entsprechender Lehrgangsstufe Texte in Schreibschrift, die das Übertragen ersparen. Nichts spricht dagegen, mit dem Übertragen erst im zweiten Schuljahr zu beginnen. Schreibschwierige Wörter sollten auch dann noch vor dem Übertragen gesondert geübt werden.

### Schreibunterricht als individuelle Hilfe beim Lernen des richtigen Schreibverhaltens

Schreiben ist eine Fertigkeit, die unter starkem Bewußtseins- und Willenseinsatz gelernt und bis zur automatischen Beherrschung eingeübt werden muß, damit sie ihre dienende Funktion erfüllen kann. Für die Erlernung gelten die Übungsgesetze: kurzdauernde, häufige Wiederholungen unter Anspannung aller Aufmerksamkeit und dauernder Normkontrolle ergeben einen hohen Übungserfolg und vermeiden die Einübung falscher Gewöhnungen, die um so schwerer zu beseitigen sind, je länger sie sich eingeschliffen haben. Also ist das Augenmerk nicht so sehr auf das Ergebnis als auf den *V o r g a n g* des Schreibens zu richten. Das *Schreibverhalten*

muß in der Schule und — nach entsprechender Beratung der Eltern — auch bei den Hausaufgaben ständig kontrolliert werden:

Der *Körper* ist zurückgesetzt, leicht vorgeneigt, nicht seitlich verkrümmt; die Brust drückt nicht an die Tischkante, der Kopf ist aufrecht und gerade, die Füße stehen fest auf dem Boden; beide Unterarme liegen auf, die linke Hand schiebt die Schreibfläche Stück für Stück nach oben, um dem Schreibarm Platz zu machen; die Tischfläche ist frei von unnötigen Dingen.

Die *Hand* ruht ohne seitlichen Knick in Verlängerung des Unterarms auf der rechten Ballenseite und dem kleinen Finger; das Schreibwerkzeug wird in die leicht gekrümmten Finger der lockeren Hand eingeschoben und von Daumen und Mittelfinger so gehalten, daß der Zeigefinger sich leicht abheben läßt und der verlängerte Stift der Zeigefingerwurzel anliegt; die Finger sind leicht gekrümmt.

Nun führt beim Schreiben der Anfänger die große Anstrengung fast regelmäßig zu Verspannungserscheinungen, unnötigem Druck, Einknicken des Zeigefingers. Mit zunehmender Kraft und Sicherheit gelingt ihm allmählich die leichtere Werkzeughaltung. Freilich bedarf es dazu der Anleitung. Hilfen können sein: den Zeigefinger vorübergehend abheben; den Stift so halten, daß der Lehrer ihn leicht aus der Hand ziehen kann; Schreiben knapp über dem Papier, so daß der Stift keine oder nur ganz leichte Spuren hinterläßt. Verspannungen im Hand- und Ellenbogengelenk lösen sich am ehesten von der Lockerung des Schultergürtels her.

Ununterbrochene Aufmerksamkeit, geduldiges Vormachen und Erklären, nachdrückliches Fordern in ungezählten erzieherischen Einzelakten sind vonnöten, wenn richtiges Schreibverhalten erreicht und erhalten werden soll. Je besser wir die Kinder kennen, desto gezielter können wir helfen. Es stellt sich bald heraus, daß sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Schwierigkeiten eine differenzierende Behandlung erfordern. Ohne die Bildung von Abteilungen wird man nicht auskommen. Sie erlaubt zudem eine bessere Kontrolle des Schreibverhaltens. Auch einzelne Förderstunden sollten diesem Zweck vorbehalten bleiben. In dem Maße, in dem die Schülerzahl persönliche Zuwendung erlaubt, sollten auch einzelne Kinder, wenigstens die mit besonderen Nöten, ganz individuelle Übungsaufgaben erhalten. Das ist nicht nur eine Mehrbelastung für den Lehrer. Am Erfolg gemessen, ist individuelle Lernhilfe als ausgesprochen rationeller Einsatz von Kraft und Zeit zu werten.

### Die äußeren Voraussetzungen des Schreibens

Kreide, Wachskreiden, Blei- und Farbstiftstummel, im Pfötchengriff gehalten, eignen sich für das vorbereitende Üben im Großformat. Auch der Faserschreiber, von den Kindern wegen seiner lichten Farbigekeit sehr geschätzt, ist gut dafür. Wenn es auf die präzise Führung der Kleinbewegung ankommt, sind diese Werkzeuge aber zu grob. Es bleiben Griffel, Blei- und (guter, spitzbarer!) Farbstift und der Füllfederhalter. Der heiße Streit um Griffel und Schiefertafel hat sich gelegt, nachdem neuere Untersuchungen die Nebensächlichkeit dieser Frage erwiesen haben. Man kann ohne und mit Schiefertafel zu guten Ergebnissen kommen, man kann sie durch die neuen, recht guten Kunststoffafeln ersetzen, und man kann von Anfang an auf Papier arbeiten lassen. Mit der *Tinte* hat es keine Eile. Sie erlaubt ehrgeizigen Lehrern und Eltern das baldige Vorzeigen schöner Hefte, kann für die Kinder aber eine Quelle der Angst vor dem Verschreiben sein und daher die noch gar

nicht gesicherte Fertigkeit und die Lust am Schreiben beeinträchtigen. Man sollte das Schreiben mit Tinte nicht gleichzeitig, sondern — in erzieherisch taktvoller Weise — individuell einführen, indem man einzelnen Kindern nach dem Stand ihrer Leistung „erlaubt“, gelegentlich mit Tinte zu schreiben, ohne dieser Sache allzu große Bedeutung zuzumessen. Nichts ist versäumt, wenn die Kinder erst im zweiten Schuljahr damit beginnen.

Die rechtzeitige Beratung der Schüler und ihrer Eltern beim Kauf und bei der Pflege der Schreibgeräte ist unerlässlich.

Leider wird oft wenig auf das Schreibgestühl und seine Anordnung geachtet. Stühle und Tisch sollen der Körpergröße angemessen, am besten in der Höhe verstellbar sein. Die geneigte, noch besser neigbare Tischplatte ist für das Schreiben günstiger als die waagrechte, wenn sie auch in den letzten Jahren aus der Mode gekommen ist. Loses Gestühl ist nur dann von Vorteil, wenn die Stühle richtig (und ruhig!) stehen, die Büchertaschen nicht zwischen Rücken und Lehne geklemmt werden, und wenn die Tisch so angeordnet sind, daß die Kinder nicht im Hand- oder Körperschatten schreiben müssen. Die selbstverständliche hygienische Regel „Licht von links“ wird heute sehr nachlässig gehandhabt.

### **Das Ab- und das Aufschreiben**

Mit Recht hebt der Lehrplan die Gefahr unkontrollierten *Abschreibens* hervor. Es verführt zur Unterbrechung des Schreibzuges, zerhackt die Wörter und schadet dem Schreiben und dem Rechtschreiben. Also muß die Technik richtigen Abschreibens nachdrücklich eingeführt und in den folgenden Jahren gesichert werden. Das zu schreibende Wort, später der zu schreibende Satz wird als Ganzes gelesen, auf rechtschriftliche und schreibtechnische Besonderheiten hin betrachtet, mit dem Finger in der Luft nachgeschrieben (wobei es sich empfiehlt, das Tafelvorbild mit dem Finger genau anvisieren oder den Schreiber von seinem Nachbarn kontrollieren zu lassen), dann bei verdeckter Tafel (bzw. verdecktem Vorlageblatt) niedergeschrieben und mit dem wieder aufgeklappten Vorbild verglichen. Die Kinder sollten sportlichen Ehrgeiz darin entwickeln, mit möglichst seltenem, aber gründlichem Hinschauen auszukommen. Müssen sie häufig einen Text von der Vorderseite eines Blattes auf dessen Rückseite übertragen, so wird ihnen das Umwenden so lästig, daß sie sich von selbst im Auffassen größerer Einheiten üben.

Mit der Zeit wird die Spanne zwischen Anschauen und Niederschreiben immer größer, aus dem Abschreiben wird das „Aufschreiben“, d. h. das Auswendigschreiben bekannter Wörter und Sätze, die so gründlich geübt wurden, daß sie fehlerlos wiedergegeben werden können. Dieses Aufschreiben stellt die wichtigste, lernpsychologisch bestens begründete Rechtschreibübung für alle Altersstufen dar, und es nützt zugleich dem Schreiben. Deshalb sollte die tägliche Aufschreibübung in der Grundschule und noch darüber hinaus zur selbstverständlichen Gewohnheit werden.

### **Die Behandlung der Linkshänder**

Der Lehrplan hat die rechte Mitte zwischen dogmatischen Einseitigkeiten gefunden. Verfechten des Zwanges zum Schreiben mit der rechten Hand ist entgegenzu-

halten, daß das rechtshändige Schreiben keinen absoluten Wert darstellt, daß die strenge Umschulung (das „breaking“) erwiesenermaßen in vielen Fällen zu ersten Schäden geführt hat, daß es sich also keinesfalls um übertriebene Ängste weichlicher Pädagogen, sondern um begründete Sorgen von Erziehungsberatern und Ärzten handelt, wenn man davor warnt. Befürworter eines bloßen Gewährenlassens sollten einsehen, daß unsere rechtsläufige Schrift schreibtechnisch auf die rechte Hand abgestellt ist, der Linksschreiber also Erschwernisse in Kauf nehmen muß, daß die Linkshändigkeit verschieden stark ausgeprägt ist, und daß viele Kinder sich ohne nachweisbare Schäden auf die rechte Hand umstellten.

Das rechtshändige Schreiben ist ein wünschenswertes Ziel und nach Möglichkeit anzustreben. Es darf aber nicht mit allen Mitteln und um jeden Preis angestrebt werden. Ist der Preis zu hoch, kostet die Umstellung zu viel Mühe, Schul- und Lernfreude, Vertrauen zum Lehrer, Selbstvertrauen, dann soll das Kind lieber links schreiben. Wir ermuntern es also zum Gebrauch der rechten Hand, verlangen auch immer wieder einen Versuch, überlassen aber die grundsätzliche Entscheidung dem Kind. Vor allem stützen wir sein Selbstvertrauen und sein Vertrauen zum Lehrer und verständigen uns mit den Eltern über ein gemeinsames Vorgehen.

Die angeführten „beidhändigen, rhythmischen Großbewegungen, bei denen die linke Hand die rechte führt“ verlaufen wie die oben genannten Schreibbewegungsübungen. Die rechte Hand hält das Werkzeug, die linke führt die rechte, bis diese selbständiger wird. Schwierigere Fälle durch falsche Erziehung entmutigter und verkraffteter Kinder müssen besonders rücksichtsvoll behandelt werden. Sie bedürfen in der Regel zusätzlicher heilpädagogischer Behandlung.

Literatur siehe Seite 156!

Hans Glöckel

Die im ersten Schuljahr erlernten Ausgangsformen werden durch planmäßige Weiterarbeit gesichert. Ziel ist eine zügige, formschöne Schrift in sauberer, übersichtlicher Darstellung.

### *Hinweise zum Lehrverfahren*

Zweckmäßige Übungen fördern das Können, Überlegungen und Begründungen erleichtern das Verständnis. Eine erneute Betrachtung der Einzelbuchstaben, ihre Zusammenstellung nach der Formverwandtschaft und ihre Übung im Bewegungszusammenhang erweist sich in der Regel als notwendig. Schwierige Buchstabenverbindungen werden gesondert geübt. Gezielte Reihenübungen mit häufiger Wiederholung des gleichen Bewegungsablaufs fördern den Schreibfluß. Zugleich wirken sie der Neigung der lateinischen Schrift zu Formverkrümmungen und zur Aufweichung der Verbindungszüge entgegen. Auf sorgfältige Schreibung der Ziffern ist besonders zu achten.

Häufige, kurze, intensive Übungen mit präziser Aufgabenstellung sind wirkungsvoller als wöchentliche Schönschreibstunden. Sie zielen auf die jeweiligen typischen und individuellen Mängel, die bei der Analyse der Schülerschriften zutage getreten sind.

Das Aufschreiben aus der Vorstellung ist im Dienst der Schreibfertigkeit und der Rechtschreibsicherheit sehr häufig zu pflegen. Das richtige Abschreiben von Sätzen ist immer wieder zu üben.

Mit der Sicherheit nimmt allmählich das Schreibtempo zu. Seine zu rasche Steigerung würde aber das noch ungefestigte Können gefährden. In der vierten Jahrgangsstufe sind behutsame Beschleunigungsübungen bei Wahrung der Formklarheit notwendig.

Die Schreibfertigkeit tritt mehr und mehr in den Dienst der anderen Fächer. Sie darf aber nicht überbeansprucht werden. Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch Gegenstand des Unterrichts sein.

Schriftberatung und -übung zielen immer stärker auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Ein gewisser Spielraum der Größe, der Längenverhältnisse, der Weite, des Neigungswinkels (ca. 70—80 Grad) und der Federbreite sollte gewährt werden. Auf richtiges Schreibverhalten ist besonders zu achten, allen Schreibarten ist nachdrücklich entgegenzutreten. Die Auswahl und Pflege der Werkzeuge bedarf weiterhin der Überwachung.

Führungs- und Begrenzungslinien können unregelmäßige Schriften ordnen und beruhigen helfen, können die Weiterentwicklung der Schreibfertigkeit aber auch hemmen. Sie sind daher überlegt, gezielt und individuell einzusetzen. In diesem Sinne können die üblichen Lineaturen Verwendung finden. Das Schreiben auf einer Linie oder auf linienfreiem Papier sollte immer wieder versucht werden.

Die Gestaltung von Heftseiten, Schmuckblättern und Beschriftungen, der Wechsel von Werkzeugen und Materialien, der Vergleich der Schriften, die Feststellung des persönlichen Lernerfolges, individuelle Beratung und Anregung fördern die Freude am Schreiben und den Willen zur Leistung.

# Lateinische Ausgangsschrift

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 (.,;:„-!?)

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

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

## Erläuterungen

1. Die Richtformen stellen keine Zielformen dar. Sie dürfen der Entwicklung zur persönlichen Eigenschrift in den letzten Schuljahren nicht hindernd im Wege stehen. Sie werden im Schnurzug (Buttergriffel oder weicher Bleistift, Pfannen- und Kugelspitzfeder) geschrieben.
2. Schon bei der Aneignung der Ausgangsschrift werden alle Ovalformen im Linksbogen geschrieben.

## Die Sicherung und Steigerung des Könnens

Das bis zur Mitte des zweiten Schuljahres erworbene Können ist noch alles andere als gefestigt, und doch muß es immerfort schon dienende Funktion übernehmen. Sorge des Lehrers ist, daß über dem Inhalt des Geschriebenen der Vorgang des Schreibens nicht außer acht gerate. „Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch Gegenstand des Unterrichts sein.“ Im zweiten und auch im dritten Jahr geht es immer noch um das Erlernen des Schreibens. Erst in der 4. Jahrgangsstufe wird diese zentrale Aufgabe von der „weiterführenden Schriftpflege“ abgelöst. Nur andauerndes Bemühen erzielt die immer gefälligere Darstellung der Formen, die immer zweckmäßigere Ausführung der Verbindungen, ihre immer gekonntere Verschmelzung zu Bewegungseinheiten.

Mit der Beherrschung von Form und Bewegung steigert sich das Tempo. Es darf aber nie direkt, also durch Aufforderung zum schnelleren Schreiben, gesteigert und nie forciert werden, weil sonst die mühsam erworbenen Gewöhnungen zerfallen. Es wächst indirekt als Ergebnis immer besserer Koordination der Einzelimpulse.

Die hierfür notwendige, intensive Übung muß in rationellster Weise unter Beachtung der lernpsychologischen Erkenntnisse erfolgen. Die früher übliche wöchentliche Schönschreibstunde leistet das nicht. Die Kinder werden in ihrem Durchhaltevermögen überfordert, die Zahl der Wiederholungen ist zu gering, der Übungsgewinn versackt bis zur nächsten Woche. Die in der Schönschreibstunde geübte „Feiertagsschrift“ wird im Alltag nicht durchgehalten. Wesentlich lernintensiver wirkt die tägliche kurze, etwa zehnminütige Schreibübung, die ein bestimmtes Schriftmerkmal aufgreift und es nach gründlicher Betrachtung im Bewegungszusammenhang bei größtmöglicher Konzentration und höchsten Anforderungen an die Präzision unter Aufsicht bis zur wirklichen Beherrschung üben läßt. Dabei sind nicht so sehr Fehler anzustreichen als gelungene Details hervorzuheben und einzuüben. Ein besonderes Schönschreibheft ist hierfür nicht nötig. Denn es kommt bei diesen Übungen, die den Charakter echten Trainings haben, nicht auf das Ergebnis, sondern auf den Vorgang des Schreibens an. Umgekehrt sollen alle Hefte „Schönschreibhefte“ sein, wenn die in den Übungen erzielten Erfolge nicht immer wieder verlorengehen sollten. Kein Zweck rechtfertigt ein Übermaß an Schreibarbeit, die Duldung hudeligen Schreibens, die Aufforderung zum „Raschermachen“, zum oberflächlichen Notieren usw. (deshalb gibt es auch keinen „Schmierblock“!).

## Die Festigung der Einzelformen

Im zweiten Schuljahr ist es in der Regel angezeigt, noch einmal alle Buchstaben und Ziffern systematisch durchzugehen, sie in ihrem Formaufbau, ihrer Bewegungsfolge und ihren Gefahrenstellen analysierend zu betrachten und sie dann im notwendigen Ausmaß, immer in den Bewegungszusammenhang eingebunden, zu üben. Die Anordnung erfolgt dabei am besten in Gruppen formverwandter Buchstaben.

*i u j y t*

Girlanden nicht breit ausschwingen, sondern straff nach oben führen

n m p

Arkaden mit straffen, schrägen Aufstrichen und engen Kehren schreiben

v w

Wechsel von Arkade und Girlande mit engen Kehren schreiben, nicht bogig aufweichen lassen

l b h k f e

dem Schleifenzug Raum geben, keine Knicke in den Abstrichen dulden

c a o d g

linkswendige Ovale von Anfang an im Luftsprung schreiben, da er sich später sowieso durchsetzt

s z ß æ

schwierige Einzelbuchstaben besonders sorgfältig üben (\* = s. Abb. 3)

u v w y

Arkaden-Girlanden-Wechsel nicht aufweichen lassen

e g p l

Schleife aus liegendem „Schlüsselchen“ entwickeln, Abstriche nicht verbiegen lassen

j j k k

Welle im Anstrich ganz leicht andeuten, nicht kurvig entarten lassen

t f p r b d

bis zur Biegung *gerader*, nicht gekrümmter Abstrich muß das Rückgrat des Buchstabens bilden

o o e / a m n

linkswendiges Oval schön gewölbt beginnen / A, M, N von Anfang an mit Girlande schreiben lassen (\* = s. Abb. 3)

we <sup>\*</sup> rz ry re

schwierige Buchstabenverbindungen besonders beachten und in geeigneten Wörtern üben (\* = s. Abb. 3)

<sup>\*</sup> st tz Fi Ft

Von der dritten Jahrgangsstufe ab hat dieses systematische Vorgehen keinen Sinn mehr. Die richtig ausgeführten Buchstaben werden im Schulalltag zur Genüge geübt. Wollte man sie noch einmal der Reihe nach wiederholen, so kämen die Einzelheiten zu kurz, die noch nicht beherrscht werden oder schon wieder zur Entartung neigen. Auf sie konzentrieren sich nun die Schreibübungen. Leider neigt die lateinische Ausgangsschrift stark zu solchen Entartungserscheinungen.

nun tun

bogenförmige Aufweichungen kastenförmige Ver-Eckungen

helfen fehlen

Knicke in den Schleifenbuchstaben

ganz <sup>a</sup> <sup>a</sup> dagegen

vernachlässigte Linksovale

T H B W A M G

verbotene Großbuchstaben

Die lateinische Schrift ist nicht formbeständig genug und neigt, vor allem wegen der vielen Bögen und Deckstriche und des ständigen Drehrichtungswechsels zur „Aufweichung“, zur übertrieben bogigen und schlaffen Führung der Verbindungszüge, die dem Wesen des kursiven Schreibens widerspricht. Sie ist in exakter Form überhaupt nicht rasch zu schreiben. Jeder Schreiber muß, wenn er zur wirklichen Geläufigkeit gelangen will, die gelernten Ausgangsformen verändern. Nicht jeder schafft das in zweckmäßiger Weise, und daher gibt es heute so viele schlechte, unweckmäßige und ungekonnte Schriften unter Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Mängel der Schreibvorlage machen viele methodische Bemühungen, auch die der neuen Bewegungsmethode, im weiteren Verlauf ziemlich illusorisch. Deswegen strebt man seit längerem eine verbesserte Ausgangsschrift an, die eine bruchlose Weiterentwicklung zur Geläufigkeit erlaubt. Andere Länder (Schweiz, DDR) sind uns darin vorausgegangen. Solange die neue Schrift nicht bundeseinheitlich einge-

führt ist, müssen wir von der bestehenden Vorlage ausgehen. Wir müssen aber nicht bei ihr stehenbleiben. Denn sie ist nicht als „Normalduktus“, sondern eben als Ausgangsschrift gemeint, von der aus der Schüler mit Hilfe des Lehrers seine eigene Schrift finden soll. Wir handeln also richtig, wenn wir uns auch in der Grundschule nicht sklavisch an sie binden, sondern unseren Kindern Hilfen zur Überwindung der Mängel geben, und wenn wir uns dabei schon ein wenig an den zu erwartenden neuen Formen orientieren.

Dringend anzuraten ist die baldige Verwendung von

A statt t

, weil es zügiger zu schreiben ist und weniger zu Verbiegungen neigt

z statt Z

, weil damit schwierigste Verbindungsprobleme wegfallen

ß statt ß

, weil die Ecke dem sonst „haltlosen“ Buchstaben erst das Rückgrat gibt

A statt A

, weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

M statt M

, weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

N statt N

, weil die Biegung im Anstrich bewegungswidrig ist und bei rascherem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt

a o d g c

, weil das Weglassen der Anstriche am Wortanfang, wo sie keinen Zweck haben, das Schriftbild klarer macht.

Nicht so dringend, aber sinnvoll ist der weitgehende Ersatz aller bogigen und welligen Anstriche durch eckig-gerade; denn die Ecken geben der Schrift Halt, ohne die Geschwindigkeit zu beeinträchtigen:

n m v w K H J J Z

Solche Vorschläge mögen bei Lehrern, die sich von der alten Vorstellung des Normalduktus nicht lösen können, Erstaunen, ja sogar Erschrecken auslösen. „Dürfen wir amtliche Vorschriften so weit auslegen?“ fragen seltsamerweise auch solche Lehrer, die schwerste Entartungen in den Schriften ihrer Schüler dulden, ja oft gar nicht bemerken, und sich so doch ebenfalls von den Vorschriften entfernen, nur in eine ganz falsche Richtung. Blicken wir gar auf die Sekundarstufe, in der nicht selten das völlige Chaos geduldet wird, so mutet es seltsam an, wenn man in der Grundschule in kleinlicher Enge an jedem Tüttel einer Vorlage festhält, die sich längst als unzweckmäßig erwiesen hat. Damit ist nicht der Nachlässigkeit das Wort geredet. Im Gegenteil: wer in überlegter Weise gewisse Wahlformen anbietet, trägt zur Überwindung der herrschenden Nachlässigkeit bei.

### Schreibunterricht als individuelle Schriftpflege

Endziel unseres Schreibunterrichts ist die geläufige, gut lesbare, ansprechende und zugleich persönliche Schrift, die der Eigenart des Schreibers Ausdruck verleiht und zugleich eine persönliche Leistung darstellt. Nun wird diese Forderung heutzutage oft so ausgelegt, als ob jegliche Willkür zu dulden sei. Meistens versteckt sich dahinter nur die Gleichgültigkeit, die gerne eine Verantwortung los wird. Es zeigt sich aber immer wieder, daß viele junge Menschen nicht oder nur sehr spät zu ihrer persönlichen Eigenart finden. Weder die totale Normierung der Schrift kann richtig sein, denn wir haben es mit individuellen Kindern zu tun, noch die totale Duldung, denn wir haben es mit Kindern zu tun, die der Erziehung bedürfen.

Verantwortliche Führung setzt die Kenntnis der zu duldbenen und sogar zu fördernden und der zu bekämpfenden *Schriftmerkmale* voraus. Der Lehrplan gibt hierzu einige Hilfen. Etwas vereinfacht läßt sich sagen: Die Merkmale der *Bewegung* entstammen der Vitalschicht der Person und setzen sich daher bald durch, müssen sich durchsetzen, wenn die Bewegung wirklich geläufig werden soll. Die Eigenarten der *Formgebung* und der *Raumverteilung* sind mehr vom Bewußtsein bestimmt und daher der willkürlichen Beeinflussung zugänglicher. Sie werden zudem im Kindesalter nicht zureichend bewältigt. Dementsprechend sind Bewegungseigenarten früher zu dulden und vorsichtiger zu beeinflussen, während Unarten der Form und Mängel der Raumverteilung bei Kindern ohne weiteres durch Rat, Empfehlung, Anordnung, Verbot abgestellt werden können.

Die im Lehrplan genannten Einzelmerkmale betreffen mit einer Ausnahme solche des Bewegungsbildes: „Größe“ ist die Höhe vor allem der Kleinbuchstaben, „Längenverhältnis“ das Überwiegen der Ober- oder der Unterlängen, „Weite“ das Verhältnis der Höhe der Abstriche zur ihrer Entfernung. Die Angaben zum Neigungswinkel lassen erkennen, daß Linksschräge nicht zu dulden ist. Sie hat viele Nachteile und kann ziemlich leicht geändert werden. Die Wahl der Federbreite kommt dem ästhetischen Sinn und dem technischen Vermögen der Kinder entgegen,

von denen manche lieber feine, andere lieber satte Striche machen, wieder andere den rhythmisch wechselnden Strich der Breitfeder vorziehen.

Im Sinne einer individuellen Schreiberziehung sind auch die neuen Vorschriften über die Verwendung von *Hilfslinien* zu verstehen. Sie erfordern einiges Umdenken von den Lehrern. Die starre Zuordnung der Lineaturen zu Jahrgangsstufen ist gefallen. Die Lineaturen sollen gezielt eingesetzt werden. Konsequente Individualisierung ist in großen Klassen natürlich kaum zu verwirklichen. Aber auch dort, wo für die Mehrzahl eine bestimmte Lineatur angeordnet wird, müssen einzelne Kinder von dieser Norm ausgenommen werden, wenn sie eine andere Lineatur nötig haben oder der Linien nicht mehr bedürfen. Es ist hinfort möglich, daß sichere Schreiber schon in der zweiten Jahrgangsstufe nur eine Linie verwenden, während andere noch im vierten und fünften Schuljahr zeitweise durch das Vierliniensystem geführt werden. Schräg über das Blatt gezogene Hilfslinien sollten zur Regelung ungleichmäßiger Schriftneigung häufiger als bisher Verwendung finden. Grundsätzlich sind Lineaturen als Hilfen zu betrachten, die man nicht länger als notwendig verwendet. „Man wird keinem Lahmen die Krücken aus der Hand schlagen; man wird sie aber auch keinem aufzwingen, der selbständig gehen kann“ (Legrün).

Zur individuellen Schriftpflege gehört endlich die sorgfältigste Beobachtung von *Schreibstörungen*. Wenn ein Kind trotz offensichtlichem Bemühen nicht zum Erfolg kommt, ist der Verdacht auf eine solche Störung gegeben, die dann nicht mit Vorwürfen, Strafen und schon gar nicht mit verstärkten schriftlichen Arbeiten, sondern nur mit angemessener Therapie nach genauer Diagnose zu behandeln ist. Häufige Bewegungsentgleisungen, Zitterzüge, unmotivierte Knickungen im Schreibzug, Stokungen, die an Verdickungen des Striches, sog. „Lötstellen“ erkennbar sind, unmotivierte Druckschwankungen, häufiges Durchstreichen sind Symptome, die zur Wachsamkeit nötigen. Die Ursachen können von schlechtem Sehen über körperliche Schwäche und Krankheit, geringe Belastbarkeit, vorübergehende Beunruhigung bis zur schweren seelischen Störungen reichen. Sie erfordern in der Regel eine zeitweilige Reduzierung der Schreibanforderungen, gezielte Hilfen, wie z. B. die Anleitung zu harmonisch fließenden und beruhigenden Großbewegungen, und vor allem eine verständnisvolle, ermutigende und bergende Atmosphäre. Schwerere Fälle sind mit schulischen Mitteln nicht zureichend zu behandeln. Sie bedürfen der Einzeltherapie durch den Fachmann.

Diese größtmögliche Rücksichtnahme auf kranke und gestörte Kinder verträgt sich durchaus mit strengen Anforderungen an die gesunden und leistungsfähigen Schüler. Unnachsichtig sollten wir weiterhin auf guten *Gewohnheiten des Schreibverhaltens* bestehen, die immer von neuem gefährdet sind. Gleiches gilt für die *Ordnung der Schreibwerkzeuge*. Leider untersagt der Lehrplan die Verwendung des Kugelschreibers nicht ausdrücklich. Er darf aber nicht zugelassen werden. Er neigt zum Ausgleiten, verlangt eine zu steile Haltung, führt zu Verkrampfungen der Schreibmuskulatur und ist daher kein geeignetes Werkzeug für Kinder. Seine Duldung macht alle schreiberzieherischen Bemühungen weithin nutzlos.

## Zur Beurteilung der Schülerschriften

In jeder Schülerschrift zeigt sich neben der Leistung des Kindes auch die des Lehrers. Kriterien für diese Leistung können nur die oben erörterten Ziele und Grundsätze sein. Wenn die Schrift gewandt und persönlich sein soll, darf sie nicht nur nach ihrer Regelmäßigkeit und Normgerechtigkeit beurteilt werden. Wenn Kursivität angestrebt wird, sind alle Merkmale, die ihr entgegenstehen, negativ zu werten. Um einen Maßstab für das auf der jeweiligen Jahrgangsstufe Erreichbare zu erhalten, müßte man viele Beispiele guter und schlechter Schülerschriften vergleichen. Hier kann nur an einigen Beispielen gezeigt werden, worauf es im Schreibunterricht der Grundschule ankommt.

Schrift 1 und 2 stammen aus der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres. Schrift 1 ist ordentlich gefertigt. Ihre Neigung zu übertriebener Bogigkeit, ja Eckigkeit, die sich bis in die Anstriche durchsetzt, ihr mehr aufbauend-malender als schreibender Charakter, ihr zögernder, unsicherer Strich, die ungekonnte Darstellung der Links-ovale stehen einer echten Kursivität entgegen. Schrift 2 mit ihren straffen Verbindungen, schlanken Kehren und schmalen Ovalen und ihrer Zügigkeit zeigt die besten Voraussetzungen für die Weiterentwicklung zu einer form- und bewegungssicheren Schrift.

### Schrift 1

strahl an sein Häuschen. Wack  
auf! Komm mit! Es zog sein  
weißes Kleid mit den grünen.  
Bändern an. Dann machte es

### Schrift 2

grünen Bändern an. Dann  
machte es das Türlein auf und  
schlüpfte vorsichtig heraus.  
Nun läutet es den Frühling

Gestern war Wandertag. Wir zogen aus der Stadt hinaus zum Schloßberg. Zuerst wanderten wir im Tal, dann ging es seitwärts

schauer staunen über den wunderschönen Aufzug. Jede Lampe ist anders. Es gibt kleine und große, eckige und runde,

aus wie Sterne. Alles ist still. Wir singen:  
 „Vom Himmel hoch, da komm ich her“.  
 Vor der Kirche erscheint der Weihnachtsengel.  
 Hinter mir sagte ein Mann zu seiner Frau:

Was bis zum Ende der Grundschule zu erreichen ist, sollen einige Schriften aus vierten Klassen zeigen. Schrift 3 steht für die außerordentlich ähnlichen Schriften einer ganzen Klasse. Gewiß bemüht sich das Kind nach Kräften, aber es ist falsch beraten. Der Lehrer legt großen Wert auf ordentliches Schreiben, aber seine Mühe dient leider einem falschen Ziel. Die kastenförmig-eckige, steile und steife Schrift mit ihrem gequälten Darstellungsbedürfnis, ihren bogigen Umwegen, den überlangen Deckstrichen (s. z. B. die „t“), den Knicken in den Oberschleifen, ja sogar im „e“ ist in ihrer mehr gemalten als geschriebenen Art das ausgesprochene Gegenteil einer kursiven, d. h. doch „laufenden“ Schrift. Sie ist nicht entwicklungsfähig, kann nicht bruchlos zur flotten Jugendlichen- und Erwachsenenschrift weitergeführt werden, sie weist in eine Sackgasse. Gerade die Entwicklungsfähigkeit muß aber ein wesentliches Ziel am Ende der Grundschulzeit sein, wenn die Schriften unter den viel hö-

heren Anforderungen der Sekundarstufe, vor allem des Gymnasiums, nicht zerfallen sollen. Diesem Ziel — es ist das einzig realistische — entspricht Schrift 4 sehr viel besser. Klar und offen, zweckmäßig in den Verbindungen, voll frischer Zielstrebigkeit, entwicklungsfähig und belastbar, ist sie auf dem besten Wege zur form- und bewegungssicheren Laufschrift. Die leichten Unregelmäßigkeiten zeugen von dieser Bewegtheit und sind daher positiv zu werten. Somit verdient diese Schrift eine wesentlich bessere Beurteilung als Schrift 3.

Schrift 5 stammt von einem feinen, für das Schöne aufgeschlossenen Kind. Sie ist noch sorgfältiger, nicht so flott, aber ebenfalls auf dem richtigen Wege. Sie mag zugleich als Beispiel für die ästhetische Wirkung der Breitfeder dienen.

Solche Ergebnisse sind nicht ohne Mühe zu erzielen, sie sind aber der Mühe wert. Wer so arbeitet, legt einen soliden Grund für das weitere Schreiben in Schule und Leben.

### Literatur

Hans Glöckel: Schreiben lernen — Schreiben lehren. Donauwörth: Auer 1967

Heinrich Grünewald: Schrift als Bewegung. Weinheim: Beltz 1970

Arnold Lämmel/Dieter Gramm/Martin Hermersdorf: Praxis des Schreibens. Hannover: Günther Wagner Pelikan-Werke

Hubert Reiß (Hrsg.): Schreiben. Stuttgart: Klett 1969

Franz Weinert/H. Simons/W. Essing: Schreiblehrmethode und Schreibleitung. Weinheim: Beltz 1966

Hans Glöckel

## *Die Aufgabe des Mathematikunterrichts*

Der Mathematikunterricht in der Grundschule führt in grundlegende mathematische Denk- und Betrachtungsweisen sowie deren Anwendung ein. Die Schüler sollen lernen, Situationen zu mathematisieren, rechnerisch-mathematische Fragestellungen selbstständig zu erkennen und mit eigenen Denkmitteln zu lösen; sie sollen aber auch ganz allgemein in ihren kognitiven Funktionen gefördert werden. Der Mathematikunterricht beschränkt sich nicht auf ein reines Zahlenrechnen und fragt nicht nur nach dem lebenspraktischen Bezug.

Das Zahlenrechnen fügt sich integrativ in den mathematisch bildenden Unterricht ein. Dem Aufbau der Zahl- und Operationsbegriffe gehen Erfahrungen mit Mengen voraus; das Operieren mit Zahlen baut auf dem Operieren mit Mengen auf. Dabei wird sowohl der qualitative wie der quantitative Aspekt berücksichtigt.

Der Mathematikunterricht in der Grundschule hat nichts mit kindfremdem Formalismus zu tun. Das Rechnen mit Zahlen ist unter Anwendung von Rechengesetzen mündlich und schriftlich zu pflegen und verlangt Einsicht in den Zusammenhang der Rechenoperationen. Fertigkeiten in den vier Grundrechnungsarten sind unabdingbar.

## *Der mathematische Lernprozeß*

Die mathematischen Denk- und Betrachtungsweisen lernt das Kind bei der *Darstellung* von Mengen und Zahlen sowie deren Verknüpfungen. Formen der Darstellung sind das *Realisieren* (Darstellen in konkreten Gegenständen oder deren dinglichen bzw. grafischen Vertretern), das *Verbalisieren* (Darstellen in kind- und sachgerechter Sprache) und das *Symbolisieren* (Darstellen in mathematischen Zeichen).

Der mathematische Lernprozeß wird durch einen un gelenkten Umgang mit angebotenem Material (in weitestem Sinne) vorbereitet. Dabei werden die Schüler aktiviert und sammeln grundlegende Erfahrungen.

In Gang gesetzt wird der Lernprozeß durch die Formulierung gezielter Probleme. Diese sollen den Schüler zu eigenständiger Problemlösung motivieren. Lösungswege werden gesucht, erprobt und dargestellt. Vorgegebene Lösungsmuster und schematische Verfahren sind zu vermeiden.

Anschließend können durch einen Vergleich verschiedener Lösungswege optimale Strategien ausgezeichnet werden, die dann (soweit nötig und sinnvoll) eingepreßt, geübt und angewendet werden.

Als Probleme kommen sachbezogene und lebensnahe, aber auch mathematische Aufgabenstellungen in Frage. Mengen, Zahlen, Potenzen, Relationen, Verknüpfungen, Darstellungs- und Sprechweisen, Lösungswege und -strategien sollen selbst zu bedenkenswerten Unterrichtsgegenständen werden. Dies setzt empirische Lernarbeit voraus. Daher ist die Forderung nach strukturierbarem Material für jedes Kind unerlässlich. Der Umgang mit Material ist allerdings nur dann lernwirksam (und nicht Spielerei), wenn aus ihm mathematische Begriffe und Struktureinsichten planvoll abstrahiert werden. Lernspiele müssen das der Mathematik eigene Schließen und zielgerichtete Vorgehen erkennen lassen. Die Übung darf nicht zu einer Verfestigung schematischer Denkstrukturen führen. Sie berücksichtigt die wechsel-

seitigen Beziehungen, die zwischen verschiedenen Aufgabentypen bestehen, und übertreibt nicht die Isolierung von Schwierigkeiten.

Auf diese Weise erweitert und vertieft die Bewältigung von Übungsaufgaben die Einsicht in die operativen Zusammenhänge.

### Stoffplan

Die im Stoffplan enthaltenen Lernziele stellen einen für alle Schüler verbindlichen Minimalplan dar.

Vorbehaltlich seiner Erfüllung sind kleinere Vorgriffe auf spätere Schülerjahrgänge aus Gründen der Differenzierung für einzelne Schüler, aus methodischen Gründen für alle Schüler eines Schülerjahrganges statthaft. Die Rubriken sind horizontal zu verzahnen und die in ihnen angegebenen Lernziele in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

Das Rechnen mit Zahlen wird in jeder Jahrgangsstufe im Sachrechnen, insbesondere beim Lösen von Textaufgaben, angewendet. Die Schüler sollen lernen, eine Sachaufgabe möglichst selbständig zu analysieren, die ihr zugrunde liegende mathematische Struktur zu erfassen und darzustellen sowie einen geeigneten Lösungsweg einzuschlagen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wird durch die analytischen Fähigkeiten der Schüler und die ihnen zur Verfügung stehenden arithmetischen Kenntnisse bestimmt.

Mengen	Zahlen	Zahlssystem und Potenzen	Geometrie und Größen
Gegenstandsmengen. Schnitt-, Vereinigungs- und Restmengen	Mächtigkeit von Gegenstandsmengen <i>Lernziele:</i> Zuordnen von Mengenelementen (1:1-Zuordnung); Vergleichen der Mächtigkeit von Mengen mit Hilfe der 1:1-Zuordnung; Verbalisieren von Gleichheits- und Ordnungsrelationen hinsichtlich der Elementezahl von Mengen; Erfahrungen zur Symmetrie bzw. Antisymmetrie und zur Transitivität dieser Relationen; Mächtigkeitbezogenes Gliedern und Zusammenfassen von Mengen; Erfahrungen zur Kommutativität und Assoziativität der Mengenevereinigung.	Dekadische Schreibweise der natürlichen Zahlen 1—100 <i>Lernziele:</i> Bündeln von Mengen, insbesondere nach Zehnern und Einern; Darstellen dekadisch gegliederter Zahlen. <i>Schreibweisen:</i> $3 \cdot 10 + 9$ und $\frac{10}{3} \frac{1}{3}$ bzw. $3\frac{1}{3}$	Eigenschaften von Linien <i>Bezeichnungen:</i> krumm — gerade, offen — nicht offen, hat (keinen) Anfang — hat (kein) Ende; Gebiet <i>Rolle Maßvergentele</i> <i>Beziehungen:</i> länger — kürzer, breiter — schmaler, höher — dünner. <i>Räumliche Beziehungen</i> <i>Beziehungen:</i> neben, vor, hinter, zwischen, unter, über, benachbart; innen, außen, auf dem Rand; überschneiden sich (nicht)
<i>Lernziele:</i> Entscheiden über Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit von Elementen zu Mengen; Ausgliedern von Teilmengen; Beschreiben von Schnitt-, Vereinigungs- und Restmengen; Realisieren und Verbalisieren der einschlägigen Mengensituationen; Benutzen von Diagrammen, insb. des Venn-Diagramms.	Additive Operationen in dieser Zahlmenge <i>Lernziele:</i> Verbalisieren und Symbolisieren der Zahleneigenschaft ungliederter und gegliederter Mengen (Terme); Darstellen von Gleichheits- und Ordnungsrelationen zwischen Zahlen; Gebrauchen von Ordnungszahlen; Darstellen der additiven Operationen (Addition und Subtraktion); Beherrschen der 1 + 1-Sätze (Verknüpfung aller Grundzahlen ohne Rücksicht auf Zehnerüberschreitung). <i>Bezeichnungen (Zeichen):</i> Zahlnamen (Ziffern); plus (+), minus (−), mal (•) [bei Zahlen]; vereinigt mit, vermindert um [bei Mengen]; ist gleich (≡), ist nicht gleich (≠), ist kleiner als (<), ist größer als (>) [bei Zahlen].		
<i>Beziehungen:</i> Menge, Grundmenge — Teilmenge, leere Menge, Schnittmenge, Vereinigungsmenge, Restmenge;			

Stoffplan

2. Jahrgangsstufe

Mengen	Zahlen	Zahlsystem und Potenzen	Geometrie und Größen
<p><i>Gegenstandsmengen, Mengenbeziehungen und Mengenverknüpfungen.</i></p> <p><b>Lernziele:</b> Entscheiden über Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit von Elementen zu Mengen; Vergleichen von Mengen hinsichtlich der Art ihrer Elemente; Verknüpfen von Mengen; Realisieren, Verbalisieren und Symbolisieren der einschlägigen Mengensituationen; Benutzen von Diagrammen und Mengenklammern. <b>Bezeichnungen (Zeichen):</b> Ist Element von (<math>\in</math>), ist nicht Element von (<math>\notin</math>); haben keine gemeinsamen Elemente, haben gemeinsame Elemente, ist Teilmenge von (<math>\subset</math>) haben die gleichen Elemente; geschnitten mit (<math>\cap</math>) vereinigt mit (<math>\cup</math>) vermindert um bzw. ohne (<math>\setminus</math>) <b>Zahlmengen</b> <b>Lernziele:</b> Darstellen von Zahlmengen; Benutzen von Mengenklammern.</p>	<p><b>Rechnen in der Menge der natürlichen Zahlen 1-100 (Anwendung von Rechengesetzen).</b></p> <p><b>Lernziele:</b> Mündliches Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben; Darstellen der multiplikativen Operationen (Multiplikation und Division); Einsichten in den Zusammenhang der Rechenoperationen; Beherrschen der 1, 1-Sätze (Verknüpfungen von Einerzahlen); Anwenden von Operatoren der Formen „+“, „-“, „<math>\cdot</math>“, „/“ und „:“ bzw. <math>1/a</math> von „<math>a</math>“ und „<math>a</math>“ bzw. <math>1/a</math> von „<math>a</math>“; Äquivalentes Umformen von Termen aus drei oder vier Zahlen. Gebrauchen von Klammern und der Regel „Punkt geht vor Strich“. <b>Bezeichnungen:</b> addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren. <b>Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten (Form: <math>a \cdot b = c</math>).</b> <b>Lernziele:</b> Gebrauchen von Platzhaltern; Anschauliches und probierendes Lösen von Bestimmungsgleichungen und einfachsten Ungleichungen. <b>Bezeichnung:</b> Platzhalter.</p>	<p><b>Zahlsystem und Potenzen</b> <b>Grundlagen des Stellenwertsystems</b></p> <p><b>Lernziele:</b> Bündeln und Entbündeln von Mengen nach 3er-, 4er-, 5er- und 10er-Potenzen Darstellen von natürlichen Zahlen 1-1000 in verschiedenen Stellensystemen ohne Gebrauch der Potenzschreibweise (die nicht-dekadischen Systeme dienen zum tieferen Verständnis des dekadischen).</p>	<p><b>Länge von Strecken, Entfernungen.</b></p> <p><b>Lernziele:</b> Unmittelbares Messen und Messen mittels selbstgewählter Maßeinheiten; Messen mittels konventioneller Maßeinheiten: m, dm, cm, mm <b>Zeitpunkte und Zeitspannen</b></p> <p><b>Lernziele:</b> Bestimmen von Uhrzeiten; Messen von Zeitspannen mittels selbstgewählter und konventioneller Maßeinheiten: Std., Min., Sek. <b>Körper- und Flächenformen</b></p> <p><b>Bezeichnungen:</b> würfelförmig, quaderförmig, kugelförmig; quadratisch, rechteckig, rund; Ecken, Kanten, Flächen; Seiten;</p>

<p><b>Mengen</b></p> <p>Zahlmengen. Mengenbeziehungen und Mengenverknüpfungen.</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Darstellen von Zahlmengen, deren Beziehungen und Verknüpfungen.</p>	<p><b>Zahlen</b></p> <p>Rechnen in der Menge der natürlichen Zahlen 1–1000 (Anwenden von Rechengesetzen).</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Mündliches Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben;</p> <p>Beherrschen der 1 · 10 Sätze;</p> <p>Mündliches Lösen von Multiplikations- und Divisionsaufgaben;</p> <p>Äquivalentes Umformen von Termen;</p> <p>Fertigkeit im schriftlichen Addieren und Subtrahieren.</p> <p>Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten (Form: <math>a \cdot b = c</math>)</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Lösen von Bestimmungsgleichungen</p> <p>Isolieren der Variablen durch Umdrehen der Operation;</p> <p>Probierendes Lösen von Ungleichungen;</p> <p>Aufschreiben der Lösungsmenge.</p> <p><b>Bezeichnungen:</b></p> <p>Gleichung, Ungleichung; Lösungsmenge.</p>	<p>Zahlsystem und Potenzen</p> <p>Stellenwertsystem. Potenzen</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Darstellen von Multiplikationsketten als Potenzen und umgekehrt;</p> <p>Berechnen von Potenzwerten und Zerlegen von Zahlen in Potenzen;</p> <p>Darstellen von natürlichen Zahlen 1–1 000 000 im Stellenwertsystem mit Potenzschreibweise</p> <p><b>Bezeichnungen:</b> Basis, Exponent</p>	<p>Geometrie und Größen</p> <p>Flächeninhalte und Volumen</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Messen mit selbstgewählten Maßeinheiten;</p> <p>Messen mit konventionellen Maßeinheiten: <math>\text{cm}^2</math>, <math>\text{dm}^2</math>, <math>\text{m}^2</math>, <math>\text{cm}^3</math>, <math>\text{dm}^3</math>, <math>\text{l}</math>, <math>\text{hl}</math></p> <p>Messen</p> <p><b>Lernziele:</b></p> <p>Wägen mit selbstgewählten Maßeinheiten;</p> <p>Wägen mit konventionellen Maßeinheiten: <math>\text{g}</math>, <math>\text{kg}</math>, <math>\text{t}</math></p>
--	--	---	---

Stoffplan

4. Jahrgangsstufe

<p>Mengen</p> <p><b>Paarmengen (Relationen)</b>  <b>Lernziele:</b>                  Darstellen von Relationen in der Art eines Pfeildiagramms;                  Darstellen von Relationen als Paarmengen                  Darstellen von Produktmengen.  <b>Bezeichnungen:</b>                  Paarmenge, Produktmenge.</p>	<p>Zahlen</p> <p><b>Rechnen in der Menge der natürlichen Zahlen 1—1 000 000</b>  <b>Lernziele:</b>                  Mündliches und schriftliches Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben;                  Mündliches Lösen von Multiplikations- und Divisionsaufgaben;                  Anwenden von Bruchoperatoren der Form „<math>a/b</math>“;                  Fertigkeit im schriftlichen Multiplizieren und Dividieren.                  Lineare Gleichungen mit einer Unbekannten.</p> <p><b>Lernziel:</b>                  Lösen von Gleichungen und Ungleichungen, jedoch ohne Gleichumsformung.</p>	<p>Zahlsystem und Potenzen</p> <p><b>Zahlsysteme</b>  <b>Lernziele:</b>                  Darstellen natürlicher Zahlen im Stellenwertsystem mit Gebrauch von Potenzen;                  Vergleichen des Stellenwertsystems mit dem römischen Zahlensystem;                  Lesen römischer Zahlen.</p>	<p>Geometrie und Größen</p> <p><b>Rechnen mit Maßeinheiten</b>  <b>Lernziele:</b>                  Anwenden von Bruchoperatoren auf Maßeinheiten; Umwandeln von Maßeinheiten;                  Dezimale Schreibweise von Größen (das Komma trennt . . . von . . .).  <b>Körper und Körperformen</b>  <b>Bezeichnungen:</b>                  Zylinder, Prisma, Dreieck, Parallelogramm, Trapez.  <b>Geometrische Beziehungen</b>  <b>Bezeichnungen:</b>                  senkrecht, parallel.  <b>Symmetrieeigenschaften an Flächen- und Körperformen</b>  <b>Bezeichnungen:</b>                  deckungsgleich, symmetrisch.  <b>Zeichnen von Flächen- und Körperformen. Umgang mit Zirkel, Lineal und Winkeldreieck.</b></p>
--	--	---	--

*Übungsregelung für die stufenweise Einführung des Lehrplans Mathematik für die Grundschule*

Die kursiv gedruckten Lernzielbereiche sind den neuen Stoffplänen der jeweiligen Jahrgangsstufe zu entnehmen.

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Jahr der Einführung	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Geometrie und Größen
2. Jahr der Einführung	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Geometrie und Größen
3. Jahr der Einführung	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Rechnen nach Richtlinien von 1966 Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen
4. Jahr der Einführung	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen	Mengen Zahlen Zahlsystem und Potenzen Geometrie und Größen

## A. Vorbemerkungen

### 1. Reform in den Lernzielen

Seit mindestens hundert Jahren gilt es als das wichtigste Ziel des Rechenunterrichts in der Grundschule, die Kulturtechnik des Rechnens zu vermitteln. Die Schüler sollen Zahlbegriffe erwerben, sich Einspluseins- und Einmaleinsätze einprägen und mündliche wie schriftliche Verfahren zu den vier Grundrechnungsarten anwenden lernen. Dieses Ziel, das zu Recht als lebensbedeutsam betrachtet wird, stellt der Lehrplan 1971 nicht in Frage. Auch er verlangt, daß die Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe gewandt und sicher rechnen können, soweit sich dies auf die Addition, die Subtraktion, die Multiplikation und die Division bezieht. Neu ist jedoch, daß dieser Lehrplan über die Vermittlung der Kulturtechnik Rechnen hinaus zusätzlich wichtige Lernziele aufnimmt, die dem Rechnen notwendig einen anderen, etwas weniger gewichtigen Stellenwert zuweisen.

Ein wichtiges zusätzliches Lernziel läßt sich so formulieren: Die Schüler sollen lernen, Aufgaben oder Probleme selbständig zu erkennen und nach selbsterdachten Verfahren zu lösen. Solange es vor allem um die Vermittlung einer Kulturtechnik ging, war notwendig der Lehrer in die Rolle des Aufgabenstellers gedrängt. Er war es aber auch, der den Schülern das von der Kulturgemeinschaft entwickelte und als praktikabel erkannte Lösungsverfahren zeigte. Unter diesem Gesichtspunkt mußte man es als Zeitvergeudung betrachten, die Schüler selbst Lösungswege suchen zu lassen, um sie dann allmählich zum „Normalverfahren“ hinzuführen. Nur wer das Problemlösen als eigenes und ebenso wichtiges Lernziel anerkennt, wird dem Schüler die Zeit zur Verfügung stellen, die er braucht, um experimentierend und probierend aufgrund kombinierenden oder schöpferischen Denkens selbst einen Lösungsweg und eine Lösung zu finden. Dabei wird in Kauf genommen, daß er möglicherweise vor der Aufgabe versagt, weil sie sich für ihn als zu schwierig herausstellt. Das Problemlösen wendet sich an die Denkkräfte, die beim Schuleintritt oftmals in sehr unterschiedlicher Weise entwickelt sind. Die Psychologie hat uns belehrt, daß diese Unterschiede nur zu einem sehr geringen Teil erblich bedingt sind, sondern sich weit mehr aus dem frühkindlichen Anregungsmilieu ergeben. Kinder, die von ihrer häuslichen Mitwelt vernachlässigt werden oder wenig geistige Anregung erhalten, die in ihrem Fragealter zu wenige, verwirrende oder falsche Auskünfte erhalten, die nur eine sehr undifferenzierte und schlecht artikulierte Sprache hören, bleiben in ihrer kognitiven Entwicklung zurück. In den ersten Jahren des Schulbesuchs ist es höchste Zeit und in der Regel eben noch möglich, solche Rückstände aufzuholen. Insbesondere der Mathematikunterricht kann und soll deshalb Erkenntnissituationen schaffen und Lernerfahrungen ermöglichen, die ganz allgemein der Entwicklung kognitiver Funktionen und Verhaltensweisen dienen. Als solche werden später ausführlicher besprochen werden: das Klassifizieren, das Anordnen, das Einordnen, das Zuordnen, das Verknüpfen, das Analysieren, das Regelbilden, das Verbalisieren und das Symbolisieren usw.

Nun findet man auch in älteren Lehrplänen in den Vorbemerkungen immer wieder die Forderung, der Rechenunterricht habe zum selbständigen und kritischen Denken zu erziehen. Doch erwies sich in der Praxis die stoffliche Basis der Arithmetik als zu schmal und zu sehr durch konventionelle Verfahren fixiert, als daß dies in intensiver Weise hätte gelingen können. In der Realität begnügte sich der Unterricht häufig doch mit dem gedächtnismäßigen Speichern von Zahl- und Verfahrenswissen, wenngleich sich die Methoden im Laufe der Zeit verbessert und aufgelockert hatten. Man versuchte das Gedächtnis durch Anschauungshilfen zu unterstützen, welche den Schülern rechnerische Lernerfahrungen ermöglichten. Hier war man zweifellos auf dem Wege zu den oben bezeichneten neuen Lernzielen. Auch in der 3. und 4. Jahrgangsstufe gab es einen Ort, in dem die Denkkräfte der Kinder mobilisiert werden sollten, nämlich das Textrechnen. Für Textaufgaben gibt es keine fertigen Lösungsmuster und die Aufgabenstellung selbst muß oft erst dem Text entnommen werden. Doch wurde das Lernziel Problemlösen insgesamt zu spät und zu wenig energisch angepackt. Nur zu häufig verloren Lehrer beim Textrechnen die Geduld und entwickelten den Kindern allzu hilfreich den Lösungsweg, um möglichst rasch zur Ausführung der Rechenoperationen zu kommen und sich damit auf das gesichertere Feld der vorgefertigten Konventionen und der gewußten Lösungsschritte zurückzuziehen. Selbst wer das Problemlösen als wichtige Lernaufgabe ansah, hat es nicht selten aus angeblichem Zeitmangel unterdrückt. Häufig wurde zu viel Zeit auf das Einlernen von Rechensätzen und Rechenverfahren verschwendet. Man vergaß, daß diese Fähigkeit auf das Rechnen zurückwirken und manche der einschlägigen Lernprozesse wesentlich abkürzen kann. Niemand denkt nun etwa daran, dem Mathematikunterricht im Lehrplan 1971 einen Ausschließlichkeitsanspruch auf kognitive Förderung einzuräumen. Viele der unter diesem Richtziel stehenden Grobziele finden sich auch in anderen Lernbereichen wieder und werden dort an anderen Lehrinhalten angestrebt. Dies ist eine erwünschte, wenn nicht gar notwendige Kumulierung, weil sie dem Transfer kognitiver Verhaltensweisen und -dispositionen dient. Es deutet sich mit der Entwicklung fachübergreifender Lernziele vielleicht auch ein neues Verständnis von „Gesamt-“ Unterricht an. Jedermann müßte es aber als eigenartig oder gar widersinnig empfinden, wenn sich gerade der Mathematikunterricht von der Entfaltung des kognitiven Bereichs dispensieren wollte, zumal die Mathematik, aber auch ihr Teilgebiet Rechnen in besonderer Weise auf Denken gegründet ist oder doch gegründet sein sollte. Selbstverständlich bindet der Mathematikunterricht diese Lernziele an die ihm eigenen Inhalte und konzentriert sich auch besonders auf die für mathematische Betrachtungsweisen wichtigen Denkfunktionen, wobei sich seine Eigenständigkeit vom Schulbeginn ab nach oben immer stärker ausdifferenzieren wird. In der Primarstufe finden sich häufig unter seiner Fahne noch Lernsituationen, die mit gleichem Recht auch anderen Lernbereichen zugeordnet werden könnten. Dies darf insbesondere solche Lehrer nicht stören, die im gesamtunterrichtlichen Prinzip mehr sehen als eine äußerlich thematische Übereinstimmung der Lehrstoffe eines Unterrichtsvormittags oder einer Unterrichtswoche.

## 2. Reform in den Lehrinhalten

Es ist zwar nicht zwingend notwendig, aber doch naheliegend, bei einer Reform der Lernziele auch die Lehrinhalte zu überprüfen. Es wurde schon erwähnt, daß sich das enge Korsett des Rechnens in der Praxis als wenig geeignet erwies, mathematisches Denken bei den Schülern zu entfalten. Allerdings schließt das Erlernen dieser Kulturtechnik den Aufbau kognitiver Funktionen auch nicht völlig aus, wie etwa das operative Rechnen in den beiden ersten Jahrgangsstufen beweisen konnte. Es gibt durchaus Möglichkeiten, das Rechnen wenigstens für den Verlauf des Lernprozesses aus seiner konventionellen Erstarrung zu lösen und für problemlösende Verhaltensweisen zu öffnen. Ein typisches Beispiel dafür ist die Arbeit mit nichtdezimalen Stellenwertsystemen. Es besteht ja von der Sache her nicht der mindeste Anlaß, Zahlen gerade in dem uns so vertraut gewordenen Zehnersystem darzustellen. Die Babylonier haben ebenso gewandt im Sechzigersystem gerechnet, und Computer „bevorzugen“ das Zweier- oder Dualsystem. Das letztere hat den Vorteil, daß man sich nur zwei Zeichen, vier Einsundeinssätze und vier Einmaleinssätze merken muß, um beliebig große Zahlen addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren zu können. Dieser Vorteil wird allerdings mit dem Nachteil erkauft, daß die Zahldarstellung zu sehr langen Ziffernfolgen führt, was für eine Maschine mit ihrer großen Arbeitsgeschwindigkeit nicht sehr stark ins Gewicht fällt. Das Zwölfersystem wäre, vom Rechnerischen aus gesehen, ein äußerst zweckmäßiges System, weil Zwölferzahlen wesentlich mehr Teiler haben als z. B. Zehnerzahlen, die nur durch 2 und 5 teilbar sind. Jedenfalls ist die Benutzung des Zehnersystems im Alltag durch nichts begründet als durch eine historisch gewachsene Vereinbarung. Die Schüler sollen lernen, daß es sinnvoll und notwendig ist, solche Übereinkünfte zu treffen, gleichzeitig soll aber auch der konventionelle Charakter des Dezimalsystems für sie transparent werden. Was aber das Wichtigste ist: Das Rechnen in verschiedenen Systemen und das Überwechseln von einem System in das andere zwingen zu bewußtem Operieren und entziehen die Rechenverfahren dem Trend nach unreflektierter Übernahme, ohne daß dadurch die Freiheit verlorenginge, sich schließlich in der Dezimal-Konvention einzunisten und in ihr besonders heimisch zu werden. M. a. W., die Arbeit mit nichtdezimalen Stellenwertsystemen dient nur der Erweiterung des Lernzielspektrums und braucht nicht zu einer Fertigkeit entwickelt zu werden.

Der Lehrplan 1971 sieht offenbar jedoch die im Rahmen der Arithmetik denkbare kognitive Förderung als nicht ausreichend an. Daher nimmt er neu einen Lehrinhalt auf, der weit weniger mit starren Konventionen belastet ist als das Rechnen. Gemeint sind einige Grundbegriffe, die im Zusammenhang mit mathematischen Mengen stehen. Das Thema Mengen läßt einen ziemlich großen Spielraum für offene Erkenntnis- bzw. Lernsituationen. Damit sind Gegebenheiten und Aufgaben gemeint, die das Verhalten der Schüler nicht streng determinieren und keine eindeutig bestimmbareren Lösungsziele fixieren. Dadurch bieten sie dem konkreten Manipulieren wie dem schöpferischen Denken ein breites Experimentierfeld und befreien aus der bedrückenden Richtig-falsch-Alternative, welche sich in der Arithmetik so belastend auswirkt. Zugleich sammeln die Schüler Erfahrungen, die sie zu grundlegenden mathematischen Begriffen, Betrachtungsweisen und Notationen hinführen,

die aber auch der Zahlbegriffsgewinnung und dem Rechnen zugute kommen können. Ganz entsprechend dürfte zu begründen sein, warum sich im Lehrplan vermehrt Aufgaben aus dem Bereich der elementaren mathematischen Raumerschließung finden. Den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen unserer Zeit Rechnung tragend wird dabei der Weg von topologischen zu metrischen Begriffen eingehalten und der abbildungsgeometrischen Auffassung größere Aufmerksamkeit gewidmet.

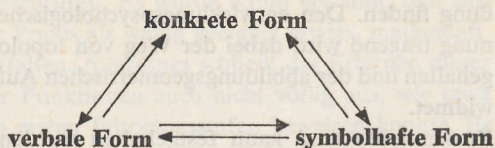
Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der Lehrplan 1971 erweitert die Richtlinien 1966 entscheidend, und zwar sowohl im Bereich der Lehrinhalte wie vor allem der Lernziele, und paßt damit die Stoffpläne den Erkenntnissen moderner Wissenschaft und den Erfordernissen unserer technisch-industriellen Welt an. Die zweifache Fortentwicklung rechtfertigt es auch, die Fachbezeichnung Rechnen durch das zutreffendere Wort Mathematik zu ersetzen.

### 3. Folgerungen für die Aufgabenstellung

Neue Lehrinhalte bringen als sehr begrüßenswerten Nebeneffekt größere Abwechslung in den Aufgabenvorrat. Die Öffnung des Mathematikunterrichts für Problemlösen und kognitive Förderung zieht ihrerseits geradezu die Notwendigkeit nach sich, die Art der Aufgaben- bzw. Problemstellung ständig zu variieren. Der Lehrer braucht und darf sich nicht mehr darauf beschränken — mehr oder weniger sachlich verkleidet —, immer neues Zahlenmaterial vorzugeben, welches die Schüler in ein erlerntes Verfahren einspeisen, um schließlich ein bestimmtes Ergebnis zu errechnen.

a) Konkrete Situationen und Lernmaterialien dürfen nicht länger zu „Veranschaulichungsmitteln“ herabgewürdigt werden. Sie sind legitime und eigenwertige Darstellungsformen bzw. -möglichkeiten für mathematisch-logische Objekte und Beziehungen. Diese können vom Schüler durch Umsetzung in sachgerechte Sprache ins Bewußtsein gehoben und mittels Verschlüsselung in adäquaten Zeichen dem unmittelbaren geistigen Zugriff verfügbar gemacht werden. Sprechweisen und Notationen soll der Lehrer nicht a priori vorgeben. Jedoch werden die von den Kindern gebrauchten Formen besprochen, diskutiert und — wo nötig und sinnvoll — vereinheitlicht. Kriterien für die Normierung sind Zweckmäßigkeit und Kommunikation. Je prägnanter und eindeutiger eine Sprechweise oder eine Schreibfigur sind, desto stärker bevorzugen wir sie, ohne dabei andere sogleich zu verwerfen oder gar als falsch zu bezeichnen. Je verbreiteter sie sind, desto eher sehen wir uns veranlaßt, sie zu übernehmen bzw. uns auf sie zu einigen. (In den Stoffplänen werden alle Benennungen und Zeichen, die den Schülern auf jeden Fall bekannt sein müssen, weil sie mathematisch allgemein üblich und daher für die Kommunikation wichtig sind, eigens angeben.) Eine sehr wichtige, oft stark vernachlässigte Aufgabe ist das Konkretisieren. Gemeint ist folgendes: Zu einer vorgegebenen verbalen oder symbolhaften Darstellungsform sind reale Handlungen oder Situationen zu finden. Betrachtet man die konkrete, die verbale und die symbolhafte Darstellung als die drei hauptsächlichlichen Möglichkeiten, mathematische Objekte oder Relationen sach-

gemäß auszudrücken, so ergeben die Übergänge von je einer Darstellungsweise zu einer anderen allein schon sechs verschiedene Aufgabentypen. In Pfeilen können sie in folgender Grafik zusammengestellt werden:



b) Mathematische Darstellungsweisen beziehen sich nicht nur auf Mengen und Zahlen oder deren Beziehungen und Verknüpfungen, sondern auch auf Lösungswege bzw. Lösungsstrategien, welche die Schüler zu suchen und zu erproben haben. Als zusätzliche wichtige Aufgabe ergibt sich hier das Diskutieren und das Vergleichen verschiedener Lösungsmöglichkeiten. Dabei ziehen zweckmäßige Verfahren in der Regel ohnehin eine positive Bewertung und damit Bevorzugung durch die Schüler nach sich. Hingegen werden sie im allgemeinen solange gemieden, als sie nicht voll durchschaut und verstanden sind. Der Lehrer wird bewußt nur jene Verfahren vereinheitlichen, zu Normalverfahren ausbauen und als solche einprägen und üben lassen, die sehr häufig angewendet werden müssen und daher das mathematische Denken tatsächlich von einer unnötigen Belastung befreien. Für die Grundschule sind das wahrscheinlich nur die schriftlichen Verfahren zu den vier Grundrechnungsarten. Das häufig zu beobachtende Vereinheitlichen von mündlichen Rechenwegen einschließlich des Zwanges, auf Zehnerübergänge zu achten, sind sicherlich der Rechenfähigkeit abträglich und hemmen die Entfaltung des rechnerischen Denkens.

c) Ausdrücklich bricht der Lehrplan 1971 mit dem Dogma, daß jede mathematische Aufgabenstellung sachlich eingekleidet sein müsse. Neben Aufgaben aus dem kindlichen Leben haben rein fachliche Aufgabenstellungen ihren legitimen Ort im Unterricht erhalten. Dabei kann die Motivation aus dem Umgang mit konkretem oder zeichenhaftem Arbeitsmaterial, aus dem Tätigsein-Dürfen an sich oder — am besten — aus dem spontanen Interesse an der Aufgabe oder dem Problem selbst kommen. Letzteres setzt voraus, daß die Vorgegebenheiten leicht durchschaubar sind und, gemessen an der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler, keine zu großen Lösungsschwierigkeiten bieten. Erfolgserlebnisse steigern die Lernbereitschaft mehr als das Streben nach guter Bewertung durch den Lehrer; Angst vor Mißerfolg lähmt die Lernbereitschaft und tötet die Fähigkeit zu selbständigem schöpferischem Denken.

#### 4. Folgerungen für Methode und Lehrstil

a) Zunächst einmal ist die weitgehende Freiheit in der Methodenwahl zu betonen, welche der Lehrplan 1971 einräumt. Die verpflichtenden Lernziele sind nicht linear angeordnet; vielmehr ist der Lehrer selbst aufgefordert, diese aufgrund seiner methodischen Entscheidung in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Aus methodischen Gründen sind ihm sogar kleinere Vorgriffe auf Lernziele gestattet, die der Plan einer späteren Jahrgangsstufe zuordnet. Schließlich wird der vorliegende Plan ausdrücklich als Minimalplan deklariert. Vorbehaltlich seiner Erfüllung darf er

demnach — und das ist insbesondere im Hinblick auf sog. begabtere Schüler wichtig — mit zusätzlichen Inhalten oder Zielen angereichert werden. Mit dieser großen Beweglichkeit ist ganz einfach der Tatsache Rechnung getragen, daß es nach unserem gegenwärtigen Wissensstand zu den gegebenen Lernzielen mehrere denkbare und z. T. auch schon erprobte Lehrgänge gibt, ohne daß einem von ihnen aufgrund wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse eine eindeutige Priorität eingeräumt werden könnte.

b) An einem auch wissenschaftlich gut gesicherten methodischen Grundsatz allerdings hält der Lehrplan fest, nämlich am operativen Prinzip. Es war in den Richtlinien 1966 für die beiden ersten Schülerjahrgänge ziemlich deutlich unterstrichen. Nun wird es grundsätzlich auf alle Jahrgangsstufen und Lehrinhalte ausgedehnt. Man muß das wohl als konsequente Folgerung der erstrebten Reform betrachten. Wo es nicht vordringlich um das gedächtnismäßige Einprägen fertig vorgegebener Verfahren geht, sondern um Einsichten in rechnerisch-mathematische Zusammenhänge, dort hat eine übertriebene Schwierigkeitsisolierung keinen Platz. Vom Beginn des Lernprozesses an bis hin zur Übung müssen die Umkehrbarkeit der Operationen („Reversibilität“), ihr hierarchischer Aufbau wie ihre gegenseitigen Verflechtungen ebenso erkennbar werden, wie die Möglichkeit, auf verschiedenen Lösungswegen zu ein und demselben Ziel zu gelangen („Assoziativität“). Das suchende Experimentieren und das schöpferische Denken verlangen konstruktives Operieren mit konkretem Material. Statische Anschauung und noch so deutliche Demonstration reichen nicht hin.

c) Damit erscheint sogleich, als weitere methodische Folgerung, eine weit stärkere Individualisierung des Unterrichts unumgänglich. Dort, wo es um konkretes Manipulieren geht, sollten die Schüler in häufiger Einzelarbeit gezwungen sein, sich selbständig tastend und probierend zurechtzufinden. Unselbständigen und unbeholfenen Kindern darf der Unterricht nicht dadurch schaden, daß er sie der Möglichkeit beraubt, ihre, wenngleich schwachen, geistigen Kräfte anzuspannen und damit kontinuierlich zu stärken. Freilich muß dabei der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben so eingerichtet sein, daß weder Entmutigung noch Unterforderung zu befürchten sind. Kinder verschiedener Begabung und Lernfähigkeit müssen auch verschiedene Aufgaben übertragen bekommen. Man wird daher sehr bald für die Einzelarbeit flexible Leistungsgruppen bilden müssen. Davon zu unterscheiden ist die Zusammenarbeit der Schüler in Kleingruppen oder die Partnerarbeit. Diese Sozialformen des Unterrichts bieten sich vor allem dort an, wo es sich um Verbalisierung und Symbolisierung oder um das Finden eines schwierigeren Lösungsweges handelt. In der Kleingruppe, ohne unmittelbare Kontrolle durch den „allwissenden“ Lehrer, versuchen oft auch die im sprachlichen Ausdruck und in der schöpferischen Phantasie gehemmten Kinder, sich spontan zu betätigen oder auszudrücken. Der Lehrer wird durch eine geschickte Zusammenstellung der Gruppen und im verständnisweckenden Gespräch zu verhindern trachten, daß rasch denkende und gewandt experimentierende Schüler zu sehr dominieren. Er selbst wird die Zeit der Gruppenarbeit zu intensiver Beobachtung des Verhaltens einzelner Schüler und zu helfenden und verhaltenssteuernden Maßnahmen nutzen. Schließlich hat auch die

Arbeit in der Großgruppe oder im Klassenverband nach wie vor ihre Bedeutung. Freilich sollte sie nur dort geplant werden, wo es um die gemeinsame Diskussion von Lösungswegen, um den Austausch von Lernerfahrungen und die Vereinheitlichung von Sprechweisen und Schreibfiguren geht. Gelegentlich hat sie für eine Erklärung des Lehrers aus Gründen der Ökonomie ihre Berechtigung.

d) Individualisierender Mathematikunterricht stellt an den Lehrer hohe Anforderungen. Er verlangt eine ebenso genaue wie geschickte Planung und Organisation der verschiedenen Aktivitäten. Wer kognitiv fördern will, muß sich in großer Geduld und Zurückhaltung üben. Jeder Schüler muß die Freiheit haben, im Probieren Fehler zu machen, um sie später selbst korrigieren zu können. Es muß ihm das Recht eingeräumt werden, sich jederzeit fragend oder orientierend an einen Mitschüler oder an den Lehrer zu wenden, falls er das Bedürfnis dazu hat, aber auch unbehelligt allein zu arbeiten, solange er der Lösung auf der Spur zu sein glaubt. Einen solchen Unterricht ohne chaotisches Durcheinander behutsam lenkend und führend zu gestalten, kann jeder Lehrer lernen, setzt aber seine ständige Selbstkontrolle und unermüdliche Anstrengungsbereitschaft voraus. Diese verlangt ihm der Lehrplan 1971 zweifellos ab. Denn allein im Frontalunterricht, das kann mit Sicherheit gesagt werden, sind seine mathematischen Lernziele keinesfalls erreichbar.

## **5. Folgerungen für die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs**

Wenn der Lehrer ständig darum bemüht ist, das Lernniveau seiner Schüler zu kennen und festzuhalten, dann hat das zwei voneinander deutlich zu unterscheidende Gründe. Einmal will er den Lernerfolg der Schüler kontrollieren und damit Kriterien für die Steuerung und Planung seiner weiteren Lehrmaßnahmen gewinnen. Hierbei interessiert er sich weniger für den absoluten Stand des Wissens und der Fähigkeiten einzelner Schüler, sondern mehr für ihren Zuwachs, also für den effektiven Lerngewinn aus dem vergangenen Unterricht. Zum zweiten aber muß er mit Blick auf die üblichen Zeugnisse eine Grundlage für die Bewertung der Schülerleistungen schaffen. In diesem Zusammenhang ist neben dem Lernzuwachs auch das aufgrund verschiedener Lernvoraussetzungen und verschiedenen Lerntempos entstandene absolute Lernniveau bedeutsam, und zwar immer in Relation zu anderen Schülern gleichen Lernalters. Auf die Problematik einer solchen Bewertung soll hier nicht eingegangen werden. Weit wichtiger erscheinen folgende Hinweise:

a) Die Feststellung des Lernerfolgs soll möglichst integrativer Bestandteil des Unterrichts sein und jeglichen Prüfungscharakter so weit wie möglich vermeiden. Es empfiehlt sich, für die direkte Beobachtung der Schüler eigene Bögen zu führen und in diese möglichst aufschlußreiche Daten (nicht nur Noten!) einzutragen. Es mag interessieren, wie sich ein Schüler in Problemsituationen verhält, in welcher Weise er sich mit Arbeitsmaterial beschäftigt, wie er in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Klassenarbeit) reagiert. Wichtig sind seine Fähigkeit und Bereitschaft zum Verbalisieren und Symbolisieren, seine Leistungen bei Hausaufgaben im Vergleich zur schulischen Arbeit.

b) Sofern schriftliche Klassenarbeiten angefertigt werden — und dies ist gelegent-

lich wohl zu empfehlen —, sollen dabei nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft werden. Mindestens ebenso stark müssen Verständnisgrad, Originalität und Zweckmäßigkeit des Lösungsweges, Sachgerechtheit und Selbständigkeit der schriftlichen Darstellung, spezielle Denkleistungen usf. berücksichtigt werden. Rechenfehler sollte man in der Bewertung nicht überbetonen; der Grundsatz „Ergebnis falsch — alles falsch“ ist in der Regel verfehlt. Auch die Arbeitszeit kann nur ein Leistungskriterium unter anderen sein.

c) Die übliche Zeugnisnote muß selbstverständlich den Leistungsstand eines Kindes bezüglich aller Schüler seines Lernalters widerspiegeln. Der Lehrer kann aber aus pädagogischen Gründen für den Verlauf des Lernprozesses ein zusätzliches, vom konventionellen deutlich abgehobenes Bewertungssystem einführen, das dem einzelnen seinen persönlichen Lernzuwachs deutlicher vor Augen führt. (Beispiel: Ein System von 20 Punkten, wobei mit 0 Punkten die niedrigste und mit 20 Punkten die höchste Leistung ausgedrückt wird.) Eine solche Bewertungsskala muß nicht auf die gesamte Klasse, sie kann auch auf einzelne Leistungsgruppen bezogen werden. Es müßten dann auch innerhalb der schwächsten Leistungsgruppe die höchste und innerhalb der stärksten Leistungsgruppe die niedrigste Bewertung möglich sein. Mit einem solchen Vorschlag soll nicht einem Objektivierungswahn gehuldigt werden, der jegliche mathematische Leistung meßbar machen möchte. Wohl aber bietet er die Möglichkeit, das Beobachtungsinstrumentarium des Lehrers zu schärfen und zu verfeinern.

## B. Mengen

### 1. Eigenschaften und Beziehungen von Gegenständen

Materielle Objekte (Gegenstände) können vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden. Als korrespondierende oder unterscheidende Merkmale kommen dabei mindestens folgende in Frage:

- a) Farbe oder Lichtqualität (rot, blau, . . ., hell, dunkel, . . .),
- b) Form oder Gestaltqualität (rund, quadratisch, . . ., offen, geschlossen, . . .),
- c) Stoff- oder Tastqualität (hölzern, ledern, . . ., rau, glatt, hart, weich, . . .),
- d) räumliche Lage oder Ausdehnung (oben, vorne, . . ., groß, klein, lang, kurz, hoch, niedrig, . . .),
- e) Funktion (zum Spielen, zum Musizieren, zum Kochen, . . .)

Sofern man auch Personen vergleichen will, bieten sich Augen- und Haarfarbe, Körpergestalt und -größe, sowie Alter und Verwandtschaftsbeziehungen an. Zu beachten ist, daß es absolute und relative Aussagen über Gegenstände oder Personen gibt. Relative Aussagen wie z. B. hell — dunkel, lang — kurz, groß — klein, rau — glatt, oben — unten usf. sind nur im Hinblick auf einen oder mehrere andere Gegenstände sinnvoll. Sie markieren jeweils Randpunkte einer Skala, deren „Maßeinheit“ wechseln kann, und sie treten daher auch in der Regel paarweise auf. Im Gegensatz dazu können absolute Aussagen wie dreieckig, rot, hölzern, zum

Musizieren usw. für sich allein einen Gegenstand charakterisieren und bedürfen keines besonderen Kontexts.

Zwischen zwei bestimmten Gegenständen, die wir vielleicht  $a$  und  $b$  nennen, können sich nun bei einem Vergleich verschiedene Beziehungen (Relationen  $R$ ) ergeben, z. B.:

$a$  hat die gleiche Farbe wie  $b$  (abgekürzt:  $a R_1 b$ ) oder

$a$  ist heller als  $b$  (abgekürzt:  $a R_2 b$ ) oder

$a$  liegt höher als  $b$  bzw.  $a$  liegt über  $b$  (abgekürzt:  $a R_3 b$  bzw.  $a R_4 b$ ).

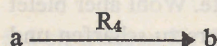
Für zwei Personen  $c$  und  $d$  wären vielleicht folgende Beziehungen denkbar:

$c$  ist Bruder von  $d$  (abgekürzt:  $c R_5 d$ ) oder

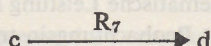
$c$  trägt einen gleichfarbigen Pullover wie  $d$  (abgekürzt  $c R_6 d$ ) oder

$c$  ist älter als  $d$  (abgekürzt:  $c R_7 d$ ).

Die im Text kursiv gesetzten Beziehungen wurden jeweils durch den Buchstaben  $R$  abgekürzt, zur Unterscheidung mit einem Index versehen. Grafisch könnten sie auch durch einen Pfeil ausgedrückt werden, der dann jeweils verschiedene Bedeutung annehmen soll. Beispiele



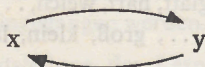
„ $a$  liegt über  $b$ “



„ $c$  ist älter als  $d$ “

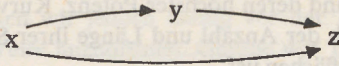
Solche hier durch Buchstaben oder Pfeile symbolisierten Beziehungen können, losgelöst von bestimmten Gegenständen, für sich betrachtet und auf beliebige Ansammlungen von Gegenständen bzw. Personen angewendet werden. Sie werden dann als Relationen bezeichnet und hinsichtlich ihrer speziellen Eigenschaften untersucht.

a) Ganz allgemein heißt eine Relation  $R$  symmetrisch, wenn aus der Aussage  $x R y$  für alle Gegenstände  $x$  und  $y$  die Aussage  $y R x$  folgt. In Pfeilen drückt sich das so aus, daß es zu jedem Pfeil zwischen zwei Objekten einen Pfeil in Gegenrichtung gibt:



Beispiel: Aus der Aussage „ $a$  hat die gleiche Form wie  $b$ “ folgt die Aussage „ $b$  hat die gleiche Form wie  $a$ “. Daher ist die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ symmetrisch. Hingegen folgt aus dem Satz „ $a$  ist Bruder von  $b$ “ nicht unbedingt der Satz „ $b$  ist Bruder von  $a$ “, denn bei der Person  $b$  kann es sich ja um ein Mädchen handeln. Diese Relation  $R_5$  ist daher nur dann symmetrisch, wenn sie ausschließlich auf männliche Personen angewendet wird. Schließlich folgt aus dem Satz „ $a$  ist länger als  $b$ “ mit Sicherheit nicht der Satz „ $b$  ist länger als  $a$ “. Wenn der erste Satz wahr ist, dann ist der zweite Satz falsch. Daher heißt diese Relation nicht-symmetrisch oder asymmetrisch.

b) Eine Relation heißt transitiv, wenn aus  $a R b$  und  $b R c$  die Aussage  $a R c$  folgt. Im Pfeilbild gehört in diesem Fall zu jeder Kette aus zwei Pfeilen ein „Überbrückungspfeil“:



Beispiel: Aus „a ist länger als b“ und „b ist länger als c“ folgt unmittelbar „a ist länger als c“. Daher ist die Relation „... ist länger als ...“ transitiv. Die gleiche Eigenschaft findet man für die Relation „... besteht aus dem gleichen Stoff wie ...“. Hingegen ist die Relation „... ist Vater von ...“ mit Sicherheit nicht transitiv. Ist nämlich a Vater von b und b Vater von c, so ist eben nicht daraus zu folgern, daß a Vater von c wäre. (a ist in Wirklichkeit Großvater von c.)

c) Schließlich heißt eine Relation reflexiv, wenn für alle Gegenstände x die Aussage  $x R x$  richtig ist. Es gibt dann zu jedem Gegenstand einen Pfeil, der zu ihm selbst zurückkehrt:



Beispiele: „a hat die gleiche Größe wie a“ ist richtig; daher ist diese Relation reflexiv. Dagegen ist der Satz „a liegt höher als a“ falsch, die Relation ist nicht reflexiv.

## 2. Klassifizieren von Gegenständen

Im Alltagsleben muß häufig eine Ansammlung von Gegenständen sortiert werden, seien es Geschirr, Kleidungsstücke, Bücher, Früchte oder Blumen. Jeder Gegenstand wird dabei genau einem Fach, einer Schublade oder einem Gefäß zugeteilt. Es entstehen sog. Klassen von Gegenständen, welche in einer gewissen Hinsicht als zusammengehörend betrachtet werden. Sie haben die gleiche Funktion (z. B. bei Geschirr oder Kleidung), behandeln das gleiche Thema (Bücher), haben die gleiche Form oder Farbe (Blumen) usw. Die Tätigkeit selbst wird wissenschaftlich als klassifizieren bezeichnet. Auch im Schulunterricht müssen Schüler in reichlichem Maße klassifizieren lernen, man denke etwa an die Sprachlehre mit Lautarten, Wortarten Satzteilen und Satzformen, an die Biologie, wo Tiere nach der Art ihrer Fortpflanzung oder Ernährung, nach ihrer Abstammung oder ihrem Lebensraum klassifiziert werden, und wo man für bestimmte Blattformen, Blütenstände oder Wurzeltypen eigene Bezeichnungen zur Verfügung hat. Das exemplarische Prinzip in der Geographie ist darauf angewiesen, Landschaften zu typisieren und Länder nach ihrer Lage bzw. nach ihren wirtschaftlichen oder politischen Verhältnissen zu Klassen zusammenzufassen. In der Musik werden Tonintervalle und rhythmische Zeitabläufe klassifiziert. Und so gäbe es der Beispiele viele.

Klassifizieren ist eine wichtige Voraussetzung jeglicher Begriffsbildung. So kann es nicht verwundern, daß die Mathematik besonders viel mit dieser Tätigkeit zu arbei-

ten hat. Hier werden Mengen nach der Anzahl ihrer Elemente zu Kardinalzahlen klassifiziert, Zahlen nach deren Teilbarkeitseigenschaft in gerade und ungerade, in Primzahlen oder zusammengesetzte Zahlen eingeteilt. Gleichungen unterscheidet man nach der Anzahl der Variablen und deren höchster Potenz, Kurven nach topologischen Eigenschaften, Flächen nach der Anzahl und Länge ihrer Seiten, Körper nach Art und Anzahl der Begrenzungsflächen usf.

Damit die Kinder das Klassifizieren an einfachsten Beispielen erlernen können, hat Z. P. Dienes eine eigene „Kunstwelt“ von 48 Gegenständen verwendet, die er Logische Blöcke nannte. Sie haben bereits in zahlreichen Exemplaren und auch Abwandlungen Eingang in den Grundschulunterricht gefunden. Mit ihrer Hilfe läßt sich der mathematische Kern des Klassifizierens trefflich studieren. Das sieht in der Erwachsenenansprache so aus: In einer Ansammlung von Gegenständen wird eine Relation eingeführt, z. B. die Relation „... hat die gleiche Form wie...“. Dann werden alle Paare von Gegenständen gesucht, für welche diese Relation zutrifft. Im Pfeilbild kann das so aussehen:

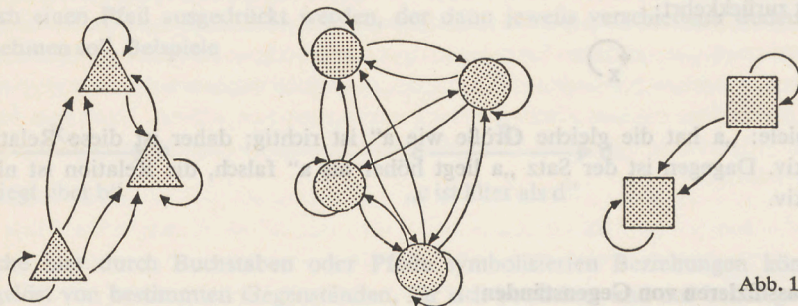


Abb. 1

Dem Pfeilbild läßt sich unschwer entnehmen, daß diese Relation reflexiv, symmetrisch und transitiv ist. Zugleich zeigt das Bild, daß die Gegenstände, durch die Relation „... hat die gleiche Form wie...“ in Klassen zerfallen, hier in die Klasse der dreieckigen, der runden und der quadratischen Objekte. In der Mathematik bezeichnet man eine reflexive, symmetrische und transitive Relation als Äquivalenzrelation und die Objekte der entstehenden Klassen als äquivalent bezüglich der Relation. Das Klassifizieren kann als ein Sonderfall einer Mengenbildung betrachtet werden. Die Zugehörigkeit von Objekten zu einer Menge bzw. Klasse ergibt sich aufgrund einer gemeinsamen Eigenschaft und kann auf verschiedene Weise ausgedrückt werden. Für das genannte Klassifizierungs-Beispiel eignet sich am besten die Darstellungsweise des sog. Karnaugh-Diagramms, das die Elemente in ein unterteiltes Rechteck einordnet:

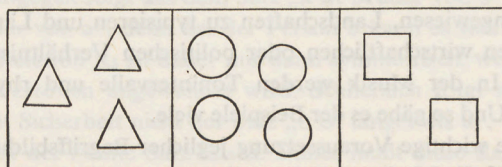


Abb. 2

### 3. Ordnen von Gegenständen

In Klassen oder Mengen ist über eine Rangordnung oder Reihenfolge der Elemente weiter nichts ausgesagt. Sie ist demnach beliebig und bedeutungslos. Im Alltagsleben stehen wir jedoch häufig vor der Aufgabe, Gegenstände in einer ganz bestimmten Weise anzuordnen. Gefäße wie Töpfe, Teller oder Flaschen reiht man ihrem Fassungsvermögen (Volumen) nach auf, Orgelpfeifen sind nach Länge oder Tonhöhe angeordnet. Im Unterricht ordnen die Schüler Länder nach ihrer Flächenausdehnung oder Bevölkerungszahl, Flüsse nach ihrer Länge und Berge nach ihrer Höhe. In der Musik gibt es die Tonleiter als Anordnung der Töne nach ihrer Frequenz usf. Neben solchen, auf die Wahrnehmung gegründeten Anordnungen finden wir auch einige mehr oder weniger willkürlich festgesetzte. Ein typisches Beispiel ist die Anordnung der Buchstaben oder Laute im Alphabet. Nach dieser, an sich willkürlichen Ordnung werden Personen in Listen und Wörter im Lexikon geordnet.

Für den Unterricht in der Grundschule hat Rudolf Stübe die sog. Reihenblöcke entwickelt. Blaue, zylindrische Holzklötze können nach Farbhelligkeit, nach dem Inhalt der Grundfläche und nach ihrer Körperhöhe auf verschiedene Weise angeordnet werden. Dieses Lernmaterial soll auch wiederum herangezogen werden, um die mathematische Beschreibung der Anordnung darzustellen.

In einer Menge wird eine Relation eingeführt, z. B. die Relation „... ist kleiner als ...“. Wiederum werden alle jene Gegenstandspaare gesucht, für welche diese Relation zutrifft. Im Pfeilbild könnte sich das so darstellen:

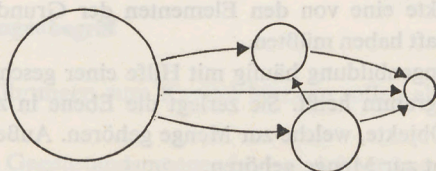


Abb. 3

Diesem Bild entnimmt man auch sofort die Eigenschaften der zugrundeliegenden Relation. Sie ist nicht-reflexiv, asymmetrisch und transitiv. Ganz allgemein heißt in der Mathematik eine Relation mit diesen Eigenschaften eine Ordnungsrelation. Sie erzeugt in der Menge keine Klasseneinteilung wie die Äquivalenzrelation, sondern ein Nacheinander, eine Aufeinanderfolge der Elemente. In diesem Fall interessieren auch nicht die Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gegenständen, sondern gerade ihre Unterschiede.

Die Ordnung ist kein Beispiel einer Mengenbildung. Es entstehen durch sie keine neuen Mengen, sondern innerhalb einer schon bestehenden Menge führt sie eine neue und zusätzliche, für den Bestand der Menge nicht nötige Strukturierung ein. Die Ordnungsstruktur läßt sich grafisch am besten dadurch verdeutlichen, daß man die Gegenstände in eine Reihe stellt oder numeriert. Für das Beispiel sähe das so aus:

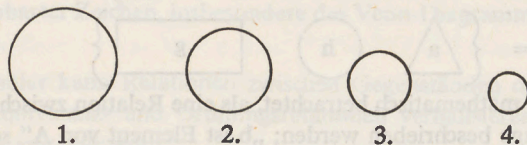


Abb. 4

#### 4. Auszeichnen von Gegenständen

In diesem Abschnitt soll von einer Tätigkeit die Rede sein, die man in der Umgangssprache als aussondern oder absondern bezeichnet. Aus Früchten werden z. B. die besonders großen oder reifen ausgesondert, oder aus einem Schrank mit viel Geschirr nimmt man die Tassen für den Kaffee heraus. Oftmals erfolgt das Aussondern ziemlich willkürlich, indem man einzelne Stücke je nach Geschmack oder Notwendigkeit aus mehreren Gegenständen herausgreift.

Mathematisch gesehen hat man es hier mit einem sehr wichtigen Fall der Mengenbildung zu tun. Vorgegeben ist, wie beim Klassifizieren, eine Ansammlung von Objekten, mit denen man es gewissermaßen „zu tun hat“. Im Unterricht könnten das z. B. alle roten, dicken Logischen Blöcke sein. Man spricht in der Mathematik in diesem Zusammenhang von einer Grundmenge (oder Universalmenge), und sie soll für das genannte Beispiel mit  $G$  bezeichnet werden. (Die Wahl der Buchstaben ist völlig willkürlich und muß nicht unbedingt an die Wortbezeichnung erinnern.) In der Grundmenge  $G$  werden nun bestimmte Gegenstände ausgezeichnet, welche dann eine Menge bilden sollen. Entscheidend ist dabei die Frage, welche Elemente zu dieser Menge gehören sollen und welche nicht. Die Auszeichnung kann durch eine Eigenschaftsangabe erfolgen. Beispielsweise könnte festgesetzt werden, daß zu einer Menge  $A$  alle dreieckigen Blöcke (aus der Grundmenge  $G$ ) gehören sollen. Die Mengenbildung könnte aber auch durch ganz willkürliches Zeigen, Benennen und Bezeichnen einzelner Objekte erfolgen, die z. B. zu einer Menge  $B$  gehören sollen, ohne daß diese Objekte eine von den Elementen der Grundmenge verschiedene gemeinsame Eigenschaft haben müßten.

Grafisch wird die Mengenbildung häufig mit Hilfe einer geschlossenen Linie angedeutet, die Venn-Diagramm heißt. Sie zerlegt die Ebene in zwei Gebiete. In das innere kommen alle Objekte, welche zur Menge gehören. Außen bleiben diejenigen Gegenstände, die nicht zur Menge gehören.

Für das Beispiel der Menge  $A$  sähe das so aus:

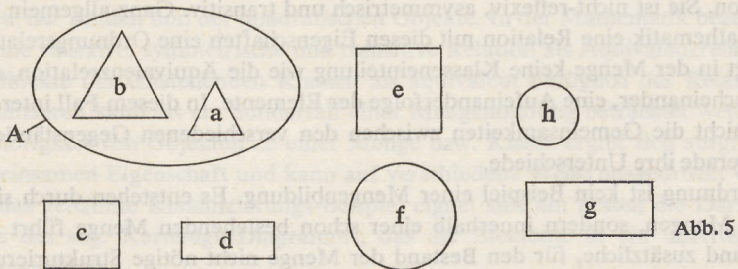


Abb. 5

In Schriftzeichen pflegt man die Zusammenfassung der Elemente zu einer Menge durch geschweifte Klammern auszudrücken. Etwa für das Beispiel der Menge  $B$ :

$$B = \left\{ \triangle a \quad \bigcirc h \quad \square g \right\}$$

Das Auszeichnen kann, mathematisch betrachtet, als eine Relation zwischen Gegenständen und einer Menge beschrieben werden; „ $b$  ist Element von  $A$ “ soll heißen,

daß der mit  $b$  bezeichnete Gegenstand zu der mit  $A$  bezeichneten Menge gehört. Diese „Auszeichnungs-“Relation ist so wichtig, daß es für sie sogar ein eigenes Zeichen gibt. Man kürzt die obige Aussage so ab:

$$b \in A$$

Dabei steht das Zeichen  $\in$  für die Relation. „... ist Element von ...“. Der Satz „ $c$  ist nicht Element von  $A$ “ will besagen, daß das Objekt  $c$  nicht zur Menge  $A$  gehört und kann analog so abgekürzt werden:

$$c \notin A$$

Selbstverständlich bilden nicht nur die in der Grundmenge ausgezeichneten Elemente eine Menge, sondern auch die nicht ausgezeichneten. Im Beispiel der Menge  $A$  können die nicht ausgezeichneten Gegenstände der Grundmenge sogar mit einer gemeinsamen Eigenschaft als die Menge der nicht-dreieckigen Blöcke beschrieben werden. Diese Menge heißt in der Mathematik Ergänzungsmenge (oder Komplementärmenge) zu  $A$  bezüglich der Grundmenge  $G$  und erhält das Zeichen  $A'$ . Umgekehrt läßt sich  $A$  als Ergänzungsmenge zu  $A'$  auffassen, was uns zu der Aussage veranlaßt:  $(A')' = A$ .

## 5. Lernziele zum Mengenbegriff

Die bisherigen Ausführungen zum Kapitel Mengen sollen als Lernziele so zusammengefaßt werden:

- Der Schüler kann Gegenstandsmengen bilden, d. h. er kann über die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit von materiellen Objekten zu Mengen entscheiden. Die Mengenbildung geht, zunächst meist unreflektiert, von einer Grundmenge aus. Ihre Elemente können klassifiziert werden. In der Regel erfolgt die Mengenbildung jedoch so, daß „eklektisch“ oder durch Angeben einer Eigenschaft bestimmte Elemente in ihr ausgezeichnet werden.
- Der Schüler kann Mengen in verschiedener Form darstellen und auch von einer zur anderen Darstellungsform übergehen. Eine Darstellungsform ist das Konkretisieren oder Realisieren; dabei faßt ein Diagramm oder ein diagrammartiges Gebilde die zur Menge gehörenden Gegenstände zusammen. Bei der zweiten Darstellungsform, dem Verbalisieren, werden Mengenelemente einzeln aufgezählt oder hinsichtlich ihrer gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale beschrieben. Die dritte Darstellungsform, das Symbolisieren, gestattet die Benutzung selbsterdachter oder vereinbarter Zeichen, insbesondere des Venn-Diagramms und der geschweiften Klammern.
- Der Schüler kann Relationen zwischen Gegenständen darstellen. Insbesondere kann er Äquivalenz- und Ordnungsrelationen verbalisieren und, z. B. mit Hilfe von Pfeilen, symbolisieren.

d) Der Schüler kann Gegenstände anordnen und diese Anordnung beschreiben.

Der mit diesen vier Punkten umrissene Kern von Lernzielen zum Thema Mengen läßt sich in zweifacher Hinsicht erweitern und ausbauen. Die erste Möglichkeit besteht darin, die Schüler von materiellen Objekten zu lösen und sie in den Stand zu setzen, auch mit weniger anschaulichen Objekten Mengen zu bilden, darzustellen und zu ordnen: Solche Objekte könnten z. B. Zahlen und geometrische Objekte, Gegenstandsnamen oder grafische Zeichen sein. Auf diese würden dann die Tätigkeiten des Klassifizierens und Auszeichnens, des Darstellens von Zusammenfassungen und Relationen angewendet werden. Im Lehrplan 1971 ist vor allem den Zahlmengen noch eine gewisse Sonderstellung eingeräumt. Eine zweite Erweiterungsmöglichkeit läßt die Schüler zwar bei Gegenstandsmengen verbleiben, sie aber zwei oder mehrere solcher Mengen zueinander in Beziehung setzen. Damit wird ein Lernprozeß eingeleitet, in dem schließlich die Mengen selbst zum Betrachtungsgegenstand werden, ja als Elemente zur Bildung sog. Mengen zweiter Ordnung dienen. Bevor sich die Ausführungen den Mengenbeziehungen und Mengenverknüpfungen zuwenden, sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß diese Beschreibung der Lernziele nichts über die Reihenfolge, in der sie in der Schule behandelt werden können oder sollen, aussagen will. Im Anhang findet sich jedoch ein Lehrplanvorschlag, welcher eine solche Anordnung für die 1. Jahrgangsstufe versucht.

## 6. Vergleichen von Mengen

Ein Lernziel im Sinne der zweiten Erweiterungsmöglichkeit wäre so zu formulieren: Der Schüler kann je zwei Mengen  $X$  und  $Y$  hinsichtlich der zu ihnen gehörenden Elemente miteinander vergleichen. Dabei kann er zu verschiedenen Ergebnissen kommen, die hier systematisch dargestellt werden sollen:

a) Zunächst sind folgende zwei Fälle zu unterscheiden:

Fall 1:  $X$  und  $Y$  haben gemeinsame Elemente.

Fall 2:  $X$  und  $Y$  haben keine gemeinsamen Elemente.

Dazu zwei Beispiele, bei denen als Grundmenge die gelben Logischen Blöcke vorgegeben sind. A sei die Menge der runden und B die Menge der dreieckigen Blöcke. Diese beiden Mengen sind offensichtlich elementfremd, denn es gibt kein Element, das zugleich zu A und zu B gehören würde. Im Bild:

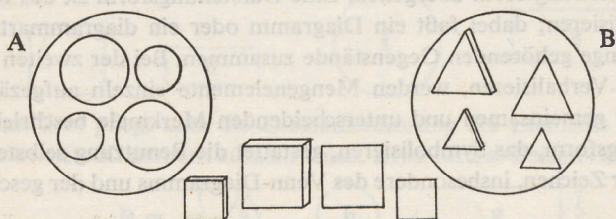


Abb. 6

Vergleicht man aber mit der Menge A die Menge C der kleinen Blöcke, so finden sich zwei Elemente, welche zugleich rund und klein sind und daher zu beiden Mengen gehören. Im Bild muß das so dargestellt werden:

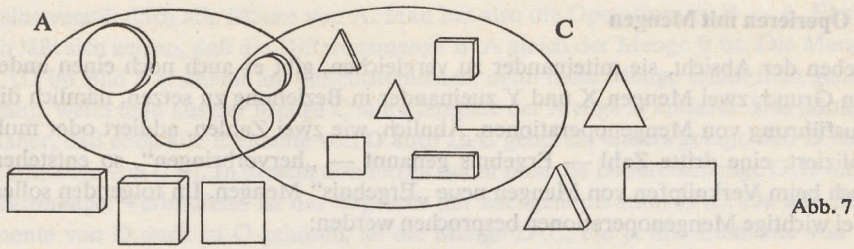


Abb. 7

b) Nach dieser ersten Unterscheidung muß man sich noch etwas genauer mit dem zweiten Fall beschäftigen. Einen wichtigen Sonderfall dazu soll zunächst ein Beispiel verdeutlichen. D sei bezüglich der angegebenen Grundmenge die Menge der kleinen, quadratischen Blöcke. Vergleicht man diese Menge D mit der Menge C, so ergibt sich folgendes Bild:

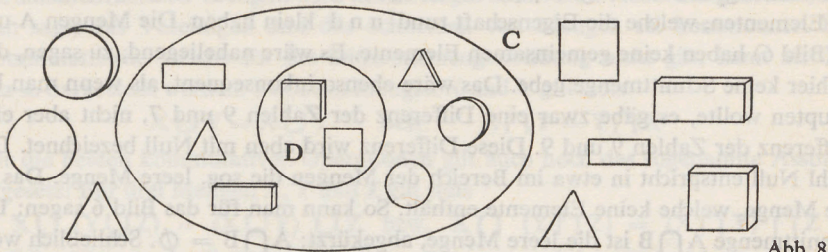


Abb. 8

Jedes Element von D gehört auch zu C. In diesem Fall sprechen wir davon, daß D eine Teilmenge von C ist. Dieser Sonderfall ist so wichtig, daß es ein eigenes Zeichen gibt, um den Satz „D ist Teilmenge von C“ abzukürzen:

$$D \subset C$$

Dabei steht das Zeichen „ $\subset$ “ für die kursiv gesetzte Relation zwischen den Mengen C und D.

Es muß noch ausdrücklich davor gewarnt werden, das Wort „Teilmenge“ etwa damit erklären zu wollen, daß zu dieser Menge nur „ein Teil“ der Elemente der Umfassungsmenge gehört. Damit würde dem Kind das Verständnis für die eigentliche Definition der Teilmenge verbaut. Vergleicht man nämlich die Menge D mit sich selbst, so trifft dasselbe zu, was beim Vergleich mit C gesagt wurde: Jedes Element von D gehört auch zu D. Daher läßt die Mathematik auch diesen Grenzfall als Teilmengebezeichnung zu. D kann — wie überhaupt jede Menge — als Teilmenge von sich selbst aufgefaßt werden. Dieser Vereinbarung kann sogar erhebliche Bedeutung zukommen. Nehmen wir an, es wären zwei Mengen X und Y zu vergleichen, für welche man wegen einer unterschiedlichen Beschreibung nicht sofort ersehen kann, daß es sich bei beiden Mengen genau um dieselben Elemente handelt, daß also die beiden Mengen gleich sind. Die Gleichheit läßt sich nun so erkennen: Gehört jedes Element von X auch zu Y, so ist X eine Teilmenge von Y. Gehört aber auch umgekehrt jedes Element von Y zu X, so ist auch Y eine Teilmenge von X. Gilt für zwei Mengen X und Y die Beziehung  $X \subset Y$  und zugleich  $Y \subset X$ , so bezeichnet man die beiden Mengen als gleich:  $X = Y$ .

## 7. Operieren mit Mengen

Neben der Absicht, sie miteinander zu vergleichen, gibt es auch noch einen anderen Grund, zwei Mengen  $X$  und  $Y$  zueinander in Beziehung zu setzen, nämlich die Ausführung von Mengenoperationen. Ähnlich, wie zwei Zahlen, addiert oder multipliziert, eine dritte Zahl — Ergebnis genannt — „hervorbringen“, so entstehen auch beim Verknüpfen von Mengen neue „Ergebnis“-Mengen. Im folgenden sollen drei wichtige Mengenoperationen besprochen werden:

a) Zu zwei Mengen  $X$  und  $Y$  gibt es die *Schnittmenge*, der man das Zeichen  $X \cap Y$  gibt. Es handelt sich dabei um nichts anderes als um die Menge derjenigen Elemente, die zu  $X$  und zu  $Y$  gehören, also um die gemeinsamen Elemente der beiden Mengen. Im Bild 7 wird die Schnittmenge der Mengen  $A$  und  $C$  von den beiden kleinen, runden Blöcken gebildet, welche im Überschneidungsgebiet beider Diagramme liegen. Die Menge  $A \cap C$  (lies:  $A$  geschnitten mit  $C$ ) hat genau jene Blöcke zu Elementen, welche die Eigenschaft rund und klein haben. Die Mengen  $A$  und  $B$  (Bild 6) haben keine gemeinsamen Elemente. Es wäre naheliegend, zu sagen, daß es hier keine Schnittmenge gebe. Das wäre ebenso inkonsequent, als wenn man behaupten wollte, es gäbe zwar eine Differenz der Zahlen 9 und 7, nicht aber eine Differenz der Zahlen 9 und 9. Diese Differenz wird eben mit Null bezeichnet. Der Zahl Null entspricht in etwa im Bereich der Mengen die sog. leere Menge. Das ist die Menge, welche keine Elemente enthält. So kann man für das Bild 6 sagen: Die Schnittmenge  $A \cap B$  ist die leere Menge, abgekürzt:  $A \cap B = \emptyset$ . Schließlich wenden wir uns noch dem Bild 8 zu. Die gemeinsamen Elemente der Mengen  $D$  und  $C$  sind genau wieder die Elemente von  $D$ . Es gilt also hier die Operation:  $D \cap C = D$ . Ein solches Ergebnis ist von den Zahloperationen her ganz ungewohnt und zeigt, daß im Bereich der Mengen ganz andere Gesetze herrschen können als im Bereich der Zahlen.

b) Zu zwei Mengen  $X$  und  $Y$  gibt es die *Vereinigungsmenge*, der man das Zeichen  $X \cup Y$  (lies:  $X$  vereinigt mit  $Y$ ) gibt. Das ist genau die Menge derjenigen Elemente, welche zu  $X$  oder zu  $Y$  gehören. Dabei kann „oder“ nicht im ausschließlichen Sinne (entweder — oder) gemeint sein, sondern nur in dem Sinne, daß das Element nur zu  $X$ , nur zu  $Y$  oder auch zu beiden Mengen gehört. (So wie man sagt: Wenn es regnet oder schneit, lassen wir den Ausflug ausfallen.) In den Bildern 6, 7 und 8 werden die Vereinigungsmengen jeweils genau von denjenigen Elementen gebildet, die wenigstens in einem der beiden Diagramme liegen. Für das Bild 8 darf man schreiben:  $D \cup C = c$ .

c) Zu zwei Mengen  $X$  und  $Y$  gibt es zwei *Differenzmengen*. Zur ersten Differenzmenge  $X \setminus Y$  (lies:  $X$  ohne  $Y$ ) gehören alle Elemente von  $X$ , die nicht zugleich zu  $Y$  gehören. Entsprechend gehören zur Menge  $Y \setminus X$  die Elemente von  $Y$  ohne diejenigen von  $X$ . Im Bild 7 haben wir die Differenzmenge  $A \setminus C$ , nämlich die Menge mit den beiden großen, runden Blöcken. Zur Differenzmenge  $C \setminus A$  dagegen gehören diejenigen Elemente, welche klein und nicht rund sind. Sie liegen in dem rechten halbmondförmigen Gebiet des Venn-Diagramms für  $C$ . Sucht man im Bild 6 die Elemente, welche zur Menge  $A$  und nicht zur Menge  $B$  gehören, so sind das

selbstverständlich alle Blöcke von A. Man hat also die Operation:  $A \setminus B = A$ . Ebenso läßt sich zeigen, daß die Differenzmenge  $B \setminus A$  gleich der Menge B ist. Die Menge  $C \setminus D$  im Bild 8 erscheint am einleuchtendsten, denn diese Menge erhält man genau dann, wenn man aus der Menge C alle Elemente der Menge D entfernt. Das kommt daher, daß eben alle Elemente von D auch zu C gehören, anders gesagt, daß D eine Teilmenge von C ist. In diesem Sonderfall nennt man die Differenzmenge  $C \setminus D$  auch *Restmenge*. Verblüffend ist das Ergebnis der Mengenoperation  $D \setminus C$ . Da alle Elemente von D auch zu C gehören, ist die Menge  $D \setminus C$ , die ja alle Elemente von D ohne die Elemente von C enthalten soll, die leere Menge:  $D \setminus C = \emptyset$ .

d) Wie ist es zu erklären, daß es zu zwei Mengen X und Y zwar zwei Differenzmengen, jedoch nur eine Schnitt- und eine Vereinigungsmenge gibt? Es ist nicht schwer einzusehen, daß die Menge  $Y \cup X$  aus denselben Elementen besteht wie die Menge  $X \cup Y$ . Ebenso sind die beiden Mengen  $Y \cap X$  und  $X \cap Y$  gleich. Diese Vertauschbarkeit der Mengen wird in der Regel damit zum Ausdruck gebracht, daß man sagt, das Vereinigen und das Schneiden von Mengen sei kommutativ. Die Kommutativität, welche für die Differenzmengenbildung nicht gilt, kann als Gesetz so dargestellt werden: Für zwei Mengen X und Y gilt stets

$$X \cup Y = Y \cup X \quad \text{bzw.} \quad X \cap Y = Y \cap X$$

Für die beiden kommutativen Operationen gilt auch noch das sogenannte Assoziativgesetz: Für drei Mengen X, Y und Z gilt stets

$$X \cup (Y \cap Z) = (X \cup Y) \cap Z \quad \text{bzw.} \quad X \cap (Y \cup Z) = (X \cap Y) \cup Z$$

Es fällt nicht schwer, die Gültigkeit dieser Gesetze an einigen Beispielen nachzuprüfen. An einen Beweis ist im Bereich der Grundschule ohnehin nicht zu denken.

e) Eine von den bisherigen Formen etwas abweichende Möglichkeit, zwei Mengen X und Y zueinander in Beziehung zu setzen, soll an zwei Beispielen erläutert werden. Im ersten Beispiel sind zwei Mengen E und F aus den Logischen Blöcken gegeben:

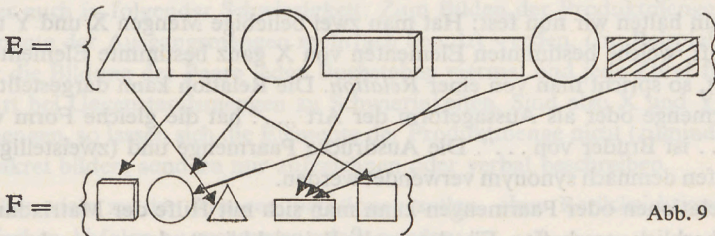


Abb. 9

Die Pfeile stehen für die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ zwischen den Mengen E und F. Im zweiten Beispiel sollen zwei Personenmengen vorgegeben sein, wobei die Menge G mit der Menge H durch die Relation „... ist Bruder von ...“ verbunden wird:

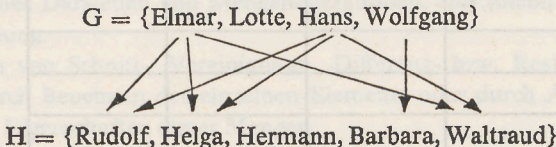
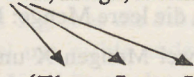


Abb. 10

Diese beiden Relationen zwischen den Elementen von je zwei Mengen — im Punkt 1 wurden dieselben Relationen auf die Gegenstände einer Menge angewendet — unterscheiden sich in einem wichtigen Punkt. Wollte man im ersten Beispiel die beiden Mengen vertauschen und die Relationspfeile von der Menge F zur Menge E führen, so würde sich lediglich deren Richtung ändern. Es wären aber dieselben Pfeile zu zeichnen. Im zweiten Beispiel jedoch sieht bei einer Umkehrung die Relation ganz anders aus.

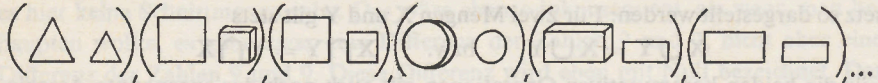
$H = \{\text{Rudolf, Helga, Hermann, Barbara, Waltraud}\}$



$G = \{\text{Elmar, Lotte, Hans, Wolfgang}\}$

Abb. 11

Der Unterschied ist darauf zurückzuführen, daß es sich im ersten Beispiel um eine symmetrische Relation handelt, im zweiten Beispiel dagegen nicht. Es muß jedoch hier auf das Gemeinsame der Beispiele geachtet werden. Wie die Pfeile andeuten, entstehen in beiden Fällen Paare von Objekten. Für die Relation „... hat die gleiche Form wie ...“ zwischen den Mengen E und F sind es folgende Paare:



Für die Relation „... ist Bruder von ...“ zwischen den Mengen G und H ergeben sich folgende Paare:

(Elmar; Rudolf), (Elmar; Helga), (Elmar; Waltraud), (Hans; Rudolf), (Hans; Helga), (Hans; Waltraud), (Wolfgang; Barbara).

Gemäß den vorhin angestellten Überlegungen ist dabei die Reihenfolge der beiden Elemente eines Paares nicht beliebig, sondern sehr wichtig. Man spricht daher von geordneten Paaren. Zu jeder Relation gehören mehrere geordnete Paare, welche selbst wiederum eine Menge bilden. Mengen, deren Elemente Paare sind, nennen wir *Paarmengen*.

Allgemein halten wir nun fest: Hat man zwei beliebige Mengen X und Y und eine Vorschrift, welche bestimmten Elementen von X ganz bestimmte Elemente von Y zuordnet, so spricht man von einer *Relation*. Die Relation kann dargestellt werden als Paarmenge oder als Aussageform der Art „... hat die gleiche Form wie ...“ oder „... ist Bruder von ...“. Die Ausdrücke Paarmenge und (zweistellige) Relation dürfen demnach synonym verwendet werden.

Über Relationen oder Paarmengen kann man sich mit Hilfe der Matrixdarstellung einen Überblick verschaffen. Für das zweite Beispiel könnte das so aussehen:

	Elmar	Lotte	Hans	Wolfgang
Rudolf	×	×	×	
Helga				
Hermann				
Barbara				
Waltraud				

Abb. 12

Jedes Kreuz vertritt ein Paar, wobei das erste Element aus der Zeile und das zweite Element aus der Spalte zu nehmen ist. In den Zeilen- bzw. Spalteneingängen werden die Mengen H bzw. G dargestellt.

f) Im Bild 12 gibt es eine ziemlich große Anzahl nicht angekreuzter Felder. Sie vertreten Paare, welche nicht zur Relation „... ist Bruder von ...“ gehören. Würden anstelle der Mengen H und G andere Mengen stehen, so könnten weniger oder mehr, unter Umständen auch alle Paare Elemente der Relation sein. Die Frage nach allen Paaren soll nun in den Mittelpunkt gerückt und von dem Gedanken an eine Relation gelöst werden. Zu zwei beliebigen Mengen X und Y lassen sich alle geordneten Paare bilden, für welche das erste Objekt aus der Menge X und das zweite Objekt aus der Menge Y stammt. Diese spezielle Paarmenge heißt dann die *Produktmenge* (oder das kartesische Produkt) der Menge X und Y und wird mit  $X \times Y$  (lies: X kreuz Y) symbolisiert. Gegeben seien z. B. eine Menge I, deren Elemente die Buchstaben a, b, c, d, e seien und eine Menge K, welche aus den Ziffern 1, 2, 3, 4 gebildet ist. Es ist also:

$$I = \{a, b, c, d, e\} \quad \text{und} \quad K = \{1, 2, 3, 4\}$$

In einer übersichtlichen Anordnung stellen sich dann die Elemente der Produktmenge  $I \times K$  so dar:

$$I \times K = \left\{ \begin{array}{ccccc} (a, 1) & (b, 1) & (c, 1) & (d, 1) & (e, 1) \\ (a, 2) & (b, 2) & (c, 2) & (d, 2) & (e, 2) \\ (a, 3) & (b, 3) & (c, 3) & (d, 3) & (e, 3) \\ (a, 4) & (b, 4) & (c, 4) & (d, 4) & (e, 4) \end{array} \right\} \quad \text{Abb. 13}$$

Es handelt sich hier um eine weitere Mengenoperation, denn zwei beliebigen Mengen X und Y wird eindeutig (und unabhängig von einer sonstigen Vorschrift) eine Produktmenge  $X \times Y$  zugeordnet. Allerdings sind die Elemente der Produktmenge von anderer Art als die Elemente der Ausgangsmengen. Das höhere Lernniveau liegt aber auch in folgender Schwierigkeit: Zum Bilden der Produktmenge müssen die Elemente der Ausgangsmengen mehrfach benutzt werden. (Im Beispiel braucht man für die Bildung der Paare jeden Buchstaben viermal und jede Ziffer fünfmal.) Das führt bei Gegenstandsmengen zu Schwierigkeiten. Sind also X und Y Gegenstandsmengen, so lassen sich die Elemente der Produktmenge nicht (zumindest nicht alle) konkret bilden, sondern nur aufzeichnen oder verbal beschreiben.

g) Die Lernziele zu den Mengenoperationen sollen, ohne Berücksichtigung einer methodischen Abfolge, so zusammengefaßt werden:

- Konkretisieren von Schnitt-, Vereinigungs- und Differenz- bzw. Restmengen. Entscheiden über die Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit von Elementen zu diesen Mengen.
- Zeichnerisches Darstellen von Mengenoperationen, einschließlich der Produktmengenbildung.
- Beschreiben von Schnitt-, Vereinigungs-, Differenz- bzw. Rest- und Produktmengen durch Benennen der einzelnen Elemente oder durch Angeben der definierenden Eigenschaften dieser Mengen.

- Sachgerechtes Benutzen der Aussageverknüpfungen „nicht“, „und“ und „oder“.
- Beschreiben und Symbolisieren der Mengenoperationen. Benutzen der Zeichen für „geschnitten mit“, für „vereinigt mit“, für „ohne“ und für „kreuz“ sowie der Bezeichnungen „Schnittmenge“, „Vereinigungsmenge“, „Differenz- bzw. Restmenge“ und „Produktmenge“.

## 8. Verteilung der Lernziele auf Jahrgangsstufen

a) Der Lehrplan 1971 sieht für die erste Jahrgangsstufe nur Gegenstandsmengen vor. Im Zentrum steht daher die Arbeit mit konkreten Objekten, wie z. B. mit strukturiertem Material nach Art der Logischen Blöcke oder mit gesammelten bzw. selbstgefertigten Dingen (Steine, Blätter, Früchte, Knöpfe usw.). Auch die Schüler selbst können Elemente von Mengen sein. Als Aktivitäten der Kinder kommen in Frage: das Einsortieren der Gegenstände in bereitgestellte Gefäße, Fächer oder Diagramme (Karnaugh-, Venn-, Matrizendiagramme), das Herausnehmen der Gegenstände aus diesen Gefäßen, Fächern oder Diagrammen, das Zeichnen von Linien, welche die Gegenstände einschließlich oder miteinander verbinden, das Zeichnen von Pfeilen zwischen den Gegenständen usw. Die Mengenelemente können auch gezeichnet vorliegen und dann durch Umfahren oder Markieren zu Mengen zusammengefaßt werden.

Äußerst wichtig ist das mit den Tätigkeiten eng verbundene, verbale Beschreiben. Nach und nach lernen die Schüler, Eigenschaften von Elementen oder Mengen, Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen oder Mengen sachgerecht zu benennen und auszudrücken. Die im Plan angegebenen Bezeichnungen (Menge, Grundmenge — Teilmenge, leere Menge, Schnittmenge, Vereinigungsmenge, Restmenge) muß das Kind erst bis zum Ende des Schuljahres gebrauchen können. Vor einem verfrühten Drängen auf mathematisch übliche, aber komplizierte Sprechweisen („Menge der . . .“, „ist Element der Menge der . . .“, „. . . geschnitten mit . . .“) ist zu warnen. Sie wirken, besonders auf Kinder mit sprachlichen Rückständen, abschreckend und verwirrend und können die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten, ja die mathematische Bildung insgesamt in Frage stellen.

Die Einführung von Zeichen zum Thema Mengen ist für die 1. Jahrgangsstufe nicht verlangt. Eine behutsame Benutzung einiger Zeichen kann trotzdem ins Auge gefaßt werden, wenn dies ausschließlich in enger Verbindung mit konkreten Situationen geschieht.

b) Für die 2. Jahrgangsstufe sieht der Lehrplan auf der Ebene der Gegenstandsmengen eine stärkere Formalisierung vor. In Verbindung mit materialgebundenen Aktivitäten, welche denjenigen der ersten Jahrgangsstufe entsprechen oder diese im Schwierigkeitsgrad fortführen, erwerben die Schüler mathematisch übliche Sprechweisen wie „die Menge der . . .“ oder „. . . ist Element der Menge . . .“ und lernen, entsprechende Objekte und Relationen auch zu symbolisieren, Mengen können grafisch mit Hilfe der geschweiften Klammern aufzählend oder beschreibend dargestellt und mit großen Druckbuchstaben bezeichnet werden. Es gibt also Schreibfiguren und Sprechweisen wie diese:

$A = \{\text{Buben mit langen Hosen}\}$  (Grundmenge sei die Klasse!)

(„A ist die Menge der Buben mit langen Hosen.“)

$A = \{\text{Elmar, Hans, Rudi, Manfred}\}$

(„Die Menge A hat die Elemente Elmar, Hans, Rudi, Manfred.“)

$B = \{\text{rote, kleine Dreiecke}\}$  (Grundmenge seien etwa die Logischen Blöcke)

(„B ist die Menge der roten, kleinen Dreiecke.“)

$B = \{\triangle\triangle\}$

(„Die Menge B hat folgende Elemente: das kleine, dünne, rote Dreieck und das kleine, dicke, rote Dreieck.“)

$\text{Elmar} \in A$  („Elmar ist Element der Menge A“)

$\text{Joachim} \notin A$  („Joachim ist nicht Element von A“)

$\triangle \in B$  („Das kleine, dünne, rote Dreieck ist Element der Menge B“)

$\triangle \notin B$  („Das große, dünne, rote Dreieck ist nicht Element von B“)

Auch die Mengenoperationen können nun stärker formalisiert werden. Hier ein Beispiel mit zugehörigen Sprechweisen und Schreibfiguren:

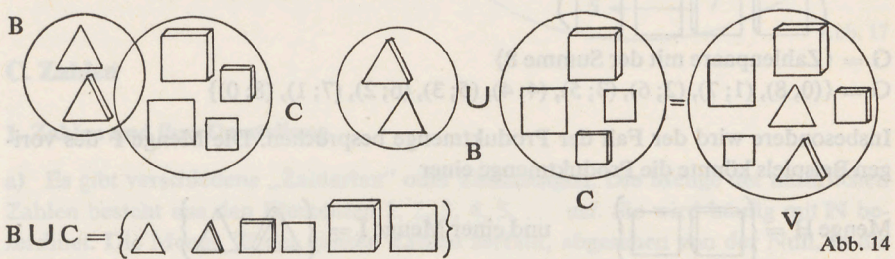


Abb. 14

(„Die Menge B vereinigt mit C hat folgende Elemente: ...“)

$B \cap C = \emptyset$

(„Die Menge B geschnitten mit C ist leer“. Oder: „Die Schnittmenge von B und C ist die leere Menge.“)

Als neue Lernziele erscheinen in der zweiten Jahrgangsstufe das Vergleichen von Mengen mit den Sprechweisen „... haben (keine) gemeinsamen Elemente“, „... haben die gleichen Elemente“ bzw. „sind gleich“ (=) und „... ist Teilmenge von ...“ ( $\subset$ ), sowie das Darstellen von Zahlmengen, z. B.:

$D = \{\text{Zahlen von 0 bis 20}\}$  bzw.  $D = \{0, 1, 2, 3, \dots, 18, 19, 20\}$

$E = \{\text{Zahlen, durch die man 36 ohne Rest teilen kann}\}$

bzw.  $E = \{2, 3, 4, 6, 9, 12, 18\}$

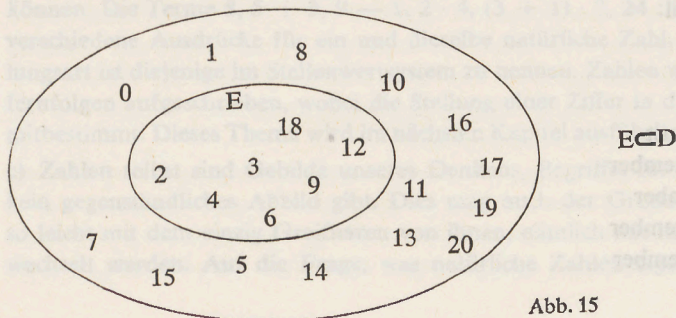


Abb. 15

c) In der 3. Jahrgangsstufe sollen sich die erworbenen Formen der Verbalisierung und Symbolisierung von Mengensituationen festigen. Neben schwierigen Beispielen von Gegenstandsmengen stehen vor allem die Zahlmengen im Mittelpunkt, die jetzt auch verglichen und verknüpft werden. Nicht zu vergessen sind die Anwendungen im Bereich der arithmetischen Themen. Die Zahlmengen werden dort in der speziellen Form von Lösungsmengen zu Ungleichungen und Gleichungen benötigt. Die Bündelung von Mengen braucht man zur anschaulichen Grundlegung des Potenzbegriffs.

d) Die 4. Jahrgangsstufe bringt noch eine wichtige Erweiterung des Themas Mengen. Die Schüler lernen Paarmengen kennen. Ihre Elemente können z. B. Gegenstands- oder Zahlpaare sein:

$F = \{\text{Paare aus blauen, großen Dreiecken und blauen, großen Quadraten}\}$



$G = \{\text{Zahlenpaare mit der Summe } 8\}$

$G = \{(0; 8), (1; 7), (2; 6), (3; 5), (4; 4), (5; 3), (6; 2), (7; 1), (8; 0)\}$

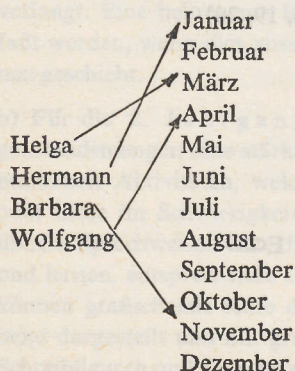
Insbesondere wird der Fall der Produktmenge besprochen. Die Menge  $F$  des vorigen Beispiels könnte die Produktmenge einer

Menge  $H = \left\{ \begin{array}{c} \square \\ \square \end{array} \right\}$  und einer Menge  $I = \left\{ \begin{array}{c} \triangle \\ \triangle \end{array} \right\}$

sein. Es wäre dann  $H \times I = F$ . Mit Relationen haben die Schüler seit der 1. Jahrgangsstufe zu tun. Jetzt sind sie auch als Paarmengen darzustellen und damit zu formalisieren. Beispiele:

Die Menge  $N$  bestehe aus den Personen Helga, Hermann, Barbara, Wolfgang. Die Elemente der Menge  $M$  seien die zwölf Monate des Jahres. Als  $R_1$  bezeichnen wir die Relation „... ist geboren im Monat ...“.

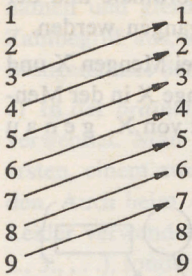
*Darstellung im Pfeildiagramm*



*Darstellung als Paarmenge*

$R_1 = \{(\text{Helga}; \text{März}), (\text{Hermann}; \text{Januar}), (\text{Barbara}; \text{November}), (\text{Wolfgang}; \text{April})\}$

K sei die Menge der Zahlen von 1 bis 9. Zwischen der Menge K und der Menge K (also in der Menge K) sei  $R_2$  die Relation „... ist um zwei größer als ...“:



$$R_2 = \{(3; 1), (4; 2), (5; 3), (6; 4), (7; 5), (8; 6), (9; 7)\}$$

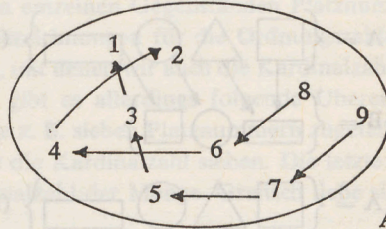


Abb. 17

## C. Zahlen

### 1. Zahlen und ihre Darstellung

a) Es gibt verschiedene „Zahlarten“ oder Zahlmengen. Die Menge der natürlichen Zahlen besteht aus den Elementen 1, 2, 3, 4, 5, ... usf. Sie wird häufig mit  $\mathbb{N}$  bezeichnet. Die Menge  $\mathbb{Z}$  der ganzen Zahlen zerfällt, abgesehen von der Null, in die Teilmengen der positiven ganzen Zahlen

( $\mathbb{Z}^+ = \{+1, +2, +3, +4, \dots\}$ ) und der negativen ganzen Zahlen

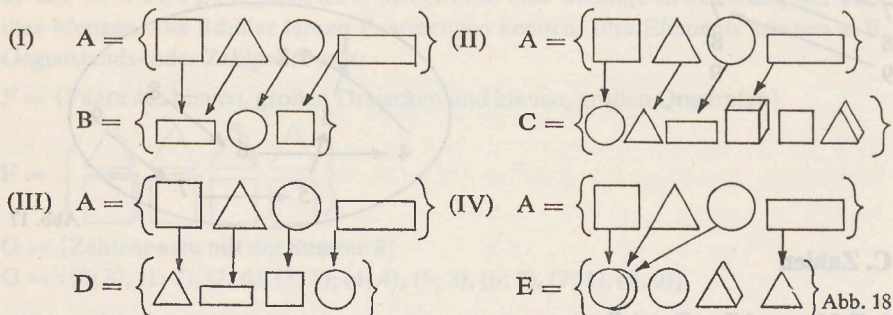
( $\mathbb{Z}^- = \{-1, -2, -3, -4, \dots\}$ ). Es gibt die Menge der Bruchzahlen, die Menge der Wurzelzahlen usf. In der Grundschule spielen, streng genommen, nur die natürlichen Zahlen eine Rolle. Brüche treten zwar auf, jedoch nicht als Zahlen, sondern als sogenannte Operatoren. Wenn im folgenden von Zahlen gesprochen wird, sind daher in der Regel die natürlichen Zahlen gemeint.

b) Von den Zahlen streng zu unterscheiden sind ihre Darstellungsweisen. Bruchzahlen lassen sich z. B. in der Form eines gemeinen Bruches (mit Bruchstrich) oder in der Form eines Dezimalbruchs (mit Komma) darstellen. Auch die natürlichen Zahlen erlauben verschiedene Darstellungsweisen. Als erste Darstellungsform nennen wir Terme, welche aus Ziffern, Rechenzeichen und Klammern zusammengefügt sein können. Die Terme  $8$ ,  $5 + 3$ ,  $9 - 1$ ,  $2 \cdot 4$ ,  $(3 + 1) \cdot 2$ ,  $24 : 3$  sind beispielsweise verschiedene Ausdrücke für ein und dieselbe natürliche Zahl. Als zweite Darstellungsart ist diejenige im Stellenwertsystem zu nennen. Zahlen werden dabei als Ziffernfolgen aufgeschrieben, wobei die Stellung einer Ziffer in der Reihe ihren Wert mitbestimmt. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen.

c) Zahlen selbst sind Gebilde unseres Denkens, Begriffe, für welche es eigentlich kein gegenständliches Abbild gibt. Dies mag auch der Grund dafür sein, daß sie so leicht mit dem einzig Greifbaren von ihnen, nämlich mit ihrer Darstellung verwechselt werden. Auf die Frage, was natürliche Zahlen eigentlich seien, gibt es

verschiedene richtige Antworten. Jede dieser Antworten kann als ein Aspekt oder als eine Auffassungsweise dieser Zahlen gesehen werden. Im Lehrplan 1971 treten mindestens drei Aspekte in Erscheinung, der kardinale, der ordinale und der algebraische Aspekt. Auf diese Aspekte muß daher kurz eingegangen werden.

d) Die *kardinale Zahlauffassung* stützt sich auf Mengen. Sind zwei Mengen X und Y gegeben, so gibt es stets eine sogenannte Abbildung von der Menge X in der Menge Y. Damit ist eine Relation gemeint, welche jedem Element von X genau ein Element von Y zuordnet. Beispiele:



Es ist zu beachten, daß in allen vier Beispielen von jedem Element der für X gewählten Menge genau ein Zuordnungspfeil ausgeht. Damit liegen Abbildungen der Menge A in die Mengen B, C, D und E vor, unabhängig davon, welche Elemente in diesen Mengen von Zuordnungspfeilen „getroffen“ werden. Dies wird erst dann wichtig, wenn man die Abbildung umkehren will, wobei die Pfeile belassen, aber mit der Gegenrichtung versehen werden. Im Beispiel (I) würden dann dem Rechteck der Menge B zwei verschiedene Elemente der Menge A entsprechen. Im Beispiel (IV) wären einem Kreis der Menge E sogar drei Elemente der Menge A zugeordnet. Die Umkehrung dieser Relation wäre daher keine Abbildung mehr. Auch die Umkehrrelation zum Beispiel (II) ist keine Abbildung, weil nicht allen Elementen von C ein Element von A zugeordnet ist. So bleibt nur das Beispiel (III). In diesem Fall ist die Abbildung umkehrbar oder eindeutig. Eine umkehrbare Abbildung nennen wir auch eine *1:1-Zuordnung*. Zwischen den Mengen A und D des Beispiels (III) gibt es also eine 1 : 1-Zuordnung. Es gäbe eine solche Zuordnung auch zwischen den Mengen A und E des Beispiels (IV); nur ist dort eine andere Zuordnung der Elemente vorgenommen worden. Gibt es nun zwischen zwei Mengen X und Y eine 1:1-Zuordnung, so wie in den Beispielen (III) und (IV), dann heißen diese beiden Mengen gleichmächtig oder äquivalent. Die Mächtigkeit einer Menge sagt demnach etwas über die Anzahl der Elemente aus, aus denen sie gebildet ist. Verschiedene Mengen können hinsichtlich ihrer Mächtigkeit ebenso klassifiziert werden, wie Gegenstände hinsichtlich ihrer Farbe oder Form.

Es entstehen Klassen von Mengen, z. B. die Klasse aller Mengen mit drei Elementen oder die Klasse aller Mengen mit fünf Elementen. Wir sagen: Mengen, welche zur gleichen Klasse gehören, welche also gleichmächtig sind, haben die gleiche Kardinalzahl. Die Kardinalzahl ist demnach eine Eigenschaft von Mengen, wie die

Farbe oder die Form eine Eigenschaft von Gegenständen ist. Gleichmächtige Mengen erhalten, abgesehen von verschiedenen Darstellungsweisen, auch gleiche Zahlenamen und gleiche Zahlzeichen. Nicht das Kennen der Zeichen macht aber den Zahlbegriff aus, sondern das Kennen der Mengenkategorie. Je mehr Vertreter einer Mengenkategorie der Schüler kennt, desto besser ist sein Zahlbegriff.

e) In der *ordinalen Auffassung* werden die natürlichen Zahlen als Platznummern verwendet. Man stelle sich eine angeordnete Menge vor. Dann kann von einem ersten, einem zweiten, einem dritten, einem vierten usw. Element gesprochen werden. Auch beim Abzählen geben wir den einzelnen Gegenständen Platznummern. Leider verwenden wir dabei nicht die Bezeichnungen für die Ordnungszahlen (1., 2., 3., . . .), sondern dieselben Zahlenamen, mit denen wir auch die Kardinalzahl einer Menge angeben. Für endliche Mengen gibt es allerdings folgende Übereinstimmung: Wenn den Elementen einer Menge z. B. sieben Platznummern zugeteilt werden können, dann hat diese Menge auch die Kardinalzahl sieben. Die letzte Platznummer ist also zugleich auch die Kardinalzahl der Menge. Grafisch ließe sich das so darstellen:

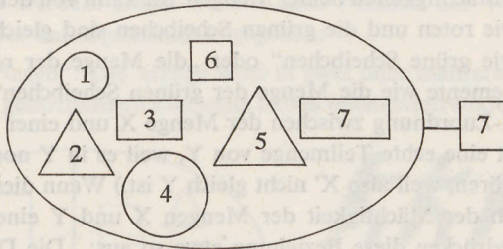


Abb. 19

Es ist nicht leicht, den Schülern den wichtigen Unterschied zwischen Kardinalzahlen und Ordnungszahlen verständlich zu machen. In Verbindung mit geeigneten Aktivitäten an Gegenstandsmengen kann es jedoch keinen Zweifel geben, was jeweils gemeint ist.

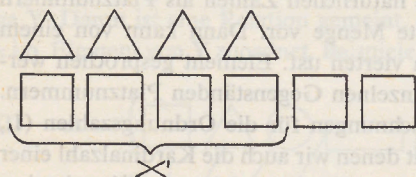
f) Die *algebraische Zahlauffassung* sieht jede einzelne Zahl als Beziehungsgefüge anderer Zahlen. Die Zahl sechs ist z. B. festgelegt durch Aussagen wie „das Doppelte von drei“, „vier plus zwei“, „eins kleiner als sieben“, „die Hälfte von 12“, „drei mal zwei“ usw. Jede Zahl ist, wie ein Knoten in einem Netz, mit allen anderen verbunden, erhält von ihnen her ihren Wert und wird von ihnen gehalten und getragen. Der Zahlbegriff eines Kindes wäre demnach um so besser, je engmaschiger sein Beziehungswissen im Geflecht der Zahlen ist.

## 2. Lernziele der 1. Jahrgangsstufe

a) Die Schüler lernen verschiedenartige Zuordnungen (Relationen) zwischen zwei Mengen  $X$  und  $Y$  herzustellen. Ein besonderes Gewicht wird aber zur Vorbereitung des Zahlbegriffs auf die 1:1-Zuordnung gelegt. Beliebte 1:1-Zuordnungen sind Kinder — Bälle, Kinder — Stühle, Kinder — Schulranzen, Kinder — Früchte, quadratische — dreieckige Blöcke („Häuser bauen“), dreieckige — runde Blöcke („Figuren bauen“) usw. Auch ganz beziehungslose Dinge wie verschiedene Früchte,

Plättchen oder Scheibchen muß man einander eindeutig zuordnen lernen. Dies kann durch Zusammenrücken der Objekte zu Paaren oder mit Hilfe von Verbindungslinien geschehen.

1. Beispiel:



2. Beispiel:

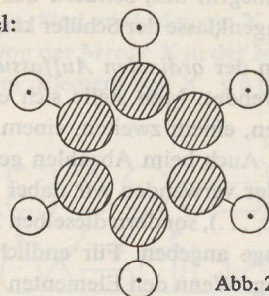


Abb. 20

Im zweiten Beispiel gibt es eine 1 : 1-Zuordnung zwischen den Mengen X und Y. Die Kinder sagen, die Zuordnung geht auf. In diesem Fall besteht eine Gleichheitsbeziehung zwischen den Mächtigkeiten beider Mengen. Sie kann von den Schülern so verbalisiert werden: „Die roten und die grünen Scheibchen sind gleich viele“, „es sind gleich viele rote wie grüne Scheibchen“ oder „die Menge der roten Scheibchen hat gleich viele Elemente wie die Menge der grünen Scheibchen“. Im ersten Beispiel gibt es eine 1:1-Zuordnung zwischen der Menge X und einer echten Teilmenge X' von Y. (X' ist eine echte Teilmenge von Y, weil es in Y noch Elemente gibt, die nicht zu X' gehören, weil also X' nicht gleich Y ist.) Wenn dieser Fall vorliegt, besteht hinsichtlich der Mächtigkeit der Mengen X und Y eine Ordnungsbeziehung. Die Schüler drücken diese Beziehung etwa so aus: „Die Dreiecke sind weniger als die Quadrate“, „es sind mehr Quadrate als Dreiecke“, „die Menge der Dreiecke hat weniger Elemente (als die Menge der Quadrate)“ oder „die Menge der Quadrate hat mehr Elemente als die Menge der Dreiecke“. Wichtig ist die Reihenfolge: Zuerst wird die Zuordnung hergestellt, dann wird über das Ergebnis gesprochen. Sobald die Schüler aber eine hinreichende Sicherheit im Herstellen von 1:1-Zuordnungen gewonnen haben, läßt sich diese Abfolge verändern. Gegeben werden zwei Mengen X und Y, und gefragt ist danach, welche der beiden Mengen mehr oder weniger Elemente erhalte. In vielen Fällen ist der Vergleich aufgrund roher Wahrnehmung durchführbar. Sind jedoch die Elemente verschieden groß oder liegen sie in ihrer räumlichen Verteilung verschieden dicht, kann die rohe Wahrnehmung täuschen. Die Kinder lernen, die 1:1-Zuordnung als sicheres Mittel eines exakten Mächtigkeitsvergleichs zu benutzen. Sie stellen also eine solche Zuordnung zum Zwecke der Beantwortung der gestellten Frage her. Gilt es, mehrfach Mengen hinsichtlich ihrer Mächtigkeit zu vergleichen, können die Schüler folgende Erfahrungen sammeln und später auch ausnutzen:

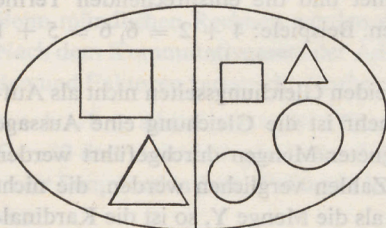
1. Hat eine Menge X mehr Elemente als eine Menge Y, dann hat die Menge Y weniger Elemente als die Menge X. Umgekehrt: Hat die Menge X weniger Elemente als die Menge Y, dann hat Y mehr Elemente als X. (Asymmetrie oder Antisymmetrie der Ordnungsrelation!)

- Hat eine Menge X gleich viele Elemente wie die Menge Y, dann hat auch Y gleich viele Elemente wie X. (Symmetrie der Gleichheitsrelation!)
- Hat eine Menge X gleich viele Elemente wie eine Menge Y und die Menge Y gleich viele Elemente wie eine Menge Z, dann sind auch die Mengen X und Z äquivalent. (Transitivität der Gleichheitsrelation!)
- Hat X mehr (weniger) Elemente als Y und Y mehr (weniger) Elemente als Z, dann hat X mehr (weniger) Elemente als Z. (Transitivität der Ordnungsbeziehung!)

Die Transitivität ist besonders wichtig, wenn mehrere Mengen paarweise miteinander verglichen werden sollen. Der Schüler kann sich einige 1:1-Zuordnungen ersparen, wenn er hinreichende Erfahrungen zu dieser Eigenschaft besitzt.

b) Die Zahleigenschaft von Mengen mit nicht mehr als vier oder fünf Elementen erfassen Kinder beim Schuleintritt in der Regel simultan. Zum Aufbau weiterer Zahlbegriffe jedoch ist es notwendig, Mengen mit fünf und mehr Elementen zu gliedern. Die Formen des Gliederns sollen an einigen Mengen mit sechs Elementen demonstriert werden. Dabei werden auch Formen der Verbalisierung und Symbolisierung der Zahleigenschaft angegeben:

- Das „Zerlegen“: Die Menge wird in zwei oder mehrere Teilmengen gegliedert, die keine gemeinsamen Elemente haben (elementefremde Teilmengen!):



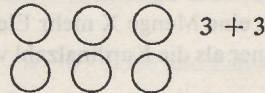
$$4 + 2 \text{ oder } 2 + 4$$

(„Vier plus zwei Elemente“)



$$5 + 1 \text{ oder } 1 + 5$$

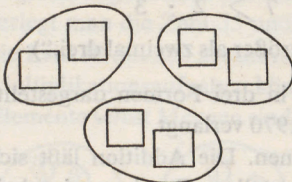
(„Fünf plus eins Kinder“)



$$3 + 3$$

$$2 + 2 + 2$$

- Das „Einteilen“: Die Menge wird in gleichmächtige, elementefremde Teilmengen gegliedert, wobei die Mächtigkeit der Teilmengen angegeben wird. Beispiel: Teilmengen zu je drei Elementen



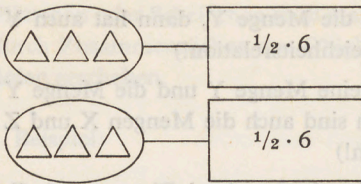
$$2 + 2 + 2$$

(„Zwei plus zwei plus zwei“)

$$\text{oder } 3 \cdot 2$$

(„Dreimal zwei Quadrate“)

- Das „Halbieren der Anzahl“: Die Menge wird in zwei gleichmächtige, elementefremde Teilmengen gegliedert. (Beachte: Nicht die Menge wird halbiert, sondern die Anzahl der Elemente!)



(„Die Hälfte von sechs Dreiecken“ oder „ein Halb von sechs Elementen“)

Dem Entdecken von Zahlbeziehungen dient auch das Zusammenfassen von Mengen. Entweder werden zwei oder drei elementefremde Mengen mit der Zahleigenschaft  $a$  bzw.  $b$  vereinigt. Die Vereinigungsmenge hat dann die Zahleigenschaft  $a + b$  oder  $b + a$ .

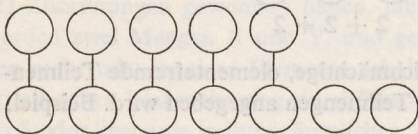
Oder man verdoppelt die Anzahl der Elemente einer gegebenen Menge mittels  $1 : 1$ -Zuordnung. Hat die Ausgangsmenge die Kardinalzahl  $c$ , so hat die Ergebnismenge die Zahl  $2 \cdot c$ .

Beim Vereinigen von zwei oder mehr Mengen sammeln die Kinder Erfahrungen:

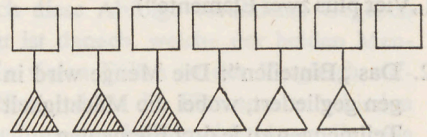
- Beim Vereinigen dürfen die Mengen vertauscht werden. (Kommutativität der Mengenvereinigung!)
- Beim Vereinigen von mehr als zwei Mengen dürfen die Mengen beliebig zusammengefaßt werden. (Assoziativität der Mengenvereinigung!)

c) Wer gelernt hat, die Zahleigenschaft von Mengen richtig zu beschreiben, kann Zahlen miteinander vergleichen. Haben zwei Mengen gleich viele Elemente, so dürfen ihre Kardinalzahlen als „gleich“ bezeichnet und die entsprechenden Terme mit dem „ist-gleich“-Zeichen verbunden werden. Beispiele:  $4 + 2 = 6$ ,  $6 = 5 + 1$ ,  $2 \cdot 3 = 2 + 4$ ,  $\frac{1}{2} \cdot 6 = 3$ .

Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, daß die beiden Gleichungsseiten nicht als Aufgabe und Ergebnis verstanden werden. Vielmehr ist die Gleichung eine Aussage über einen Zahlvergleich, der mit Hilfe geeigneter Mengen durchgeführt werden kann. Das wird noch deutlicher, wenn auch Zahlen verglichen werden, die nicht gleich sind. Hat eine Menge  $X$  mehr Elemente als die Menge  $Y$ , so ist die Kardinalzahl von  $X$  kleiner als die Kardinalzahl von  $Y$ . Beispiele:



$$5 < 7$$



$$7 > 2 \cdot 3$$

(„Fünf ist kleiner als sieben.“)

(„Sieben ist größer als zweimal drei.“)

Hier werden Ordnungsbeziehungen zwischen Zahlen in drei Formen dargestellt; konkret, verbal und in Zeichen, so wie es der Lehrplan 1970 verlangt.

d) Das gleiche fordert er für die additiven Operationen. Die Addition läßt sich konkret als Vereinigung elementefremder Mengen darstellen. Gegeben seien beispielsweise eine Menge mit vier Quadraten und fünf Dreiecken. Die Vereinigung der beiden Mengen kann dann so verbalisiert werden: „Vier Quadrate, vereinigt mit fünf Dreiecken, das ergibt neun Elemente (Blöcke)“. Spricht man nur von

Zahlen, dann heißt das so: „Vier plus fünf Elemente ist gleich viel wie neun Elemente“; kürzer: „Vier plus fünf ist gleich neun.“ In Zeichen:  $4 + 5 = 9$ . Die Subtraktion wird konkret als Restmengenbildung dargestellt. Gegeben sei z. B. eine Menge mit acht Scheibchen. Sie wird um eine Teilmenge von drei Scheibchen vermindert. Verbalisierung der Mengenoperation: „Wenn man acht Scheibchen um drei Scheibchen vermindert, bleiben fünf Scheibchen zurück.“ Für Zahlen gilt: „Acht minus drei Scheibchen sind genauso viele wie fünf Scheibchen.“ Kürzer: „Acht minus drei ist gleich fünf.“ In Zeichen:  $8 - 3 = 5$ .

e) Bis zum Ende der 1. Jahrgangsstufe sollen sich die Schüler alle Rechensätze der Form  $E + E$  (Einspluseinssätze) eingeprägt haben. Dabei soll die Zahl zehn nicht als Schranke aufgefaßt werden, die es zu überschreiten gelte. Die Aufgabe  $9 + 7$  wird grundsätzlich nicht anders behandelt als die Aufgabe  $5 + 4$ . Es ist unnötig und kann die Entwicklung einer beweglichen Rechenfähigkeit empfindlich stören, wenn Rechenwege mit Zehnerergänzung schon hier besonders hervorgehoben oder gar als verbindlich festgelegt werden.

### 3. Lernziele der 2. Jahrgangsstufe

a) Das Rechnen in der 2. Jahrgangsstufe umfaßt im wesentlichen das mündliche Addieren und Subtrahieren in den natürlichen Zahlen bis etwa 100, das Darstellen der Multiplikation und der Division, sowie — im Zusammenhang damit — das Einprägen aller Rechensätze der Form  $E \cdot E$  (Einmaleinssätze).

Beim mündlichen Rechnen werden die Rechengesetze der Arithmetik angewendet. Nach dem Kommutativgesetz der Addition und der Multiplikation dürfen Summanden und Faktoren vertauscht werden:

$a + b = b + a$  bzw.  $a \cdot b = b \cdot a$  für alle Zahlen  $a, b$ .

Gemäß dem Assoziativgesetz der Addition und der Multiplikation dürfen drei oder mehr Summanden bzw. Faktoren in beliebiger Reihenfolge zusammengefaßt werden:

$(a + b) + c = a + (b + c)$  bzw.  $(a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c)$  für alle Zahlen  $a, b, c$ .

Schließlich gilt in der Menge der natürlichen Zahlen das Distributivgesetz:

$a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$  bzw.  $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$ .

Die Anwendung dieser Gesetze soll noch an einem Beispiel erläutert werden:  $45 \cdot 7$  wird durch Zerlegen der Zahl 45 umgeformt in  $(40 + 5) \cdot 7$ . Nun wird das Distributivgesetz angewendet und man erhält  $40 \cdot 7 + 5 \cdot 7$ , ausmultipliziert  $280 + 35$ . Jetzt zerlegt man die Zahl 35 und erhält  $280 + (30 + 5)$ . Gemäß Assoziativgesetz darf die Zahl 30 mit 280 zusammengezogen werden:  $(280 + 30) + 5 = 310 + 5 = 315$ . Multiplikationsaufgaben können mit Hilfe von Mengen konkretisiert werden, deren Elemente selbst Mengen sind. Beispiel:



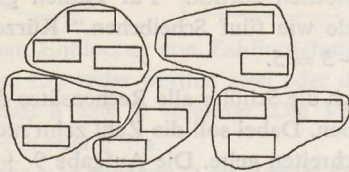
$$3 \cdot 5 = 15$$

(„Dreimal fünf ist gleich fünfzehn“)

(„Drei Teller mit je fünf Nüssen“)

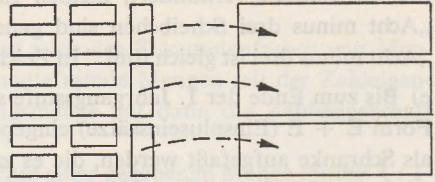
Für die Umkehraufgabe, nämlich die Division  $15 : 3 = 5$  („Fünfzehn, dividiert durch drei, ist gleich fünf“ oder „fünfzehn, geteilt durch drei, ist gleich fünf“) gibt es zwei geeignete Mengendarstellungen:

„Einteilen“



(„Fünfzehn Schokoladentafeln, verpackt zu je drei, ergibt fünf Packungen“ oder „fünfzehn, eingeteilt in Dreiermengen, ergibt fünf Teilmengen“)

„Verteilen“



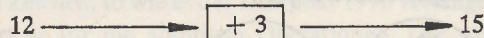
(„Fünfzehn Schokoladentafeln, verteilt an drei Kinder, gibt fünf für jeden“ oder „fünfzehn, verteilt an drei, ergibt Teilmengen mit je fünf“)

Das Zeichen für „dividiert durch“ bereitet, mathematisch gesehen, in der Menge der natürlichen Zahlen erhebliche Schwierigkeiten. Einmal entspricht beispielsweise dem Ausdruck  $5:2$  keine Kardinalzahl. Er ist in der Menge der natürlichen Zahlen sinnlos. Darüber hinaus führt das Schreiben von sog. „Resten“ zu Konflikten mit dem Gleichungsverständnis. Schreibt man

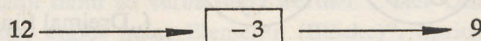
z. B.  $5 : 2 = 2 \text{ Rest } 1$ ,  $7 : 3 = 2 \text{ Rest } 1$ ,  $9 : 4 = 2 \text{ Rest } 1$ ,

so müßten demnach die Terme  $5 : 2$ ,  $7 : 3$  und  $9 : 4$  gleich sein, was aber nach den Gesetzen der Bruchrechnung falsch ist. Das zeigt, daß bei dem Gebrauch des Divisionszeichens größte Vorsicht geboten ist. Unbedenklich ist es in all den Fällen, wo die Division ohne Rest ausführbar ist; dort handelt es sich nämlich um einen auch in der Menge  $\mathbb{N}$  sinnvollen Term. Ansonsten sollte man sich in die multiplikative Schreibweise flüchten, also für die Beispiele folgende Schreibfiguren bevorzugen:  $5 = 2 \cdot 2 + 1$ ,  $7 = 2 \cdot 3 + 1$ ,  $9 = 2 \cdot 4 + 1$  usw. Gegen Ende der 2. Jahrgangsstufe vermögen sich die Schüler einen Überblick über die vier Grundrechnungsarten zu verschaffen. Sie erkennen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Operationen und lernen, diese auch zu benennen. Das kann zu Sprechweisen führen wie z. B. „Ich addiere die beiden Zahlen 15 und 3“, „ich subtrahiere die Zahl 9 von der Zahl 35“, „ich multipliziere 28 mit 3“, „ich dividiere die Zahlen 15 und 3“.

b) *Operatoren* können, ganz allgemein, als Handlungsanweisungen verstanden werden, welche einen bestimmten Zustand  $Z_1$  in einen Zustand  $Z_2$  überführen. den Schülern erklärt man die Operatoren oftmals als Maschinen. Steckt man etwa die Zahl 12 in die  $\boxed{+3}$ -Maschine, so wirft sie die Zahl 15 aus:

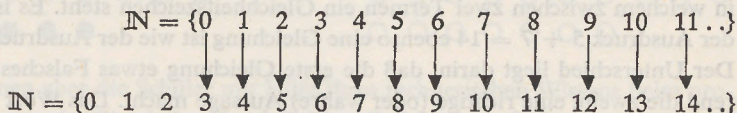


Der Zustand 12 wird in den Zustand 15 verwandelt. Wendet man jedoch auf die Zahl 12 den Operator  $\boxed{-3}$  an, so ergibt das die Zahl 9:

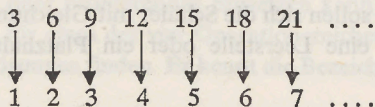


Der  $[+3]$ -Operator verwandelt die Zahl 12 in die Zahl 36 und der Operator  $[:3]$  führt den Zustand 12 in den Zustand 4 über. Der letzte Operator kann auch als  $[\frac{1}{3}]$  von oder als  $[\frac{1}{3} \cdot]$  geschrieben und als „ein Dritte(i)l von“ bzw. „ein Drittel mal“ gesprochen werden. Auf Zahlen angewendete Operatoren liefern nicht nur einen neuen Aufgabentypus für das Rechnen, sondern eröffnen auch ein anderes und zusätzliches Verständnis der vier Grundrechnungsarten. Diese treten hier nämlich als Abbildungen oder Funktionen auf.

Der Operator  $[+3]$  kann als eine Abbildung von der Menge der natürlichen Zahlen in die Menge der natürlichen Zahlen aufgefaßt werden, welche sich mit Pfeilen so darstellen läßt:



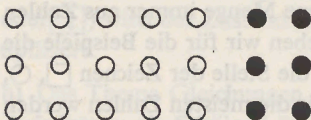
Der Zusammenhang mit dem Additionsrechenchieber liegt auf der Hand. Schwierigkeiten bereitet wiederum der Operator  $[:3]$ , weil er nur für eine Teilmenge der natürlichen Zahlen eine Abbildung ist, nämlich für die Vielfachen von 3:



c) Enthält ein Term mehr als zwei Zahlen bzw. mehr als ein Rechenzeichen, so ist die Aufgabe, für ihn einen Mengenrepräsentanten zu finden, nicht mehr eindeutig lösbar, wenn man nicht gewisse Regeln beachtet. So gäbe es für den Ausdruck  $5 + 2 \cdot 3$  eigentlich zwei „Interpretationsmöglichkeiten“:

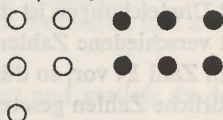
#### 1. Möglichkeit

$$5 + 2$$



#### 2. Möglichkeit

$$5 + 2 \cdot 3$$



Bei der ersten Auslegung wurde zuerst das Pluszeichen beachtet und dann erst das Malzeichen. In der Rechnung also:

$5 + 2 \cdot 3 = 7 \cdot 3 = 21$ . Bei der zweiten Auslegung wurde dagegen zuerst das Malzeichen ausgewertet und erst dann das Pluszeichen:  $5 + 2 \cdot 3 = 5 + 6 = 11$ .

Da man nur ein Ergebnis als „richtig“ bezeichnen kann, muß man sich auf die Reihenfolge einigen. In der Arithmetik gilt bekanntlich für diesen Fall die Regel „Punkt geht vor Strich“. Die zweite Auslegung des Beispiels bezeichnet man daher als „richtig“. Soll die 1. Möglichkeit „richtig“ sein, muß man Klammern setzen und  $(5 + 2) \cdot 3$  schreiben. Dann gilt nämlich die Regel, daß Terme in Klammern mit Vorrang auszuwerten sind. Die Auswirkung dieser wichtigen Regel läßt sich auch an folgendem Beispiel studieren: Der Ausdruck  $9 - 4 - 2$  ist arithmetisch nicht de-

finiert. Schüler sollten daher nicht gezwungen werden, ihn „auszurechnen“. Entweder muß es heißen  $(9 - 4) - 2$ , dann lautet die Umformung so:  $(9 - 4) - 2 = 5 - 2 = 3$ . Oder es heißt  $9 - (4 - 2)$ , dann verlangt die Klammerregel die Umformung  $9 - (4 - 2) = 9 - 2 = 7$ . Terme äquivalent umformen heißt, sie dergestalt zu verändern, daß ihr Wert gleich bleibt. Mit dem Verändern verfolgt der Rechner meist das Ziel, den Term zu vereinfachen und damit leichter „lesbar“ zu machen. Wichtige Umformungsregeln hat man auch in den arithmetischen Rechengesetzen.

d) Der Lehrplan 1971 versteht unter einer *Gleichung* jeden sinnvollen Ausdruck, in welchem zwischen zwei Termen ein Gleichheitszeichen steht. Es ist wichtig, daß der Ausdruck  $5 + 7 = 14$  ebenso eine Gleichung ist wie der Ausdruck  $5 + 7 = 12$ . Der Unterschied liegt darin, daß die erste Gleichung etwas Falsches aussagt, während die zweite eine richtige (oder wahre) Aussage macht. Das Wort Gleichung hat mit der Richtigkeit der Aussage so wenig zu tun wie das Wort Hauptsatz. Ähnlich formal ist das Wort Ungleichung definiert. Darunter versteht man jeden sinnvollen Ausdruck, in dem zwischen zwei Termen eines der folgenden Zeichen steht:  $<$ ,  $>$  oder  $\neq$ .

In der 2. Jahrgangsstufe sollen sich die Schüler mit Gleichungen und Ungleichungen beschäftigen, in denen eine Leerstelle oder ein Platzhalter vorkommt (Bestimmungsgleichungen):

1. Beispiel:  $9 + \square = 17$

2. Beispiel:  $24 = 3 \cdot y$

3. Beispiel:  $\circ < 8$

4. Beispiel:  $18 - x > 13$

Im ersten und im dritten Beispiel wurden als Platzhalter oder Variablen sog. „Häuschen“ verwendet, in den beiden anderen Beispielen Buchstaben. Dies ist allenfalls methodisch wichtig, mathematisch aber völlig bedeutungslos. Sachlich wie methodisch interessant ist jedoch die Funktion der Platzhalter. Ein Platzhalter (eine Variable) ist ein Zeichen für ein beliebiges Element aus einer vorgegebenen Menge. Für Gleichungen und Ungleichungen ist die vorgegebene Menge immer aus Zahlen gebildet. Aber es gibt verschiedene Zahlenmengen. Geben wir für die Beispiele die Menge der natürlichen Zahl  $\mathbb{N}$  vor, so dürfen also an die Stelle der Zeichen  $\square$ ,  $\circ$ ,  $y$  und  $x$  beliebige natürliche Zahlen gesetzt werden. Für die meisten Zahlen werden jedoch unsere Gleichungen und Ungleichungen falsch und es ist naheliegend, sich für jene natürlichen Zahlen zu interessieren, mit denen die Gleichungen oder Ungleichungen richtig (wahr) werden. Wir schreiben diese Zahlen, welche Lösungen heißen, als Mengen und bezeichnen diese Mengen für die vier Beispiele mit  $L_1$ ,  $L_2$ ,  $L_3$  und  $L_4$ .

$$L_1 = \{8\}, L_2 = \{8\}, L_3 = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\},$$

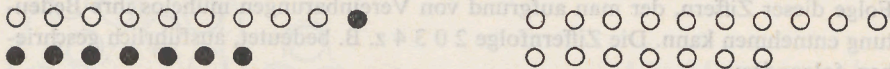
$$L_4 = \{0, 1, 2, 3, 4\}.$$

Diese Mengen heißen die Lösungsmengen der Gleichungen bzw. Ungleichungen. Diese Lösungsmengen können sich ändern, wenn man eine andere Menge für die Platzhalter vorgibt, z. B. anstelle der natürlichen Zahlen die ganzen Zahlen oder die Bruchzahlen oder anstelle aller natürlichen Zahlen nur eine Teilmenge von  $\mathbb{N}$ . Läßt man etwa für die vier Beispiele nur die geraden Zahlen zu, so ändern sich die Lö-

sungsmengen  $L_3$  und  $L_4$  so:  $L_3 = \{2, 4, 6\}$   $L_4 = \{2, 4\}$ . Gibt man sich jedoch die ungeraden Zahlen vor, so haben die beiden Gleichungen überhaupt keine Lösung mehr:  $L_1 = \emptyset$  und  $L_2 = \emptyset$ .

Ihre Lösungsmengen sind die leere Menge. Die Lösungsmengen der Ungleichungen ändern sich ebenfalls.

Die Lösungen einer Gleichung bzw. Ungleichung können auf verschiedene Weise gefunden werden. In der 2. Jahrgangsstufe ist es in manchen Fällen möglich und auch nötig, mit Hilfe von Mengen anschaulich zu lösen. Für das 1. Beispiel könnte dies so aussehen:



Sehr bald können aber die Schüler mit Hilfe ihres rechnerischen Wissens beim probierenden Ersetzen der Platzhalter durch Zahlen die Lösungen finden.

Als Lernziele darf man für die 2. Jahrgangsstufe festhalten: Der Schüler kann in Ausdrücke mit Platzhaltern aus einer vorgegebenen Grundmenge Elemente einsetzen. Er kann sich auch selbst die Menge der zugelassenen Einsatzobjekte vorgeben. Durch Mengenvergleich oder probierendes Einsetzen kann er für Gleichungen der Form  $a * b = c$  (\* steht für eines der vier Operationszeichen) und für einfache Ungleichungen sämtliche Lösungen finden. Er kennt die Bezeichnung „Platzhalter“.

#### 4. Lernziele der 3. und 4. Jahrgangsstufe

a) Die Zahloperationen spielen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe eine wichtige Rolle. Das mündliche Rechnen wird auf die Multiplikationen und die Division, sowie auf einen größeren Zahlbereich ausgedehnt. In Verbindung mit ihm prägen sich die Schüler die Sätze des sog. Zehnereinsmaleins ( $1 \cdot 10$ -Sätze) ein. Es gilt, die schriftlichen Verfahren zu erlernen, zu verstehen und zur Fertigkeit zu entwickeln.

Beim Anwenden von Operatoren der Form  $\left[ \frac{a}{b} \text{ von } \right]$  oder  $\left[ \frac{a}{b} \right]$  (beispielsweise  $\left[ \frac{3}{4} \text{ von } \right]$  oder  $\left[ \frac{3}{4} \right]$ ) wird der Zustand  $Z_1$  zuerst durch  $b$  dividiert und anschließend mit  $a$  multipliziert.

b) Das Thema Gleichungen wird erweitert und vertieft. In der dritten Jahrgangsstufe lernen die Schüler Lösungsmengen benennen und notieren. Auch mit den Bezeichnungen Gleichung und Ungleichung werden sie vertraut gemacht. Bei Gleichungen gelingt es manchmal, durch Übergang zur Umkehroperation die Variable zu isolieren. Beispiele:

$$\begin{aligned}
 17 + x = 31 &\implies 31 - 17 = x &\implies 14 = x \\
 x - 23 = 82 &\implies x = 82 + 23 &\implies x = 105 \\
 x \cdot 5 = 40 &\implies x = 40 : 5 &\implies x = 8 \\
 36 = 2 \cdot x &\implies 36 : 2 = x &\implies 18 = x
 \end{aligned}$$

Auf diese Weise läßt sich die Gleichung in die Endform  $x = a$  überführen, aus der die Lösung  $a$  unmittelbar hervorgeht. In der 4. Jahrgangsstufe können zwar kompliziertere lineare Gleichungen in einer Variablen gelöst werden, jedoch wird auf das Erlernen eines systematischen Verfahrens zur Gleichungsumformung verzichtet.

## D. Zahlssystem und Potenzen

### 1. Zahlssystem und Positionsschreibweise

a) Die von uns im Alltag benutzte Darstellungsweise für die natürlichen Zahlen ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: sie ist dekadisch oder dezimal und sie benutzt ein Stellenwert- oder Positionssystem. Wir haben je ein eigenes Zeichen, um die Kardinalzahl der Mengen mit weniger als zehn Elementen auszudrücken. Es sind dies die Ziffern von 0 bis 9, mit deren Hilfe wir die Zahleigenschaft von endlichen Mengen mit beliebig vielen Elementen darstellen können. Wir schreiben eine Folge dieser Ziffern, der man aufgrund von Vereinbarungen mühelos ihre Bedeutung entnehmen kann. Die Ziffernfolge 2 0 3 4 z. B. bedeutet, ausführlich geschrieben, folgendes:

$$2 \cdot 1000 + 0 \cdot 100 + 3 \cdot 10 + 4 \cdot 1 \quad \text{oder:} \quad 2 \cdot 10^3 + 0 \cdot 10^2 + 3 \cdot 10^1 + 4 \cdot 10^0$$

Die Ziffern stehen für Faktoren, welche mit einer bestimmten Potenz zur Basis 10 zu vervielfachen sind. Um welche Potenz es sich dabei handelt, entnimmt man der Stellung der Ziffer in der Folge. Die erste Stelle von rechts hat den Wert  $10^0$ , die zweite Stelle den Wert  $10^1$ , Die dritte den Wert  $10^2$  usw. Exponenten der Basis 10 sind also von rechts nach links nacheinander die Zahlen 0, 1, 2, 3, ... Wer den Stellenwert der Ziffern zum Ausdruck bringen, jedoch die ausführliche Summenschreibweise vermeiden will — das ist vor allem bedeutsam, wenn es mehrere Zahlen zu schreiben gilt —, bevorzugt eine Spaltendarstellung und gibt den Stellenwert nur im Spalteneingang an:

$$\begin{array}{c|c|c|c} 1000 & 100 & 10 & 1 \\ \hline 2 & 0 & 3 & 4 \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{c|c|c|c} 10^3 & 10^2 & 10^1 & 10^0 \\ \hline 2 & 0 & 3 & 4 \end{array}$$

Es ist zwar nicht falsch, aber unnötig, anstelle der Zahlen 1, 10, 100, usw. im Spalteneingang Buchstaben wie E, Z, H usw. zu schreiben.

b) Der Ziffernfolge 2034 sieht man eigentlich nicht an, daß ihre Stellenwerte Potenzen zur Basis 10 sein sollen. Dies ist eine Übereinkunft unserer Kulturgemeinschaft. Es wäre ohne weiteres möglich, diese Ziffernfolge so zu deuten:

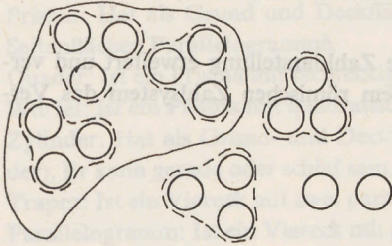
$$2 \cdot 5^3 + 0 \cdot 5^2 + 3 \cdot 5^1 + 4 \cdot 5^0 \quad \text{oder} \quad 2 \cdot 125 + 0 \cdot 25 + 3 \cdot 5 + 4 \cdot 1$$

Dabei wäre nur die Basis 10 durch die Basis 5 ersetzt, die Folge der Exponenten aber belassen worden. Ebenso könnte man sich irgendeine andere Basis wählen. Nur vier und kleinere Basen scheiden für die Ziffernfolge 2034 aus, weil die Ziffer 4 dann durch die Folgen 10 (bei Basis 4), bzw. 11 (bei Basis 3) oder 100 (bei Basis 2) ersetzt werden müßte.

c) Selbst die in unserem Zahlssystem übliche Festlegung der Position als Symbol für die Größe des Exponenten ist eine Vereinbarung der Kulturgemeinschaft. Im römischen Zahlssystem, wo übrigens auch die Zeichen ganz anders zusammengestellt sind, hat die Position die Bedeutung von „Addieren“ oder „Subtrahieren“. Steht ein „kleineres Zeichen“ rechts von einem „größeren“, so ist es zu addieren. Steht es links von ihm, so ist es zu subtrahieren. Beispiel: XI bedeutet  $10 + 1$ , IX bedeutet  $10 - 1$ .

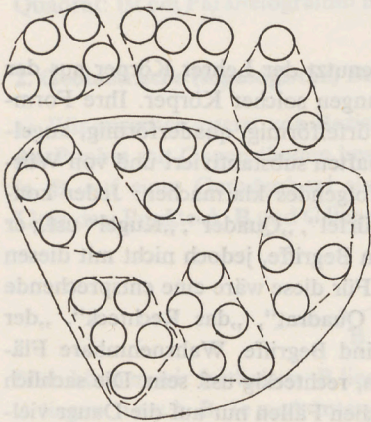
## 2. „Bündeln“ von Gegenstandsmengen

Niemand kann nun daran denken, den Grundschulern die Zahldarstellung, so wie im vorausgegangenen Abschnitt, mit arithmetischen Rechenkünsten nahezubringen. Sie ergibt sich vielmehr ohne größere Schwierigkeiten aus dem sog. „Bündeln“ von Gegenstandsmengen. Als Beispiele sollen eine Menge mit siebzehn Elementen nach dem Dreiersystem und eine Menge mit vierzig Elementen nach dem Fünfersystem gebündelt und ihre Zahleigenschaften in verschiedener Weise notiert werden:



1	2	2

oder:  $1 \cdot 9 + 2 \cdot 3 + 2$



25	5	1
1	3	0

oder:  $1 : 5^2 + 3 \cdot 5^1 (+ 0 \cdot 5^0)$

## 3. Lernziele der einzelnen Jahrgangsstufen

a) In der 1. J a h r g a n g s s t u f e ist der Zahldarstellung aus Gründen der stofflichen Entlastung kein großer Platz eingeräumt. Jedoch sollen die Schüler anhand einiger Bündelungen einen ersten Eindruck davon erhalten, was Ziffernfolgen wie 38 oder 57 im dekadischen System bedeuten. Dies ist ein Zugeständnis an das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder mit Zahlen bis 100 umgehen zu sehen und bis dorthin zählen zu hören.

b) Dafür muß die Zahldarstellung in der 2. J a h r g a n g s s t u f e eingehend und gründlich erlernt werden. Die Schüler bündeln Mengen nach verschiedenen Systemen und stellen die Zahlen als Summen, in Spalten und als Ziffernfolge dar. Sie brauchen jedoch keine Potenzen zu schreiben. Allenfalls wird man sich mit Multiplikationsketten wie z. B.  $4 \cdot 4 \cdot 4$  behelfen.

c) Die Potenzschreibweise soll in der 3. Jahrgangsstufe eingeführt werden. Die Schüler ersetzen ganz einfach Schreibfiguren wie  $5 \cdot 5 \cdot 5$  durch  $5^3$ , lesen umgekehrt Ausdrücke wie  $2^4$  auch als  $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2$  und können ihren Zahlenwert bestimmen. Vereinbarungen wie die, daß die nullte Potenz zu jeder Basis gleich eins ist, werden ohne eingehende Erklärung übernommen. Gestützt durch die Anschauung (Gegenstandsmengen) zerlegen die Schüler Zahlen in der Weise, daß sie sich in einem System mit vorgegebener Basis darstellen lassen. Das führt auch zu einfachen Beispielen der Umrechnung von einem Zahlssystem in ein anderes, wobei das Zehnersystem selbstverständlich Vorrang erhält.

d) In der 4. Jahrgangsstufe wird die Zahldarstellung erweitert und vertieft. Insbesondere kann der Vergleich mit dem römischen Zahlssystem das Verständnis unseres Zahlsystems erleichtern.

## E. Geometrie und Größen

### 1. Elementare Raumformen

Zur Vermittlung geometrischer Grundbegriffe benutzt der Lehrer Körper aus der kindlichen Umwelt, sowie Modelle und Zeichnungen solcher Körper. Ihre Formeigenschaft kann mit einer der Bezeichnungen würfelförmig, quaderförmig, kugelförmig usf. angegeben werden. Wer die Eigenschaften substantiviert und von Würfeln, Quadern, Kugeln usf. spricht, sollte sich folgendes klarmachen: Jeder konkrete Körper ist nur ein Exemplar der Klasse „Würfel“, „Quader“, „Kugel“ usf.; er ist gegenständlicher Vertreter der entsprechenden Begriffe, jedoch nicht mit diesen identisch. Körper werden von Flächen begrenzt. Für diese wäre eine entsprechende Überlegung anzustellen. „Das Dreieck“, „das Quadrat“, „das Rechteck“, „der Kreis“, „das Parallelogramm“, „das Trapez“ sind Begriffe. Wahrnehmbare Flächen können eigentlich nur dreieckig, quadratisch, rechteckig usf. sein. Die sachlich korrekte Bezeichnungsweise wäre jedoch in manchen Fällen nur auf die Dauer vielfach äußerst schwerfällig. Man denke nur an Wörter wie „parallelogrammförmig“ oder „prismenförmig“. Der Gebrauch der Substantive ist daher nicht zu vermeiden, verpflichtet aber um so mehr in der Aufgabe, die Schüler vor falschen Identifikationen zu bewahren. Ein Blatt Papier wird nun einmal kein „Dreieck“, auch wenn man es dreieckig zuschneidet. Die Zeichnung eines Dreiecks ist nur ein Bild, nicht mehr.

Die meisten Flächen sind von Linien begrenzt. Wir nennen sie bezüglich eines Körpers Kanten, bezüglich einer ebenen Fläche Seiten, sofern sie gerade sind. Es gibt jedoch auch krumme Linien, und wir interessieren uns dabei nicht nur für den wichtigen Sonderfall der Kreislinie. Linien sind eigentlich Bilder für das, was man mathematisch Kurven nennt. In diesem Fall ist es aber sicherlich ratsam, den Grundschulern wenigstens für die erste Zeit die Bezeichnung für das Wahrnehmbare der Kurven zu belassen. Man umgeht damit auch die Schwierigkeit, von „geraden Kurven“ sprechen zu müssen, was mit dem umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes

Kurve kollidiert. Im Unterricht werden Kurven von linienförmigen Körpern (Schnüren, Bändern, ...) oder von gezeichneten Linien vertreten. Diese können offen oder geschlossen sein, einen Anfang und ein Ende oder keinen Anfang und kein Ende haben. Geschlossene Linien begrenzen ein Gebiet. In diesem Sinne ist auch jedes Dreieck oder Viereck ein Gebiet.

Für den Lehrer sollen die wichtigsten Begriffsdefinitionen zusammengestellt werden. Die Unterordnung mancher Begriffe unter andere ist definitionsgebunden und wird für die Schüler erst im Geometrieunterricht der Hauptschule wichtig:

Prisma: Hat als Grund und Deckfläche zwei kongruente, parallele n-Ecke und als Seitenflächen Parallelogramme.

Quader: Ist ein Prisma mit rechteckigen Grund-, Deck- und Seitenflächen.

Würfel: Ist ein Prisma mit quadratischen Grund-, Deck- und Seitenflächen.

Zylinder: Hat als Grund- und Deckflächen zwei parallele Kreisflächen (Kreiszyylinder). Er kann gerade oder schief sein.

Trapez: Ist ein Viereck mit zwei parallelen Seiten.

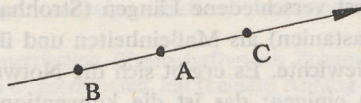
Parallelogramm: Ist ein Viereck mit parallelen Gegenseiten.

Rechteck: Ist ein Parallelogramm mit rechten Winkeln.

Quadrat: Ist ein Parallelogramm mit rechten Winkeln und kongruenten Seiten.

## 2. Geometrische (topologische) Beziehungen

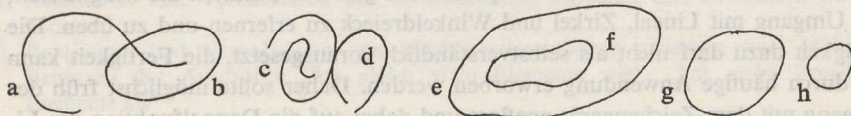
a) Wir sprechen zuerst von Beziehungen zwischen Punkten. Im Unterricht können die Punkte mit Gegenständen besetzt sein. Wir nehmen an, auf einer offenen Linie (z. B. auf einer Geraden) sei eine Richtung festgelegt. Außerdem sollen auf der Linie drei Punkte A, B und C liegen:



Nun können wir festhalten: B liegt vor A, A liegt vor C und B liegt vor C. C und A liegen nach B. Je nach Interpretation der festgelegten Richtung können die Bezeichnungen vor und nach ersetzt werden durch über — unter, vor — hinter usw. Außerdem liegt A zwischen B und C.

Hinsichtlich eines Gebietes oder eines Körpers kann ein Punkt innen, außen oder auf dem Rand liegen.

b) Nun sprechen wir von Beziehungen zwischen Linien. Zwei Linien a und b können sich berühren, überschneiden oder nicht berühren bzw. nicht überschneiden. Handelt es sich um geschlossene Linien, so kann z. B. die Linie a im Innern der Linie b oder außerhalb der Linie b liegen:



Überschneidung

Berührung

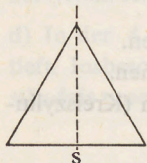
f innerhalb e

h außerhalb g

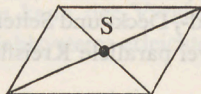
Linien können gleiche oder verschiedene Länge haben und deckungsgleich (kongruent) sein.

c) Zwei Flächen können den gleichen Inhalt oder die gleiche Form (im Sinne der Ähnlichkeit) haben. Haben sie sowohl den gleichen Inhalt wie die gleichen Formen, so heißen sie **kongruent** (deckungsgleich).

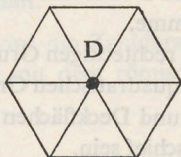
d) Punkte, Linien, Flächen (und Körper) können **symmetrisch** bezüglich einer Geraden, eines Punktes (oder einer Ebene) sein. Die Symmetrie läßt sich nachprüfen durch Spiegelung, Drehung oder Schiebung. Beispiele:



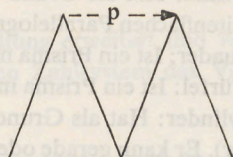
Spiegelung an der Geraden  $s$  (Spiegelsymmetrie)



Spiegelung im Punkt  $S$



Drehung um den Punkt  $D$  (Dreh-symmetrie)



Schiebung gem. dem Pfeil  $p$  (Schub-symmetrie)

### 3. Größen

Größen bestehen aus einer Maßzahl und einer Maßeinheit, z. B. 7 cm, 10 Min.

a) Der methodische Weg zur Einführung der Größen soll vom Messen zum Ausmessen und von selbstgewählten zu konventionellen Maßeinheiten führen. Danach werden beispielsweise Längen oder Gewichte zuerst direkt miteinander verglichen. Dann wählt man sich selbst verschiedene Längen (Strohhalmlänge, Spanne, Fuß) bzw. Gewichte (Nägel, Kastanien) als Maßeinheiten und übt das Ausmessen vorgegebener Längen oder Gewichte. Es ergibt sich die Notwendigkeit, sich auf eine bestimmte Maßeinheit zu einigen; das ist die konventionell festgelegte Einheit. Das Messen mit Maßskalen und das Umrechnen von Maßeinheiten steht am Ende des Lernprozesses.

b) Meßergebnisse mit zwei verschiedenen, dezimal unterteilten Maßeinheiten sollen in der 4. Jahrgangsstufe auch in der sog. dezimalen Schreibweise notiert werden. Man schreibt also z. B. für 5 m 36 cm 5,36 m, gemäß der Regel: Das Komma trennt Meter und Zentimeter. Das Rechnen mit Größen beschränkt sich auf die Addition und das Anwenden von Bruchoperatoren auf Maßeinheiten, z. B.  $\frac{3}{4} \text{ m} = 75 \text{ cm}$ .

### 4. Zeichnen

Das Zeichnen von Flächen- und Körperformen gibt den Schülern die Möglichkeit, den Umgang mit Lineal, Zirkel und Winkeldreieck zu erlernen und zu üben. Die Fähigkeit dazu darf nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, die Fertigkeit kann nur durch häufige Anwendung erworben werden. Daher sollte möglichst früh der Umgang mit dem Zeichengerät gepflegt und dabei auf die Doppelfunktion des Lineals als Zeichen- und als Meßinstrument geachtet werden.

## Literatur

- Zoltan Paul Dienes: Moderne Mathematik in der Grundschule. Freiburg: Herder 1965  
Zoltan Paul Dienes/E. W. Golding: Methodik der modernen Mathematik. Freiburg: Herder 1970  
Arnold Fricke/Heinrich Besuden: Mathematik. Elemente einer Didaktik und Methodik. Stuttgart: Klett 1970  
Irma Glaus/Walter Senft: Mathematische Früherziehung. Stuttgart: Klett 1969  
Waltra Neunzig: Konzeptionen für den Mathematikunterricht. Stuttgart: Klett 1970  
Arnold Kirsch: Elementare Zahlen- und Größenbereiche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970  
Hermann Maier: Didaktik der Mathematik 1—9. Donauwörth: Auer 1970  
Heinz Schlechtweg/Günter Buchmann: Endliche Mengen. Freiburg: Herder 1967

## Lehrplanvorentwurf

für die 1. Jahrgangsstufe

### Vorbemerkungen

1. Die Kinder (bzw. der Lehrer) können mathematische Situationen in drei verschiedenen Weisen darstellen:  
Realisieren heißt Darstellen in konkreten Gegenständen oder deren dinglichen bzw. graphischen Vertretern;  
Verbalisieren heißt Darstellen in kind- und sachgerechter Sprache (oder Schrift);  
Symbolisieren heißt Darstellen in Zeichen.
2. Geklammerte Punkte sollen gemeinsam oder doch innerhalb einer Lernsequenz behandelt werden.

### September

1. Realisieren von Gegenstandsfolgen und -ordnungen
2. Verbalisieren von Grundeigenschaften; Benutzen von Aussageverknüpfungen mit „nicht“
3. Verbalisieren von geometrischen Eigenschaften im Zusammenhang mit Linien, z. B. krumm — gerade, offen — geschlossen, hat (keinen) Anfang — hat (kein) Ende

### Oktober

1. Herausheben von Teilmengen aus einer Grundmenge aufgrund gemeinsamer Grundeigenschaften; Benutzen des Venn-Diagramms
2. Verbalisieren der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit von Elementen zu einer Menge. Kennenlernen der leeren Menge
3. Erfahrungen zur Beziehung zwischen Grundmenge und Teilmenge. Benutzen der Ausdrücke „Grundmenge“ und „Teilmenge“
4. Verbalisieren der Eigenschaft der Elemente in der Restmenge
5. Realisieren und Verbalisieren räumlicher Beziehungen, z. B. neben, vor, hinter, zwischen, unter, über, benachbart; innen, außen, auf dem Rand; überschneiden sich

### November

1. Realisieren und Verbalisieren der 1:1-Zuordnung zwischen den Elementen zweier Mengen
2. Realisieren und Verbalisieren von Mächtigkeitsrelationen zwischen zwei Mengen; Benutzen der Ausdrücke „hat gleich viele Elemente wie“, „hat mehr (weniger) Elemente als“
3. Erfahrungen zur Symmetrie bzw. Antisymmetrie und zur Transitivität der Mächtigkeitsrelationen

4. Realisieren von Schnitt- und Vereinigungsmengen
5. Verbalisieren von Eigenschaften der Elemente in Schnitt- und Vereinigungsmengen; Benutzen des Ausdrucks „vereinigen“, sowie der Aussageverknüpfungen mit „und“ bzw. „oder“

### Dezember

1. Zerlegen von Mengen in disjunkte Teilmengen und Vereinigen disjunkter Mengen
2. Verbalisieren und Symbolisieren der Zahleigenschaft nicht zerlegter und zerlegter Mengen; Benutzen der Kardinalzahl- und Ordinalzahlennamen und Benutzen von Termen der Gestalt  $a + b$  oder  $a + b + c$  ( $a, b, c$  sind natürliche Zahlen)
3. Zerlegen von Mengen in zwei gleich mächtige Teilmengen (Halbieren) und Vereinigen zweier gleich mächtiger Teilmengen (Verdoppeln)

### Januar

1. Zerlegen von Mengen der Zahleigenschaft 5 bis 10 in elementefremde Teilmengen
2. Verbalisieren und Symbolisieren der Zahleigenschaften von nicht zerlegten und zerlegten Mengen

### Februar

1. Verbalisieren von Maßvergleichen, z. B. länger — kürzer, breiter — schmaler, höher — niedriger, dicker — dünner
2. Verbalisieren und Symbolisieren von Mächtigkeitsvergleichen zwischen Mengen; Benutzen der Ausdrücke und Zeichen von „ist kleiner (größer) als“ und „ist gleich“
3. Ordnen von Mengen nach ihrer Mächtigkeit
4. Beschreiben von Schnitt- und Vereinigungsmengen. Verwenden der Bezeichnungen „Schnittmenge“, „Vereinigungsmenge“.

### März/April

1. Verbalisieren und Symbolisieren von Mächtigkeitsvergleichen zwischen zerlegten Mengen; Schreiben von Ungleichungen und Gleichungen (ohne Platzhalter)
2. Zerlegen von Mengen der Zahleigenschaft 11 bis 20
3. Verbalisieren und Symbolisieren der Zahleigenschaften nicht zerlegter und zerlegter Mengen der Zahleigenschaft 11 bis 20. Zusätzliches Benutzen des Ausdrucks „mal“ und von Termen der Gestalt  $a \cdot b$  ( $a$  und  $b$  sind natürliche Zahlen). Darstellen von Ordnungsrelationen zwischen Zahlen.
4. Realisieren und Verbalisieren von Gegenstandstransformationen (Operatoren).

### Mai

1. Realisieren der Restmengenbildung (eine Menge ist Teilmenge der anderen!)
2. Verbalisieren von Restmengen; Benutzen des Ausdrucks „vermindern“ oder „ohne“
3. Verbalisieren und Symbolisieren der Zahleigenschaft von Restmengen; Benutzen von Termen der Gestalt  $a - b$  ( $a$  und  $b$  sind natürliche Zahlen)
4. Verstehen des Zusammenhangs zwischen Addieren und Subtrahieren. Anwenden von Plus- und Minusoperatoren.
5. Unterscheiden von geraden und ungeraden Zahlen.

### Juni/Juli

1. Tauschen von Einern gegen Zehner bei Mengen mit mehr als 20 Elementen.
2. Verbalisieren und Symbolisieren dekadisch gegliederter Mengen; Benutzen von Termen der Gestalt  $a \cdot 10 + b$  bzw.  $a \cdot Z + b$  bzw.  $a \cdot E$  bzw.  $a \cdot b$  ( $a$  und  $b$  sind natürliche Zahlen)
3. Rechnen mit DM und Pf.
4. Einprägen der additiven Zahlverknüpfungen zwischen Einerzahlen

Hermann Maier

# Sachunterricht

1. Der Sachunterricht der Grundschule führt die Kinder zu sachgemäßer Auseinandersetzung mit den Gegenständen ihres Erfahrungsraumes. Dabei weckt er ihr Interesse für fachlich ausgerichtete Fragestellungen und schafft die Voraussetzungen für den fachfächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen.
2. Er greift die kindlichen Erfahrungen auf, die den Unterrichtszielen dienlich sind, klärt und ergänzt sie und ermöglicht so eine gemeinsame Ausgangsbasis für die weitere Unterrichtsarbeit. Die Kinder werden zu bewußtem und gezieltem Erfahrungserwerb angeleitet. Kindliche Erklärungs- und Deutungsversuche an sozio-kulturellen und naturwissenschaftlich-technischen Erscheinungen werden aufgegriffen, überprüft und korrigiert. Einzelne Erfahrungen werden schrittweise in größere Zusammenhänge eingefügt und so die vom Kind zunächst subjektiv erfaßten Sachverhalte mehr und mehr objektiviert.
3. Die Unterrichtsweise soll der Altersstufe angemessen sein, damit der Schüler sich seiner Eigenart und Entwicklungslage gemäß aktiv am Unterricht beteiligen kann. Dies erfordert einen abwechslungsreichen, handlungsbetonten Unterricht, allseitige Beanspruchung der Sinne, Gedankenaustausch zwischen den Kindern und auch die Anstrengung einfallsreichen, produktiven Denkens. Intensive Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit ist unerlässlich. Sie verhindert unproduktiven Verbalismus und ist Voraussetzung für den Erwerb von Grundeinsichten und ihre selbständige Anwendung. Sprachliche Verarbeitung ist für die Klärung der Sachverhalte von entscheidender Bedeutung und muß als eigene Aufgabe gesehen werden.
4. Der Erfahrungsbereich, der den Lehraufgaben des Sachunterrichts zugrunde liegt, ist durch den Standort der Schule und den Lebenskreis der Kinder bestimmt und offen für die sozialen und wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Verbindungen mit dem regionalen Bezugsraum und der Welt. Der Sachunterricht der Grundschule erfordert zur Erschließung dieser Bereiche die Einführung und Übung fachgerechter Arbeitsweisen. Entsprechend der Struktur der Gegenstände und der propädeutischen Aufgabe der Grundschule für den Sachunterricht der weiterführenden Schulen öffnet er dem Schüler im Ansatz fachliche Aspekte und Methoden. Dementsprechend gliedert er sich in fachliche Bereiche (Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie).
5. Die Anlage der Pläne für die fachlichen Bereiche ist jeweils durch elementare Lehraufgaben gekennzeichnet, die in der Regel für alle vier Schuljahre gelten, durch beispielhafte Sachthemen konkretisiert werden und dabei in wachsendem Maße die Abstraktionsfähigkeit der Schüler beanspruchen. Demnach vermittelt der Unterricht nicht nur Wissen, sondern arbeitet auch auf den Erwerb und die Anwendung von Grundbegriffen, Grundeinsichten und von Arbeitstechniken (Funktionsweisen) hin. Die dargestellten Aufgaben können am besten in einem Unterricht verwirklicht werden, bei dem Unterrichtseinheiten mit wechselndem fachlichen Schwerpunkt epochal aufeinander folgen. Dabei wird auf systematische Vollständigkeit verzichtet, aber nicht auf eine eindeutige Beziehung zu den in den Sachfächern der weiterführenden Schulen repräsentierten Wissenschaften.

Eine der erfahrenen Wirklichkeit und auch dem Kinde gemäße Unterrichtsweise legt nahe, einzelne Ausschnitte aus der Umwelt unter mehreren fachlichen Aspekten zu bearbeiten. So entstehen Unterrichtseinheiten, in denen mehrere fachliche Bereiche integriert sind, ohne daß deren eigene Struktur verloren geht\*).

6. Der Bezug auf die jeweilige Umwelt verlangt eine Abwandlung bzw. Ergänzung der in den Stoffplänen angegebenen Themen. Insbesondere ist die Möglichkeit zu integrierten Unterrichtseinheiten je nach den örtlichen Umständen zu überprüfen und auszuwerten. Bei der Erstellung und laufenden Überarbeitung der örtlichen Lehrpläne ist enge Zusammenarbeit der Lehrer unerlässlich.
7. Der Sachunterricht im ersten Schuljahr wurde bisher häufig thematisch auf den jeweiligen Fibeltext abgestimmt. Es ist aber verfehlt, wenn er lediglich als Vorbereitung für den Lesetext verstanden wird oder sich im Gespräch über den Inhalt des Textes erschöpft. Die Bindung an den Lesetext ist nur berechtigt, wenn für den Sachunterricht eine eigenständige Zielsetzung besteht.  
Bei den folgenden Stoffplänen für die fachlichen Bereiche sind die jeweils links angegebenen Lehraufgaben verbindlich. Die für die einzelnen Jahrgangsstufen aufgeführten Stoffe und Themen sind Vorschläge zur Erfüllung dieser Ziele und stellen ein Auswahlangebot dar.

\* Anmerkung: Um die Verbindung mehrerer fachlicher Bereiche zu erleichtern, werden im Stoffplan Unterrichtsthemen, die sich mit Themen aus anderen fachlichen Bereichen berühren, durch folgende Hinweise gekennzeichnet:

S/W = Sozial- und Wirtschaftslehre

G = Geschichte

E = Erdkunde

B = Biologie

Ph/Ch = Physik/Chemie

V = Verkehrserziehung

M = Mathematik

Die Reform der Grundschule wird an zwei Entwicklungstendenzen besonders sichtbar: an der Beschränkung des gesamtunterrichtlichen Prinzips und an dem Wandel der Heimatkunde zum Sachunterricht. Der Begriff „Sachunterricht“ mag nicht ganz befriedigen, da er zu inhaltsarm ist; da aber kein anderes Wort zur Verfügung steht und auch die Kultusministerkonferenz diesen Begriff aufgenommen hat, verwendet der Lehrplan für die Grundschule in Bayern ebenfalls diese Bezeichnung.

Wie das Fach verstanden werden soll, wird im folgenden erläutert. Daß dabei kein Anspruch erhoben wird, das Gesamtgebiet und die Gesamtproblematik des Sachunterrichts in der Grundschule zu erläutern, ergibt sich aus der Aufgabe eines Kommentars.

### **Von der Heimatkunde zum Sachunterricht**

War die Heimatkunde, welche Jahrzehnte hindurch Kern und Stammfach des Grundschulunterrichts war, eine Fehlkonzeption? War alles falsch, was in diesem Fach an Tendenzen aus der Reformpädagogik gleichsam integriert war: Orientierung an der kindlichen Erlebniswelt, ganzheitliche Betrachtungsweise, Bindung an konkrete Erfahrungen, Lebensnähe usw.?

Angesichts der Mobilität der Bevölkerung und der intensiven Wirkung überregionaler Informationsmittel ist mit dem Begriff Heimat die Erfahrungswelt des Grundschuljärlers nur mehr unzureichend umschrieben. Obendrein ist, wie Lothar Katzenberger dargestellt hat (die bayerische schule, 1971, Nr. 2, S. 12), die Heimatkunde durch einige Unterrichtspraktiken belastet, welche die mögliche Effektivität des Unterrichts schmälerten, so etwa eine fachfremde Verniedlichung, ein Übergewicht entweder von erdkundlichen oder geschichtlichen Themen, in den ersten zwei Jahrgangsstufen sachunterrichtsfremde Unterrichtseinheiten (so aus dem Bereich der Märchen oder volkstümlicher Erzählweise), eine Unterforderung im kognitiven Bereich u. a.

Dazu kommt, daß gerade die jüngere Generation empfindlich für die Tatsache ist, daß sich der Heimatgedanke nicht immer von irrationalen, ideologischen und nationalistischen Vorbelastungen frei halten konnte und oft versäumte, im Besonderen und Konkreten das Allgemeine darzustellen.

Dabei ist nicht zu verkennen, wieviel fruchtbare Ansätze für eine Weiterentwicklung gerade in den bayerischen Lehrplänen zu finden waren. Die Richtlinien von 1966 verlangten bereits eine Ausweitung nach der wirtschaftlichen, technischen und sozialkundlichen Seite, und die Heimat wurde ausdrücklich als „Gliecl größerer Einheiten“ betrachtet. Vor allem sollten heimatkundliche Unterrichtseinheiten nicht als undifferenzierte Ganzheiten gesehen werden, sondern „entsprechend ihrer Eigenart schwerpunktmäßig nach der erdkundlichen, naturkundlichen, wirtschaftlich-technischen, sozialkundlichen, volkskundlichen und geschichtlichen Seite“ sich entfalten. Die fachspezifischen Aspekte waren also bereits angesprochen.

Insofern wird sich zeigen, daß auch der „neue“ Sachunterricht durchaus eine folgerichtige Weiterentwicklung der bisherigen Heimatkunde ist. Wenn der alte Begriff gefallen ist, so deshalb, um ihn einesteils nicht zu überinterpretieren, andernteils auch, um die fachspezifischen Gesichtspunkte nunmehr planmäßig herauszuarbeiten

und damit das allgemein Gültige gegenüber dem bloß Lokalen durch Lernziele so zu präzisieren, daß damit die geforderte „Wissenschaftlichkeit“ aller Lehrpläne sinn- und stufengemäß berücksichtigt wird. Übrigens folgt der bayerische Plan nunmehr nur den dringenden Empfehlungen der KMK zum Grundschulunterricht (1970).

### **Der Erfahrungsraum des Kindes als Grundlage für den Sachunterricht der Grundschule**

Nach wie vor ist in der Grundschule der Lebenskreis der Kinder bestimmend für die Konzeption des Unterrichts. „Der Sachunterricht der Grundschule führt die Kinder zu sachgemäßer Auseinandersetzung mit den Gegenständen ihres Erfahrungsraumes.“ „Er greift die kindlichen Erfahrungen auf, die den Unterrichtszielen dienlich sind, erklärt und ergänzt sie.“ „Der Erfahrungsbereich, der den Lehraufgaben des Sachunterrichts zugrunde liegt, ist durch den Standort der Schule und den Lebenskreis der Kinder bestimmt.“ Damit wird klar, daß an einem wesentlichen Punkt die Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht kontinuierlich verläuft: Die Lernerfahrungen des Kindes sind Ausgangsbasis für den Sachunterricht, wie sie es auch für einen richtig verstandenen Heimatkundeunterricht sein mußten.

Das Erfahrungsfeld der Schüler darf aber keineswegs einer „erwanderbaren Heimat“ gleichgesetzt werden. Der Lehrplan weist sehr nachdrücklich darauf hin, daß einerseits sozio-kulturelle und naturwissenschaftlich-technische Erscheinungen aufgegriffen werden müssen, zum anderen, daß der Erfahrungsbereich offen sein muß „für die sozialen und wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Verbindungen mit dem regionalen Bezugsraum und der Welt“. Diese Feststellung ist keineswegs allein vom Bildungsauftrag der Schule abgeleitet, sondern entspricht den Lernerfahrungen der Grundschüler. Das Erfahrungsfeld der Kinder hat sich entscheidend geändert. Gesteigerte Umzugshäufigkeit, Ausflugsfahrten und Ferienreisen und insbesondere die faszinierenden Informationen durch Funk, Film und vor allem Fernsehen bieten dem Kinde weitreichende Eindrücke, und im unmittelbaren Lebenskreis trifft es auf eine Vielfalt von Fakten und Vorgängen, die ihm wohl oberflächlich vertraut, aber keineswegs durchschaubar sind, nämlich auf technische Erscheinungen, die heute das gesamte Leben durchdringen. Ein Lehrplan, der den Erfahrungsraum der Kinder als Basis für den Unterricht bestimmt, muß mit dieser Ausweitung des Lebenskreises rechnen.

### **Die Gliederung des Sachunterrichts in fachliche Bereiche**

Die Ausweitung der Lernerfahrungen der Kinder, die damit verbundene Präzisierung der Sachfragen und die Notwendigkeit, die kindlichen Erfahrungen nicht nur aufzugreifen, sondern sie auszuwählen, zu ergänzen und „zu bewußtem und gezieltem Erfahrungserwerb“ weiterzuleiten (Lehrplan), führen dazu, daß Sachunterricht weit mehr als bisher unter dem Gesichtspunkt fachlicher Disziplinen betrachtet wird und daß „auf eine eindeutige Beziehung zu den in den Sachfächern der weiterführenden Schulen repräsentierten Wissenschaften“ nicht verzichtet werden kann.

Alle neueren Lehrpläne enthalten diese fachspezifische Artikulation. Die Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (März 1970) bezeichnen Sachunterricht als vorfachlichen Unterricht und gliedern ihn in technische, naturwissenschaftlich-biologische, erdkundliche, geschichtliche, sozialkundliche Unterrichtsgegenstände. Der Plan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 1969 teilt den Sachunterricht in soziale Studien, Erdkunde, Physik-Chemie-Wetterkunde, Technik, Biologie ein.

Überall wird das Wort „Fächer“ für die Teilgebiete des Sachunterrichts vermieden. Im bayerischen Plan heißt es: Der Sachunterricht „gliedert sich in fachliche Bereiche (Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie)“. Mit dem Ausdruck „fachliche Bereiche“ ist die Abgrenzung gegenüber dem Sachunterricht der Sekundarstufe I gemeint, aber gleichzeitig angedeutet, daß es sich hier um einen Ansatz fachlicher Aspekte und Methoden handelt.

Im Hinblick auf die Schullaufbahn erhält der Sachunterricht der Grundschule einen besonderen Akzent. Es heißt: Der Sachunterricht weckt „Interesse für fachlich ausgerichtete Fragestellungen und schafft die Voraussetzungen für den gefächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen“. An einer anderen Stelle ist die „propädeutische Aufgabe der Grundschule für den Sachunterricht der weiterführenden Schulen“ angesprochen. Die Präzisierung dieser Aufgabe ist den einzelnen fachlichen Bereichen aufgegeben. Die Lerninhalte des Sachunterrichts der Grundschule sind also nicht zuletzt durch die Tatsache mitbestimmt, daß hier eine eigenwertige Aufgabe sich mit einer vorbereitenden trifft.

Die Eigenart dessen, was als „vorfachlich“ gemeint ist, ist nicht leicht zu umschreiben. Der Begriff der Propädeutik kann nicht genügen. Denn Propädeutik meint immer Einführung, Vorbereitung, Grundlegung. In diesem Sinn ist jede Stufe Vorbereitung für die nächste. Auch Physik/Chemie in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, also in der Orientierungsstufe, hat durchaus propädeutischen Charakter für den Physik- und Chemieunterricht in der Hauptschule bzw. in der Realschule und im Gymnasium. Es erscheint also notwendig, die Eigengestalt des Sachunterrichts der Grundschule mit seinen fünf fachlichen Bereichen gegenüber den Sachunterrichtsfächern der Orientierungsstufe und der Hauptschule etwas präziser zu umschreiben.

Zweifellos handelt es sich zunächst um eine stärkere Lokalisierung. Charakteristisch ist auch die Abkehr von einer vordergründig formalen Systematik; es ist das besondere Anliegen der Sachunterrichtspläne, andere Prinzipien der Anordnung zu finden. Weiterhin darf für den Sachunterricht in der Grundschule die Elementarisierung als Charakteristikum bezeichnet werden. Elementarisierung meint aber keineswegs Verniedlichung und Verkindlichung, wie sie bisher vielfach geübt worden sind. Sie verlangt vielmehr Auswahl einfacher Sachverhalte, Rücksicht auf das Sprachniveau der Kinder, geruhsames Verweilen bei den Einzelheiten und damit vor allem auch eine weit stärkere Konkretisierung, als sie auf weiteren Schulstufen notwendig ist.

### **Die elementaren Lehraufgaben in den einzelnen fachlichen Bereichen**

Die Aufgliederung des Sachunterrichts in fachliche Bereiche, gleichzeitig aber die Abgrenzung gegenüber dem betont fachlichen Unterricht der Hauptschule machen es notwendig, ein neues Ordnungsprinzip für die einzelnen fachlichen Bereiche zu

suchen. Eine mehr oder minder zufällige Addition einzelner Themen kann nicht genügen. Die Lösung liegt in dem Entwurf von sog. „Lehraufgaben“. Hierzu heißt es: „Die Anlage der Pläne für die fachlichen Bereiche ist jeweils durch elementare Lehraufgaben gekennzeichnet, die in der Regel für alle vier Jahrgangsstufen gelten, durch beispielhafte Sachthemen konkretisiert werden und dabei in wachsendem Maße die Abstraktionsfähigkeit der Schüler beanspruchen.“ Im Sinne einer Taxonomie könnten solche elementaren Lehraufgaben als Grobziele bezeichnet werden. Ihre eingehende Interpretation erfolgt in den Abschnitten über die einzelnen fachlichen Bereiche. Hier soll nur einiges Grundsätzliche dazu gesagt werden.

Diese Anlage der Lehrpläne nähert sich der Theorie der sog. Curriculumspirale, wie sie J. S. Bruner formuliert hat: „Respektiert man die Denkweise des heranwachsenden Kindes, bringt man so viel Höflichkeit auf, den Unterrichtsstoff in die Denkformen des Kindes zu übertragen, und kann man ihm genügend Ansporn bieten und es verlocken, Fortschritte zu machen, dann ist es möglich, das Kind in einem frühen Alter in die Begriffswelt und Stilformen einzuführen, die im späteren Leben einen gebildeten Menschen ausmachen.“ Bruner nimmt an, daß „jedem Kind in jedem Stadium seiner Entwicklung jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form beigebracht werden kann“. Ein Beispiel: „Betrachtet man das Verständnis von Zahl, Maß und Wahrscheinlichkeit als unumgänglich für die Beschäftigung mit exakter Wissenschaft, dann sollte die Unterweisung in diesen Gegenständen so geistig aufgeschlossen und so früh wie möglich beginnen, und zwar in einer Weise, die den Denkformen des Kindes entspricht... z. B., wenn die meisten Kinder in der 10. Klasse einen Biologiekursus mitmachen sollen, müssen sie dann ganz unvorbereitet an das Fach herantreten? Ist es nicht möglich, sie nötigenfalls mit einem Minimum an systematischer Laborarbeit schon vorher mit einigen wichtigen biologischen Begriffen — vielleicht auf eine weniger exakte und mehr intuitive Weise — vertraut zu machen?“ (J. S. Bruner, *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin 1970, S. 61 ff.)

In diesem Sinne versucht nun der neue Lehrplan — und es bleibt ein Versuch — solche über die einzelnen Stoffe hinausreichende Lernziele so den einzelnen fachlichen Bereichen zugrunde zu legen, daß jeweils durch alle Jahrgänge hindurch eine Grundeinsicht oder auch Fähigkeiten bestimmend und *verbindlich* sind und durch *Themenvorschläge* konkretisiert werden. Nicht die Themen sind das Wesentliche, sondern die Lehraufgaben. Eine nähere Analyse dieser Aufgaben (Grobziele) zeigt, daß es sich zum Teil um Grunderkenntnisse, zum Teil um Fähigkeiten handelt.

*Grunderkenntnisse* sind z. B. in der Sozial- und Wirtschaftslehre: menschliche Bedürfnisse sind durch Arbeit zu befriedigen — Freizeit ist Angebot und Aufgabe; oder im fachlichen Bereich Erdkunde die soziogeographischen Komponenten, die mit den sozialen Grundbedürfnissen korrespondieren.

*Fähigkeiten und Fertigkeiten* sind besonders im naturwissenschaftlichen Bereich angesprochen, in Biologie, wenn gefordert wird „Beobachten, Untersuchen, Experimentieren, Darstellen“, in Physik/Chemie, wenn ein ganzer Katalog von „Funktionszielen“ — vom Ordnen und Klassifizieren über Aufstellen, Bestätigen, Verwerfen und Korrigieren von Hypothesen bis zum Planen und Durchführen von Versuchen und zum Interpretieren von Daten — angestrebt wird.

Diese allgemeinen Zielstellungen, d. h. die Lehraufgaben machen das Eigentliche des neuen Lehrplanes aus. Hier liegt ein Entwurf vor, der gegenüber allen anderen Grundschulplänen ein Novum bedeutet. Der Plan zielt auf eine Konzeption, die der

Curriculum-Theorie insgesamt und der Taxonomie im besonderen zugrunde liegt, nämlich auf eine Präzisierung von Qualifikationen, die sowohl für die Einarbeitung in eine fachliche Disziplin wie auch für die Lebensführung selbst von größerer Bedeutung sind als ein Wissen, das im Gedächtnis aufgespeichert wird. Es wäre allerdings notwendig und wünschenswert, daß aus diesem Fundamentum heraus die Fachpläne in der Orientierungsstufe und Hauptschule sinngemäß weitergeführt würden.

Die Lehraufgaben sind im Sinne der Lernzieltheorie als sog. „Grobziele“ zu verstehen, während die jeweils in den Vorbemerkungen aufgezählten Aufgaben des Faches als „Richtziele“ aufgefaßt werden können. Die entscheidende Schwierigkeit liegt bei den „Feinzielen“, welche für die einzelnen Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen festzulegen sind, eine Aufgabe, die zu lösen dem vorliegenden Plan noch nicht geglückt ist, sondern so lange den einzelnen Lehrern und Arbeitsgemeinschaften aufgegeben ist, bis auf dieser Basis — durchaus pragmatisch! — allmählich ein überregionaler, erprobter und kontrollierbarer Lernzielkatalog sich entwickelt, der sich in einer weiteren Phase der Planung mit den von Wissenschaft und Forschung entworfenen Curricula begegnen könnte.

### **Die Anlage der Lehrpläne im epochalen oder integrativen Stil**

Die bisherigen Lehrpläne für die Heimatkunde, von einzelnen Lehrern oder einzelnen Schulen angelegt, waren überwiegend nach dem Prinzip der sog. Lebenseinheiten angeordnet. Solche Einheiten waren z. B. Wald, Wiese, Moor, Straße, Bauernhof, Dorf, die Fabrik, Bahnhof, nächste Stadt usw. In jedem Fall ging die Unterrichtsplanung davon aus, daß die einzelnen Lebenseinheiten im Raum der Heimat festlegbar seien, und daß die Behandlung nach den verschiedenen Aspekten ausstrahlen könne und müsse: die Bedingungen des Raums führen zu einer erdkundlichen Betrachtungsweise, die biologischen Bedingungen zu einer naturkundlichen, Rückgriff in der Vergangenheit zur geschichtlichen, Ausblick auf menschliches Zusammenleben zu einer sozialkundlichen und die kulturellen Akzente zu einer volkskundlich-kulturellen Betrachtungsweise. Damit ergaben sich Unterrichtseinheiten, die sich in der Praxis meist auf eine längere Zeit erstreckten.

Eine Unterrichtsplanung aufgrund der neuen Sachunterrichtspläne kann nicht mehr unmittelbar von solchen Lebenseinheiten ausgehen.

Zwei Möglichkeiten bieten sich an:

„Die dargestellten Aufgaben können am besten in einem Unterricht verwirklicht werden, bei dem die Unterrichtseinheiten mit wechselndem fachlichen Schwerpunkt *epochal* aufeinander folgen.“ Der Lehrer wird also eine gewisse Zeit hindurch z. B. sozial- und wirtschaftskundliche Themen behandeln, dann biologische, dann physikalisch-chemische usw. Das ist im Sinne des neuen Lehrplans durchaus legitim. Über die Dauer der Unterrichtseinheiten fachlicher Art ist nichts gesagt; im allgemeinen wird wohl das Maß von einer oder von zwei Wochen nicht überschritten werden. Für den Ausgleich der einzelnen Epochen fachlicher Art ist in herkömmlicher Weise in der Art zu sorgen, daß keiner der fachlichen Bereiche ein Übergewicht erhält. Insbesondere wird der Lehrer sich auch hüten, eigenen Neigungen

zu sehr nachzugeben oder sich durch die Attraktivität eines neuen Lehrbereiches, etwa durch die Themen der Physik/Chemie, zu einer einseitigen Auswertung dieser Thematik verführen zu lassen.

Daneben ist aber nun auch eine *integrative* Art der Planung möglich. „Eine der erfahrbaren Wirklichkeit und auch dem Kinde gemäße Unterrichtsweise legt nahe, einzelne Ausschnitte aus der Umwelt unter mehreren fachlichen Aspekten zu bearbeiten. So entstehen Unterrichtseinheiten, in denen mehrere fachliche Bereiche integriert sind, ohne daß deren eigene Struktur verloren geht.“ Solche integrative Unterrichtseinheiten dürfen also keineswegs die facheigene Ordnung verlassen, die durch die Lehraufgaben gekennzeichnet ist. Jede in einer solchen Unterrichtseinheit enthaltene fachliche Thematik muß ihren Ort in der Struktur der elementaren Lehraufgabe haben, wie sie durch alle vier Jahrgänge hindurch sich entwickelt. Darüber hinaus stehen fachlich akzentuierte Lehraufgaben auch in Verbindung mit nachbarschaftlichen Themen aus anderen Fachbereichen. Es berührt sich also die Vertikale der Lehraufgaben mit der Horizontalen eines Lebensausschnittes aus der Umwelt. Wie erste Lehrplankonzepte nach dem Plan von 1971 erweisen, ist die Befürchtung nicht unbegründet, daß integrative Unterrichtseinheiten — falsch verstanden — einen Rückschritt auf die Konzeption herkömmlichen Heimatkundeunterrichts bringen könnten. Eine Hilfe können die Verweise in den Plänen der einzelnen fachlichen Bereiche bedeuten, z. B. G (Geschichte), B (Biologie), E (Erdkunde).

Vor allem sind es Themen aus den fachlichen Bereichen Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte und Erdkunde, die sich zu integrierten Unterrichtseinheiten im Sinne des Lehrplans zusammenfügen, z. B.

#### *Unterrichtseinheit: Schule (1. Jahrgangsstufe)*

*Sozial- und Wirtschaftslehre:* In der Schule . . . Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie

*Geschichte:* Tageseinteilung des Schulkindes, des Vaters, der Mutter

#### *Unterrichtseinheit: Nachbarschaft (2. Jahrgangsstufe)*

*Sozial- und Wirtschaftslehre:* Nachbar und Nachbarschaft — kennen wir den Nachbarn? Störungen — Rücksicht und Regelung — Nachbarschaftliche Hilfe

*Erdkunde:* Menschen wohnen in verschiedenartigen Häusern z. B. Mietshaus, Einfamilienhaus, Reihnhaus, Hochhaus

#### *Unterrichtseinheit: Wohngebiete (3. Jahrgangsstufe)*

*Erdkunde:* Verschiedene Wohnlagen — Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber

Ein neues Wohnviertel wird geplant — Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändert

Wege, Straßen und Plätze im Wohnort (Wohnviertel): Anlage, Aufgaben, Arten (auch Verkehrserziehung)

*Sozial- und Wirtschaftslehre:* Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können, z. B. Wohnungsbau . . .

*Geschichte:* Neues und Altes nebeneinander, z. B. alte und neue Wohngebiete (Straßenführung, Raumgliederung . . .)

Heute anders als früher, z. B. Wohnen . . .

„Klebekonzentration“ wäre dagegen, etwa beim Beispiel „Schule“/1. Jahrgangsstufe anzufügen

*Biologie:* Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen, Kaninchen

beim Beispiel „Nachbarschaft“ (2. Jahrgangsstufe)

*Biologie:* Gefahren für die Gesundheit beim Umgang mit Haustieren

*Physik/Chemie:* Brennmaterial — Wärme, Menge des Brennmaterials — Temperatur Funktionsweise von Öfen . . .

beim Beispiel „Wohngebiete“ (3. Jahrgangsstufe)

*Physik/Chemie:* Wärmeleitung und Wärmestrahlung  
Strom aus der Steckdose; Leitungen und Kabel

Wesentlich ist immer, daß auch bei den integrierten Unterrichtseinheiten die Lernziele der einzelnen fachlichen Bereiche in ihrem Kern angegangen werden können und daß Voraussetzungswissen sowie die notwendigen Einsichten und Fähigkeiten bereitstehen.

## **Handelndes Lernen**

Wohl hat die Arbeitsschulbewegung die Bedeutung des Tätigseins und des Arbeitsprozesses für den Unterricht deutlich herausgestellt, aber es scheint, daß erst seit Piaget das handelnde Lernen wieder in seiner vollen Bedeutung für den Unterricht erkannt wird. Dementsprechend heißt es auch in dem neuen Lehrplan: „Die Unterrichtsweise soll der Altersstufe angemessen sein, damit der Schüler sich seiner Eigenart und Entwicklungslage gemäß aktiv am Unterricht beteiligen kann. Dies erfordert einen abwechslungsreichen, handlungsbetonten Unterricht, allseitige Beanspruchung der Sinne, Gedankenaustausch zwischen den Kindern und auch die Anstrengung einfallsreichen, produktiven Denkens. Intensive Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit ist unerläßlich.“ Neben der Hervorhebung eines Unterrichts im Sinn von Handlungs- und Darstellungseinheiten (Rabenstein) sind hier einige zusätzliche Akzente gesetzt:

*Bedeutung des sozialen Lernens.* Miteinanderlernen ergänzt die sozialen Einsichten, die im fachlichen Bereich Sozial- und Wirtschaftslehre gewonnen werden. Lernen im sozialen Verband ist nicht nur eine wichtige Motivation; gerade im Sachunterricht der Grundschule ergeben sich so viele Möglichkeiten, miteinander in Klassen-, Gruppen- und Partnerarbeit zu planen, zu experimentieren, zu beobach-

ten, sich zu besprechen, sprachlich und zeichnerisch festzuhalten, daß dadurch soziale Arbeits- und Lebensformen besonders gefördert werden können.

*Tätige sinnenhafte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* ist geradezu ein Kriterium des Sachunterrichts der Grundschule. Das verlangt zunächst Umgang mit den Dingen, Unterrichtsgänge, Möglichkeiten zu Dauerbeobachtungen, schließt aber nicht aus, daß Medien möglichst in wechselseitigem Verbund diese Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ergänzen.

*Wendung zum einfallsreichen Denken, zur Kreativität.* Moderner Sachunterricht der Grundschule wird völlig mißverstanden, wenn er von Anhängern einer volkstümlichen Heimatkunde als nur-sachlich und unkindlich-nüchtern apostrophiert wird. Gerade handelndes Lernen vermag alle Kräfte im Kinde zu wecken, seine Phantasie anzuregen, immer wieder sein Staunen zu erwecken und Forscherdrang und Entdeckerfreude zu fördern, so daß eine einseitige „Verschulung“ gewiß nicht zu befürchten ist.

\*

Freilich fordert Sachunterricht nach dem neuen Lehrplan einige äußere Voraussetzungen, besonders auch gute Ausstattung mit Lern- und Arbeitsmitteln und angemessene Klassenfrequenz. Vor allem aber verlangt er den aufgeschlossenen Lehrer und spezialisierte Stoffverteilungspläne, die eine echte Hilfe erst dann bedeuten, wenn wenigstens in Ansätzen die Formulierung operationalisierter (Fein-)Lernziele und entsprechender Lernzielkontrollen gelingt. Gerade durch den Sachunterricht könnte so die Grundschule einen großen Schritt auf dem Wege der Curriculumreform überhaupt leisten.

### Literatur

- Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1969  
Czinczoll/Röhrl: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1970  
Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970  
R. M. Gagné: Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1969  
Ferdinand Kopp: Probleme des Sachunterrichts in der Grundschule. Päd. Welt 1970/7 S. 394 ff.  
Ferdinand Kopp: Der Sachunterricht in der Grund- und Hauptschule vor neuer Planung. Päd. Welt 1971/3 S. 140 ff.  
R. F. Mager: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1969<sup>3</sup>  
Rudolf Mücke: Der Grundschulunterricht. Wesenszüge, Analysen und Beispiele. Heilbrunn: Klinkhardt 1970<sup>3</sup>  
Rudolf Mücke: Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule. Heilbrunn: Klinkhardt 1971  
P. Nelson: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Klett 1970  
Ernst Ott: Vorschulische Intelligenzförderung. Stuttgart: Klett 1970  
Rabenstein/Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Heilbrunn: Klinkhardt 1969<sup>3</sup>  
Rabenstein/Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten. Heilbrunn: Klinkhardt 1970<sup>3</sup>  
Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Neuwied: Luchterhand 1969/70

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Henn 1969

S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied: Luchterhand 1970<sup>2</sup>

Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen: Klett 1969<sup>3</sup>

Rudolf Schmidt: Sachlichkeit und Sachunterricht in der Grundschule. Heilbrunn: Klinkhardt 1970

Erwin Schwartz: Die Grundschule, Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969

Erwin Schwartz (Hrsg.): Materialien für den Sachunterricht auf der Grundstufe. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt 1970

Erwin Schwartz (Hrsg.): Inhalte grundlegender Bildung. Grundschul-Kongreß 1969, Bd. 3, Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M. 1970

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (2. 7. 1970)

Achill Wenzel: Grundschule als Schule der Selbsttätigkeit. Wuppertal: Henn 1969

M. F. Wocke: Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Didaktik und Methodik. Darmstadt: Schroedel 1969<sup>8</sup>

Magdalena Bader

### Vorbemerkungen

1. Die Sozial- und Wirtschaftslehre geht von den mitmenschlichen Erfahrungen aus, die das Kind in Familie und Spielgruppe, in Schule und weiterem Lebenskreis gewinnt. Entsprechend der Bedeutung ökonomischer Tatbestände in der Umwelt des Kindes werden wirtschaftliche Fragen einbezogen.
2. Aus den vielen hier anzusprechenden Aufgaben sind folgende besonders hervorzuheben:
  - Kenntnis einfacher sozial und wirtschaftlich bedeutsamer Tatsachen;
  - Einführung in soziale und wirtschaftliche Beziehungen und Abhängigkeiten;
  - Einsicht in die Bedeutung menschlicher Grundbedürfnisse und deren Befriedigung durch Güter und Dienstleistungen;
  - erstes Verständnis für Konflikte und Schwierigkeiten im Zusammenleben der Menschen und für andere soziale Probleme, die dem Kind in seinem Lebenskreis begegnen.

Dabei soll der Schüler mehr und mehr aus seiner subjektiven Erfahrungswelt herausgeführt und in nacherlebte elementare soziale Situationen versetzt werden, um so zu lernen, auch über unterschiedliches Verhalten nachzudenken und eigene Entscheidungen mit Überlegung zu treffen.

3. Da die Sozial- und Wirtschaftslehre immer wieder an die Erfahrungswelt des Kindes anknüpft, sind Unterschiede in den sozialen Erfahrungen und in schichtenspezifischen Bedingungen zu berücksichtigen. So werden auch Schwierigkeiten in den Beziehungen zwischen Familie und Schule leichter überwunden und die Kinder gewinnen auch unter ungünstigen Verhältnissen Vertrauen zur Schule.
4. Die vielfältigen und konkreten Berührungspunkte zwischen Kind und Wirtschaft geben Gelegenheit, einfache Sachverhalte und Zusammenhänge einer arbeitsteiligen Wirtschaft zu verdeutlichen und ein kritisches Konsumverhalten anzubahnen.
5. Die Erarbeitung sozial- und wirtschaftskundlicher Lehrinhalte fordert die Erfahrung der Wirklichkeit selbst (auf Unterrichts- und Beobachtungsgängen, bei Erkundungsbesuchen und Besichtigungen) oder ihre lebensnahe Darstellung (in Spielszenen, an Modellen, Sachbildserien oder freien Kinderzeichnungen). Berichte, Gespräche und Diskussionen, gezielte Fragen und provozierende Behauptungen vertiefen die unmittelbaren Eindrücke zu allgemeinen und übertragbaren Einsichten und Begriffen; sie regen zum Nachdenken an und bieten einem überlegten Handeln die sachlichen Gründe.
6. Soziale Fähigkeiten und Spielregeln (Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, Fairneß u. a.) können weder durch verbale Belehrung noch durch Gewöhnung allein erworben werden. Sie werden im Umgang mit Menschen erfahren, die solche Überzeugungen und Haltungen zu verwirklichen suchen. Dies gilt auch für die Schule.

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<p>I. Die Stellung des Einzelnen gegenüber dem Mitmenschen, gegenüber den Institutionen i. d. Gesellschaft und dem organisierten Zusammenleben. Auseinandersetzung mit Interessen und Interessenkonflikten, mit den geltenden Ordnungen, mit der Spannung von Anpassung und Behauptung — verantwortliches Handeln</p>	<p><b>Die Familie</b> Die Familien sind verschieden Was leistet der einzelne für die Familie? Die Aufgabe des Kindes in der Familie Freunden und Sorgen in den Familien <b>In der Schule</b> In der Schule ist es anders als in der Familie Die Regelung des Zusammenlebens und der Umgang mit eigenen und fremden Sachen Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie (G).</p>	<p><b>Nachbar und Nachbarschaft</b> Kennen wir den Nachbarn? Störungen — Rücksicht und Regelungen — Nachbarschaftliche Hilfe (E) <b>Der Fremde</b> An der Haustür, auf dem Spielplatz, auf der Straße. <b>Unsere Schule (E)</b> Unsere Klasse im Aufbau der Schule, Schulordnung — Aufgaben der an der Schule tätigen Personen. <b>Kinder als Partner</b> Freunde und Gegner</p>	<p><b>Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können (E, G)</b> z. B. Wohnungsbau, Gesundheitsvorsorge, Krankenfürsorge, Wasserversorgung, Müllbeseitigung, Verkehrsordnung, Post und Bahn, Straßenbau, Energieversorgung, Sicherheit (Feuerschutz, Polizei) Davon sind 2 oder 3 Themen auszuwählen; die Aufgaben sind auf die 3. und 4. Jahrgangsstufe je nach örtlichen Gegebenheiten zu verteilen. Auftretende Interessenüberschreitungen sind nicht zu beschönigen, sondern anzusprechen und zu würdigen. <b>Schule als Aufgabe der Gemeinde</b> Wem gehört die Schule? Schulsprengel und Schulverband (E) <b>Gewählte als Vertreter vieler anderer</b> Aufgaben des Bürgermeisters, des Gemeinderates</p>
<p>II. Erkenntnis, daß menschliche Bedürfnisse durch Arbeit zu befriedigen sind. Berufe aus dem Lebenskreis des Kindes. Grundfragen der Produktion, der Güterverteilung, der Dienstleistungen und des Konsums in einer marktorientierten Industriegesellschaft. Freizeit als Angebot und Aufgabe.</p>	<p><b>Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes</b> z. B. Bäcker, Maurer, Gärtner, Tankwart, Friseur, Apotheker, Zahnarzt, Briefträger <b>Einkaufen und Verkaufen</b> Der Wochenmarkt Das Kaufhaus</p>	<p><b>Möglichkeiten der Produktion</b> Eigenart der Handarbeit Maschinennarbeit und Arbeitsteilung in der Fabrik Fabrikarbeit deckt mehr Bedürfnisse Handarbeit und Fabrikproduktion ergänzen sich — Beispiel: Hausbau Vom Rohstoff zur Fertigware an Beispielen örtlicher Betriebe</p>	<p><b>Der Wandel in der Wirtschaft (E, G)</b> Der moderne bäuerliche Betrieb, Neuerrichtung von Fabriken; Schaffung neuer Arbeitsplätze Handwerker stellen sich um Das Einkaufszentrum Die heimatlafte Wirtschaft hängt mit der Volks- und Weltwirtschaft zusammen <b>Erweiterte Freizeit</b> Wandern und Reisen Freizeitbeschäftigung</p>

## 1. „Verbindliche Lehraufgaben“ der Soziallehre – Erläuterungen

Die fachliche Aufgliederung des Sachunterrichts der Grundschule ist in den neuen Lehrplänen konsequent durchgeführt. Dem entspricht es, daß die „Lehraufgaben“ der einzelnen Fachbereiche nicht durch subjektiv berührende, komplexe Lebensganzenheiten bestimmt sind, sondern durch den Gegenstand des Sachbereichs. Sie sind wissenschaftsorientiert, d. h. sie repräsentieren fachliche Erkenntnisse der jeweiligen Bezugswissenschaft. Die unterrichtliche Konfrontation mit den Sachverhalten einer elementaren Soziallehre zielt daher grundsätzlich auf ein objektives, erkenntnisprozeßgerechtes Wissen als Basis sachgemäßer Erkenntnisse und als Anstoß zu qualifiziertem sozialen Verhalten. Die traditionelle Orientierung des Grundschulsachunterrichts an irrationalen Zielvorstellungen („... sich mit der Heimat, ihren Menschen und ihrem Schicksal verbunden fühlen...“) wird durch eine sachliche Deutung der Umwelt als sozialer Bereich abgelöst.

Eine bewußte Konsequenz dieser Vorentscheidung ist die Kennzeichnung des Fachbereichs als „Soziallehre“. Ihre Zielsetzungen enthalten sich der subjektiven Deutung der sozialen Wirklichkeit. Inhalte, welche der objektiven Gesamtsituation der Gesellschaft nicht entsprechen und eine wahrheitlich-kritische Sicht der sozialen Verhältnisse behindern, können nicht Gegenstand des Unterrichts sein. Gleiches gilt für realitätsfremdes Idealverhalten als fachliche Zielvorstellung und für naive Betrachtungsweisen (Sachpersonifikation, Verniedlichung und romantisierende Verzerrungen).

Als didaktische Zielvorstellung der Soziallehre der Grundschule kann die Befähigung zur objektiven Interpretation der politisch-sozialen Umwelt und die Handlungsfähigkeit gegenüber den Anforderungen konkreter Lebenssituationen gelten. Die dazu nötigen Kenntnisse, Einsichten und instrumental verfügbaren Qualifikationen (z. B. die Fähigkeit, konstruktive Kritik zu üben) setzen ein didaktisches Selbstverständnis des Sachunterrichts voraus, in das bestimmte Voraussetzungen eingegangen sind:

— Die Inhalte des Sachunterrichts sind wissenschaftsgerecht; sie gelten als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und sind zugleich von aktueller Bedeutsamkeit für die Lebenssituation der Schüler (z. B. die unterschiedliche Rolle des Kindes in der Groß- und Kleinfamilie).

— Der Sachunterricht ist auch durch die Methoden der Sacherschließung und Sachbetrachtung wissenschaftsorientiert. Das erfordert die Vermittlung eines durch den Gegenstand des Faches geforderten geistigen Instrumentariums (z. B. muß der Schüler lernen, mit Informationen umzugehen, sie aufzunehmen, zu beurteilen, von bloßen Meinungen und Vermutungen zu unterscheiden, sie als Sachargumente zu bewerten und zu verwenden).

— Jede betont irrationale Form der Sacherschließung mißachtet die Beziehung zwischen Sach- und Denkstruktur; sie schwächt den Realitätsbezug zwischen Kind und Sache und behindert das Lernen (z. B. Analyse einer realen Konfliktsituation im Bereich der Familie: Sollen Mädchen eine weiterführende Schule besuchen?).

— Das Festhalten an wissenschaftlich-objektiv feststehenden Sachverhalten schließt die Anerkennung ethisch und religiös begründeter Sollensgehalte nicht aus; diese sind für die Freiheit des Individuums gegenüber selbstentfremdenden System- und Funktionszwängen der modernen Arbeits- und Leistungsgesellschaft unverzichtbar. Nur widerspricht es der Intention einer sachunterrichtlich verstandenen Soziallehre, nicht operationalisierbare ideale Verhaltensweisen als Lehraufgaben bzw. als Lernziele zu bestimmen. Lehraufgaben und Lernziele der Soziallehre beinhalten folglich keine von der Realwelt des Schülers absehbenden Forderungen an ein ideales Soll-Verhalten.

Eine voraussetzungsgerechte Verwirklichung der „verbindlichen Lehraufgaben“ erfordert vom Lehrer die Analyse der jeweiligen sozialen Umwelt seiner Schüler. Bei aufmerksamer Beobachtung wird er in ihren Lebenssituationen ein Abbild der gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit und somit Sachverhalte vorfinden, die allen sozialen Lebensbezügen gemeinsam sind. Auswahl und thematische Akzente können den Realitätsbezug der Soziallehre nur gewährleisten, wenn sie die in der Struktur der Gegenwartsgesellschaft liegenden Gefährdungen berücksichtigen, soweit sie in die Lebenswirklichkeit des Grundschulkindes hineinwirken (z. B. durch den Zusammenhang von Freizeitgenuß und Umweltschutz).

Die Häufung von Konfliktsituationen, die Auswirkungen von Vorurteilen, Vermassungserscheinungen und manipulative Möglichkeiten der Massenmedien machen bewußt, wie es zugleich schwierig und unerläßlich ist, sachgerechte Qualifikationen zu vermitteln und die notwendige Resistenz gegen die drohende Selbstentfremdung des Menschen schon im Kind der Grundschule zu entwickeln. Einzelnen sachimmanen Aufgaben kommt eine herausgehobene Bedeutung zu: der Urteils- und Meinungsbildung anhand von Informationen; den Versuchen, Vorurteile zu erkennen und abzubauen; dem rechten Freizeitgenuß; dem Verhältnis zu Traditionen; dem emotionalen Verhalten im sozialen und politischen Bereich. Diese als Sachverhalte der Problematisierung leicht zugänglichen Aufgaben sind bei der Entscheidung für bestimmte Lernanlässe vordringlich zu berücksichtigen. Dabei ist immer erneut zu bedenken, daß den Inhalten des Unterrichts keine Vermittlungsfunktion zur Erreichung irrationaler Ziele zukommt. Die angestrebten Wissens- und Verhaltensqualifikationen sollen — unter Anerkennung eines berechtigten Normenkatalogs — den Schüler mehr und mehr instandsetzen, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen objektiv zu interpretieren und durch ein sachlich und sittlich verantwortliches Handeln zu bewältigen.

## 2. Didaktische Interpretation des Stoffplans der Soziallehre

### 1. Jahrgangsstufe — Die Familie —

Die Familien sind verschieden

a) *Bedeutung des Themas:* Bei der wertfreien Bestandsaufnahme des soziologischen Strukturbildes der Gegenwartsfamilie an den Beispielen der Schülerfamilien können folgende Gesichtspunkte angesprochen werden:

mehr kleine als große Familien; Trennung der eigenen Familie von den Großeltern- und den Verwandtenfamilien; mehr kleine als große Geschwisterreihen; vollständige und unvollständige Familien (Gründe); Kinder ohne Familie oder getrennt von der Familie; die Abwesenheit des Vaters bzw. der Mutter von der Familie, verursacht durch Berufsausübung; familiäre Eigentümlichkeiten des Wohnens, der Sprache (Benennungen), der Wertschätzungen (Neigungen, Vorlieben, Interessen); der Familienname.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Sachliche und sprachliche Kennzeichnung der Vielfalt und Verschiedenheiten und der dafür erkennbaren Gründe

c) *Mögliche Themen*: Hannes hat keine Geschwister; Ulla ist das jüngste von drei Geschwistern.

Die Leistungen einzelner Familienmitglieder für die ganze Familie

a) *Bedeutung des Themas*: In der Gegenwart schwindet die patriarchalische Ordnung der Familie und die unveränderliche Festlegung bestimmter Familienmitglieder auf bestimmte Aufgaben.

Die zeitweilige oder ständige Verrichtung unüblicher Leistungen kann als Tendenz der Emanzipation von tradierten Rollen, aus Zweckmäßigkeitsgründen oder zur Entlastung gefordert sein. Dazu kommen völlig neue Leistungen, wie die durch vermehrte Lernzwänge gebotene Förderung kindlichen Lernens schon in der Vorschulzeit. Übliche Normen und Wertungen sind in Frage gestellt; der sozialen Ideologie von der „heilen Familie“ steht ihre reale Existenz in einer veränderbaren und verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüber. Darauf muß der Unterricht eingehen.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: In der Familie übernimmt jeder Aufgaben für den anderen. Manchmal müssen ungewohnte Aufgaben übernommen werden. In der Familie darf sich keiner hinausreden, eine Arbeit passe nicht zu ihm oder sich fürchten, wegen einer Arbeit von anderen verspottet zu werden.

c) *Mögliche Themen*: Wie Vater einmal Mutter ersetzen mußte. — Wie ich Mutter schon helfen kann. — Wenn eine Mutter ganz alleine sorgen muß.

Die Aufgabe des Kindes in der Familie

a) *Bedeutung des Themas*: Im bewußten Abgehen von verfälschenden Idealbildern und abgestempelten Erwartungen bzw. Vorstellungen vom Status und Rang des Vater-, Mutter- und Kindseins soll die Auffassung des Themas von einer realistischen Einschätzung der sozialen Rolle des Kindes in der Familie getragen sein.

Ein erstes Verständnis für die Gründe des Andersseins von Vater und Mutter kann dem Kind aus Vergleichen mit seinen eigenen Lebensgewohnheiten und -ansprüchen sich erschließen, ihm Rücksichten nahelegen und ihm zeigen, daß neu an es herantretende Aufgaben und Pflichten (Schuleintritt!) nicht nur es selbst, sondern die ganze Familie betreffen.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Eigene Aufgaben und Pflichten können meist nur mit Hilfe anderer Familienmitglieder erfüllt werden. Eltern gewähren ihrem Kind vielfältige Hilfen. Das Kind kann seine Eltern bei dieser Hilfestellung durch sinnvolle Gegenleistungen unterstützen (z. B. nicht trödeln beim Anziehen am Morgen).

c) *Mögliche Themen*: Geeignete Situationen aus dem kindlichen Tageslauf.

Freude und Sorgen in der Familie

a) *Bedeutung des Themas*: Auch hier keine harmonisierenden, realitätsfremden Deutungen, sondern Eingehen auf die vom Kind in der eigenen oder bekannten Familie registrierten Wirkungen bestimmter Ereignisse:

(z. B. Geburt eines Kindes, Krankenhausaufenthalt der Mutter, Wohnungskündigung, Ferienpläne). Das Nicht-Alltägliche der Anlässe weist auf die Nicht-Planbarkeit der Themen (Gelegenheitsunterricht!). „Freude“ sollte unter dem Aspekt der schöpferischen Beteiligung des Kindes, „Sorge“ unter dem Gesichtspunkt gesehen werden, daß tätige Teilnahme und „Vorsorge“ helfen, die Wechselfälle des Lebens zu meistern. Den Gefährdungen der Kinder durch häusliche Unfälle und der Gewährleistung ihrer Sicherheit ist im Rahmen dieses Themas Rechnung zu tragen.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Bestimmte Ereignisse haben weitreichende Folgen; manche Ereignisse erfordern Vorsorge. Tätige Teilnahme ist hilfreicher als untätiges Erleiden. Jeder kann durch Vorsicht die Besorgnis der anderen mildern.

c) *Mögliche Themen*: Hannes Familie erwartet ein Geschwisterchen. — In B. haben Kinder gezündelt. — „s Zeiserl ist krank“.

*In der Schule* ist es anders als in der Familie. — Die Regelungen des Zusammenlebens und der Umgang mit eigenen und fremden Sachen. — Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie (G)

a) *Bedeutung des Themas*: Das Kind gewinnt erst allmählich Fühlung mit der Sache „Schule“. Eine nüchterne Einschätzung muß angebahnt werden, um sie in ihrer Funktion als Ort planmäßigen Lernens mit anderen sehen und um Verhaltenshilfen geben zu können. Dabei ist besonders die Art der „Zuwendung zum anderen“ (als Person und Sache) und die Hinnahme der „Begrenzung durch den anderen“ in bestimmten Situationen zu erkennen und zu verarbeiten:

Empfindlichkeiten, Tätlichkeiten, Abgeben, Aushelfen, Geltenlassen, Auslachen. Verhaltensforderungen müssen aus Sacherfordernissen einsichtig werden. Die Regeln des Zusammenlebens und des Umgangs mit eigenen und fremden Sachen sollen vor allem auch die Sicherheit des Kindes gewährleisten. Das Beherrschen einer schulbezogenen Zeiteinteilung soll die Erfahrung vermitteln, daß alles Gesellschaftliche ein Zeitmaß eigener Art besitzt, mit dem als einer neuen Wirklichkeitsanforderung das Kind lernend fertig werden muß.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Die Schule ist für Kinder eingerichtet. Personen und Einrichtungen helfen, planmäßig und mit anderen zu lernen, was Erwachsene schon können. Kinder kommen in die Schule „auf Zeit“ und müssen lernen, mit den Aufgaben „zeitig“ zurechtzukommen.

c) *Mögliche Themen*: Ein Schul-Haus ist anders eingerichtet. — „Das meld' ich dem Fräulein!“ — Mutti sagt: „Erst die Schularbeit, dann . . .“

## 2. Jahrgangsstufe — Nachbar und Nachbarschaft —

Kennen wir den Nachbarn? — Störungen, Rücksicht und Regelungen. — Nachbarschaftliche Hilfe (E)

a) *Bedeutung des Themas*: Der Sachverhalt stellt sich in der Stadt ganz anders dar als auf dem Lande; eine schulische Spezialität ist die „Bank-Nachbarschaft“.

Das Grundphänomen — die räumliche Nähe von Menschen zueinander und ihre soziale und kulturelle Integration — ist schon für den Schulanfänger bedeutsam, da er in Spielgruppe und Klasse Nachbarn und Nachbarschaft erlebt und beide, wie später das Erlebnis „Gemeinde“, wichtig für die Ausbildung der kindlichen Persönlichkeit sind. Es liegt an der Automatik und Unfreiwilligkeit nachbarlicher Beziehungen, daß sie positiv und negativ sein können. Die „Nähe“ von Menschen zueinander verlangt Ordnungen und

Regelungen, vom Kind also die Entwicklung von Regelfähigkeit, Kooperation und Kompromißbereitschaft. Ordnungsmotive nachbarlicher Beziehungen wie Einigung, Distanz, Teilnahme werden erkannt und an nachvollziehbaren Beispielen verdeutlicht (Übereinkünfte, Hausordnung, Nachbarschaftshilfe und Zusammenarbeit).

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Nachbarn bekommen wir durch die räumliche Nähe zu anderen Menschen beim Zusammenwohnen wie von selbst. Nachbarschaft ist anders als Verwandtschaft und Freundschaft. Die Beziehungen zu Nachbarn können durch vertragliche Übereinkünfte, freiwillige Einigung oder freundschaftlichen Zusammenhalt geregelt werden. Gutnachbarliche Beziehungen kommen nicht ohne eigenes Zutun (Rücksichtnahme, Freundlichkeit, Hilfeleistungen) zustande.

c) *Mögliche Themen*: Wir studieren eine Hausordnung. — Störung und Rücksichtnahme, was bedeutet das? „Zimmerlautstärke“.

*Der Fremde an der Wohnungstür, auf dem Spielplatz, auf der Straße*

a) *Bedeutung des Themas*: Die äußere Situation, in der das Kind fremden Menschen begegnet, ist nicht eigentlich entscheidend für seine Einstellung und sein Verhalten; ausschlaggebend ist das Wissen um mögliche Gefährdungen.

Durch nüchterne, von realen Ereignissen angeregte und deutliche Informationen über Art, Ausmaß und Gründe eines z. T. krankhaften Verhaltens Erwachsener soll das Kind zu der Einsicht kommen, daß Angst und leichtfertige Vertraulichkeit falsch, Zurückhaltung und Höflichkeit richtig sind und daß Eltern und vertraute Erwachsene ohne Scheu von Vorkommnissen Kenntnis erhalten müssen.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Fremde können sich in wohlwollender oder verwerflicher Absicht an Kinder wenden. Unbekannten gegenüber ist immer Zurückhaltung geboten; auch Bekannte muß man nach ihren Absichten beurteilen lernen. Ängstlichkeit und Vertraulichkeit sind immer gefährlich, Höflichkeit und Entschlossenheit immer angebracht.

c) *Mögliche Themen*: Ein Fremder fragt mich um Auskunft — ich gebe Antwort. — Der Polizeibericht meldet eine Kindesverführung.

*Unsere Schule — Unsere Klasse im Aufbau der Schule. — Schulordnung — Aufgaben der an der Schule tätigen Personen*

a) *Bedeutung des Themas*: Die Gewöhnung an Inhalte und Ordnungen der Schule hat aus dem unsicheren Schulneuling ein verhaltensbewußtes Schulkind werden lassen. Die Lehrabsicht kann sich jetzt darauf richten, Sinn und Zweck bereits vertrauter Einzelheiten zu entdecken und aus dem Zusammenhang mit der Aufgabe der Schule neu zu bewerten:

Die Gliederung der Schule in Klassen; die Arbeitsteilung der Menschen, erkennbar in der Spezialität ihres Könnens und der Sachen, die sie für ihre Arbeit benutzen; die Regeln und Ordnungen, die nicht als moralische Setzungen aufgeprägt, sondern als Funktionen notwendiger Kontrolle und sachbedingter Zweckmäßigkeit eingesehen werden sollen, ohne dabei auf krasse Schwarz-Weiß-Malerei als methodischen Kunstgriff zurückgreifen zu müssen. Die Reflexion über eigenes und fremdes Verhalten wird durch die Beobachtung konkreter Verhaltensentscheidungen unterstützt.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Die Volksschule ist gegliedert in Grund- und Hauptschule und in Jahrgangsstufen. Wer in der Schule arbeitet, hat einen wichtigen Teil der ganzen Arbeit übernommen. Lehren, Leiten, Verwalten sind wichtige Arbeiten der erwachsenen Mitarbeiter an der Schule. Bestimmte Räume sind für mehrere Zwecke, andere nur für einen Zweck eingerichtet. In der Schule müssen Regeln gelten, die dem Schutz und der Sicherheit der Kinder dienen.

c) *Mögliche Themen:* Erkundungsgänge, um Personen und Raumbfunktionen kennenzulernen. — Warum sollen wir geschlossen über den Gang in den Pausenhof gehen? — Wie unsere Schule gegen Schadenfeuer vorsorgt.

*Kinder als Partner* — Freunde und Gegner

a) *Bedeutung des Themas:* Achtung und Mißachtung des anderen, wissentliches oder unwissentliches Fehlverhalten kommen mit den Kindern in die Schule.

Die vielfältigen Situationen des Miteinander im Sprechen, Spielen und Arbeiten geben Gelegenheit, auffällige Verhaltensweisen zu interpretieren, um zu lernen, daß man vom anderen her denken und handeln muß, wenn man seinem Partner gerecht werden will. Die außerunterrichtlichen Handlungsräume (Pausenhof, Schulweg, Spielplatz) sind für die Interpretation sozialer Rollen und Interaktionen wichtig und ergiebig. Der soziale Behauptungsdrang des Kindes führt mitunter zu notwendigen Auseinandersetzungen (Rechthaben, Stärkezeigen, Streitaustragen), die nicht vorschnell harmonisiert, sondern als Erscheinungen und Werte des späteren Lebens Regeln unterworfen werden sollten, die aus Einsicht und Übereinkunft Zustimmung finden.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* In jeder Gruppe gibt es im Verhalten verschiedene, mitunter auffällige Kinder. Unterschiedliches Verhalten führt oft zu Auseinandersetzungen. Es gibt viele Arten, eine Auseinandersetzung auszutragen oder beizulegen; wir müssen zwischen brauchbaren und untauglichen unterscheiden lernen. Aussprache, Vergleichsbereitschaft, freiwillige Anerkennung des Besseren und Widerstand gegen erkanntes Böses sind für das Zusammenleben wichtig.

c) *Mögliche Themen:* Theo spielt immer den Hanswurst. — Ist Otto ein Streber, weil er sich immer meldet? — Peter hat meine Mütze versteckt.

3. J a h r g a n g s s t u f e — *Schule als Aufgabe der Gemeinde* —

Wem gehört die Schule? — Schulsprengel und Schulverband

a) *Bedeutung des Themas:* Am Beispiel der Schule, ihrer einmaligen Errichtung und ihres fortdauernden Unterhaltsbedarfs, werden Funktionen von Gemeinde und Staat und ihr Zusammenwirken aus der Sorge und für die Ordnung des Ganzen durchsichtig.

Das Kind soll erkennen, daß der soziale und politische Handlungsraum „Öffentlichkeit“ aus durchgängigen, kontinuierlich erweiterten Aufgaben besteht, deren Fülle und sachliche Verflechtung nur in der didaktisch bedachten Vergrößerung und Vergrößerung der Zusammenhänge — von Familie und Nachbarschaft ausgehend — erste und durchschaubare Einsichten gewährt. Das Kind soll auch erkennen, daß das sachlich und politisch Wünschenswerte nicht ohne die illusionslose Erörterung von Kostenfragen realisiert werden kann und daß Entscheidungen nicht nur für die Bedürfnisse der Gegenwart zu fällen sind. Konkrete Anlässe (Neubauplanung, Reparaturen, Ankauf moderner Lehrmittel) veranlassen dazu, Sachentscheidungen aus mehreren Gesichtspunkten vorzubereiten und auf mögliche Folgen hin zu bedenken.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Die Schule ist eine „öffentliche Einrichtung“, das Schulhaus zählt zu den „öffentlichen Gebäuden“. Die Gemeinde unterstützt die Eltern, der Staat die Gemeinde bei der Errichtung und beim Unterhalt einer Schule. Für alle Ausgaben muß eine Deckung der Kosten vorhanden sein oder angespart werden. Große Gemeinden sind in Schulsprengel eingeteilt; kleinere Gemeinden gründen zusammen eine Verbandsschule, weil die bessere Gliederung der Schule einen gründlicheren und vielseitigeren Unterricht ermöglicht.

c) *Mögliche Themen:* Neue Schulhäuser werden anders gebaut und eingerichtet. — Welche Sorgen der Gemeinderat mit der Schule hat. — Kinder aus verschiedenen Gemeinden besuchen eine Schule, aber in verschiedenen Schulhäusern.

*Gewählte als Vertreter vieler anderer* — Aufgaben des Bürgermeisters und des Gemeinderates

a) *Bedeutung des Themas:* In der Beobachtung und gedanklichen Erweiterung bzw. Vertiefung der Tätigkeit von Personen und Gremien auf der Ebene der Gemeinde liegt die didaktisch fruchtbare Möglichkeit der Primärbegegnung mit einer Institution, die typisch ist für die Öffnung zum Gesellschaftspolitischen, typisch aber auch für die Notwendigkeit und Formen politischer Macht und ihrer Kontrolle.

In einem beschränkten Maße sind die gemeindlichen Aktionen Abbilder der „großen Politik“ und im Grad ihrer Abstraktheit für das kindliche Verständnis noch faßbar darzustellen. Dabei ist eine nüchterne Sichtweise geboten (Bürgermeister keine „Vater“-Figur, Gemeinde keine „Lebens-Gemeinschaft“, sondern eine in handfeste Interessen unterteilbare Gruppierung); Gemeinde soll als „eine mehr oder weniger große soziale Einheit auf lokaler Basis“ gesehen werden, „in der die Menschen zusammenwirken, um ihr wirtschaftliches, soziales und kulturelles Leben zu fristen“ (R. König). Konflikte und Konkurrenzdenken als Ausdruck des legitimen Widerstreits politischer Meinungen und wirtschaftlicher Interessen gehören zum kindlichen Erlebnisbild der Gemeinde. Auch parteiliche Kampfverhältnisse der Gemeindepolitik sollten als Positionen und oft auch als Voraussetzung gesehen werden, um die beste Entscheidung für das Gemeinwohl und gegen einseitige Gruppeninteressen herbeizuführen (Spielplatz oder Lagerplatz; ruhiges Wohnviertel oder verkehrsentwirrende Schnellstraße?).

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Die Gemeinde löst Aufgaben und erfüllt Zwecke, die der einzelne, Familie oder Nachbarschaft nicht wirksam genug bewältigen können. Die Gemeinde hat „Macht“, einen eigenen Willen zu haben und durchzusetzen. Die „Macht“ wird von gewählten Bürgern verwaltet und kontrolliert, die das Vertrauen der meisten anderen haben. Heute ist es zweckmäßig, wenn sich mehrere kleine Gemeinden zu einer leistungsfähigen Großgemeinde zusammenschließen.

c) *Mögliche Themen:* Aktuelle Gemeindeangelegenheiten (Kläranlage, Industrieansiedlung, Verkehrserschließung u. v. a. m.). — Wie unsere Gemeinde verwaltet wird. — Wie im Gemeinderat eine Entscheidung getroffen wird.

3. und 4. Jahrgangsstufe — *Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können*

z. B. Wohnungsbau, Gesundheitsvorsorge, . . .

a) *Bedeutung des Themas:* Da es sich bei diesen Aufgaben meist um gemeindliche Aufgabenbereiche handelt, gilt, was von der Gemeinde gesagt wurde, auch für dieses Thema. Dazu kommt die Funktion der Einrichtungen, die im Auftrag der Gemeinde oder des Staates Aufgaben wahrnehmen:

Gesundheitsamt, Krankenhausstiftung, Wohnungsbaugenossenschaft. Die sachlichen Verhältnisse bleiben hier unerörtert; zwei Grundgedanken der didaktischen Aufbereitung seien hervorgehoben: 1. Es genügt nicht, die zu erbringenden Leistungen nur zu registrieren oder kindliches Verfügungswissen zu reproduzieren. Es ist wichtiger, am einzelnen Beispiel die Fragen zu klären: Warum schaffen die Familie und Nachbarschaft nicht? Wie haben sich die Leistungen entwickelt? — 2. Institutionen dienen der Überwindung der Lebensnöte. An sie delegiert der einzelne einen Teil seines Eigenwohlanspruchs, um

den erreichten Standard zivilisatorischer Sicherungen zu halten und zu verbessern. Dazu bedarf es der Bejahung der „öffentlichen Ordnung“ durch den Bürger; daher ist die Ordnungsfunktion der Einrichtungen hervorzuheben. Es ist aber auch der Anteil der Menschen zu betonen, die Kenntnis und Verantwortung fordernde Berufe im Dienste aller Bürger ausüben (Beispiele überragenden Pflichtbewußtseins).

*b) Erstrebter Lerngewinn:* Erkennen, daß manche Lebensnöte von Familie und Nachbarschaft nicht wirksam und rationell genug überwunden werden können. Im Auftrag von Gemeinde und Staat erfüllen verschiedene Einrichtungen Aufgaben der Lebenssicherung; manche sind wenig angenehm oder sogar gefährlich; jedes Versagen kann die Ordnung des Ganzen stören oder bedrohen. Jeder Bürger muß durch sein Verhalten die Einrichtungen unterstützen; Kinder können schon einen Teil der Sorge und Ordnung für das Ganze übernehmen (Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr, Schüler-Lotsendienst).

*c) Mögliche Themen:* s. Stoffplan; z. B. Krankenfürsorge: schulärztliche Untersuchung; Unfallhilfe und Krankentransport des Roten Kreuzes; das Krankenhaus, Ärzte und Pfleger; die Apotheke; öffentliche Schutzimpfaktionen.

#### 4. Jahrgangsstufe — *Das Schulwesen* — Die Gliederung des Schulwesens

*a) Bedeutung des Themas:* In der 4. Jahrgangsstufe stehen für eine wachsende Zahl von Schülern Überlegungen und Entscheidungen über den Besuch einer weiterführenden Schule an.

Mit den Eltern sollten die Schüler selbst informiert werden. Die Schule zeigt sich ihnen als Bildungseinrichtung einer Gesellschaft, die durch Differenzierung des Schulwesens und Förderung des einzelnen ihre eigenen und die Chancen des Individuums verbessern will. In der Situation des Über-den-Augenblick-Hinausdenkens werden selbst schulorganisatorische Betrachtungen interessant.

*b) Erstrebter Lerngewinn:* Nach der gemeinsamen Grundschule verzweigen sich die Schullaufbahnen. Die Sekundarstufen führen zu verschiedenen Abschlüssen und Berufsmöglichkeiten; sie sind durch Übergänge verbunden, um fähigen und lernwilligen Schülern neue Wege des Weiterlernens offenzuhalten.

*c) Mögliche Themen:* Schulwege nach der Grundschule. — Was sich unsere Eltern schon heute für später überlegen: Soll Hans in eine weiterführende Schule?

*Mitmenschen* mit anderer Sprache, Hautfarbe, Religion und Lebensweise

*a) Bedeutung des Themas:* Für die Grundschule ist das Thema (u. U. auch schon früher) durch die Anwesenheit von Gastarbeiter- oder Mischlingskindern in der Klasse oder Schule und durch die Anwesenheit von Gastarbeitern und ihrer Familien in der Gemeinde bedeutsam.

Sie kennen sie als Nachbarn, Untermieter, Arbeitskollegen und als Gesprächsthema der Eltern oder als die eigenen Spielkameraden. Das Fehlverhalten der Erwachsenen ist ihnen im allgemeinen noch fremd; sie kennen und praktizieren kaum Vorurteile, sind aber gegen deren Übernahme nicht gefeit. So muß die Schule — und auch hier ohne realitätsfremde Harmonisierung — vorsorglich an Beispielen der von Erwachsenen verursachten Konflikte auf die auslösenden Faktoren zurückfragen (Unkenntnis, Mißtrauen, Vorurteile, Verallgemeinerungen) und in den Auswirkungen den Teufelskreis erkennen lassen, wie er aus der Nichtannahme des anderen und den damit fortgesetzt provozierten Reaktionen entsteht. Dabei bietet sich eine erste und wichtige Gelegenheit, Sinn und Gehalt menschlicher Grundrechte zu erfassen und in Verhaltensmaßstäbe zu übersetzen, die in die eigenen Handlungsdispositionen bestimmend einwirken können: Wie müßte ein Gesetz lauten, das Fremden, die als Gäste und Arbeiter bei uns leben, ihre Grundrechte

sichert? Dabei entsteht ein erstes Wissen davon, daß geschriebene und ungeschriebene Gesetze — als bindende Regeln für alle — außer der Macht der öffentlichen Gewalt auch der Empfindsamkeit des menschlichen Gewissens bedürfen, um nicht wirkungslos zu sein.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Menschen können auch anders leben wollen als wir. Andere Lebensart muß man zu verstehen versuchen und sie achten. Die Lebensnöte der Menschen sind überall gleich. Gesetze machen die Menschen nicht vollkommen, aber sie beschränken ihre Unvollkommenheiten. Jedem geht es auf die Dauer nur dann gut, wenn es auch dem anderen gut geht.

c) *Mögliche Themen*: Gastarbeiterkinder haben gleiche und andere Sorgen. — Ali und Luigi kennen andere Spiele. — Wir sprechen über Mietwucher.

3. und 4. Jahrgangsstufe — *Freizeit* — Freizeitbeschäftigungen. — Wandern und Reisen

a) *Bedeutung des Themas*: Kinder haben Pflichten und damit auch den Wunsch, von diesen zeitweise frei zu sein. Sie haben wie die Erwachsenen auch ein Recht auf Freizeit und altersgerechte Formen des Freizeitgenusses.

Freizeit als sozialer Bereich erfordert gesellschaftliche Haltungen und Regeln, die offiziell als nützlich gelten; da sie aber weniger kontrollierbar sind als die Regelungen anderer sozial relevanter Bereiche, stellt ihre Einhaltung höhere Ansprüche an den Charakter. Der Gedanke an die Sorge und Ordnung des Ganzen ist unter den heute gegebenen Umständen aus der Freizeitgestaltung schon der Kinder nicht zu verdrängen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat daher ihren Schwerpunkt nicht im bloßen Registrieren der Möglichkeiten von Freizeitgenuß, sondern in der kritischen Prüfung des persönlichkeitsbildenden und sozialen Wertes der Freizeitmittel und ihres Gebrauchs durch Kinder und Erwachsene. Dabei sind Anregungen zu kreativem Verhalten pädagogisch sinnvollere Hilfen als bloße Warnungen vor leiblicher und geistiger Trägheit.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Arbeitszeit und Freizeit ergänzen einander im Lebenslauf aller Altersstufen der Menschen auf verschiedene Weise. Viele öffentliche Einrichtungen sind ein Angebot für erholsame und anregende Freizeit. Freizeit kann zu eigenem Nutzen sein, durch Mißbrauch und mangelnde Vorsicht Gefährdungen bringen; unbeaufsichtigte Freizeit verlangt mehr Selbstkontrolle. Freizeit ist für viele Menschen der Bereich ihrer beruflichen Arbeit.

c) *Mögliche Themen*: Ist „Comics“ lesen ein gutes Hobby? — Sind Ferien nur in Italien schön? — Leute, die von unserer Freizeit leben. — Freizeit und Umweltschutz.

## WIRTSCHAFTSLEHRE

### 3. „Verbindliche Lehraufgaben der Wirtschaftslehre“ – Erläuterungen

Die Arbeits- und Wirtschaftswelt hat unter den fachlichen Lehrinhalten der Sekundarstufe bereits einen festen Platz gewinnen können. Die Notwendigkeit einer fachlich eigenständigen Wirtschaftslehre auf der Primarstufe ist durch folgende Einsichten begründet:

— Das Kind ist durch seine Lebensbedürfnisse zu wirtschaftlichen Überlegungen und Handlungen veranlaßt, die auf elementare Weise in wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse und Strukturbereiche einführen.

— Wirtschaftsfragen besitzen samt ihren sozialen Zielvorstellungen (Sicherheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Stabilität) einen hohen gesellschaftlich-politischen Rang; ihre Auswirkungen erreichen die Lebenssituationen des Kindes (Armut, Arbeitslosigkeit, Strukturwandel).

— Wirtschaftliche Erziehung gelingt nur als „ein das ganze Leben andauernder Prozeß“.

Die Wirtschaftslehre der Grundschule ist als eine fachlich eigenständige und der Aussagegültigkeit nach ohne Umlernen fortführbare Einführung in die theoretische Struktur und die tragenden Ideen des Wirtschaftslebens zu verstehen. Als wesentlich für die Primarstufe können folgende Grundeinsichten gelten:

— Sowohl der Einzelmensch als auch Gemeinschaften und gesellschaftliche Institutionen (Familie, Verbände, Gemeinde, Staat) haben Bedürfnisse, die sie mit Mitteln und Formen des Wirtschaftens in möglichst optimaler Weise zu befriedigen trachten (Erfahrungsbeispiele für die Grundschule: Geburtstagswünsche des Kindes, Anschaffungswünsche der Eltern, Investitionswünsche in der Gemeinde).

— Zur Befriedigung der grundsätzlich unbegrenzten Bedürfnisse stehen Güter und Dienstleistungen nur in begrenztem Maße zur Verfügung. Der Konflikt zwischen Wunsch und Wirklichkeit kann durch ein wirtschaftlich richtiges Kompromißverhalten entspannt oder aufgehoben werden. (Erfahrungsbeispiele: Ansparen oder Ratenkauf? — Zurückstellen von Kaufwünschen auf einen günstigeren Zeitpunkt erspart Geld.)

— Es ist die eigentliche Aufgabe der Wirtschaft, die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen und dem Angebot an Gütern und Dienstleistungen durch die Vergrößerung des Angebotes zu vermindern. Sie nutzt dazu die Möglichkeit der Arbeitsteilung und ergänzt den Produktionsfaktor „Arbeit“ durch den Produktionsfaktor „Kapital“. (Erfahrungsbeispiel: In der Familie übernimmt jeder Arbeiten, die er besser kann als andere. — Technische Geräte entlasten von den Mühen der Handarbeit, erfordern aber um so höhere Investitionskosten, je mehr sie technisch entwickelt sind; z. B. Handwäsche — Waschbrett — halb- und vollautomatische Waschmaschine.)

— Die Bedürfnisse machen die Menschen und Institutionen wirtschaftlich voneinander abhängig. Unter diesem Aspekt müssen in jedem Wirtschaftssystem Fragen der Erzeugung, der Verteilung und des Konsums entschieden werden. (Erfahrungsbeispiel: Einige in der Familie sind „Erzeuger“ und „Ernährer“, andere „Verzehrter“ und „Verbraucher“: Sollen alle den gleichen Anteil am Einkommen haben? — Was produziert wird, kann für eigenen oder fremden Gebrauch bestimmt sein.)

— Die Wirtschaftsweise der freien Markt- (Verkehrs-)wirtschaft braucht den „Markt“ als eine Institution, die alle als Produzenten oder Konsumenten benutzen. Der „Markt“ reguliert Art, Umfang und Herstellungsweise des Produktions- und Dienstleistungsangebotes, sowie Richtung und Ausmaß der Konsumnachfrage. (Erfahrungsbeispiel: Strukturwandel verursacht Berufswechsel. — Folgen bewußten Kaufverzichts bei freier Produktwahl.)

— Das wirtschaftliche Eigenwohl wird durch lebensnotwendige Bedürfnisse aller

und die gerechten Ansprüche des Gemeinwohls begrenzt. Gemeinschaftliche „Einrichtungen“ rechtfertigen Einschränkungen, um vor allem soziale und kulturelle Bedürfnisse befriedigen zu können. (Erfahrungsbeispiele: Kindergarten, Spielplatz, Büchereibus usw. können nur durch teils freiwillige, teils geforderte Spargelder eingerichtet und unterhalten werden.)

Diese Grundeinsichten bilden die fachliche Struktur der Wirtschaftslehre der Grundschule. Eine überlegte Themenwahl und -verteilung muß gewährleisten, daß wirtschaftswissenschaftliche Elementarerkenntnisse aus realen Situationen erfaßt und erfahrungsbezogen in immer erweiterbarer Fragestellung der gedanklichen Verarbeitung angeboten werden. Der unterrichtlichen Gestaltung stellt sich vor allem die Aufgabe, auf den verschiedenen Jahrgangsstufen wiederkehrende Grundeinsichten thematisch unterschiedlich zu erfassen und in ihrem sachlichen Lerngewinn der wachsenden kindlichen Fassungskraft anzupassen. Dazu bedarf es zweier Erfordernisse: der Orientierung der Lernzielstellung an der Bedeutsamkeit der kindlichen Erfahrung, die den Ansatzpunkt des Unterrichts bildet und der in der Unterrichtsvorbereitung (didaktische Analyse) konzentrierten gedanklichen Bemühung des Lehrers um die Vereinfachung fachwissenschaftlich korrekter Einsichten zu erkenntnisgerechter und sprachlicher Faßlichkeit für die jeweilige Lerngruppe (didaktische Reduktion).

#### 4. Didaktische Interpretation des Stoffplans – Wirtschaftslehre

##### 1. J a h r g a n g s s t u f e — *Bedürfnisse und Arbeiten in der Familie* — In der Familie arbeiten wir füreinander

a) *Bedeutung des Themas:* Der wirtschaftende Mensch sucht der Diskrepanz zwischen der potentiellen Unendlichkeit der Bedürfnisse und der Knappheit der verfügbaren Güter durch die Vergrößerung des Güterangebotes zu begegnen.

Er benutzt dazu die Möglichkeiten der Arbeitsteilung zuerst im häuslich-privaten Bereich. Damit begegnet das Kind dem Elementarproblem des Wirtschaftens, Bedürfnisse durch die von Geld unterstützte arbeitsteilige Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen zu befriedigen.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* In der Familie wird die Arbeit geteilt, um mehr Güter zu erzeugen und möglichst viele Bedürfnisse (Wünsche) zu erfüllen. In der Familie sind nur einige „Erzeuger“, aber alle „Verbraucher“. In der Familie für den eigenen Bedarf erzeugte Güter und Dienstleistungen sind soviel wert wie das durch sie ersparte Geld; sie werden auch durch den Verzicht auf andere Arbeiten und Freizeit erkaufte.

c) *Mögliche Themen:* Gartenarbeit, Frühjahrsputz: alle arbeiten mit, aber auf verschiedene Weise; jeder tut, was er am besten kann. — Was tagsüber alles „verbraucht“ wird und wer es braucht. Unterschiede nach Alter, Geschlecht, Tageszeit. — Was Vater alles selber macht: Sandkasten, Gartenzaun, Obstregal.

Einige aus der Familie arbeiten für fremde Menschen

a) *Bedeutung des Themas:* Aus den Erfahrungen mit häuslichen Verrichtungen wird die Doppelrolle vor allem des Vaters ersichtlich. Seine Arbeit außer Haus (Beruf) wird in der Regel verrichtet, um das „Einkommen“ der Familie zu verdienen

(Lohn, Verdienst). Arbeitskraft wird als wertvolles und schützenswertes Gut erkannt, das ebenfalls nicht unbegrenzt verfügbar ist.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Die Mehrzahl der täglichen Bedürfnisse der Familie wird außerhalb des Hauses durch fremde Arbeit gedeckt. Die berufstätigen Familienangehörigen arbeiten für eigenes Einkommen und fremde Bedürfnisse. Ihre Arbeitskraft wird mit Geld entlohnt, das gegen Güter und Dienstleistungen eingetauscht werden kann.

c) *Mögliche Themen*: Jede Familie braucht viele „Dienste“: Schule, Kirche, Zahnarzt, Supermarkt, Bäcker. — Vater arbeitet für andere Leute. — Das verdiente Geld wird getauscht.

## 2. Jahrgangsstufe — Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes — Bäcker, Gärtner, ...

a) *Bedeutung des Themas*: Das im häuslichen Bereich erfahrene Prinzip der Arbeitsteilung wird am Beispiel kindnaher und überschaubarer Berufsbilder als Erklärungsgrund für wirtschaftliches Verhalten vertiefend weitergeführt.

Die Vielfalt der Berufe entspricht der Vielzahl der Bedürfnisse, und die Spezialisierung beruflichen Könnens kommt sowohl in der Effektivität der Arbeitsweise als auch in der Qualität des Arbeitsproduktes zum Ausdruck. Egozentrierende Deutungen vor allem handwerklicher Berufe sollten vermieden werden (kein Bäcker steht uns zuliebe so früh auf; er denkt an Absatzchancen und Verteilung). Der Anteil vieler Berufe an einem Produkt soll kenntlich gemacht werden.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Viele Berufe leisten Dienste für andere Menschen. Das verdiente Einkommen ist eine Gegenleistung für den Nutzen der erzeugten Güter und Dienstleistungen. Wer einen Beruf ausübt, kann nicht gleichzeitig etwas anderes verrichten.

c) *Mögliche Themen*: z. B. Der Bäcker: Was nur er kann. — Er kennt viele Leute nicht, die bei ihm Waren kaufen. — Warum er nur Geld für seine Waren nehmen kann. — An der Herstellung einer Sache sind viele Berufe beteiligt (Kleid, Ofen u. ä.).

## Einkaufen und Verkaufen — Der Wochenmarkt. — Das Kaufhaus

a) *Bedeutung des Themas*: Erzeugte Güter müssen verteilt und verbraucht werden. Bedarf und Nachfrage beeinflussen wesentlich Angebot und Preisbildung. Einkauf und Verkaufen sind Formen des Güter austausches; sie bestimmen das Arbeitsbild der mit ihnen befaßten Einrichtungen.

In der Beobachtung der Geschehnisse auf dem Wochenmarkt entstehen die Grundlagen einer sachgerechten Konsumentenerziehung. Moralische Wertungen des Sparens, der Güterverteilung und des Verbrauchs sollen vermieden werden. Wichtiger ist es, auf die Probleme einzugehen, die sich aus dem riesigen Angebot und der zum Kauf lockenden Werbung einerseits und aus dem Zwang zur Entscheidung über Ausgabe oder Sparen und die Rückwirkungen auf die Wirtschaft andererseits ergeben.

b) *Erstrebter Lerngewinn*: Einkauf erfordert Auswahl aus vielem und Prüfung des einzelnen. Nicht alles verfügbare Geld kann zur Erfüllung von Kaufwünschen verwendet werden; Vorrang und Auswege müssen überlegt werden. Der Verzicht vieler auf einen bestimmten Kaufwunsch wirkt sich auf die Erzeugung und Verteilung von Gütern aus.

c) *Mögliche Themen:* Mutter kauft ein. — Gärtner Holm kann sein Gemüse nicht allein verbrauchen. — Wie Marktfrauen ihre Waren losbringen. — Wenn alle Kinder auf Eiscreme verzichten würden.

3. *Jahrgangsstufe* — *Möglichkeiten der Produktion* — Eigenart der Handarbeit. — Maschinenarbeit und Arbeitsteilung in der Fabrik. — Fabrikarbeit deckt mehr Bedürfnisse. — Handarbeit und Fabrikarbeit ergänzen sich. — Vom Rohstoff zur Fertigware.

a) *Bedeutung des Themas:* Arbeitsorganisatorische Maßnahmen (Prinzip der Arbeitsteilung) sind auch bei den verschiedenen Produktionsweisen zu beobachten:

bei der innerbetrieblichen Organisation, bei der Arbeitsverteilung. Eine Fülle von Einzelgesichtspunkten bietet sich an, aus der die Eigenart der Produktionsweisen, ihre Vor- und Nachteile und die unterschiedliche Belastung des Menschen für das Kind einsichtig werden: z. B., daß auf Handarbeit teilweise nicht verzichtet werden kann, weil Qualitätswünsche und individuelle Ansprüche sie erfordern, weil die Maschinen nicht gebaut werden könnten, die sie ablösen sollen; z. B. daß Industriearbeit durch den Wegfall des Wechsels von Material und Werkzeug, durch Automatisierung der Arbeitsgriffe und den Einsatz von Maschinen mit einer erheblichen Zeit- und Kostenersparnis höhere Stückleistungen erbringt; dafür kennt sie kaum das Erfolgserlebnis; sie bedeutet oft Monotonie und Ermüdung, die durch Arbeitszeitverkürzung und Arbeitshygiene gemildert werden können. Das Beispiel „Hausbau“ vermittelt besonders instruktive Erkenntnisse über die gegenseitige Ergänzung von Hand- und Industriearbeit (Fertigteile, Normen, Kunststoffe) und die heute erwünschten Vorteile (Verbilligung, Beschleunigung).

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Arbeitsteilung vergrößert die Produktionsleistung. Ohne Industrieproduktion können die Bedürfnisse der vielen Menschen zu erträglichen Preisen nicht gedeckt werden. Handarbeit bevorzugt die Einzelanfertigung; sie ist teuer. Industriearbeit bevorzugt die Massenfertigung; sie ist preisgünstiger. Die technisch-industrielle Fertigung eines Erzeugnisses ist ein genau geplanter Weg vom Rohstoff zum Fertigprodukt unter Einsatz von Maschinen. Kunststoffe helfen die immer knapperen Naturstoffe sparen. Industriearbeit gefährdet den Menschen und seine Umwelt; dagegen sind Schutzmaßnahmen erforderlich.

c) *Mögliche Themen:* Wir stellen ein Puppenkleid in Einzelanfertigung und arbeitsteilig her und vergleichen. — Was man heute leicht und rasch haben kann. — Beispiele der Technologie des Produktionsweges eines alltäglichen Gebrauchsgegenstandes (Schultisch).

4. *Jahrgangsstufe* — *Der Wandel in der Wirtschaft* — Der moderne bäuerliche Betrieb. — Neuerrichtung von Fabriken; Schaffung neuer Arbeitsplätze. Handwerker stellen sich um. — Das Einkaufszentrum. — Die heimatliche Wirtschaft hängt mit der Weltwirtschaft zusammen (E, G).

a) *Bedeutung des Themas:* Jedes der Teilthemen ist Beispiel für Entwicklungen und Veränderungen, die das Wirtschaftsgeschehen vor den Augen der Kinder mitmacht.

Warum ist es dazu gekommen, worin zeigt sich, daß z. B. der Bauernhof von einst durch Spezialisierung und Technisierung zu einer betriebswirtschaftlich geführten Produktionsstätte geworden ist? Alle Gegenwart hat auch im Bereich der Wirtschaft ihre Vorgeschichte und ihre aktuellen politischen Zwänge. Konjunktur, Infrastruktur, multilaterale Zusammenschlüsse, Grenzlandprobleme, Strukturwandel ganzer Wirtschaftszweige — die Begriffe sind für den Grundschüler noch unverständlich, aber die gemeinten Sachverhalte finden sich in seinen Lebenssituationen (Bauer Stock gibt auf, der Laden an der Ecke schließt!). So werden bestimmte Vorgänge dazu veranlassen, in Zusammenhänge

so weit einzudringen, daß sie nicht mehr bloß konstaterbare Einzelereignisse sind. Die scheinbar unvermittelt auftretenden Veränderungen an Jahrhunderte bestehenden Strukturen im wirtschaftlichen und sozialen Gefüge der Umwelt wirken besonders eindrucksvoll, wenn sie am Wandel der Lebens- und Arbeitsgewohnheiten, des kulturellen und politischen Lebens, der Raum- und Wirtschaftsstruktur beobachtet und unter Verwendung von Arbeitstechniken und Hilfsmitteln (Zahlen, Grafiken) noch mehr verdeutlicht werden.

b) *Erstrebter Lerngewinn:* Der moderne Bauernhof ist eine Produktionsstätte mit vielen technischen Einrichtungen. Seine Führung erfordert wirtschaftliche Überlegungen, Kenntnisse und Investitionen, welche von den Voreltern noch nicht gefordert waren. — Dörfer und kleine Städte ändern sich, weil durch Spezialisierung und Ausweitung der Industriearbeit der Bau neuer Fabrikationsstätten notwendig wird und weil frei gewordene Arbeitskräfte mit neuen Arbeitsplätzen versorgt werden müssen. — Alte Handwerksberufe passen sich an; sie vergrößern sich, erweitern ihr Arbeitsprogramm und verändern ihre Arbeitsweisen. Neben alten entstehen neue Handwerkszweige (Gebäudereiniger, Vulkaniseur). — Die Einkaufsgewohnheiten der Menschen werden verändert (Motorisierung, freier Samstag) und erfordern neue Einkaufsmöglichkeiten. — Es gibt kleine und große „Märkte“ (EWG, Weltmarkt); sie sind durch Handel und Verkehrswege verbunden. Ohne den Austausch der Güter gäbe es keinen Wohlstand und keine Verbesserung der Lebensverhältnisse. — Eigener Wohlstand darf die Sorgen und Nöte anderer Menschen in der Welt nicht vergessen (Entwicklungshilfe).

c) *Mögliche Themen:* Bauer Kalb siedelt aus. — Wir planen eine Fabrik für K. — Schuster Moll fertigt orthopädische Schuhe. — Das neue Einkaufszentrum wird an der Umgehungsstraße gebaut. — Der Lebensmittelhändler „kauft“ in der ganzen Welt. — Aus dem Nachbardorf geht ein Entwicklungshelfer nach Afrika.

## 5. Methodische Hinweise

Die Themenvorschläge der Sozial- und Wirtschaftslehre wollen lediglich als Anregungen verstanden sein. Sie sind in der Regel als selbständige Unterrichtseinheiten durchführbar; einzelne können auch als Teilaspekt von Unterrichtseinheiten anderer Fachbereiche behandelt werden.

Der methodische Aufbau einer Unterrichtseinheit wird außer den facheigentümlichen Gestaltungsmöglichkeiten (s. Vorbemerkungen des Lehrplans) lernpsychologisch wichtige Unterrichtsschritte berücksichtigen, die nicht fachgebunden sind, z. B.

a) den *Aufbau einer Lernsituation* (durch aktuelle, problematisierbare „Einstiegs“-Sachverhalte, die das Lösungsverhalten der Schüler um so besser motivieren, je mehr die Lernsituation einer Lebenssituation entspricht);

b) das gemeinsame oder arbeitsteilige *Suchen nach Einsichten/Lösungen* durch einen operationalisierten Lernablauf (gedankliche oder praktische Untersuchung des Problems, begleitet von Vermutungen und bedingten Annahmen);

c) die sachlogisch und methodologisch begründete *Beurteilung der Zielerkenntnisse* und die sprachliche Fixierung des Lerngewinns;

d) die *Übertragung und Anwendung der Zielerkenntnisse* auf konkrete Handlungsmöglichkeiten oder auf sachverwandte Inhalte.

## Literatur

- Siegfried Aust/Eugen Kunz/Rüdeger Traegl: Sachunterricht in Kategorien. Oberursel: Finken 1970
- Franz Decker: Didaktik der allgemeinen Wirtschaftslehre. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970
- Theo Fruhmann/Gottfried Stein (Hrsg.): Arbeitshefte für den politischen Unterricht (Sozialkunde), Reihe II: Arbeit und Wirtschaft. Frankfurt a. M.: Hirschgraben 1964/65
- Gerhard Hauptmeier: Wirtschaftserziehung in der Grundschule. In: Die Deutsche Schule, 60 (1968) S. 613—624
- Elisabeth Liefmann-Keil: Einführung in die politische Ökonomie. Herder Taschenbuch Nr. 173. Freiburg: Herder 1964
- Anton Neuhäusler/Hartwig Schröder/Herbert Tschamler/Josef Neukum: Denkerziehung in Grund- und Hauptschule. München: Ehrenwirth 1970
- Heinz-Dietrich Ortlieb/Friedrich Wilhelm Dörge: Wirtschafts- und Sozialpolitik. Modellanalysen. Opladen: Leske 1965/66
- Gabriel Ott: Zeitlichkeit und Sozialität. München: Oldenbourg 1969
- Rainer Rabenstein/Franz Haas: Erfolgreicher Unterricht in Darstellungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969<sup>3</sup>
- Erwin Schwartz: Sozialkunde im Sachunterricht der Grundschule. In: Die Grundschule 3/1968
- Bodo Spiethoff: Kleine Wirtschaftslehre. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag 1967<sup>4</sup>
- Horst Wagenführ: Wie die Wirtschaft funktioniert. Gütersloh: Bertelsmann 1960
- Erich Weber: Wirtschaftspädagogische Aspekte. Probleme der allgemeinbildenden Schulen in der Konsumgesellschaft. Bonn: Deutscher Sparkassen- und Giroverband e. V. 1970

Josef Neukum

## Vorbemerkungen

1. Der Geschichtsunterricht der Grundschule wird durch das allmählich erwachende Interesse des Kindes an Vergangenen ermöglicht. Er knüpft an das nur zu fällig erworbene Wissen um die Vergangenheit des eigenen Lebens und der Erscheinungen in der Umwelt an, klärt, ordnet und vertieft es.

Zwar steht das Geschichtsbewußtsein, das die Kinder auf dieser Stufe gewinnen können, noch am Anfang. Doch ist es möglich, im Sinne einer Vorstufe des Geschichtsunterrichts Grunderfahrungen über die Wichtigkeit der Zeit im menschlichen Leben zu verdeutlichen und den zeitgebundenen Wandel der Formen menschlichen Lebens und Schaffens bewußt zu machen. Dabei entsteht ein erstes Wissen vom Anderssein der Menschen und Dinge in der Vergangenheit, das auch dem Nachdenken über Gegenwart und Zukunft dient.

2. Die verbindlichen Lehraufgaben zielen auf sachfundamentale Einsichten: Zeit ist weder wiederholbar noch vorholbar; sie ist gliederbar und meßbar. Vergangenes ist erinnerbar; Zukünftiges vorausdenkbar (Lehraufgabe I).

Vergangenes und Gegenwärtiges sind an Unterschieden erkennbar; sie bestehen nebeneinander; Gegenwärtiges hat sich oft aus einfachen Anfängen entwickelt. In der Folge geschichtlicher Wandlungen wurden die Lebensbedingungen der Menschen erleichtert, ihre Lebensgewohnheiten verändert, aber auch die Gefahren des Mißbrauchs vermehrt (Lehraufgabe II).

„Geschichte“ bewahrt in Zeugnis und Wissen die Antworten der Menschen auf die Herausforderungen ihrer Zeit (Lehraufgabe III).

Bei der Verwirklichung der Themenvorschläge des Stoffplans bieten sich als Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit an: die Beobachtung und Erfahrung der Zeitgebundenheit von Werden und Vergehen im eigenen Leben und bei Menschen und Dingen der Umwelt (Lehraufgabe I) — die Herkunft der Gegenwart aus der Vergangenheit und die gegenseitige Verflechtung; die sichtbaren Beziehungen gegenwärtiger Lebensbereiche zur Vergangenheit; der beständige Wandel der Formen der Erfüllung menschlicher Lebensbedürfnisse (Lehraufgabe III) die historische Orientierung im heimatlichen Bereich durch einen örtlich variierenden Minimalkanon geschichtlichen Wissens; erste Zuwendung zur zeitlich gegliederten Abfolge historischen Geschehens (Lehraufgabe III).

3. Die Auswahl der Lehrinhalte bevorzugt die heimatlichen Erscheinungsformen des Geschichtlichen. Sie begnügt sich aber nicht mit dem bloß Anekdotischen und eng Lokalen, sondern zielt auch in der Grundschule auf allgemeine Einsichten, wie sie in den Aufgaben des Stoffplans aufgezeigt sind.
4. Die methodische Gestaltung des Unterrichts nützt sowohl die Möglichkeiten der Individualisierung (in stellvertretenden Personen) und der Personifizierung (in bestimmten Personen) als auch den bewährten Wechsel von Erleben und Nachdenken (Besinnung, Sichhineinversetzen, Distanzgewinnen).

Durch gelegentliche Dramatisierung und zeichnerische Darstellung werden Denken und Phantasie des Schülers angeregt.

Die Begegnung mit Zeugnissen der Vergangenheit ist eine besonders günstige Voraussetzung wirksamen Lernens und ermöglicht es, geschichtliche Sachverhalte zu vergegenwärtigen.

Besonders wirkungsvoll ist die Darstellung in Erzählform. Doch darf die wissenschaftliche Gültigkeit durch die Darstellung nicht sachwidrig verkürzt oder gar verfälscht werden.

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe*	4. Jahrgangsstufe
I. <i>Erfahrungen mit der Zeit im menschlichen Leben</i>	<p>1. Jahrgangsstufe</p> <p><i>Zelterfahrungen:</i> Tageseinteilung des Schulkindes, des Vaters, der Mutter — verschiedene Tagesabläufe im Vergleich Ich erinnere mich</p>	<p>2. Jahrgangsstufe</p> <p>Die Uhr Der Kalender Ausblicke auf kommende Ereignisse Vorbereitung der Zeitleiste</p>	<p>3. Jahrgangsstufe*</p> <p><i>Neues und Altes nebeneinander</i> (E, S/W) z. B. alte und neue Wohngebiete (Straßenführung, Raumgliederung, Plandarstellung) <i>Heute anders als früher</i> (S/W) z. B. Lernen in der Schule, Krankenpflege, Nachrichtenübermittlung, Lebensbedürfnisse und -gewohnheiten (Wohnen, Kleidung, Kauf, Vorratshaltung, Handel, Freizeit), Arbeitsgeräte, Nachbarschaftshilfe</p>	<p>4. Jahrgangsstufe</p>
II. <i>Erfahrung und Erkenntnis des Gegenwärtigen als eines Gewordenen und des Andersseins von Menschen und Dingen in der Vergangenheit</i>		<p>Einzelbetrachtungen z. B.: Ein altes Haus neben einem neuen: Bauweise, Einrichtungen, Gebrauchsgegenstände des Alltags der Eltern und Großeltern im Vergleich; z. B. Bügeleisen, Waage</p>		

III. *Vergegenwärtigung von „Geschichte“ durch die Begegnung mit den heimatischen Erscheinungsformen des „Geschichtlichen“, „Geschichtszeiten“*

Für die 4. Jahrgangsstufe ist nach den örtlichen Gegebenheiten ein Stoffplan zu erstellen, der regional gebundene Ereignisse soweit dargestellt, als ihnen eine gewisse allgemeine Bedeutung zukommt.

\* Anmerkung: Bei der erforderlichen Anpassung an die örtlichen Verhältnisse kann die Thematik der Lehraufgabe II in die 4. Jahrgangsstufe herüberreichen und die Thematik der Lehraufgabe III etwa in der Mitte der 3. Jahrgangsstufe beginnen.

Die „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ vom 10. Juli 1966 sahen für den ersten und zweiten Schülerjahrgang als Ersatz für den „Heimatkundlichen Anschauungsunterricht“ früherer Jahre den „grundlegenden Sachunterricht“ vor. Er sollte „sammelnder und ausstrahlender Mittelpunkt des Gesamtunterrichtes“ sein. Über geschichtliche Stoffe sagten sie, außer dem Hinweis, daß der Rhythmus des Jahreslaufes im wesentlichen den Stoffplan des ersten Schülerjahrgangs bestimmt, nichts aus. So blieb es dem Lehrer überlassen, was er an Zeiterleben und Zeitwissen umsetzen wollte in exakte Zeitbestimmungen als Grundlage für ein sich anbahnendes Zeit- und Geschichtsbewußtsein.

### *Die erste Jahrgangsstufe*

Der Lehrplan für die Grundschule stellt in seinen verbindlichen Lehraufgaben für die erste und zweite Jahrgangsstufe „die Erfahrung über die Bedeutung der Zeit im menschlichen Leben“ in den Vordergrund. Die Themenvorschläge für die erste Jahrgangsstufe sind ganz der Umwelt des Kindes entnommen. H. Roth stellt für diese Altersgruppe ein „naives Zeiterleben“ fest. Das Sichbesinnen auf Vergangenes beginnt seiner Meinung nach etwa mit dem 6. Lebensjahr. Hans Döhn nennt den Schulanfänger „gegenwartsverstrickt, bisweilen voller Erwartung in die Zukunft“.

Der Erstkläbler hat also sicher noch kein Geschichtsbewußtsein. Für ihn ist die Zeit, die hinter ihm liegt, irrelevant. Für ihn — mag es auch paradox klingen — beginnt die Geschichte erst. Hat er noch vor kurzem „früher“ und „später“, „gestern“ und „morgen“ verwechselt, so wird er jetzt bewußt hineingeführt in die Maße und Begriffe der Zeit. Er macht hier die propädeutischen Grunderfahrungen, die ihn befähigen, die Wichtigkeit der Zeit im menschlichen Leben zu erkennen. Neue Zeitkategorien bestimmen seinen eigenen Tageslauf. Er erkennt die Zeit als Ordnungsfaktor in den Tagesabläufen von Vater und Mutter, von seinen Geschwistern. Der Stundenplan der Schule bestimmt einen Teil seines eigenen Tagesablaufes. In der Sozial- und Wirtschaftslehre erfährt er von der Regelung des Zusammenlebens der Menschen, in der Biologie vom Pflanzenwachstum und Reifungsprozeß. So wird seine Zeiterfahrung vielfältiger. Der Bereich der Gegenwart erfährt die bewußte Ausdehnung in die Zukunft und im Rückblick auf gemachte Erfahrungen auch in die Vergangenheit.

Allgemeine Zeitbestimmungen werden in ihrer Bedeutung erkannt, „jetzt“, „bald“ und „neulich“ präzisiert. Der Tagesablauf wird in Zeitabschnitte eingeteilt: morgens, vormittags, mittags, nachmittags, abends, nachts. Die Beziehungen zum Heute werden durch gestern und vorgestern, durch morgen und übermorgen fixiert. Aber auch die Woche wird eingeteilt: „Am Montag gehen wir zum Schwimmen“. „Am Donnerstag habe ich Flötenstunde.“ „Am Sonntag kann ich ausschlafen.“ Fächerübergreifende Verbindungen lassen die Wirkung der Jahreszeiten über den persönlichen Erlebnisbereich („im Winter gehe ich zum Schifahren“) hinauswachsen: In der Biologie „Vögel im Winter“, in der Sozial- und Wirtschaftslehre „In der Familie arbeiten wir füreinander“, hier, „Ich muß schneeräumen“.

Von den drei Sachunterrichtsstunden, die für die erste Jahrgangsstufe wöchentlich

vorgesehen sind, wird im Jahresverlauf der Hauptanteil an die Fächer Sozial- und Wirtschaftslehre, an Biologie und Physik/Chemie fallen. Die Themenvorschläge für diese Fächer sind so reichhaltig, daß für Geschichte nicht viel mehr als ein bis zwei Stunden im Monat übrigbleiben werden. Aber die Naturwissenschaftler und Soziologen haben nun einmal „die Zukunft in den Knochen“, während dem Schulanfänger die Hinwendung zur Geschichte erst behutsam beigebracht werden muß. Bei der Ausbildung des Zeitbewußtseins können uns diese Fächer aber als gemeinsame Erinnerungsbasis subsidiär zur Seite stehen. Biologie: Wir stecken Kerne in die Erde und verfolgen ihr Wachstum. Wöchentlich wird eine Zeichnung vom Fortschritt des Wachstums der jungen Pflanze angefertigt. An eine Leiste geheftet, werden uns die Bilder Erinnerungsstützen sein, daß wir rückschauend die Geschichte der Pflanze verfolgen können. Zwei Dimensionen der Zeit werden uns gegenwärtig: Beim Einpflanzen die Erwartung in die Zukunft, bei der späteren Rückschau die Dimension der Vergangenheit. Ähnliche Aufgaben lassen sich auch aus dem Bereich der SW und auch aus der Ph./Ch zusammenstellen: z. B. aus Ph./Ch. „Gefrieren und Schmelzen; Eis und Wasser“. Hier bieten sich sehr effektive Möglichkeiten für soziale Arbeitsformen an. Gruppen- und Partnerschaftsarbeit, auf solche Vorhaben angesetzt, können später für die Geschichtsstunde nutzbar gemacht werden, weil sie helfen, den Zeitbegriff zu festigen. Überhaupt sollten die wesentlich günstigeren Lernergebnisse der Gruppenarbeit auch für den Geschichtsunterricht genutzt werden. Hier eröffnet sich für den einfallsreichen Lehrer ein weites Feld.

## *Die 2. Jahrgangsstufe*

Sie baut auf den Erfahrungen der ersten auf. Ihr Ziel ist es, über allgemeine Zeitbestimmungen hinwegzukommen und ein exaktes Zeitwissen anzubahnen. Deshalb bleibt ein Teil der Themenvorschläge noch im Bereich I der verbindlichen Lehraufgaben. Zeitmaße und Zeitbegriffe bleiben vorerst noch in der überschaubaren Dimension des Jahres. Aber die Zeiterfahrung reicht darüber hinaus. Mit dem Rückblick auf das erste Schuljahr und dem Ausblick auf das Ende des zweiten überschauen wir bereits zwei Jahre.

Die Uhr als Zeitmesser für den Tageslauf schärft das für diesen Zeitraum schon vorhandene Zeitbewußtsein. Klare Vorstellungen über bestimmte Zeiträume, wie etwa Unterrichtszeit, Vormittag, Nachmittag, Arbeitszeit des Vaters etc. sind zwar schon vorhanden: „Wir haben von acht Uhr bis Viertel nach zwölf Schule“, „von zwei Uhr bis halb vier ist Turnen“, „mein Vater muß um sieben Uhr ins Geschäft und kommt um fünf Uhr wieder nach Hause“. Aber noch fehlt die genaue Kenntnis der Uhr. Zeitmaße wie die Sekunde, die Minute müssen erfahren werden. Die Progression der Zeit, ihre Unwiederholbarkeit, ihr vom Menschen unbeeinflussbarer Ablauf soll dem Schüler der zweiten Jahrgangsstufe gegenwärtig werden. Das Zeitmaß als unabdingbare Voraussetzung des menschlichen Zusammenlebens in Gemeinschaften wird erkannt. Wie Unpünktlichkeit stört, wird im Unterricht, beim Mittagessen, bei Verabredungen offenbar.

Die Uhr als Maß für Arbeits- und Freizeit, für Essens- und Schlafenzeiten, für die unterschiedliche Länge von Tag und Nacht gibt Anlaß für vielfältige Arbeitsauf-

träge an Schülergruppen, die hier durch Zusammentragen, Aufschreiben, Erstellen von Tagesablaufleisten die Probleme erfassen und vergegenwärtigen können. Der Vergegenwärtigung kann dann die Besinnung folgen: Die Zeit ist gliederbar und meßbar.

Im Werkunterricht entsteht unsere Übungsuhr. In tätiger Auseinandersetzung werden wir mit der Einteilung des Ziffernblattes vertraut, lernen die offizielle Benennung der Stunden und Minuten (13.20 Uhr) und machen so die Ziele des Werkens, die im Erfassen, Bewältigen und Verändern der dinglichen Umwelt liegen, für den Sachunterricht tragend. Am Modell läßt sich durch Erprobung, Umgang und Aktion spielend die Uhr kennenlernen. Auch das Fach Ph./Ch. bietet hier in den verbindlichen Lehraufgaben „Messen und Berechnen“ mit dem Themenvorschlag „Uhr: Stunden, Minuten“ Gelegenheit zu fachübergreifender Integration. Daß hier zum Handeln auch das exakte Aussprechen von Zeitangaben geübt werden muß, ist selbstverständlich. Erst durch die sprachliche Verarbeitung kann das neuerworbene Wissen ins Alltägliche transferiert werden. Auch der schriftlichen Darstellung der neuen Sachverhalte kommt eine grundlegende Bedeutung zu.

Der Ablauf des ersten Schuljahres steht als gemeinsame Erfahrungsgrundlage für die Erarbeitung des Kalenders zur Verfügung. Der Wochenrhythmus, jeweils durch den Sonntag begonnen, ist den Schülern geläufig. Dabei ist der Wochenbeginn irrelevant. Sonntag oder Montag, beide können gelten (Sonntag als biblischer Ruhetag = Wochenende; Mittwoch als Wochenteiler, drei Tage vorher und drei Tage nachher = Sonntag als Wochenanfang). Das Problem selbst wird sicher vom Schüler angesprochen und bedarf obiger Klärung.

Der äußere Anlaß zur Behandlung des Kalenders ist durch den Jahresbeginn gegeben. Der Gegenstand „Kalender“ wird in der Wohnung, in der Schule aufgehängt. Das Jahr hat einen Namen: 1971, 1972, 1973 ... Was uns der Kalender noch alles sagt: Die Tage der Woche, die Monatsnamen und der wievielte Tag des Monats gerade ist. Die Eingliederung der Monatsnamen in den Ablauf der Jahreszeiten, die in ihrer Auswirkung auf das menschliche Leben schon erkannt werden, stellt den Menschen wieder in den Mittelpunkt. Geburtstage, Namenstage, kirchliche Feste, Ferienbeginn und Ferienende finden ihren Niederschlag im Kalender. Wir berichten, was in den vergangenen Monaten geschehen ist und was in den zukünftigen passieren wird. Wir teilen ein in Winter-, Frühlings-, Sommer- und Herbstmonate, in Monate mit dreißig und mit 31 Tagen, wir erkennen die Sonderstellung des Februars und kommen auf das Schaltjahr. Logisch ist nun die Frage, wer eigentlich die Anzahl der Tage im Jahr bestimmt. Hier wird die Klassensituation entscheiden, wieviel der Lehrer nun sagt. Wird er Mondjahr und Sonnenjahr gegenüberstellen? Die Herkunft des Namens „Monat“ kann ihn dazu zwingen. Subtile Abklärung des Fragehorizontes wird ihn daran hindern, zu wenig oder zu viel zu sagen. Die astronomischen Grundlagen des Kalenders würden Schüler dieser Jahrgangsstufe sicher überfordern. Eine Elementarisierung dieses Fragenkomplexes darf nicht zur sachwidrigen Verfälschung führen. Nachdem sich das Kind mit der Einteilung des Jahres vertraut gemacht hat, ist es wichtig, gezielt seine Zeit-

erfahrung zu vervollständigen. Gute Dienste leistet dabei eine Zeitleiste, die den Verlauf des Jahres in Tagen, Wochen und Monaten festhält. Pro Tag setzt man 2 cm an, so daß eine Schulzimmerrückwand ausreicht. Die Sonn- und Feiertage werden farblich hervorgehoben, die Monatsbereiche durch Markierungen abgesetzt. Ein farbiger „Reiter“ gibt uns jeweils das „Heute“ an. Jetzt lohnt sich ein Blick in die Zukunft: Wir tragen die Ferien auf der Zeitleiste ein, planen besondere Unterrichtsvorhaben (Wanderungen, Unterrichtsgänge, Schulfeiern) und halten außergewöhnliche Geschehnisse fest. Mit Stecknadeln lassen sich auch die Geburtstage der Schüler kennzeichnen, die dann auf einer Geburtstagsliste ausgewiesen sind. So kann jeder Schüler sich mit der Zeitleiste identifizieren, er wird auch aus persönlichem Interesse engagiert die Eintragungen verfolgen. Dauerbeobachtungen, Untersuchungen und Versuche aus den anderen Sachfächern finden hier ihre zeitliche Fixierung. Bei Tier- und Pflanzenbeobachtungen, die sich über den Jahreslauf erstrecken, tritt die biologische Zeiterfahrung subsidiär zur Anbahnung des Zeitwissens hinzu.

Vom ständig fortschreitenden „Heute“ lassen sich Zeiträume benennen, Tage, Wochen und Monate in die Zukunft, in die Vergangenheit, die oftmalige Realbegegnung an der Zeitleiste schafft so ein fundiertes Zeitwissen im Jahresablauf.

In der zweiten Jahrgangsstufe tritt als verbindliche Lehraufgabe ein zweiter Themenkreis hinzu, der „die Erfahrungen über die Bedeutung der Zeit im menschlichen Leben“ ausweiten soll. Die Lehraufgabe II nennt hier „Erfahrungen und Erkenntnisse des Gegenwärtigen als eines Gewordenen und des Andersseins von Menschen und Dingen in der Vergangenheit“.

Der Zugang zu den Zeit- und Zahlbegriffen von Uhr und Kalender ist dem Kind eröffnet. Aber von einem geschichtlichen Interesse ist beim Kind in der 2. Jahrgangsstufe noch nicht zu sprechen. Ebeling spricht von einem „ganzheitlichen, unstrukturierten Gegenwartsleben des Kindes“, von der „Stufe des magischen Bezugs“. Roth läßt die „realistische Wendung schon um das 7. und 8. Lebensjahr, in der Masse um das 9. und 10. Lebensjahr herum“ wirksam werden. Metzger bestätigt für diese Altersstufe Interesse an Märchen und Geschichten, aber mit neuer Wertung (Wahrheitsfrage). So läßt sich also bei einer Realbegegnung, wie sie der Lehrplan fordert, noch kein geschichtliches Verständnis im Sinne eines Geschichtsbewußtseins erwarten. Aber es wird angebahnt in der Gegenüberstellung von alten und neuen Dingen, die gleichzeitig im Gebrauch sind.

Als Themenvorschläge für die Lehraufgabe II nennt der Lehrplan Einzelbetrachtungen, „z. B.: Ein altes Haus neben einem neuen: Bauweise, Einrichtungen; Gebrauchsgegenstände des Alltags der Eltern und Großeltern zum Vergleich: z. B. Bügeleisen, Waage.“

Im Falle des Hauses ist die Gegenüberstellung bestimmt ergiebig. Es besteht eine echte Realitätsbegegnung, die Unterschiede sind gravierend und ins Auge fallend. Ziegel- und Hohlblockbauweise, Balken- und Betondecken, Ofenheizung und Zentralheizung, Fensterflächen, Wasserversorgung, Toiletten etc. geben echte Vergleichsmöglichkeiten, an denen den Kindern die Entwicklung des modernen Wohn-

komforts aufgezeigt werden kann. Es wäre aber verfehlt, das „Alte“ als etwas Rückständiges, als Lächerliches abzutun. Das Kind müßte dabei entdecken, daß das alte Haus in seiner Zeit auch allen Anforderungen, die an es gestellt wurden, erfüllte. Das „Anderssein von Menschen und Dingen in der Vergangenheit“, mag es auch nur der Unterschied einer Generationszeit sein, darf nicht zur Überheblichkeit führen, sondern soll das Verständnis für die andere Zeitsituation anbahnen, soll das Werden der Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft aus den Wurzeln der Vergangenheit erkennen helfen. Gerade im Nebeneinander von Altem und Neuem in der Gegenwart liegt die Chance, die Schwelle zur Vergangenheit unter Wahrung der Kontinuität zu überschreiten und die Dimension der Zeit als wesentlichen Faktor menschlicher Lebensgestaltung einzubringen.

Allerdings scheint es mir schwer, am Beispiel des Bügeleisens der Großmutter und der Mutter noch Unterschiede zwischen Altem und Neuem aufzuzeigen. In unserer Konsumgesellschaft haben sich moderne elektrische Geräte ohne Generationsunterschied in die Haushalte ausgebreitet, außerdem verlangen die Sicherheitsvorschriften hier immer wieder die Angleichung an den neuesten technischen Stand. Wie schwer ist es schon, in den Haushalten die gute alte Kaffeemühle zu finden; sie ist längst durch die elektrische verdrängt. Viel eher läßt sich der Werkzeugschrank des Großvaters mit dem des Vaters vergleichen. Die Handbohrmaschine und die elektrische Bohrmaschine seien nur als Beispiel genannt.

### Die 3. Jahrgangsstufe

Jetzt scheint es an der Zeit, den Raum der Vergangenheit auszudehnen. Unsere Jahresleiste hat ausgedient. Mit Hilfe der „Generationszeit“, dem zeitlichen Verhältnis zwischen Kind, Eltern und Großeltern erobern wir den Zeitraum dieses Jahrhunderts. Jetzt sind auch die Zahlbegriffe bereitgestellt, um die Zeiträume mit Jahreszahlen zu markieren. Die neue Zeitgliederung darf aber auf keinen Fall abstrakt geschehen. Die Themenvorschläge des Lehrplanes geben hier gute Anregungen. Sie liegen alle innerhalb der Lehraufgabe II. Durch ihre enge thematische Verflechtung mit den Stoffplänen der Sozial- und Wirtschaftslehre und der Erdkunde bieten sich hier effektvolle Möglichkeiten, mehrere fachliche Bereiche in eine Unterrichtseinheit zu integrieren. Am Beispiel des Themas „Unser Wohnviertel“ seien die fachlichen Schwerpunkte hervorgehoben:

Integrierte Unterrichtseinheit:

#### Unser Wohnviertel

Sozial- u. Wirtschaft.-Lehre	Geschichte	Erdkunde
Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht lösen können: hier: Wohnungsbau, Raumplanung, Verkehrsplanung	Alte und neue Wohngebiete, gewachsene und geplante Wohnlandschaft, natürliche Zentren in der gewachsenen Wohnlandschaft, geplante Zentren in den neuen Wohngebieten.	Wege, Straßen und Plätze im Wohnviertel: Anlage, Aufgaben, Arten. (Hier muß auch die Verkehrserziehung integriert werden.) Plan- und Kartenzeichnen.

Das geschichtliche Thema weist hauptsächlich siedlungsgeschichtliche Fakten auf, die der Schüler an Hand der Karte des Wohngebietes und durch Ortsbegehung ohne Schwierigkeiten erkunden kann. Nehmen wir an, es handle sich um einen aus einem Bauerndorf entstandenen Vorort einer größeren Stadt. Aus dem Kartenbild lassen sich die Etappen des Zusammenwachsens sicher erkennen: Aus dem Straßengewinkel der Altstadt wächst außerhalb der Umwallung die Vorstadt mit ihrem geplanten, meist am Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen, rechtwinklig aufeinander zulaufenden Straßennetz. Mit dem Erreichen der ehemaligen Dorfgrenzen stellt sich die Frage der Eingemeindung. Aber die Integration ist zunächst eine rein verwaltungsmäßige. Das ehemalige Haufendorf läßt eine verkehrsmäßige Integration nur an seinen Ausfallstraßen zu. Das Schachbrett der neuen Wohngebiete breitet sich um die gewachsene Gemeinde aus. Mit Jahreszahlen lassen sich die Vorschubflächen markieren bis in unsere Zeit herein. Unsere neue Zeitleiste, die in Jahre eingeteilt ist, füllt sich mit Bau- und Eingemeindungsdaten. Jahreszahlen an den Häusern des eingemeindeten Dorfes lassen uns die Zeitleiste erweitern, die Kirche führt uns vielleicht schon zurück ins 15. Jahrhundert. Wenn wir dann erfahren, daß die erste urkundliche Erwähnung des Dorfes viel früher liegt als die der Stadt, dann wird das Wohnviertel Vorstadt eine neue Bedeutung bekommen. Der Reiz des Alten, bisher in achtloser Selbstverständlichkeit nicht erkannt, wird in der bewußten Begegnung zum Erlebnis und zu neuer Verbundenheit.

Es ist eine dankbare Aufgabe, mit den Schülern der 3. Jahrgangsstufe die ersten Schritte zur bewußten Begegnung mit der Geschichte zu gehen. Heinrich Roth spricht für diese Altersstufe von der Phase der „historischen Ansteckbarkeit“ und sagt „Von diesem Alter ab (9—12 Jahre) läßt sich die spontane Entfaltung des historischen Interesses und Verständnisses kaum noch ohne den Geschichtsunterricht in der Schule verfolgen“. Aber auch hier ist, wie im übrigen Sachunterricht, die Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit unerläßlich. So stellen auch die Vorbemerkungen „die Begegnung mit Zeugnissen der Vergangenheit“ als „eine besonders günstige Voraussetzung wirksamen Lernens“ heraus. Dadurch vermeidet der Lehrer hohlen Verbalismus, der oft das natürliche Interesse tötet und den Schüler zu wenig ertragreicher Passivität verurteilt.

Im Themenkreis „Heute anders als früher“ gibt es viele Anknüpfungspunkte zur Gegenwart. Seien es nun Nachrichten- oder Verkehrsverbindungen (Gasthaus zur Post, der „Bote“ zur Kreisstadt aus alten Schulstellenbeschreibungen, die Metzgerpost etc.) oder die Krankenpflege (Krankenhaus, Spital, Siechenhaus vor der Stadt oder ein Auszug aus dem Sterberegister, der uns von der Kindersterblichkeit früherer Jahre erzählt), immer versuchen wir am konkreten Fall die historische Wahrheit zu erkennen. Zeitgenössische Bilder helfen uns dabei, uns in die Welt der Vergangenheit hineinzusetzen, eine Situation weiterzuspielen, um dann in der Phase der Besinnung das geschichtliche Verständnis zu wecken, das zu allgemeinen Einsichten zu führen in der Lage ist.

#### *Die 4. Jahrgangsstufe*

Die Lehraufgabe II wird weitergeführt. Neu tritt die Lehraufgabe III mit ihren Themenvorschlägen hinzu. Deren Inhalt erweckt wohl bei vielen Lehrern ein wenig

Ratlosigkeit. Hat man das Fach Geschichte aus dem 5. u. 6. Schülerjahrgang verbannt, um es in die 4. Jahrgangsstufe vorzuziehen? — Es ist aber nur eine scheinbare Paradoxie. Die Vorbemerkungen sagen dazu im Abschnitt 2 aus, was gemeint ist: „... die historische Orientierung im heimatlichen Bereich durch einen örtlich variierenden Minimalkanon geschichtlichen Wissens; erste Zuwendung zur zeitlich gegliederten Abfolge historischen Geschehens“.

Der Absatz 3 allerdings weitet die Aufgabe wieder aus: „... zielt auch in der Grundschule auf allgemeine Einsichten, wie sie in den Aufgaben des Stoffplanes aufgezeigt sind.“

Der Weg ist klar: von der Realitätsbegegnung heimatlicher Erscheinungsformen des Geschichtlichen zu allgemeinen Einsichten. Heimatgeschichtliche Fakten sind also nur so weit relevant, als sie echte Erscheinungsformen des Geschichtlichen aufweisen, die den funktionalen Zusammenhang mit der Landes- und Universalgeschichte erkennen lassen.

Der Lehrer in historisch gut erschlossenen Räumen wird es verhältnismäßig leicht haben, seinen Minimalkanon zusammenzustellen. In den Städten wird es kluger Auswahl bedürfen, um für eine „zeitlich gegliederte Abfolge historischen Geschehens“ das für den Schüler dieser Jahrgangsstufe Faßbare herauszustellen und in die „Geschichtszeiten“ einzugliedern. Als „Geschichtszeiten“ sind hier aber nicht die großen Hauptabschnitte der Geschichte gemeint, wie Vor- und Frühgeschichte, Altertum etc. Konkretere Namen, wie Römerzeit, Ritterzeit, Reformationszeit sind der Altersstufe adäquater, sie können auf der Zeitleiste ebenso ihre Zuordnung erfahren und von Anfang an mit lebensvollen Inhalten gefüllt werden.

Der Lehrer auf dem Lande, weitab von den Zentren historischen Geschehens, wird es viel schwerer haben, neben dem „Anekdotischen und eng Lokalen“ das „Geschichtliche“ aufzuspüren. Er wird sich an Grabhügel, Keltenschanzen, Altstraßen, Siedlungsgeschichtliches, an die historischen Bauten, aber auch an alte Grenzsteine, Flurnamen und Landschaftsbezeichnungen halten müssen, wenn er in der Realbegegnung Geschichte unterrichten will. Aber auch Religionszugehörigkeit des Umlandes, Herrschaftsverhältnisse, Waldrechte, Besitzverhältnisse u. ä. lassen Anknüpfungspunkte für den Geschichtsunterricht finden. Katasterblätter, der Urkataster der Gemeinde geben Auskunft über die Zins- und Fronverhältnisse, alte Hausnamen lassen auf frühere Größenverhältnisse der Höfe schließen. Der Weg ins Museum der nächsten Stadt aber ist für den Lehrer auf dem Lande unumgänglich. Es erscheint zweckmäßig, für die Erstellung eines Minimalkanons einer Mittelpunktschule auf dem Lande ein Team kundiger und interessierter Kollegen anzusetzen, die, eventuell in Verbindung mit dem Kreisheimatpfleger, die Stoffe bereitstellen, die für den Schüler transparent gemacht werden können.

Kooperation ist auch hier das Gebot der Stunde. Lehrplanarbeit wird künftig auch in der Grundschule nicht mehr die Fleißarbeit eines Einzelnen sein, sie kann ihren optimalen Erfolg nur einbringen, wenn sie, von der Sach- und Fachkenntnis des Kollegiums getragen, in der didaktischen Zielsetzung abgestimmt und im methodischen Weg an den neuen pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen ausgerichtet ist.

## Literatur

Werner Correll: Lernpsychologie. Donauwörth: Auer 1970

Hans Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Hauptschulen. Hannover: Schrödel 1967

Hans Ebeling: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin/Hannover/Darmstadt: Schrödel 1965

Ferdinand Kopp: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth: Auer 1971<sup>3</sup>

Stephan Metzger: Die Geschichtsstunde. Donauwörth: Auer 1970

Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer 1971<sup>9</sup>

Heinrich Roth: Kind und Geschichte. München: Kösel 1962

Hugo Hofmann

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu befähigen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Vergangenheit, die Entwicklung der Menschheit und die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler zu einem kritischen Denken und zu einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Zukunft befähigen.

Der Lehrer in der Geschichtsstunde hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu befähigen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Vergangenheit, die Entwicklung der Menschheit und die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler zu einem kritischen Denken und zu einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Zukunft befähigen.

Der Lehrer in der Geschichtsstunde hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu befähigen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Vergangenheit, die Entwicklung der Menschheit und die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler zu einem kritischen Denken und zu einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Zukunft befähigen.

Der Lehrer in der Geschichtsstunde hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu befähigen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Vergangenheit, die Entwicklung der Menschheit und die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler zu einem kritischen Denken und zu einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Zukunft befähigen.

Der Lehrer in der Geschichtsstunde hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu befähigen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Vergangenheit, die Entwicklung der Menschheit und die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Geschichtsunterricht soll die Schüler zu einem kritischen Denken und zu einer aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Zukunft befähigen.

## Vorbemerkungen

1. Der erdkundliche Bereich des Sachunterrichts knüpft an die Vertrautheit des Kindes mit seiner Umwelt an. Er zeigt die naturhaften Bedingungen des jeweiligen Lebensraumes immer im Zusammenhang mit den Bedürfnissen und Aufgaben des Menschen. Geographische Erscheinungen sollen aber stets auch von ihrer humanen und sozialen Funktion her gesehen werden. Auf diese Weise orientiert sich der erdkundliche Sachunterricht an dem gewandelten Selbstverständnis der geographischen Wissenschaft.
2. Die Aufgaben des Stoffplanes lehnen sich an die Grundbedürfnisse an, die den Menschen zur Umgestaltung und zur Nutzung der naturhaften Lebensbedingungen seiner Umwelt veranlassen. Alle Lehraufgaben und Themenvorschläge sind in ihrem erdkundlichen Bezug und demnach in Verbindung mit den räumlichen Bedingungen der Umwelt zu behandeln. Die Umwelt darf dabei nicht zu eng als Heimat verstanden werden, da die Erfahrungen des Kindes heute einen weiteren Bezugsraum erschließen. Der Unterricht kann bereits auf dieser Schulstufe vergleichende Ausblicke auf eine weitere Welt nutzen, die durch die gesteigerten Informationsmöglichkeiten der Kinder nahegelegt werden.
3. Da der Erdkundeunterricht in der Grundschule auch propädeutischen Wert für die weiterführenden Schulen hat, gewinnt und sichert er ein in Begriffen darstellbares Wissen von der geographischen Eigenart der Umwelt. Das Kind lernt und übt facheigene Arbeitsweisen wie planmäßiges Beobachten und Beschreiben (Verbalisieren) geographischer Erscheinungen und Vorgänge, Vergleichen, Zeichnen von Skizzen und Schaubildern, Umgang mit Plänen und Karten.
4. Arbeitsmittel und Medien wie Sandkasten, Relief, Modelle, Bilder, Zeichnungen und Diagramme, Fernsehen und Schulfunk, Filme und Hörbilder ergänzen, verdeutlichen und klären die Primärerfahrung. Das Lesen und Erstellen einfacher Tabellen und Schaubilder mit Vergleichswerten (z. B. Entfernungen, Höhen, Wetterdaten, Einwohnerzahlen) fördern das Erfassen von Größenordnungen und Zusammenhängen.

*Verbindliche Lehraufgaben*      *Themenvorschläge\**

2. Jahrgangsstufe

**I. Menschen müssen wohnen**

Menschen wohnen in verschiedenenartigen Häusern z. B. Mietshaus, Einfamilienhaus, Reihenhhaus, Hochhaus (S/W)

3. Jahrgangsstufe

Verschiedene Wohnlagen Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber (S/W, G)  
Ein neues Wohnviertel wird geplant  
Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändertert (S/W, G)

4. Jahrgangsstufe

Die Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum (S/W)

**II. Menschen müssen arbeiten**

Wohnung und Arbeitsplatz liegen räumlich beieinander z. B. Bauernhof, Werkstätten — je nach örtlichen Gegebenheiten (S/W)

Wohnung und Arbeitsplatz liegen am Wohnort räumlich getrennt voneinander. Dienstleistungs- und Produktionsbetriebe im Ort — Begründung der Lage, z. B. Tankstelle, Einzelhandels-geschäft, Mühle, örtliche Fabrik (S/W)

Verschiedene Arbeitsplätze in Industrie, Handel und Verwaltung liegen außerhalb des Wohnortes (S/W)  
Industrielle Schwerpunkte in der Region; Rohstoffe und Energiequellen (S/W)  
Die Landwirtschaft arbeitet und erzeugt standortgebunden (S/W)

**III. Menschen brauchen Erholung**

Spielplätze und ihre Anlage

Sportplätze, Bäder, Spazier- und Wanderwege, Parkanlagen: Lage, Anlage, Plan

Erholungsplätze und -gebiete in der Region; landschaftliche Voraussetzungen — soziale und wirtschaftliche Bedingungen und Wirkungen  
Umweltschutz (B)

**IV. Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion**

Schulen am Ort

Stätten der Religion

Stätten der Kunst und Bildung

\* Anmerkung: Themenvorschläge für die erste Jahrgangsstufe entfallen.

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<i>V. Verkehr und Verkehrswege</i>	Der Schulweg, z. B. Richtung, Entfernung (V) Die Schulbusse brauchen Haltestellen, Park- und Wendepunkte (V)	Wege, Straßen und Plätze im Wohnort (Wohnviertel): Anlage, Aufgaben, Arten (S/W, V) Beförderung von Personen, Gütern und Nachrichten (Postamt, Bahnhof) Der Schienenweg — Entfernungen, Verbindungen zu anderen Orten (S/W)	Die Straßenführung in der Landschaft — Erarbeitung geographischer Grundbegriffe (Oberflächenformen) Verkehrsnetz der Region — Notwendigkeiten, Gegebenheiten (Autobahnen, Bundesstraßen, Bahnstrecken, Buslinien, Wasserwege) Zukunftsaufgaben (S/W)
<i>VI. Zusammenleben erfordert Verwaltung</i>		Die politische Gemeinde: Gliederung, Grenzen (S/W)	Der Landkreis (Stadtkreis) als räumliche Einheit (Kreisstadt, Hauptorte, Verkehrsverbindungen) als Verwaltungseinheit (Landratsamt, Gesundheitsamt) im regionalen Bezugsraum (landkreisübergreifende Einrichtungen, Zweckverbände)
<i>VII. Der Mensch muß sich im Raum orientieren — Orientierungshilfen (Plan, Karte, Kompaß*)</i>	Orientierungsübungen im Schulviertel	Orientieren mit Hilfe der Himmelsrichtungen Im weiteren Umkreis Luftbilder, Grundrisse, Pläne Maßstabsgerechte Verkleinerung Plan- und Kartenzeichnen	Höhendarstellung Feststellen von Entfernungen in Plänen und Karten mit verschiedenen Maßstäben (Maßstabliste).

\* Anmerkung: Die Hinführung zum Plan- und Kartenverständnis soll in möglichst engem thematischen Zusammenhang mit den Lehraufgaben I bis V erfolgen.

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
VIII. <i>Der Mensch fragt nach dem Wetter</i>	<p>Beobachtungen des Wetters in seinen täglichen Erscheinungen</p> <p>Der Mensch muß sich auf das Wetter einstellen (B/V)</p>	<p>Weiterbeobachtungen über kürzere Dauer</p> <p>Einsatz von Meßgeräten.</p> <p>Aufzeichnung mit Hilfe von Symbolen</p>	<p>Einrichten einer kleinen Wetterstation</p> <p>Tabellen, Diagramme</p> <p>Der Wetterbericht in Fernsehen und Rundfunk</p> <p>Abhängigkeit der Vegetation vom Wetter (B)</p>

## Wichtigste Kennzeichen zukünftigen Erdkundeunterrichts in der Grundschule

1. Mehr als in allen anderen Sachfächern wird sich im erdkundlichen Bereich des Grundschulsachunterrichts ein tiefgreifender Wandel vollziehen müssen. Der Umbruch dürfte so mühsam wie schmerzhaft verlaufen, weil die Geographie in der Heimatkunde besonders tief verankert und damit außergewöhnlich emotional — mindestens teilweise auch ideologisch-fundiert ist<sup>1</sup>.
2. Daß viele Themen früheren Heimatkundeunterrichts auch in neuen Lehrplänen auftauchen, darf nicht dazu verleiten, die obenstehende These zu unterschätzen. „Schulweg, Postamt, Sportplatz und Bäckerladen“ stehen zukünftig in *neuem* Sachzusammenhang unter *neuem* Anspruch.
3. Erstmals wird die Forderung ernst genommen, fachgerechten elementaren Geographieunterricht zu betreiben. Sie gründet sich auf Sätze wie den Bruners: „Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuellen ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden“<sup>2</sup>.
4. Im Blick auf die Fachwissenschaft wird das uralte Vorurteil fallengelassen, Geographie beschäftige sich vorwiegend mit Steinen und Landschaftsformen (Berg, Tal, Sattel, Knie, Mündung), Pflanzen, Gewässern und Landkarten<sup>3</sup>: der umstrittene Landschaftsbegriff wird nun ebenso zurückgedrängt, wie der übergreifende Bereich der physischen Geographie.
5. Analog zum Schwerpunkt „Sozialgeographie“ der Wissenschaft steht auch in der Grundschulerdkunde das Leben der Menschen im Mittelpunkt des Unterrichts. („Objekt der Sozialgeographie . . . sind die Sozialgruppen bzw. die Gesellschaften in ihrer räumlichen Aktivität, mit ihren Verhaltensweisen und den von ihnen ausgehenden raumbildenden Prozessen“<sup>4</sup>).
6. Aufgegeben werden vor allem die nie genau umrissenen Ansprüche an den Lehrer, die mit dem Begriff „Heimat“ verknüpft waren, aufgegeben werden affektive Lernziele wie „verwurzeln in“, aber auch „lieben der“, oder „sich verbunden fühlen mit Heimat“ (Bay. Bildungsplan 1961, Bay. Richtlinien 1966) — Lernziele, deren eindeutige inhaltliche Bestimmung ebenso unmöglich war, wie Angaben zu ihrer Verwirklichung oder gar Überprüfung.
7. Auch wenn der vielfach belastete Heimatbegriff fällt, bleibt die Umgebung von Schule und Wohnort als regionaler Grunderfahrungsraum bedeutsam, ja sie erhält durch alle Schuljahre hindurch neue Bedeutung: Ziel ist das „Forschen an der Wirklichkeit“, wie es auch der Wissenschaftler betreibt.
8. Konkret kann der neue Anspruch, Hinführung zu elementarem geographischem Denken, in drei Ebenen gefaßt werden:  
— die Schüler sollen lernen, geographische Erscheinungen in ihrem Lebensraum  
b e w u ß t zu sehen;

<sup>1</sup> Vgl. W. Engelhardt (I) a. a. O.

<sup>2</sup> Vgl. J. S. Bruner: a. a. O., S. 44

<sup>3</sup> Richtlinien für die bayer. Volksschulen 1966, Heimatkunde — erdkundlicher Aspekt: „Der Schüler erhält Aufschlüsse über den Boden der Heimat und seine Entstehung, über seine Funktion als Lebens- und Siedlungsraum für Menschen, Tiere und Pflanzen, über Wasser-, Klima-, Witterungsverhältnisse sowie über Himmelserscheinungen“.

<sup>4</sup> F. Schaffer: a. a. O., S. 454

- sie sollen lernen, diese Erscheinungen nicht selbstverständlich zu nehmen, sondern Fragen an sie zu richten, Probleme in ihnen zu erkennen:
- mit fachgerechten Techniken sollen sie verschiedene Faktoren kennen und entdecken lernen, die solche Erscheinungen bedingen — und ihr Zusammenwirken zu verstehen suchen. Neben Naturkräften sind es gleichbedeutend Einflüsse des Menschen, die den Raum prägen. Daß hinter den Objekten (Villa, Mietskasernen, Ferienhaus, Eigenheim) historisch bedingte Wertvorstellungen stehen, kann auch in dieser Altersstufe elementar erschlossen werden.

Problembewußtsein und erste kritische Distanz können dem Kind dazu verhelfen, Gestaltungsgesetze seiner Umwelt zu verstehen und seine Position als Bürger in diesem „Prozeßfeld Erde“ zu erkennen.

### **Anmerkungen zu kritischer Interpretation und Weiterführung**

Die doppelte Umbruchsituation ist *eine* Erklärung für noch bestehende Mängel, die im Folgenden aufgezeigt seien, um gemildert zu werden: zum Wandel der Grundschulkonzeption tritt auch die Umstellung im Erdkundeunterricht — beides bedarf noch theoretischer Diskussion und praktischer Erprobung.

1. Die Betonung der Sozialgeographie droht zu deren Verabsolutierung zu führen, wenn alle Themen nur in der Fragestellung „Bedürfnisse und Aufgaben des Menschen“ gesehen werden. Besonders deutlich wird das am Bereich der Landschaftsformen, die von ihrer bisher zentralen Stellung zu einem Unterpunkt des Themas „Verkehr“ in der 4. Lehrgangsstufe abgerutscht sind. Die Minimalforderung einer Ergänzung lautet hier: „Oberflächenformen, dazu Böden und Gesteine“ und zwar überall in Lehraufgabe I—IV, wo sie zum Verständnis der Erscheinungen bedeutsam sind.

2. Was an Themenvorschlägen angeboten wird, muß jeweils so verstanden werden, daß der geographische Aspekt sichtbar wird: „Das Einfamilienhaus“, „die Spielplätze“, „der Wendepunkt des Schulbusses“, sind zunächst noch keine Objekte erdkundlichen Unterrichts. Erst wenn ihr Bezug zur Erde, die Lage, mehr noch ihre landschaftsprägende Kraft und ihr Zurückwirken auf den Menschen sichtbar werden, wenn die Gegenstände als im Raum aufgezeichnetes und vom Raum bedingtes Wirken des Menschen erkennbar sind, ergibt sich fachlicher Bezug. So betrachtet bieten sich auch weitere Themen an (insbes. 2. Jahrgangsstufe). Auch die geographisch wichtige Funktion „Versorgen“, die noch keine Berücksichtigung fand, kann hier wenigstens angerissen werden (Markt, Einkaufszentrum, Kaufhaus, Kiosk, usw.).

3. Das fragwürdig gewordene, in der neuen Erdkunde verworfene Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ wird in der Grundschule noch zu sehr beibehalten: Nicht das Interesse des Kindes und nicht die Schwierigkeit des Gegenstandes verlangen, vom Schulort zur „Region“ fortzuschreiten. Allein der größere Erfahrungshintergrund, bedingt in der schwereren Zugänglichkeit (Unterrichtsgang) der weiteren Umgebung, rechtfertigt teilweise solche Anordnung. Eingeplantes „Springen“ über den Blickwinkel des Kirchturmes hinaus erscheint jedoch notwendig. Die in den Vor-

bemerkungen angekündigten Vorschläge für „vergleichende Ausblicke auf eine weitere Welt“ dürfen im Klassenlehrplan nicht wegfallen.

4. Die Lehraufgaben VII und VIII (Einführung in das Kartenverständnis, Wetterkunde) sind einem sozialgeographischen Ansatz untergeordnet. Zu beachten ist die Forderung, die Anbahnung der Kartenarbeit in die Lehraufgaben I–VI einzubauen, wozu sinnvolle Vorschläge in VII angeboten werden.

Daß die Wetterkunde zur Erdkunde geschlagen wird, ist allein in Traditionen begründet; in anderen Ländern wird sie meist in der Physik behandelt. Ihre sinnvolle Einbeziehung in die Sozialgeographie bereitet Schwierigkeiten.

5. Zu überprüfen ist, warum von allen Fachbereichen allein die Erdkunde erst in der 2. Jahrgangsstufe beginnen soll.

6. Daß der Überbetonung des ländlichen Lebensraumes im Heimatkundeunterricht nun eine Bevorzugung von Stadt und Industrie folgt, entspricht zwar den Tendenzen der Zeit. Ausgleich in den örtlichen Lehrplänen ist notwendig und möglich. Der Auftrag bleibt, Erdkunde in der Grundschule an regionalen Erscheinungen zu orientieren.

Je intensiver der einzelne Lehrer noch Verbesserungen in den aufgezeigten Punkten vornehmen kann, desto mehr entspricht er dem Geist der neuen Lehrpläne, dient er der Sache und dem Kind.

### Zur zeitlichen Aufgliederung des Lehrplans

Die folgenden Vorschläge gehen von der Annahme aus, daß für die fünf Grundeinheiten je etwa 6–7 Stunden (= Wochen) zur Verfügung stehen, wobei *epochale Zusammenfassung* empfohlen wird. Die Lehraufgaben VII und VIII werden in diese Daseinsfunktion eingebaut. Die Zuordnung zu den Schuljahren ist veränderbar, das Beispielangebot ist im örtlichen Lehrplan noch zu reduzieren.

## STOFFVERTEILUNG

### I. Lehraufgabe: *Menschen wohnen*<sup>5</sup>

#### *Grundeinsichten:*

Die Schüler sollen erkennen, daß Menschen — schon in der näheren Heimat — in sehr unterschiedlichen Gebäuden und Räumen gut und weniger gut wohnen.

Über die Unterscheidung und Grobeinteilung der Häusertypen und Häusergruppen hinaus sollen sie einsehen, daß diese Vielfalt und Verschiedenwertigkeit der Wohnformen nur selten in grundsätzlich unterschiedlichen Wünschen der Bewohner begründet ist. Vielmehr liegt eine Vielfalt von Faktoren und Faktorenkomplexen zugrunde, in die erste Einblicke möglich sind — auch in den schwierigen Bereich der Wertfragen (— z. B. Gastarbeiterwohnungen).

Die allgemeinste Formulierung der über die Grundschule hinweg zu gewinnenden Einsicht lautet, daß das Wohnen des Menschen vom jeweiligen (Natur- und Kultur-)

<sup>5</sup> Helmut Schrettenbrunner: Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts. In: Geographische Rundschau 6/1970

Raum beeinflusst wird und seinerseits diesen Raum prägt, teilweise auch radikal verändert (z. B. Anlage einer Trabantenstadt) — notwendige Erweiterung und Vertiefung durch Ausblick in die Welt.

### *Instrumentale Lernziele (für alle Themenkreise):*

Beobachtung bei Unterrichtsgängen, Einzelerkundung; Hypothesenbildung und -überprüfung. Anfertigung und Lesen einfacher thematischer Karten<sup>6</sup>, Erarbeitung von Teilelementen der topographischen Karte (Plan, Meßtischblatt), Orientierung im Raum und auf physikalischen wie Straßenkarten.

### Vorschläge für die Jahrgangsstufen (teilweise austauschbar)

#### 1. und 2. Jahrgangsstufe

Kennenlernen verschiedener Wohnhausformen und absehbarer Auswirkungen für die Bewohner:

Hochhaus — städtisches Mehrfamilienhaus — Einfamilienhaus, je nach örtlichen Gegebenheiten auch die Extremformen Baracke, Villa, Bungalow. Unterschied: Einzelhaus — Block — Reihe. Nach Besitzverhältnissen differenziert: Eigentumswohnung — Eigenheim — Mietwohnung.

Auf dem Land: Bauernhaus (traditionell/Aussiedlerhof — vgl. auch Einheit „arbeiten“), Siedlungshaus, Wochenendhaus.

Erkennen der Bildung reiner Viertel als Prägung des Raumes durch das Wohnen: Villenviertel, Wochenendsiedlung, Hochhausgruppe, Dorfkern. Besonders einleuchtend sind solche Prozesse der Strukturierung bei Neubauprojekten, die über mehrere Schuljahre verfolgt werden können.

Aufzeigen und Bewerten einfacher Verhältnisse von Ursache und Wirkung — Naturbedingungen: Hanglage — Terrasse, Südlage — Balkonanordnung, Ufer — Reihe, verfügbares Material — Bauweise (Holz — Sandstein, Schiefer . . .), Klima, Boden — Bauweise

Antropogene Faktoren: Wunsch nach Naturnähe (Alltag, Wochenende), Mangel an Bauland, soziale Ungerechtigkeit, Sicherheitsbedürfnis, wirtschaftliche Strukturveränderungen (Landwirtschaft), Kriegsfolgen, Verstädterungsprozeß, Einstellung gegenüber Bevölkerungsgruppen

*Kartenarbeit:* Verkleinerte Darstellung (Häuser), Darstellung gleicher Haustypen durch vereinbarte Symbole (Farben) auf thematischer Skizze, Lageskizze: Schule — ausgewählte Wohnhäuser der Schüler

*Wetter:* Regen, Wind, Schnee, Temperatur als baurelevante Faktoren (2.—4. Jahrgangsstufe)

#### 3. Jahrgangsstufe

Weite Fassung des Begriffes „Wohnen“:

Einbeziehung von Garten, Einkaufsstätten, Arbeitsplatz (Bezug zum Thema „arbeiten“), Spielmöglichkeiten (Thema: Erholung), Schulweg, Verkehrsverhältnisse (Thema: Verkehr) — Bewertung der unterschiedlichen Wohnbedingungen — Folgen für den Raum.

Sichtbare und erfragbare Indizien (Erkundung):

Fenstergröße, Balkon, Garten, Kinderspielplatz, Parkplatz (Relation beider), dazu Wohnfläche, Bad, Spülklosett.

Über die Unterscheidung der Haustypen hinaus Erkennen und Abgrenzen von Wohnblöcken und Vierteln, ggf. ihrer Funktionen: reiner Typ — Mischviertel. Erörterung

<sup>6</sup> Wolf-D. Engelhardt (II), a. a. O.

von Bedingungsfaktoren für gleichartige Bebauung: landschaftsgebundene Bauauflagen, Grundstückspreise, Wunsch der Bewohner nach Statusbestätigung, Geschmacks (Mode-)ausprägungen, Sparmaßnahmen (Arbeiterwohnungen, Werksiedlungen) — Bewertung Entwerfen und Kennenlernen neuzeitlicher Wohnmöglichkeiten an modernen Wohnprojekten: Mustersiedlung, Komforthäuser, Neubauviertel, Trabantenstadt. Vor- und Nachteile für die Bewohner und für das Landschafts-, Stadtbild

Vergleich: Moderne Lösung, ungünstige Wohnverhältnisse (Durchschnittswohnung, Sanierungsgebiet, Notwohnungen). Aufzeigen einsehbarer Ursachen der Diskrepanz und sozialen Ungerechtigkeit

*Kartenarbeit:* Orientierungsübungen im Raum (Unterrichtsgänge) und auf vorgegebenen Karten, Vergleich Abbildung — Wirklichkeit (ggf. Luftbild). Grundriß und maßstabsgetreue Verkleinerung an Wohnungsplänen. Thematische Karte: unterschiedliche Haustypen in festgelegten Farben

#### 4. Jahrgangsstufe

In Weiterführung der Arbeit aus der 1. bis 3. Jahrgangsstufe Erkennen des Zusammenwirkens mehrerer bedingender Faktoren — erst danach sinnvolle elementare *Planung* durch Schüler möglich

Weitere Themenkreise:

a) Entstehung neuer Ortsteile (Neuanlage — Umformung ehemaliger Vororte oder benachbarter Dörfer), Überlegungen bei der Planung, auftretende Schwierigkeiten

b) Notwendige Umstrukturierung bewohnter, überalterter Häuser, Viertel

c) Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum

(Einsicht: erdkundliche Objekte nicht isolierbar, immer nur im großräumigeren Bezugsgefüge zu verstehen)

Lage der Wohnung im Ort (Zentrum, Rand, Vorort), Lage des Ortes zu den anderen Orten im Nahraum (Kreisstadt, Großstadt, umliegende Dörfer), Verkehrsverbindungen (Hauptstraßen, Bahnlinsen), Gewässer, Erhebungen, belästigende Faktoren (Lärm, Schmutz) — also nicht nur das zufällige Nebeneinander von Punkten, sondern immer ihre Wechselwirkungen, hier unter dem Aspekt des Wohnens

d) Über die Lehrpläne hinaus (nicht nur in der 4. Jahrgangsstufe: Wohnen in anderen Teilen der Welt. Sichtbarmachen auffälliger Faktoren: Kälte, Hitze, Regen, (Wetter — Klima) Armut, Mangel an Baustoffen und Maschinen, Übervölkerung — in ihren Auswirkungen auf das Wohnen

*Kartenarbeit:* Orientierung auf verschiedenmaßstäblichen Karten, Feststellen der Lageverhältnisse verschiedener Punkte, Feststellen von Entfernungen nach dem Maßstab. Einordnen des erarbeiteten Raumes auch in Straßen- und Wandkarten (bis Süddeutschland — Deutschland)

Kennenlernen wohnrelevanter Geländeformen: Berg, Südhang, Flußschleifen; Einführung in die Höhendarstellung

## II. Lehraufgabe: *Menschen arbeiten*

### Grundeinsichten:

Wieder geht es um die grundlegende Erkenntnis der Geographie, daß der Raum das Leben des Menschen — hier sein Arbeiten — beeinflußt und daß umgekehrt das menschliche Tun sich im Raum niederschlägt. Der Lehrplan betont vor allem den ersten Aspekt, und zwar überwiegend am Teilproblem „Entfernung“. Die Schüler sollen erkennen, daß die Distanz zwischen Wohnung und Arbeitsplatz unterschiedlich ist, lautete das erste Lernziel. Darüber sollte man noch hinausgehen und nach den Folgen für die Betroffenen fragen (Gründe? Alternativen?).

Lagebeeinflusst sind die Standorte einiger angegebener Arbeitsstätten, wie Tankstelle, Mühle, Einzelhandelsgeschäft, Bauernhof und teilweise Fabrik. Das Erkennen von Bedingungen aus Natur und Kultur, die zur Errichtung solcher Betriebe führen, jedenfalls ihren Erfolg schmälern oder vergrößern, ist ein weiteres angegebene Lernziel, das bei der Landwirtschaft besonders intensiv zu verfolgen ist.

Voraus geht die Kenntnis und Unterscheidung von Produktions- und Dienstleistungsbetrieben (Begriffe: Industrie, Handel, Verwaltung, Versorgung) an konkreten Objekten aus der Heimat.

Ein letztes ableitbares Lernziel ist ein Überblick über die Industrie und Energiewirtschaft in der schulischen Umwelt und ihre Grundlagen. Dabei wird man sich weitgehend auf das Kennenlernen von Standort, Größe, Erzeugnissen und Rohstoffen beschränken müssen. Wo es sich anbietet, sollten mit den Herkunftsräumen der Rohstoffe Ausblicke in die weitere Welt verbunden werden.

*Zusätzlich zum Lehrplan:* Aus der vernachlässigten Thematik „Prägung der Landschaft durch Arbeit“ wird neben der landwirtschaftlich genutzten Flur sinnvoll der Abbau von Steinen und Erden angesprochen. Auch die Einsicht, daß viele Arbeitsstätten Luft, Wasser und Landschaft verunreinigen, ist anzubahnen (Urteil!).

Das Vermeiden von Überschneidungen mit der Sozial- und Wirtschaftslehre ist geboten: *h i e r* geht es um den Raumbezug.

*Kartenarbeit:* Grafische Symbole aus der Umwelt fallen reichlich an (Markenzeichen, Firmenschilder) — sie können in thematische Karten eingearbeitet werden, ebenso Farbsignaturen (Flächennutzung oder Besitzverhältnisse in der Landwirtschaft). Höhendarstellung ist evtl. in der 4. Jahrgangsstufe (Landwirtschaft in ungünstigem Gelände) möglich. Entfernung ist ein relevanter Faktor in der 2. und 3. Jahrgangsstufe. Orientierungsübungen fallen besonders in der 3. Jahrgangsstufe an (Lagebeziehungen), in der 4. Jahrgangsstufe ist intensive Orientierung auf Karten möglich (Ausblick auf andere europäische Länder an der Landkarte: Rohstoffe, Gastarbeiterheimat). Mit Hilfe des Maßstabes werden Entfernungen dorthin errechnet (Fernpendler).

### 1. und 2. J a h r g a n g s s t u f e

Einsicht, daß Arbeitsstätten der Menschen überall in der Landschaft (Stadt) sichtbar sind.

Kennenlernen und Unterscheiden: Fabriken, Bürogebäude, Geschäfte, Werkstätten. Auch Haushalte, Schulen, Bauernhöfe sind Arbeitsplätze

Unterscheidung: Arbeitsplätze im Wohnhaus — am Wohnort — außerhalb des Wohnortes (Begriff: Pendler) an Beispielen aus dem Schulort

Erkennen dreier Folgen der räumlichen Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz: zusätzliche Zeit und Mühe auf dem Weg, mangelnder Einblick (Verständnis?) der Familie, lange Trennung der Arbeitenden von der Restfamilie

### 3. J a h r g a n g s s t u f e

Einsicht in wichtige Standortfaktoren für Arbeitsstätten:

Bedarf, Lage an belebter Straße für Tankstelle, Gastwirtschaft, Einzelhandelsgeschäft (Verkehrsgunst), Lage an Energiequelle für Sägewerk, Mühle, Lage am Rohstoff (Ziegelei, Zementfabrik, Schotterwerk), Zentralität überörtlicher Verwaltungseinrichtungen (Landratsamt), noch nicht eingehend: Grundstückspreise, Mietkosten

Zusätzliche Überlegung: sehr viele Arbeitsplätze nicht standortgebunden  
Aktuelle Anlässe, wie der Bau einer Umgehungsstraße, der dem Dorfgasthaus und der Tankstelle die Kunden entzieht, vermitteln überzeugende Einblicke.

*Arbeitstechnik:* Gewinnen von statistischem Material (Verkehrs-, Passantenzählung), Verarbeiten in thematischer Skizze

Unterscheidung von Produktions- und Dienstleistungsbetrieb an Beispielen

#### 4. Jahrgangsstufe

a) Industrie: Kennenlernen der wichtigen Industriebetriebe in der bekannten Umgebung der Schule: Beschäftigtenzahl (auch Frauen?), Produkte, (typisches) Aussehen. Einsicht in Lagebedingungen: Verkehrsgunst, Rohstoff- oder Energieangebot, Arbeitskräfte (warum gehen Fabriken [nicht] auf das Land?). Was wird wie an- und abtransportiert?

Abwägen von Vorteilen (Arbeitsmöglichkeit, Einnahmen) und evtl. Nachteilen für den Raum (Umweltverschmutzung)

b) Landwirtschaft: Deutlich einsehbar ist die Wechselwirkung im Raum. Die vorgefundenen Bedingungen prägen weitgehend — aber nicht völlig — die Landwirtschaft (Klima, Bodenart, Geländeformen, daneben wirken auch Abnehmer (Großstadtnähe, -ferne), Verkehrslage, Konkurrenz. Die Agrarwirtschaft prägt ihrerseits den Raum (Weinberg, Forst, kleinflächige Ackerflur in gestreutem Besitz, Flurbereinigung, Spezialkulturen (Glashäuser, Bewässerungsanlagen), nicht mehr genutzte Fläche (Sozialbrache als Landschaftsproblem). Menschliche Wertvorstellungen können hinter den Erscheinungen sichtbar gemacht werden (Vollerwerbsbetrieb, Aussiedlerhof, Nebenerwerbsbetrieb, Kleinbauernhof, Spezialbetrieb)

c) Je nach örtlichen Gegebenheiten: Fernpendler (z. B. aus dem Bayer. Wald nach Stgt. oder Mü.), ausländische Arbeitnehmer

Verstehen des Zusammenwirkens der Einflüsse aus zwei verschiedenen Räumen (Heimatraum ohne ausreichende Arbeitsplätze — entfernter Raum mit Überangebot) am konkreten Beispiel von Mitbürgern. Erstes Kennenlernen der benachteiligten Herkunftsräume (oft Grenzland): Mangel an Rohstoffen, Abnehmern, Transportmöglichkeiten — kaum Industrie; unrentable Landwirtschaft (Klima, Boden). Ausblick auf Mittelmeerlande hier möglich. Verstehen einiger Probleme der weitgehend „vaterlosen“ Familien und der „heimatlosen“ Arbeitskräfte — Vergleich mit eigenen Lebensbedingungen.

#### III. Lehraufgabe: *Menschen brauchen Erholung*

Um das Thema in seiner Bedeutung ausschöpfen zu können, müssen folgende Mängel vermieden werden:

- allzustarke Stoffbelastung der 4. Jahrgangsstufe bei zu geringen Anforderungen in der 2. Jahrgangsstufe
- einseitige Ausrichtung des Themas auf städtische Verhältnisse
- weitgehende Beschränkung des facheigenen Denkens auf die 4. Jahrgangsstufe

#### Grundeinsichten:

In Erholungsstätten spielen häufig Naturkomponenten und Menschenwerk zusammen.

Es wird erneut sichtbar, wie der Mensch den Raum verändert (z. B. Wintersporteinrichtungen) und wie hinter solchen Aktivitäten Wertvorstellungen stehen. Umkehrung: der Raum ermöglicht Erholung unterschiedlich leicht, unterschiedlich gut.

Zwei Ursachen für die Schaffung von Freizeitstätten sollen unterschieden werden: staatliche (institutionelle) Fürsorge und geschäftliche Interessen, dann auch neben den persönlichen Auswirkungen der Erholung die wirtschaftlichen Folgen durch die Wiederherstellung der Arbeitskraft.

Mögliche negative Folgen: Rummel statt Erholungsmöglichkeit, Verschmutzung, Zerstörung der Landschaft (— konkrete Beispiele, z. B. Wälder als Schuttabladeplätze), Einblick in die Bedrohung der Landschaft durch Schmutz und Gifte.

Dazu erarbeitete Kenntnisse:

- a) Möglichkeiten der Erholung für Kinder und Erwachsene, unterschieden nach Nähe — Ferne, Stadt — Land, Ruhe — Anregung
- b) Unterscheidung von Erholungs- (Fremdenverkehrs-)orten und Herkunftsorten der Erholungssuchenden, abhängig vom Schulort
- c) Wissen um zunehmende Erholungsaktivitäten, Voraussetzungen u. a. Verkehrsmöglichkeiten (Auto), Freizeit, Geld, aber auch Notwendigkeit durch ungesunde Lebensbedingungen, dazu Suggestion („Mode“)
- d) Ausschuß einzelner Gruppen von Erholungsmöglichkeiten (Gründe: Zeit-, Geldmangel, z. B. Landwirte, Kinderreiche, Arme)

*Kartenarbeit:* Die Flächenhaftigkeit vieler Erholungsstätten, ihre Lage in oder zu den Wohnorten und die Notwendigkeit, sich auf dem Weg zu ihnen und in ihnen zu orientieren, läßt Kartenlesen sinnvoll werden: Zeichnen eigener Wegeskizzen, Orientierung auf Karten und Plänen, Feststellung von Entfernungen (Maßstab), Höhendarstellung

*Wetter:* Abhängigkeit der Erholungsformen von Klimafaktoren (Schnee, Temperatur, Sonne, Regen). Erstes Verstehen des Wetterberichtes, der Wetterkarte (Fernsehen). Eigene Beobachtungen und Messungen (Durchschnitt)

## 1. und 2. Jahrgangsstufe

Spielmöglichkeiten für Kinder. Stadt: Häufigkeit, Lage, Größe, Ausstattung der Plätze — Beurteilung. Verbotene, freie Rasenflächen (Gründe?), kritischer Vergleich mit Autostellplätzen — Land: Fehlen von Spielplätzen — dennoch vielfältigere Möglichkeiten (Lage), Nachteil: keine gezielten Lernanreize (Gründe: Weniger notwendig, zum Teil im Raum enthalten, andersartige Einstellung gegenüber Kindern und Veränderungen), Gefahrenquellen

Über den Lehrplan hinaus: Möglichkeiten der Naherholung für die Familie (Ausflugsziele), wie Bad, Berg, Wald, Gasthaus, See, Sehenswürdigkeit. Feststellen der Lage, Entfernung, Bedeutung (Indiz: Besucherzahl) — Gründe für den Besuch, mögliche Nachteile

Einsicht: Erholung ist Ruhe oder anregende (anstrengende) Abwechslung

## 3. Jahrgangsstufe

Gründe für Erholung (was suchen Ausflügler, Urlauber auf dem Land, Ferien beim Bauern, was bietet die Stadt zur Erholung, Entspannung?)

Untersuchung von Freizeitstätten — in der Stadt, in Fremdenverkehrsorten — auf ihre Funktionsgerechtigkeit: wann dienen Sportanlage, Bad, Park am besten der Erholung (Lage, Ausstattung)? — Mißbrauch, Fehlformen

Einsicht: Natur ist an der Erholung meist beteiligt, aber auch „machbar“ (Park, Baggersee, begrünter Schuttberg)

Feststellen des Interesses (Bedingungsfaktor), das Erholungsstätten entstehen läßt: Geschäftliche Gründe (Erholung als Verdienstquelle), ideelle Gründe — Verbandsinteresse (vorwiegend Sportanlagen, Wanderwege), Wählerauftrag (kommunale Einrichtungen), werden an den sichtbaren Trägern erschlossen. Einsicht: Auch Erholungsbedürfnis kann mißbraucht werden (Anbahnung kritischen Verhaltens gegenüber Bedürfnismanipulation).

Erörterung: Wer kann sich kaum erholen? Gründe für die Benachteiligung einzelner Bevölkerungsgruppen. Was wird dagegen getan?

#### 4. Jahrgangsstufe

Erholungsmöglichkeiten in der weiteren Heimat, unterschieden nach Naturangeboten (Berg, Wald, See), vom Menschen geschaffenen Stätten (Kirche, Burg, Sportstadion, Tanzlokal)

Einsicht, daß der Mensch fast alle Erholungsstätten beeinflußt, verbessert, erschlossen hat (Zufahrtsstraßen, Parkplätze, Pisten und Bergbahnen, Badeeinrichtungen, Wanderwege, Ruhebänke) und daß er damit die ursprüngliche Landschaft erheblich verändert

Überprüfung: Wo war die Natur Auslöser, Erholungsgelegenheiten zu schaffen? (Großer See, Wald, reizvolles Relief)

Soziale, medizinische, wirtschaftliche Gründe bedingen das Anwachsen der Zahl der Erholungssuchenden, Folgen (positiv — negativ) für den einzelnen, für die Wirtschaft, für den Raum (siehe Grundeinsichten)

Bewertung: kann man sich Trends entziehen, kann man sinnvoll entscheiden, mitbestimmen?

Einblick in die Gefährdung der Umwelt — Schutzvorschläge — aktuelle Maßnahmen — Hinderungsgründe

Ausblick: Vielbesuchte Ferenziele (Ferne, längere Zeit), auch Ausland

#### IV. Lehraufgabe: Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion

Die ständig zunehmende Bedeutung des „life-long-learning“ und Sich-Weiterbildens ist ein Kennzeichen gegenwärtigen Lebens in unserer Gesellschaft. Seine unmittelbare Raumausprägung findet es in verschiedenen Bauwerken, die sich architektonisch und funktional deutlich von anderen Gebäuden abheben, daneben zumeist in deutlich ausgeprägten Verkehrserscheinungen (-spitzen).

Das Bewußtmachen dieser Alltagserscheinungen ist auch hier der Unterrichtsauftrag. Forschungsergebnisse wissenschaftlicher Geographie (Geipel) haben den gleichen Gegenstand. Im übrigen steht diese Lehraufgabe in besonders enger Verbindung zu den individuellen Erscheinungen der jeweiligen Umwelt des Kindes.

##### Lernziele:

Die Schüler sollen in jeder Jahrgangsstufe wenigstens an einem Beispiel lernen, die Funktion eines der Bildung dienenden Gebäudes aus dem Aussehen zu erschließen.

Sie sollen beobachten und einsehen, daß diese Gebäude gemäß ihrer Funktion von sehr vielen Menschen, aber nur zu bestimmten Zeiten besucht werden.

Sie sollen die wichtigsten betreffenden Gebäude (auch Bibliotheken, Vortragssäle, Museen, Kirchen) im Nahraum der Schule wissen (thematische Karte).

Sie sollen erfahren und kartographisch darstellen lernen, daß verschiedene „Bildungseinrichtungen“ verschiedenen Menschen dienen (Kleinkinder, Volksschüler, Studenten, Berufs- und Konfessionsgruppen...) und verschieden große Einzugsbereiche haben (Ortsteil — Gemeinde — Landkreis...), die sich vielfach überschneiden.

Sie sollen aus dem Vergleich der Zahl bzw. des Aussehens solcher Gebäude in einem Raum erschließen (z. B. Einklassige Dorfschule — Verbandsschule), daß dem Lernen heute besondere Bedeutung zugemessen wird — und Gründe dafür erfahren.

Wo es die Situation zuläßt, sollen die Kinder aus dem Vergleich zweier Räume erkennen, daß die unterschiedliche Ausstattung mit Bildungseinrichtungen (Gründe!) Menschen bevorzugt bzw. benachteiligt (Chancen[un]gleichheit) — Auswirkungen des Kulturraumes auf den Menschen.

Stätten der Religion sind über das bereits Angesprochene hinaus auch deshalb geographische Gegenstände, weil hier menschliche Wertvorstellungen verschiedener Zeiten im Raum objektiviert wurden. Am Kloster, der Wallfahrtskirche, dem Dom, aber auch an den Dorfkirchen eines Raumes ist der Einfluß der Religion auf die Landschaft ablesbar.

## V. Lehraufgabe: *Verkehr und Verkehrswege*

### **Kennnisse und Grundeinsichten:**

Die Schüler sollen die wichtigsten Verkehrsmittel und Verkehrswege innerhalb des Ortes und über Land bewußt unterscheiden und bestimmten Aspekten zuordnen lernen (Land, Wasser, Luft — Personen, Güter, auch Nachrichten). Die Entfernung (Reichweite) ist als eigene Kategorie zu erarbeiten.

Die Einsicht wird gewonnen, daß Verkehrseinrichtungen im Raum unterschiedlich sichtbar und wirksam sind und daß Verkehrswege oft ( — früher mehr als heute) den landschaftlichen Gegebenheiten (Formen) folgen. Regional sind auch Wettereinflüsse bedeutsam: Nebel, Schnee, Eis.

Die Schüler sollen die Bedeutung des Verkehrs, auch eigenes Betroffensein an Beispielen erkennen, einzelne Probleme verstehen, Gefahren beurteilen und von der Planung für die Zukunft hören.

*Kartenarbeit:* Der Teilaspekt „Maßstab“ ist an den Distanzproblemen der Verkehrsgeographie besonders gut zu erarbeiten, ebenso die Himmelsrichtungen und die Nordorientierung der Karte. Die Straßenkarte (Maßstab 1:200 000) kann zu Orientierungsübungen verwendet werden. Symbole: Verkehrszeichen, Kartenzeichen für Verkehrswege. Thematische Karte: Verkehrsdichte im Schulsprengel (Zählung)

### **1. und 2. Jahrgangsstufe**

**Schulweg:** In Geländeübungen, auf Schülerskizzen und auf Plänen/Karten (bei Geländeformen auch Sandkasten) werden Himmelsrichtungen und Entfernungen erkannt und ihre Bestimmungen geübt. Einsicht: Länge des Schulweges abhängig von Verkehrsmitteln (zu Fuß — Bus)

**Schulbus:** Erkenntnis: neue Verkehrseinrichtungen bewirken neue Raumstruktur (Schulsprengelgrenzen, größere Schulbauten, Lehrschwimmb Becken, andere Klassenbedingungen), kleinflächige Raumauswirkung: Neuanlage von Haltestellen, Fußgängerüberwegen  
Zusätzlich zum Lehrplan: Verkehrseinrichtungen, die wir benutzen (kurze/ lange Strecken). Verschiedene Verkehrswege für unterschiedliche Verkehrsmittel. Gebäude für den Verkehr (Bahnhof, Parkhaus, Parkplatz, Garage, Brücke, Tunnel)

### **3. Jahrgangsstufe**

**Das Wegenetz im Bereich der Schule:**

Orientierung, Plan, unterschiedliches Aussehen der Verkehrswege — unterschiedliche Funktion (Leistungsfähigkeit), fehlende Einrichtungen (Gefahrenpunkte).

Feststellen verschiedener Verkehrsdichte zu verschiedenen Zeiten (zählen, zeichnen), Gründe? — Günstige Schulwege, -anfangszeiten. Einrichtungen für den Personenverkehr (Stiefkind Fußgänger?), Güterverkehr (was wird transportiert?), Nachrichtenübermittlung als Verkehr (Auto, Bahn, Flugzeug, Telefon) — Postamt

Eigenarten des Schienenweges (Straßenbahn, Eisenbahn) und -verkehrs: Gebundenheit an relativ wenige, besonders eingerichtete Strecken, besondere Fahrzeuge, bestimmtes Verkehrsaufkommen, kein Eigenbesitz

Verkehrslinien, die die Landschaft zerschneiden (Autobahn, Kanal)

#### 4. Jahrgangsstufe

Einsicht in die Abhängigkeit der Verkehrswege von den Formen der Erdoberfläche:

Hindernisse (Berg, Fluß) und ihre Überwindung (Brücke, Tunnel, Serpentine — bzw. Umweg). Flußtäler als Leitlinien des Verkehrs

Einsicht in die Abhängigkeit der Siedlung und Industrie vom Verkehr, z. B. Bahnansluß, Autobahnausfahrt (Verkehrsgunst, -ungunst), besonders gut sichtbar beim Bau von neuen Verkehrslinien (Autobahn, Schnellstraße, Kanal). In der Stadt: Zusammenhang Verkehrsdichte — Geschäftslage (andere Regel: Ausfallstraßen), Verkehrsarmut — ruhige Wohnlage

*Zusammenschau:* Die Verkehrsverhältnisse im weiteren Heimatraum. An einem abschließenden Beispiel werden die Teilbetrachtungen aufeinander bezogen. Straßen, Bahnlinsen, ggf. Wasserstraßen, auf kartographischer Grundlage überschaubar, lassen die Verkehrssituation des Schulortes in der Region, und die der Region selbst erkennen: Ist sie günstig für den Verkehr von Personen (auch Pendlern), von Gütern? Läßt sie An- und Durchreise zu? Ist sie für den Gütertransport geeignet? Wo sind Problemstellen? Was müßte getan werden (für die Menschen ggf. Schüler — die Wirtschaft), was ist geplant?

Hindernisse (landschaftliche/kulturbedingte Probleme)?

#### VI. Lehraufgabe: *Zusammenleben erfordert Verwaltung*

Wie die Lehrpläne zeigen, wird diese Einheit für die Grundschule als besonders schwierig und zudem als nur bedingt geographisch angesehen. Immerhin gibt es außer Grenzen (Verwaltungsräumen) doch eine Reihe von zugänglichen Objektiverungen des menschlichen Zusammenlebens im Raum.

#### Grundeinsichten

Menschen, die zusammenleben, schaffen sich gemeinsame Einrichtungen. Die Einrichtungen versorgen unterschiedlich große Bevölkerungskreise (Ortsfeuerwehr — Kreiskrankenhaus).

Die Einrichtungen sind teilweise im Raum sichtbar und spiegeln Wertvorstellungen ihrer Träger (alte Einkaufsschule im Dorf — moderne Mittelpunktschule für mehrere Gemeinden).

Aus dem Wissen, daß jeder Bürger das Recht und die Pflicht hat, diese Einrichtungen zu gebrauchen, zu kontrollieren und zu verbessern, wird die Einsicht angebahnt, daß die kritische Mitarbeit des einzelnen im Staat auch geographische Erscheinungen formt.

Die Verwaltungseinheiten, für die die Einrichtungen bestehen, sollen als unterschiedlich große, einander überlagernde Räume verstanden werden.

Diese Räume sind als vom Menschen geschaffen zu erkennen. Grenzen werden als verschieden einflußreiche Linien verstanden, die in Anlehnung an natürliche Hindernisse (Fluß, Gebirge) oder willkürlich von Menschen vereinbart werden.

Die grundsätzliche Veränderbarkeit und vielfache Reformbedürftigkeit der Verwaltungseinheiten ist an regionalen Beispielen zu erarbeiten (Gebietsreform).

#### *Kartenarbeit*

Flächen (Raumgrößen) und Grenzen in der Wirklichkeit und auf Karten (Spezialfall: politische Karte)

## 2. Jahrgangsstufe

Mehrere Gebäude, insbesondere in den Städten, werden als gemeinsame Einrichtungen für alle erkannt:

Feuerwehrhaus, Kläranlage, Krankenhaus, Polizeirevier, Turnhalle, Rathaus, Kindergarten

Einsicht: Diese Gebäude gehören nicht einzelnen oder Firmen, sondern allen Bürgern gemeinsam (erste Information über Steuern). Sie können von allen Berechtigten benutzt werden, vielfach ohne Bezahlung.

## 3. Jahrgangsstufe

Die politische Gemeinde:

Feststellung der Bedeutung für den einzelnen (feste und zufällige Anlässe für Behördengänge) — Zentrale Verwaltungsgebäude in ihrer Lage und Funktion (Ausschnitte), z. B. Rathaus, Gemeindebüro — raumprägende Entscheidungen in Gemeindekompetenz: örtlicher Straßenbau, Errichtung von öffentlichen Gebäuden. Gemeinde und Schule, Gemeinde und Kinder — Mängel in der Versorgung und Verwaltung, Einflußmöglichkeiten der Bürger

Die Gemeindegrenzen (Bedeutung) für die Festlegung von Zugehörigkeiten — Nachteile), die Gemeindefläche (Größe, Form) — Nachbarn; Pläne für Veränderungen

## 4. Jahrgangsstufe

Der Kreis als wichtigste gemeindeübergreifende Einheit (Grenzen, Fläche, Orte im Kreis, [Kreisstadt], Verkehrsverbindungen, Nachbarkreise). Einrichtungen für die Gemeinden im Kreis, insbesondere solche, die auch das Leben der Kinder betreffen (Schulamt, Kreisbildstelle, Gesundheitsamt — auch Krankenhaus, Bauamt). Offene Wünsche der Bürger — Zukunftsprojekte

Andere räumliche Einheiten unter bestimmten Zweckgesichtspunkten: Fremdenverkehr, Tierhaltung, Verkehrsraum, Schuleinzugsgebiete, weiterführende Schulen. Räumlicher Überblick: Gemeinde — Kreis — Regierungsbezirk — Bundesland — Bundesrepublik. Die sinnvoll ordnende und die fragwürdige, trennende Funktion von Grenzen (Bayern als Grenzland)

### Literatur

Jerome S. Bruner: Der Prozeß der Erziehung. Berlin/Düsseldorf: Berlin Verlag/Schwann 1970 (dtsh. Übers.)

Wolf-D. Engelhardt: Heimatkunde als Sachunterricht in der Grundschule? In: J. Beck/L. Schmidt (Hrsg.): Schulreform — oder Der sogenannte Fortschritt. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch 1970, Nr. 1121

Wolf-D. Engelhardt: Einführung in das Arbeiten mit thematischen Karten. In: Herbert Bauer u. a.: Facheigene Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971

Wilhelm Pollex: Die Geographie in der Grundschule. In: Die Deutsche Schule 4/1970

Franz Schaffer: Die Konzeption der Sozialgeographie. In: Dietrich Bartels (Hrsg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1970

Dieter Urban: Wirklichkeit und Tendenz. Essen: Neue Deutsche Schule 1970

Verband deutscher Schulgeographen (Hrsg.): Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts. In: Geographische Rundschau 1970/8

Wolf-Dieter Engelhardt

## Vorbemerkungen

1. Die Schüler lernen in der Biologie der Grundschule typische Tiere und Pflanzen ihrer Umwelt kennen, erwerben dabei morphologische, biologische und ökologische Grundkenntnisse und gewinnen Einsicht in einfache biologische Zusammenhänge. Vorurteile werden abgebaut und ein verantwortliches Verhalten gegenüber der Natur und das Verständnis für den Schutz der Umwelt angebahnt. Gesundheitserziehung ist eine wesentliche Aufgabe des Biologieunterrichts auf dieser Altersstufe.
2. Das zufällige Wahrnehmen biologischer Erscheinungen wird durch gezieltes Betrachten, Beobachten, Untersuchen und durch einfache Formen des Experimentierens ergänzt. Die Kinder lernen dabei bestimmte Hilfsmittel einzusetzen und fachspezifische Formen des Aufzeichnens und Darstellens anzuwenden.
3. Das Kind zeigt zwar in der Regel eine spontane Zuwendung zur lebendigen Natur, aber auch die Tendenz zur Anthropomorphisierung von Naturobjekten und zur Bildung unbedachter Analogien. Der Lehrer muß sich deshalb um fortschreitende Versachlichung der Naturerfassung bemühen. Er wird falsche Kindertümmlichkeit vermeiden, Vereinfachungen auf das sachlich Vertretbare beschränken und die Kinder frühzeitig zur Überprüfung unzureichender Aussagen anleiten. Die Unterrichtssprache soll zwar kindgemäß, aber auch genau und richtig sein.
4. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die an der Wirklichkeit gewonnenen Erfahrungen. Sekundärerfahrungen (z. B. Film, Bild, Tonband, Erzählung) dienen in erster Linie zur Klärung, Ergänzung und manchmal auch zur Vorbereitung von Beobachtungen an der Wirklichkeit.
5. Die Kinder bringen in die Schule Primärerfahrungen mit, die durch Unterrichtsgänge, planmäßige Einzel- und Gruppenbeobachtung und durch Hereinnahme von Naturobjekten ins Klassenzimmer ergänzt werden. Beobachtungsaufgaben werden nur dann erfolgreich gelöst, wenn ein einsichtiger und anregender Anlaß besteht und die Mittel zur Bewältigung der Aufgabe bereitgestellt werden. In großen Städten ist es besonders notwendig, die Begegnung der Kinder mit der Natur zu ermöglichen und zu fördern.
6. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe führt die Verarbeitung der Erfahrungen vor allem zu einem Ordnen der Vielfalt, zu detaillierter Erfassung der Objekte und zum Erkennen leicht ablesbarer Zusammenhänge, wozu auch einfache Experimente beitragen können.  
In der dritten und vierten Jahrgangsstufe werden bei wachsendem Sachinteresse Experimente und Dauerbeobachtungen stärker eingeschaltet. Sie führen zum Verständnis mehrgliedriger und verborgener Zusammenhänge (Entwicklungsgänge). Die überlegte Verallgemeinerung gewonnener Einsichten wird angebahnt (z. B. Entwicklung, Stoffwechsel, Anpassung).
7. Der Einsatz fachspezifischer Techniken und Geräte (z. B. Lupe, Nadel, Schere, Messer, Mikroskop, Demonstrationsgeräte) sollte dem wachsenden Problemverständnis angemessen sein und den Schülern für die Lösung der jeweiligen Aufgabe als notwendig erscheinen. Die Kinder sollen erfahren, wie durch Anwendung geeigneter Verfahren ihre Vermutungen und Erklärungsversuche (Hypothesen) bestätigt oder widerlegt werden bzw. sich als ergänzungsbedürftig erweisen.

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<i>Voraussetzungen zur Erfüllung der Lehraufgaben</i>		Tier- und Pflanzenbetreuung im Klassenzimmer und außerhalb zur Ermöglichung von Dauerbeobachtungen, Untersuchungen und Versuchen			
<i>I. Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur</i>		Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume	Erkennen der Formenvielfalt von Samen	Kennungen im Wald zu verschiedenen Jahreszeiten (Bäume, Sträucher, Tiere, Wildspuren)	Sträucher und ihre Früchte
Sammeln, Ordnen, Kennen- und Darstellungsübungen		Obstarten und -sorten	Gemüse und Obst	Getreide, Kartoffeln, Rüben (Wildspuren)	Kleine Pilzkunde
Grundeinsichten: Pflanzen- und Tierformen sind nicht nur vielfältig; sie können geordnet werden		Blumen auf der Wiese Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte an einigen bekannten Blütenpflanzen	Blumen und Ziersträucher in Gärten und Anlagen Aufbauteile der Pflanze Funktion von Wurzel und Stengel	Ordnung von Blumen nach Blütenstandes Einige leicht erkennbare Familien: Korbblütler, Lippenblütler	Form der Blüte und des Blütenstandes
Verschiedene Pflanzen haben die gleichen Aufbauteile (mit gleichen Funktionen), aber in verschiedenen Formen		Die Vögel im Winter	Die Vögel im Frühling; Vogelstimmen	Tiere auf der Wiese	Kriechtiere und Lurche Fische
<i>II. Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen</i>		Obst, Kastanien und Haselnüsse werden reif Bedeutung der Schale Stecken von „Kernen“	Mutter- und Tochterpflanzen, z. B. an der Grünhille Stecklinge, z. B. an Geranien und „Fleisigen Lieschen“	Detailbeobachtungen beim Aufgehen des Samens (Getreidekorn oder Bohnenkern)	Insektenbestäubung z. B. an der Kirsche Die Lockmittel der Blüte
Beobachten, Untersuchen, Experimentieren, Darstellen				Oberirdische Ausläufer (Erdbeere) Tochterzwiebel (Tulpe)	
Grundeinsichten über Organfunktionen, Vermehrung und Anpassung bei Pflanzen und Tieren		Zugvögel kommen zurück (Star) Vögel bauen Nester	In der Knospe überwintern Blatt- und Blütenanlagen („Barbarazweige“) Das Eichhörnchen bereitet sich auf den Winter vor	Überwintern von Tieren (Igel, Vogelzug)	Die Frühblüher: Warum können bzw. müssen sie so früh blühen?

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
<p>Zimmerpflanzen brauchen Wärme, Wasser, Licht und Dünger</p> <p>III. Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur; Nutzung, Betreuung, Naturschutz</p> <p>Grundeinsichten: Der Mensch greift in die Natur ein. Er schafft und reguliert Wachstum und erzielt Wachstumssteigerung. Er darf die Naturbedingungen nicht missachten (Umweltschutz, Raubbau, Ausrottung)</p>	<p>Unterscheiden von männlichen und weiblichen Tieren; ihre Namen</p> <p>Menschen bieten Vögeln Nistgelegenheit</p> <p>Katze als Lauerraubtier</p>	<p>Junge Vögel kommen zur Welt: Nest, Gelege, Brut, Fütterung</p> <p>Der Efeu als Beispiel der Kletterpflanzen (Lichtgewinn)</p> <p>Ente als Schwimmvogel</p>	<p>Beispiele für Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen und Tieren: Von der Blüte zur Frucht (z. B. Kirsche), vom Ei zum Tier (Aufzucht von Raupen und Kaulquappen)</p> <p>Beispiele für die Anpassung an die Umwelt: Maulwurf für das Leben unter der Erde; Schwalbe für das Leben in der Luft; Eichhörnchen für das Leben auf Bäumen; Mauerpfeifer und Heidekraut als Trockenpflanzen</p> <p>Be- und Entwässerung zum Zwecke der Ertragssteigerung; Schädlings- und Unkrautbekämpfung mit Giftstoffen; Hacken, Eggen und Walzen der Ackerböden</p> <p>Grünlandseigenschaften und Naturschutzgebiete in der Umgebung des Kindes (E)</p>

Verbindliche Lehraufgaben	Themenvorschläge	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Der Mensch greift auch in das Leben der Tiere ein. Er nützt Tiere für seine Zwecke; er schützt und bekämpft Tiere. Dabei trägt er Verantwortung (Umweltschutz, Raubbau, Ausrottung)	Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen, Kaninchen	Tiere im Klassenzimmer (wie 1. Jahrgangsstufe) Der Sportangler; Er überlistet die Fische Im Tiergarten (Zoo) Der Mensch gibt den Zootieren ähnliche Lebensbedingungen wie in ihrem Herkunftsland	Wildfütterung Kükenaufzucht: Der Mensch übernimmt künstlich die Aufgabe der Gluckhenne Der Mensch gibt den Zootieren ähnliche Lebensbedingungen wie in ihrem Herkunftsland	Der Hund: Der Mensch nutzt die Eigenschaften des Hundes als ehemaliges Hetz- und Rudeltier für seine Dienste Fischzucht Von der Brut (Setzlinge) bis zur Fischertei Jäger und Jagd	
Belehrung über Gefahren Erörterung von Ge- und Verboten	Ungewaschenes und unreifes Obst	Gefahren für die Gesundheit beim Umgang mit Haustieren	Wundstarrkrampf, Tollwut Verhalten beim Auffinden toter Tiere	Vergiftungsgefahren: Pilzvergiftung, Dünge- und Spritzmittel	
IV. Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde	Die tägliche Körperpflege Die Mahlzeiten, Verhalten beim Essen, das Pausenbrot Die Arbeit der Zähne, Zahnpflege Richtige Körperhaltung: Schultasche, Schreibhaltung	Die Leistung unserer Augen, Gesunderhalten der Augen Bedeutung der Knochen Knochenbruch Schutz vor Erkältung und Ansteckung Kleidung zu verschiedenen Jahreszeiten, Abhärtung	Die Leistung unserer Ohren Einfache Gehörübungen Was leisten unsere Hände? Häufige Kinderkrankheiten: Masern, Mumps, Windpocken, Keuchhusten Gefahren beim Umgang mit Arzneimitteln (Betreuung jüngerer Geschwister) Verhalten im Schwimmbad	Blick ins Innere des Körpers (Die wichtigsten Organe) Einfache Fälle der Ersten Hilfe Infektionsgefahren	Notwendigkeit der Hygiene im täglichen Leben
	Vernünftiges Fernsehen	Verhalten bei Wunden und Insektenstichen, Anlegen eines Pflasters			

Seit es Lehrpläne für Sechs- bis Zehnjährige gibt, sind in ihnen Themen der Biologie zu finden. Eine Erklärung dafür kann relativ leicht gegeben werden: Es kostete stets nur geringe Mühe, die spontane Zuwendung des Schülers zur lebendigen Natur, die schon beim Kleinkind festgestellt werden kann, in Lernprozessen nutzbar zu machen. Seine Anliegen und Wünsche und das in der Regel existierende Eigeninteresse beim Lehrer berührten sich hier in einer so intensiven Art und Weise, daß es kaum erforderlich gewesen wäre, etwas von außen her in die Schule hineinzutragen. Hinzukam, daß biologische Objekte und Erscheinungen ohne großen Aufwand bestimmt werden konnten und ihre Benennung, Betrachtung und Einordnung kaum Verständnisschwierigkeiten auslöste. Möglichkeiten für eine Anthropomorphierung, die das biologische Denken in der Vergangenheit stark bestimmte, waren letztlich in Fülle vorhanden. Kein Wunder, wenn diese „natürlichen Chancen“ aufgegriffen wurden. Planungen früherer Zeit und auch der jüngsten Vergangenheit zeugen davon.

Der neue bayerische Lehrplan für die Grundschule ist demnach keineswegs revolutionierend, weil er der Biologie ab der 1. Jahrgangsstufe Platz einräumt. Dies entspricht nur der Fortführung einer geübten Tradition, die an sich noch wenig bedeuten muß. Zu fragen ist, ob die *Stellung der Biologie* im Rahmen des Gesamtkonzeptes geändert wurde und ob die *Sichtweisen für eine Gegenstandsbetrachtung* sich von didaktischen Vorbildern wesentlich unterscheiden. Ist dem so, dann verdient ein Lehrplan besondere Beachtung. Schon jetzt ist festzuhalten, daß der vorliegende Plan zahlreiche Wünsche erfüllt.

### **Die Stellung der Biologie im Plan der Grundschule**

Die moderne Auffassung von „Sachunterricht“ und der fachwissenschaftliche Anspruch der Biologie, dem nun mehr und mehr stattgegeben wird, haben es mit sich gebracht, daß nun dieser Fachbereich Eigenständigkeit erhalten hat. Biologie ist nicht mehr nur „Mittel zum Zweck“. In diese Rolle wurde sie oft gedrängt, um gesamtunterrichtlichen und anderen Ansprüchen, die im Vordergrund standen, zu genügen. Behandelte man z. B. ein biologisches Objekt, dann wurden zweifelsohne Name und Erscheinungsbild, Lebensweise und Rangstellung registriert. Gewonnene Begriffe u. a. aber waren zumeist nur Bausteine für den nachfolgenden „bedeutungssameren“ Lese- oder Sprachunterricht. Erkenntnisse und Einsichten dienten oft der Festigung irrationaler Auffassung eines tradierten Selbst- und Weltverständnisses. Biologisches Wissen „für sich“ wirksam werden zu lassen, erschien nicht zwingend notwendig. Ebenso fehlte die ursächlich biologische Fragestellung. Die Folge war, daß ein derartiger Biologieunterricht nur geringen „lebensverwendbaren Lerneffekt“ (Mücke) hatte und nicht selten in die Irre führte. Wer das anzweifelt, der erinnere sich daran, daß noch in unseren Tagen Pflanzen in die Gruppen der „nützlichen“ und in die der „Unkräuter“ eingestuft werden. Daß es „fleißige Bienen und Ameisen“, „faule Bären“, „gierige Raubtiere“ und den „listigen Fuchs“ gibt, ist jedermann klar. Menschliche Betrachtungs- und Beurteilungsweisen, die in solcher Art gerade noch der Soziallehre zuzuordnen sind, wurden durch die Verzweckung und die enge Verbindung mit anderem der Biologie aufgestülpt. Das Durcheinander

gelang vollends, als dann andererseits mechanistische Kategorien dem Lebendigen (Herz = Pumpe u. a.) zugeschlagen wurden. Nun war es nicht mehr möglich, daß sich die Biologie in der Schule als Fachwissenschaft auswies. In der Grundschule aber war sie nicht die Grundlage, auf der später aufgebaut werden konnte.

Nicht zuletzt deshalb ist die Eigenständigkeit zu bejahen. Ein Lernfeld wurde im Plan eindeutig bestimmt und begrenzt. Diese Konsequenz schließt allerdings nicht aus, daß biologische Themen mit Inhalten aus dem Fachbereich Physik/Chemie verknüpft werden können. Wichtig ist, daß jede gesamtunterrichtliche Ausrichtung zuerst vor dem Anspruch der Sache zu bestehen hat. Berücksichtigt man dies, dann wird z. B. sehr bald deutlich, daß Verbindungen der Biologie mit Themen der Fachbereiche Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte und Erdkunde zumindest nicht sinnvoll sind und daß der Deutsch- und Mathematikunterricht ebenfalls den fach-eigenen Aufbau nötig hat.

### **Fragen der Stoffbestimmung**

In den Vorbemerkungen zum Lehrplan der Grundschule ist ausgeführt, daß es in der Biologie nach wie vor darum geht, daß der Schüler „typische Tiere und Pflanzen“ kennenlernt. Das Stichwort „Umwelt“ wird in diesem Zusammenhang sehr präzise gebraucht. Es soll daran erinnern, nun in erster Linie an die Erforschung des schon „erfahrenen“ Raumes heranzugehen. Dem Heimatkundeunterricht bisheriger Prägung wurde es geradezu auferlegt, im Nahbereich zu verbleiben. Neuere Auffassungen gehen davon aus, für räumlich Fernes nicht zwingend die Termini „schwierig“, „uninteressant“ und „unkindgemäß“ anzuwenden. So kann gerade in den Jahrgangsstufen 3/4 auf biologische Objekte und Erscheinungen Bezug genommen werden, die nicht dem heimatlichen Raum entstammen. Für die Bestimmung eines Stoffes und seine Hereinnahme in den Plan ist weit bedeutsamer, ob an ihm grundlegende Erfahrungen zu gewinnen sind und ob der Schüler darauf spontan anspricht. Es ist weiter zu fragen, ob er in originaler oder zumindest in gegenstands-adäquater Repräsentation vorhanden ist. Kann man über biologische Objekte oder Erscheinungen nur „sprechen“, dann ist ihnen im Grundschulunterricht aus vielen Gründen kein Raum zu geben.

Wenn das „zufällige Wahrnehmen“ durch „gezieltes Betrachten, Beobachten, Untersuchen und durch einfache Formen des Experimentierens“ zu ergänzen ist, verpflichtet dies den Lehrer zur *vertiefenden Behandlung*. Nur über die Stoffauswahl und -begrenzung ist diese Aufforderung lösbar. Dabei liegt der Akzent keineswegs beim in der Vergangenheit oft zitierten Begriff „Lebensgemeinschaft“. Eine Stoffbestimmung auf dieser Grundlage widerspricht schon allein fachspezifischen Ansprüchen (Gemeinschaft ist ein sozialer Terminus). Es kommt hinzu, daß Schüler dieser Altersstufe aus einem zwangsläufig vielfach strukturierten und geschichteten Komplex nur wenig bündige Erkenntnisse entnehmen könnten. Sie müssen in der Grundschule bewußt auf Einzelobjekte und -erscheinungen aufmerksam gemacht werden. Erst nach und nach kann es dann gelingen, die Zusammenschau zu entwickeln. Die Themenvorschläge des Lehrplanes entsprechen diesem

Anliegen. Ihre Vielzahl sollte den Lehrer nicht verwirren. Es ist seine Aufgabe ( — und sein Recht), im Blick auf seine besondere Situation die Auswahl zu treffen. Lang genug wurden „unbedachte Analogien“ besonders in den Jahrgangsstufen 1/4 weiterentwickelt oder zumindest geduldet. Eine wichtige Forderung des neuen Lehrplanes ist die der Versachlichung. Kindertümelei muß von Anfang an vermieden werden. Deckt der Lehrer Erscheinungen klar auf, werden Objekte richtig gesehen, dann offenbart sich so viel Interessantes, daß die Kinder in ihrer spontanen Zuwendung keineswegs gehemmt sind. Im Gegenteil! Sie können nun echt sachmotiviert den Dingen nachgehen und erhalten kein verdecktes Bild.

Das reine Faktenwissen galt ehemals nicht nur im Biologieunterricht der Hauptschule und des Gymnasiums etwas. Bis in den Anschauungsunterricht der 1. Jahrgangsstufe hinein herrschten die Fakten vor. Das ist nun zu ändern. Biologische Erkenntnisse gründen nicht wesentlich auf detaillierter Kenntnis von Einzelheiten. Wichtiger ist die Klärung des „Warum“, die Frage nach Zweckmäßigkeit, Folgerichtigkeit und nach dem Zusammenhang. Ganz ohne Faktenwissen kann aber auch der Biologieunterricht der Grundschule nicht auskommen. So wird es z. B. unumgänglich sein, die vielfachen Primärerfahrungen aufzunehmen, zu ordnen, zu korrigieren und in eine Reihe zu stellen. Hier kann auf Benennung und Quantifizierung nicht verzichtet werden. Verbleibt es nicht dabei, sondern werden damit „... leicht lesbare Zusammenhänge“ aufgedeckt, dann ist richtig vorgegangen worden. Mit Nachdruck ist das Stichwort „Ganzheit“ in die Arbeitsüberlegungen mit hereinzunehmen. Eine Objektschau, die darauf verzichtet, nimmt es in Kauf, daß Kinder der Grundschule letztlich uniformiert und unbeeindruckt bleiben. Ganzheit aber wird nur erlebt, wenn am Anfang des Unterrichts die „Begegnung der Kinder mit der Natur“ steht. Hier kann der Schüler Bezogenheiten kennenlernen, hier soll er beobachten und untersuchen und hier ist es ihm möglich, Fakten folgerichtig zu beanspruchen. Im weiteren Verlauf kann (soll) das Einzelobjekt dann aus dem naturgegebenen Zusammenhang herausgelöst werden. Jetzt ist eine Verlagerung des Unterrichts in den Klassen- und Gruppenraum geradezu zu empfehlen, damit eingangs erworbene Vermutungen, Erfahrungen und Festlegungen nachgeprüft werden können. Wird dieses Nacheinander beachtet, dann ist es nicht vier Jahre lang immer wieder nötig, Unterrichtsgänge anzuberaumen (vielfach fehlen Zeit und Möglichkeiten!). Der Spiralaufbau unterstützt eine so ausgerichtete Arbeit. Bedauerlich, daß im Lehrplanaufbau nicht noch konsequenter in diese Richtung gearbeitet wurde! Mitunter werden Lehrer oder Lehrplanteam durch eigenständige Themenbestimmung die nötigen Korrekturen vornehmen müssen.

### **Vom Aufbau des Lehrplans**

Ein Plan für den Biologieunterricht der Grundschule ist sicherlich in vielfacher Art strukturierbar. Im vorliegenden Fall ging man davon aus, verbindliche Lehraufgaben zu bestimmen, die das „Kennenlernen der Formenvielfalt“ (I), das „Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen“ (II), das „Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur“ (III) und „Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde“ (IV) zu Inhalten haben. Dabei wird klar,

daß mit einem derartigen Aufbau zweierlei zu lösen gesucht wurde: Einmal sollte ein Fundament gelegt werden und zum anderen wurde versucht, mittels biologisch didaktischer Prinzipien einen Fachbereich, der vielschichtig ist, für Schüler dieser Altersstufe überschaubar zu machen. Diese guten Ansätze der allgemeinen Didaktik, die zur Situation des Kindes einer bestimmten Entwicklungsstufe in deutliche Beziehung gesetzt wurden, bleiben allerdings ungenügend, solange sie nicht auch Lebensvorgänge von Pflanzen, Tier und Mensch wie Atmung, Ernährung, Wachstum, Vermehrung, Bewegung u. a. (schließlich ist „Leben“ dadurch von allem anderen abgehoben!) in die Mitte der Planung stellen. Diese Lebensvorgänge müßten Bestimmungsgrößen für eine von hier ausgehende Stoffauswahl und für den Lehrplanaufbau sein. Die Anordnung in der Spirale und die Berücksichtigung exemplarischer Prinzipien ist dann leichter zu lösen. Es wird empfohlen, diese fundamentalen Kriterien im Nachhinein beim Aufbau eines Stoffverteilungsplanes zu berücksichtigen. Zumindest aber sollte das einzelne Thema im Blick darauf strukturiert werden.

### **Arbeitsverfahren im Biologieunterricht der Grundschule**

Wenn der Biologieunterricht in den ersten vier Jahrgangsstufen *grundlegend* sein soll, dann betrifft das nicht nur die Stoffe allein. Dann ist vor allem auch Sorge zu tragen, daß Arbeitsverfahren wie das Betrachten, das Beobachten, das Analysieren, das Untersuchen, die Vergleichsarbeit und das Experiment von allem Anfang an richtig eingeübt werden. Rudolf Mücke, der diese Verfahren in seinem Buch „Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule“ (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971) praxisnah besprochen hat, sagt klar aus, daß gerade hier die Identität zwischen Grundschulunterricht und dem Vorgehen der Fachwissenschaft mühelos herzustellen ist. Daß darüber hinaus auch formale Zielstellungen zu erreichen sind, braucht nicht eigens begründet zu werden. Will man dieser wünschenswerten Parallelität dienen, dann ist jede Vereinfachung, die der Sache schadet, abzulehnen. Das trifft die bei allen Verfahren zu gebrauchende Unterrichtssprache, jegliche bildhafte Wiedergabe und vor allem die Prüfverfahren, die zur Aussagenbestimmung herangezogen werden. Selbstverständlich sind damit nur inhaltliche Fragen angesprochen. Die Wahl der Verfahren wird im Blick auf den Entwicklungsstand der Schüler zu bestimmen sein. Dauerbeobachtungen und Experimente können zum Beispiel in den Jahrgangsstufen 1/2 erst angebahnt werden. Hier wird der Lehrer Verfahren wählen müssen, die schnell zu Ergebnissen führen und nicht nur auf der Selbstständigkeit des Schülers begründet sind. Ebenso sollte der Einsatz fachspezifischer Techniken und Geräte dem „wachsenden Problemverständnis“ angepaßt werden. Mücke sagt mit Recht, daß selbst Schulanfänger denn „lerntüchtig“ sind, wenn Lehr/Lernprozesse folgendes berücksichtigen:

1. „Man muß an den Dingen unmittelbar lernen können.
2. Der Lerngegenstand muß überschaubar sein.
3. Die zu erfassenden Merkmale des Gegenstandes müssen auffällig sein und sich deutlich von anderen abheben.

4. Der Lernvollzug muß eigenes Handeln/Versuchen und natürliche Bewegungsmöglichkeit erlauben.
5. Der Lehr/Lernvollzug muß freie und intime Kontakte zwischen den Lernenden gestatten.
6. Der Lernprozeß muß zu einem spürbaren und möglichst auch lebensverwendbaren Lerneffekt führen“ (S. 40).

Damit wird klar ausgesprochen, daß es keinesfalls nötig ist, für bestimmte Jahrgänge der Grundschule bestimmte Verfahren festzulegen. Die dann resultierenden Arbeitsformen wie Unterrichtsgang, Gruppenunterricht, Partnerarbeit u. a. können — sieht man von einer Eingewöhnungszeit im ersten Schuljahrsdrittel ab — von Grundschulkindern voll verkraftet werden. Freilich werden äußere Verhältnisse (Klassenstärke!) sozialintegrative Arbeitsformen mitunter unmöglich machen. Ebenso ist manches (Untersuchung, Experiment) nicht denkbar, wenn die Ausstattung für jeden Schüler fehlt. Es ist an der Zeit, daß Schulträger fachspezifische Ansprüche, die der moderne Biologieunterricht der Grundschule stellt, anerkennen.

### Arbeitsmittel im Biologieunterricht der Grundschule

Gerade für den Biologieunterricht gilt die Forderung „Anschauung mit allen Sinnen“ in besonderem Maße. Der unmittelbaren Naturbegegnung, von der schon gesprochen wurde, ist dabei der Vorzug zu geben. Darüber hinaus wird es nötig sein, zur Erarbeitung detaillierterer Erkenntnisse Arbeitsmittel verschiedener Art heranzuziehen.

Wo z. B. der Gegenstand nicht aufgesucht werden kann, sollte er — wenn immer möglich — ins Klassenzimmer gebracht werden. Im Aquarium, Terrarium, im Vogelkäfig, Insektarium, in Saatkisten und Blumentöpfen sind biologische „Kleinlebewelten“ transparent zu machen. Vielfache Beobachtungs- und Untersuchungsmöglichkeiten werden erschlossen, wenn man über diese Unterrichtsmittel verfügen kann. Tote Tiere können für relativ wenig Geld präpariert werden. Ebenso erhält man Skeletteile von Haustieren u. a. meist kostenlos. Darüber hinaus können Kinder dazu angehalten werden, Vogelfedern, Gewölle, Schabilder von Insekten und Nagetieren, Blätter, Zweige, Holzstücke, Früchte, Samen u. a. mit in die Schule zu bringen. Gemeinsam können — und das wird im Lehrplan ausgesprochen — Übersichtstafeln angelegt werden.

Vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München, kann das Büchlein „Film, Bild, Ton“ bezogen werden, das sämtliche für Unterrichtszwecke geeigneten audio-visuellen Hilfsmittel aufführt. Gewiß wird vieles nur der Hauptschule dienen können. Aus kompaktem Material aber kann das eine oder andere für den Unterricht in der Grundschule entnommen werden. Wir empfehlen, die Katalognummern bereits bei der Lehrplanerstellung mit zu vermerken. Auf die zunehmende Bedeutung des Schulfernsehens für den Biologieunterricht kann gerade jetzt hingewiesen werden, weil in Schuljahr 1971/72 mehrere Themen für die Jahrgangsstufen 1—4 ausgestrahlt werden sollen. Das Laufbild hat dort seinen didaktischen Ort, wo es darum geht, Zusammenhänge, die sonst nicht einsehbar sind, aufzudecken. Ist die gründliche Bildanalyse nötig, dann bieten Stehbilder größere Vorteile. Es muß davor gewarnt werden, aus einer Biologiestunde einen Lichtbildervortrag zu machen. In der Regel sollten nicht mehr als fünf bis sieben ausgewählte Bilder verwendet werden.

Akustische Hilfsmittel (Tonbänder, Schallplatten) sind z. B. bei der Bestimmung von Vogelstimmen (2. Jahrgangsstufe!) wertvoll. Wandbilder und eigene Fotos dienen gleichfalls der so nötigen Veranschaulichung.

Wenn die Frage nach der Grundausstattung für den Biologieunterricht der Jahrgangsstufen 1—4 gestellt wird, dann ist folgende Antwort zu geben:

**Technische Geräte:**

Ein Satz Lupen in verschiedener Größe — ein gutes Mikroskop (wird nur vom Lehrer bedient!) — ein Satz Pinzetten — ein Insektarium — ein Terrarium — ein Aquarium — Vogelkäfige für Höhlen- und für Nestbrüter

**Tierpräparate:**

Präparierte Vögel aus dem heimatischen Bereich — ein präpariertes Vogelskelett — ausgestopfte Kleinsäuger, (Maus, Maulwurf, Spitzmaus) — ein Nagetierschädel — ein Schädel bzw. ein Gebiß eines Haustieres (Rind, Pferd, Schwein)

**Pflanzenpräparate oder Modelle:**

Modell eines Samens (zerlegbar) — Sammlung verschiedener Sämereien — Blütenmodell — Modell eines Keimlings (Roggen)

**Mikroskopische Dauerpräparate:**

Kartoffelknolle — Wurzelspitze — Staubblatt der Tulpe — Stachelbeerfrucht — Sonnenblumenmark — Fruchtknoten einer Blütenpflanze — Haut der Zwiebelschale — Blattquerschnitt — Regenwurm — Maikäferstigma — Schmetterlingsflügel — Facettenauge der Stubenfliege — Raupe — Puppe u. a.

Jeder Schüler sollte nach Besuch der Grundschule mit Lupe, Nadel, Schere, Messer und mit dem Bestimmungsbuch umgehen können. Es wird empfohlen, daß in einem Regal für jedes Kind ein Kistchen oder eine Schachtel Platz findet, in dem (der) die nötigen Arbeitsgeräte aufbewahrt werden.

Nicht zuletzt sollte an jeder Schule ein Versuchsgarten angelegt werden. Eine Auswahl heimischer Gartenfrüchte, aber auch der wichtigsten Sträucher und Bäume (mit Beschriftung — Kenntafeln!) erleichtert einmal die Kenntnisnahme und bahnt außerdem ein über die Schule hinauswirkendes Interesse für derartige Arbeiten an.

## **Didaktische und methodische Hinweise zu den Themenvorschlägen**

### **Themenvorschläge für die 1. Jahrgangsstufe**

#### **Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur**

##### *Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume*

Bei diesem Thema muß man sich vor allem in den Schul- bzw. Parkanlagen umsehen. Empfehlenswert sind Kastanien-, Eichen- und Buchenbäume, deren Früchte nicht für die menschliche Ernährung bestimmt sind. Man fertigt eine Schautafel an, wobei jeweils Blätter und Früchte bzw. Samen einander zugeordnet werden. Blattformen werden gegenübergestellt und miteinander verglichen. Dabei werden Begriffe wie glatter Rand, gezähnt, herzförmig u. a. herausgearbeitet.

Ebenso verfahren wir bei den Früchten. Es ist die Erkenntnis zu gewinnen, daß auch unsere Bäume in Park und Wald Früchte bzw. Samen tragen. Durch Übungen werden die jeweiligen Früchte den Bäumen bzw. Blättern zugeordnet.

**Grundwissen:** Kennenlernen von z. B. Kastanien-, Eichen- und Buchenblättern und der Früchte bzw. Samen dieser Bäume

**Fähigkeiten:** Kenn- und Darstellungsübungen, Vergleichen von Pflanzenformen

**Begriffe:** Glatter — gezählter Rand, herzförmige Blätter

## *Obstarten und -sorten*

Ein Besuch auf dem Obstmarkt oder der Unterrichtsgang in einen Obstgarten bieten die Ausgangssituation. Im Klassenzimmer wird das Obst nach Stein-, Kern- und Beerenobst sortiert und begrifflich gesichert. Äpfel und Birnen, Zwetschgen, Pfirsiche, Pflaumen und Mirabellen sowie Himbeeren, Erdbeeren und Brombeeren können als typische Obstsorten herangezogen werden. Durch Untersuchungen der Samen bzw. Kerne und Steine gelangt man zu den Begriffen, die dann auch ausgeweitet werden können z. B. auf Früchte des Waldes.

Hierbei bietet sich der Hinweis an: Gefahren beim Genuß unbekannter Früchte und Beeren.

Durch einen Kurzzeitversuch läßt sich die Einsicht gewinnen, daß Kernobst länger haltbar ist als Stein- und Beerenobst.

**Grundwissen:** Obst ist ein Sammelname für viele Arten. Wir unterscheiden zwischen Kern-, Stein- und Beerenobst. Davon gibt es jeweils viele Sorten.

**Begriffe:** Kerne, Steine, Beeren

*Blumen auf der Wiese — Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte . . .*

Ausgehend von einem Unterrichtsgang zu einer blühenden Wiese werden Wiesenblumen genau betrachtet.

Es eignen sich z. B. Wiesenwucherblume, Löwenzahn, Hahnenfuß, Wiesensalbei, Schafgarbe, Kuckuckslichtnelke u. a. Wir bestimmen die Blüten und vergleichen sie miteinander. Dabei kommt es noch nicht auf Einteilung nach Arten (z. B. Korbblütler) an, sondern auf die bloße Erarbeitung des Begriffs Blüte. Wir ordnen nach Farben und unternehmen einfache Bestimmungsübungen. Ebenso erarbeiten wir die Begriffe Wurzel, Stengel, Blatt, ohne bereits gründlich auf deren Funktion einzugehen. Dies ist im Sinne des Spiralaufbaues für spätere Jahrgänge vorgesehen.

**Grundwissen:** Wiesenblumen haben die gleichen Aufbauteile: Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte. Die Formen und Farben jedoch sind sehr vielfältig.

**Fähigkeiten:** Ordnen von Blumen nach Blütenfarben, Stengelform u. a.

**Begriffe:** Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte

**Lehraufgabe 2:** *Kennenlernen von Lebensvorgängen; Erfassen biologischer Zusammenhänge*

*Obst, Kastanien und Haselnüsse werden reif. Bedeutung der Schale . . .*

Die Schüler stellen fest, daß die Früchte vieler Bäume im Herbst von den Bäumen fallen. Wir untersuchen die Kerne bzw. Samen der genannten Früchte und erarbeiten die Erkenntnis, daß dies ein Zeichen des Reifens ist. Dieses Thema wird fortgesetzt in der Einheit „Stecken von Kernen“, wobei die Einsicht in den biologischen Sinn angebahnt wird. Reifes Obst (braune Kerne) wird unreifem gegenübergestellt. Hierüber kann eine Ausweitung auf das Reifen aller Samen vorgenommen werden. Auch jetzt kann auf die Gefahren beim Genuß von unreifem oder ungewaschenem Obst hingewiesen werden.

**Grundwissen:** Reife Früchte fallen von den Bäumen, damit die Samen in die Erde gelangen können. Iß nur reifes Obst!

**Begriffe:** Reifen der Früchte, Reifefarbe, Fruchtschale

*Zugvögel kommen zurück (Star)*

Ende Februar/März kehrt der Star zurück. Ausgehend von der Frage, woher dieser Vogel kommt, wird der Begriff des Zugvogels erarbeitet. Als Einsicht ist zu gewinnen,

daß es vielen Vögeln im Winter bei uns zu kalt ist und daß sie wegen des schneebedeckten und gefrorenen Bodens keine Nahrung finden würden. Für das Winterquartier genügt der Hinweis „wärmere Länder“.

*Grundwissen:* Zugvögel schützen sich vor Hunger und Kälte durch den Wegzug in wärmere Länder.

*Begriff:* Zugvögel

### *Eine Frühlingspflanze*

Hier werden entweder das Schneeglöckchen oder der Märzenbecher behandelt. Eine vollständige Pflanze (Blüte mit Zwiebel) ermöglicht die Erarbeitung der Einsicht, daß die Schneeglöckchenblüte aus der Zwiebel herauswächst und von da den Saft erhält.

*Grundeinsicht:* Frühblüher sind Schneeglöckchen, Märzenbecher, Krokus, Winterling u. a. Sie können so früh blühen, weil sie den Saft aus der Zwiebel (Wurzelstock) bekommen.

*Begriffe:* Frühblüher, Zwiebel

### *Stecken von Kernen*

Ausgehend von der Einheit „Reifen von Obst“ stecken wir Apfel- oder Birnenkerne in Blumentopferde. Wir halten sie bei Zimmertemperatur feucht und teilen Beobachtungsgruppen ein. Es erwächst aus der Langzeitbeobachtung die Erkenntnis, daß in den Kernen neues Leben steckt, es wächst ein junges Pflänzchen heran. Auch Kastanien eignen sich gut für diesen Versuch.

*Grundwissen:* In den Kernen unserer Früchte steckt neues Leben. In feuchter und warmer Erde kann man es erwecken.

*Begriffe:* Keimen, Keimling, Wachsen.

*Fähigkeiten:* Säen, Stecken und Heranziehen von Pflanzen.

## **Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur: Nutzung, Betreuung, Naturschutz**

### *Zimmerpflanzen brauchen Wärme, Wasser, Licht und Dünger.*

Am besten erarbeitet man diese Einsichten durch Versuche. Man nimmt Zimmerpflanzen (möglichst der gleichen Art) und entzieht jeweils durch Standortveränderung eine der Wachstumsbedingungen. Nach einigen Wochen können die Erkenntnisse aus den Wachstumsergebnissen bzw. den Veränderungen abgeleitet werden.

*Grundwissen:* Wärme, Wasser, Licht und Dünger sind nötig, damit unsere Zimmerpflanzen gedeihen.

*Begriffe:* Wachstumsbedingungen der Pflanzen

*Fähigkeiten:* Pflege von Zimmerpflanzen

*Beobachtungen an Tieren, die für kurzzeitige Unterbringung im Klassenzimmer geeignet sind, z. B. Goldhamster, Meerschweinchen. . .*

Gut geeignet sind Goldhamster und Meerschweinchen. Hier können Begriffe wie Nagetier (Beobachtung beim Fressen), Nachttier (Goldhamster schlafen meistens während der Vormittagszeit), Pflanzenfresser und Allesfresser gewonnen werden. Wegen der Geruchsbelästigung ist allerdings Vorsicht geboten.

*Grundwissen:* Tiere in Gefangenschaft brauchen gute und regelmäßige Pflege. Ihre

Wohnung und Nahrung muß den natürlichen Lebensbedingungen möglichst angepaßt werden.

*Begriffe:* Nagetiere, Nachttiere, Vorratssammler, Pflanzenfresser, Allesfresser.

*Fähigkeiten:* Pflege von Zimmertieren

*Verhalten beim Auffinden toter Tiere*

Ausgehend von der Tollwutgefahr können allgemeine Verhaltensregeln erarbeitet werden: Nicht anfassen! Eltern informieren (Weitergabe an Bürgermeister bzw. Gesundheitsamt oder Jagdbehörde); Hunde fernhalten.

*Grundwissen:* Tote Tiere können lebensgefährliche Krankheiten übertragen, deshalb Hände weg!

*Begriffe:* Tollwut, Krankheitserreger, Bazillen

#### **Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde**

*Die tägliche Körperpflege*

Struwelpeter ist noch immer ein beliebter Ausgangspunkt. Die Notwendigkeit der täglichen Körperpflege ist aus gesundheitlicher Sicht als auch von der ästhetischen Seite her zu begründen. Das Händewaschen nach dem Toilettenbesuch (in der Schule zu üben) darf nicht ausgeklammert werden. Einsicht in die Wirkung der Seife wird durch Versuch erhärtet.

*Grundwissen:* Körperpflege dient der Gesundheit und ist wichtig für das Zusammenleben mit anderen Menschen. Seife löst auch hartnäckigen Schmutz.

*Fähigkeiten:* Richtiger Waschvorgang; Körperpflege als Maßnahme der Sozialanpassung

*Die Mahlzeiten*

Erarbeitung von EBregeln im Dienste der Gesundheitserziehung (keine Hast, gründliches Kauen, Verteilung der Mahlzeiten) und im Sinne der EBkultur (nicht mit vollem Mund sprechen, Schmatzen vermeiden, Umgang mit dem Besteck u. a.).

Ein besonderes Augenmerk ist auf ein gesundes Pausenbrot zu legen (Obst, kräftiges Brot).

*Grundwissen:* Vom richtigen Essen hängt auch die Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden ab.

*Begriffe:* Hauptmahlzeiten, Vesper

*Die Arbeit der Zähne*

Die Ankündigung des Schulzahnarztes kann die Ausgangssituation darstellen. Es werden die Aufgaben der Zähne erarbeitet: Beißen, Kauen, Zerkleinern, Sprechen.

Auch die äußeren Funktionen sind anzusprechen: (gutes Aussehen).

Zahnwechsel, Zahnschmerzen oder angefaulte Zähne von Schülern bilden die Motivation, um die Notwendigkeit der täglichen Zahnpflege aufzuzeigen.

*Grundwissen:* Die Zähne erfüllen eine wichtige Aufgabe bei der Verdauung der Nahrung. Sie sind aber auch für das Sprechen und für ein gutes Aussehen von Bedeutung.

*Begriffe:* Schneidezähne, Backenzähne, Eckzähne, Ober- und Unterkiefer, Zahnfäule (Karies)

### *Richtige Körperhaltung:*

Eine Aufgabe, die sowohl bei einem Elternabend (Schultascheneinkauf, richtiger Arbeitsplatz im Haus) als auch im Unterricht anzusprechen ist. Insbesondere ist auf die Gefahr der Rückgratverkrümmung einzugehen. Grundwissen: Haltungsschäden werden meist erworben. Schulranzen sind besser als Tragetaschen.

*Begriffe:* Haltung, Haltungsschaden, Rückgrat, Rückgratverkrümmung

### *Vernünftiges Fernsehen:*

Der Lehrer nimmt auf ein für die Kinder spannendes Fernsehstück Bezug. Von hier aus werden Fernsehgewohnheiten und Dauer des Fernsehens aufgenommen.

Nun kann — unterstützt durch Anschauungshilfen und entsprechendes Quellenmaterial, das für Kinder dieser Altersstufe verständlich ist — die Gefahr des zu häufigen Fernsehkonsums herausgestellt werden. Es ist nicht möglich, in dieser Altersstufe zu erarbeiten, daß die Aufnahme des Unverstandenen das Kind belastet u. a. Hier muß man sich begnügen, äußere Gefahren zu benennen. Weit wichtiger erscheint es, das Kind auf andere Hobbys und Unterhaltungsmöglichkeiten hinzuweisen.

*Grundwissen:* Das Fernsehen dient der Information und Unterhaltung. Für Kinder wird die Kinderstunde eigens produziert. Darüber hinaus sollten sie nicht zuviel fernsehen, da dies ihren Augen schadet und ihre Nerven zu sehr beansprucht.

*Begriffe:* Fernsehen, Programm, Sendezeit, Sender, Antenne, Kanal, Fernsehgebühr

## Themenvorschläge für die 2. Jahrgangsstufe

### **Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur — Erkennen der Formenvielfalt von Samen**

Aus dem Hausgarten, dem Park und Wald bringen die Schüler Samen aller Art mit: Grassamen, Kräutersamen, Mohnsamen, Samen von Sträuchern und Stauden, Früchte der Obstbäume, Kastanien, Eicheln, Bucheckern, Samen von Fichten, Tannen und Föhren. Wir untersuchen mit der Lupe, dem Messer und der Pinzette und stellen die Formenvielfalt fest. In einem Langzeitversuch werden in Blumentöpfen von jeder Art einige Samen zum Keimen gebracht, um aufbauend auf den Erkenntnissen der 1. Jahrgangsstufe das Wissen um die Keimung zu vertiefen.

*Grundwissen:* Erkennen der Formenvielfalt der Samen; in jedem Samen stecken alle Anlagen der Mutterpflanze.

*Fähigkeiten:* Ordnen und Erkennen von Pflanzensamen; Pflege von Keimlingen.

*Begriffe:* Samen, Keimling, Keimblätter

### *Gemüse und Obst*

Die Kenntnisse über die Obstarten werden aus der ersten Jahrgangsstufe wiederholt und weiter ausgebaut (z. B. Kennenlernen des Schalenobstes), einzelne Apfel-, Birnen-, Zwetschgensorten). Erarbeitung des Begriffs Gemüse und Einteilung nach Blatt- und Wurzelgemüse. Zubereitungsarten und Konservierungsmöglichkeiten.

*Grundwissen:* Gemüse ist ein Sammelbegriff: Unterarten sind Blatt- und Wurzelgemüse. Gemüse ist ein gesundheitsförderndes Nahrungsmittel.

*Begriffe:* Blattgemüse, Wurzelgemüse

## *Blumen und Ziersträucher in der Schulanlage bzw. im Garten*

Wuchsform, Blattformen und Aussehen der Blüten und Früchte sind Erkennungszeichen. Ebenso ist zwischen Nutz- und Zierpflanze zu unterscheiden.

**Grundwissen:** Namen von einheimischen Blumen, Ziersträuchern und Bäumen.

**Begriffe:** Baum, Strauch (Zierstrauch), Blume (im Sinne von Zierpflanze)

## *Die Vögel im Frühling*

Vögel brauchen Nistgelegenheiten (Ausweitung)

Unterscheidung nach Zug- und Standvögeln. Beobachtungen bei der Nahrungsaufnahme und beim Nestbau; Nützlichkeit der Vögel im Garten und Park durch Insektenvertilgung; Schaffung von Nistgelegenheiten durch Sträucher und Vogelhäuschen.

**Grundwissen:** Standvögel verbleiben auch im Winter in unserer Heimat. Unsere Singvögel sind nützlich, da sie schädliche Insekten vertilgen.

**Begriffe:** Standvögel, Insektenfresser, Singvögel

## *Die Aufbauteile der Pflanze (Wurzel, Stengel)*

Wir untersuchen verschiedene Pflanzenwurzeln und erarbeiten ihre Aufgaben durch Versuche: Verankerung, Nährstoff- und Wasseraufnahme. Am Beispiel der Sonnenblume läßt sich exemplarisch die Funktion des Stengels verdeutlichen. Lichtgewinn und Leitungsbahnen für den Saft von der Wurzel bis zu den Samen.

**Grundwissen:** Wurzeln dienen der Verankerung und der Nahrungsaufnahme. Der Stengel ermöglicht der Blüte den Lichtgewinn und leitet die Säfte.

**Begriffe:** Pfahlwurzel, Flachwurzel, Stengel

## **Lehraufgabe 2: Kennenlernen von Lebensvorgängen; Erfassen biologischer Zusammenhänge**

### *Das Eichhörnchen bereitet sich auf den Winter vor*

Hier ist herauszuarbeiten, daß das Eichhörnchen während des Sommers Vorräte anlegt, die es dann im Winter an warmen Tagen wieder sucht. Es vergräbt vor allem Haselnüsse, Bucheckern und Eicheln. Auch auf den Bau des Winterkobels kann eingegangen werden.

**Grundwissen:** Das Eichhörnchen muß als Winterruher Nahrungsvorräte anlegen.

**Begriffe:** Vorratssammler, Winterruher, Kobel

### *Die Katze als Lauerraubtier*

Wir beobachten die Katze beim Mäusefangen und untersuchen den Bau der Pfoten im Klassenzimmer. Dabei werden ihre Eigenschaften als Schleichjäger herausgefunden.

**Grundwissen:** Die Katze kann gut schleichen, weil sie einziehbare Krallen hat und auf den weichen Ballen geräuschlos gehen kann.

**Begriffe:** Schleichjäger, Fangkrallen, Schleichballen

### *In den Knospen überwintern Blatt- und Blütenanlagen*

Am Barbaratag werden Zweige von Forsythien, Mandelbäumchen und Kirschen geschnitten und im warmen Zimmer ins Wasser gestellt. An der Kastanienknospe lassen

sich durch Untersuchungen und Beobachtungen die Einsichten gewinnen, daß Blatt- und Blütenanlagen wohlgeschützt überwintern.

**Grundwissen:** Schutzeinrichtungen der Knospen: Schuppenförmige Haut, Harzüberzug, Wolle

**Begriffe:** Blattknospen, Blütenknospen

### *Stecklinge an Geranien und „Fleißigen Lieschen“*

Neben der Pflanzenvermehrung durch Samen wird das Vorverständnis für die ungeschlechtliche Vermehrung angebahnt. Im Klassenzimmer werden durch Stecklinge die o. a. Pflanzen vermehrt. Die Schüler beobachten die Wurzelbildung und das allmähliche Einwachsen der Pflanzenteile.

**Grundwissen:** Viele Pflanzen lassen sich auch durch Stecklinge vermehren.

**Fähigkeiten:** Heranziehen und Pflege von Pflanzen über Stecklinge

**Begriff:** Stecklinge

### *Unterscheidung von männlichen und weiblichen Tieren; ihre Namen*

Hier geht man von den äußerlichen Unterscheidungsmerkmalen aus, z. B. Hahn und Henne, Kuh und Bulle. Man gelangt schließlich zu den Geschlechtsmerkmalen, wobei bei männlichen Tieren die Begriffe „Penis“ und „Hoden“ und bei weiblichen Tieren „Scheideneingang“ zu gebrauchen sind. In einer Übersicht werden die Namen bekannter Tiere nach der Geschlechtszugehörigkeit erarbeitet (z. B. Hengst und Stute).

**Grundwissen:** Im Tierreich gibt es männliche und weibliche Tiere. Namen für männliche und weibliche Tiere (z. B. bei Pferden, Kühen, Hunden, Katzen, Füchsen, Rehen, Hasen, Hühnern, Enten u. a.).

**Begriffe:** Namen s. o.; Penis, Hoden, Scheideneingang

### *Mutter- und Tochterpflanzen an der Grünlilie*

An der Grünlilie kann eine weitere Vermehrungsart erkannt werden: Die Bildung von Tochterpflanzen. Wir entfernen Tochterpflanzen der Grünlilie und pflanzen sie in Blumentöpfe.

**Grundwissen:** Einige Pflanzenarten vermehren sich durch Bildung von Tochterpflanzen.

**Begriffe:** Mutterpflanze, Tochterpflanze

### **Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur; Nutzung, Betreuung, Naturschutz**

#### *Einfache Düngeversuche*

Wir säen Getreidekörner in mit Sand gefüllte Töpfe und geben den heranwachsenden Pflanzen unterschiedliche Düngermengen (Volldünger, keinen Dünger, nur Kali, nur Stickstoff usw.) Die Ergebnisse werden in einer Tabelle festgehalten.

**Grundwissen:** Pflanzen brauchen zum Wachsen neben Wasser, Luft und Wärme (s. 1. Jahrgangsstufe) auch noch Nährstoffe, die wir durch Dünger zuführen.

**Fähigkeiten:** Richtiges Düngen der Pflanzen

**Begriffe:** Handelsdünger, Naturdünger

## *Tiere im Klassenzimmer — Wassertiere*

Die gemeinsame Einrichtung eines Aquariums ist zu empfehlen. In einer Dauerbeobachtung werden die Lebensbedingungen und die nötigen Pflegemaßnahmen erarbeitet.

**Grundwissen:** Wassertiere (Fische) brauchen frisches, gut durchlüftetes Wasser. Wasserpflanzen halten das Wasser frisch.

**Fähigkeiten:** Pflege von Aquarienbewohnern

**Begriffe:** Aquarium, Wassertiere

## *Infektionsgefahren:*

Wie in der 1. Jahrgangsstufe wird situationsbedingt in allen folgenden Jahrgangsstufen auf die Tollwutgefahr eingegangen. Dazu kommt die Gefahr des Wundstarrkrampfes und die Gefährdung durch Pilze und Gifte. Dieses Thema wird im Zusammenhang mit der Lehraufgabe aus der elementaren Gesundheitslehre „Verhalten bei Schnittwunden und Insektenstichen — Anlegen eines Pflasters“ behandelt.

**Grundwissen:** Auch kleinere Wunden können gefährlich werden, wenn Krankheitserreger eindringen. Ein Pflaster kann Schutz bieten. Bei Vergiftungen sofort einen Arzt aufsuchen.

**Fähigkeiten:** Anlegen eines Pflasters

**Begriffe:** Krankheitserreger (Bazillen), Wundstarrkrampf

## *Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde*

### *Die Leistungen unserer Augen — Gesunderhaltung der Augen*

Hier muß die Einsicht geweckt werden, was es für uns bedeutet, sehen zu können. Durch einfache Schülübungen erhalten wir Aufschluß über die Leistungen unserer Augen. Maßnahmen zur Gesunderhaltung werden erarbeitet (Lesen bei ungenügendem Licht, Fernsehen z. a.). Sichtbare Teile des Auges sind zu benennen.

**Grundwissen:** Die Augen sind unsere Sehorgane, die vor Schäden geschützt werden können. Rechtzeitiges Brillentragen kann die Augen schonen.

**Begriffe:** Augenfarbe, Sehloch, Wimpern, Lid, Brauen

### *Bedeutung der Knochen, Knochenbruch*

Die Stütz- und Bewegungsfunktion der Knochen wird durch Übungen der Schüler herausgefunden. Auf die Gefahr des Knochenbruches bei Überbeanspruchung ist hinzuweisen.

**Grundwissen:** Knochen stützen unseren Körper und ermöglichen die Bewegung. Bei zu starker Beanspruchung können sie brechen.

**Begriffe:** Knochenbruch

### *Schutz vor Erkältung und Ansteckung — gesunde Kleidung*

Herauszuarbeiten ist die Erkenntnis, daß man sich durch richtige Kleidung und durch entsprechende Verhaltensmaßnahmen vor Erkältung und Ansteckung schützen kann.

**Grundwissen:** Jede Jahreszeit erfordert eine andere Kleidung. Vor Erkältung kann man sich ebenso schützen wie vor ansteckenden Krankheiten.

**Begriffe:** Ansteckung, Erkältung

## Themenvorschläge für die 3. Jahrgangsstufe

### **Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur**

#### *Kartoffeln, Rüben, Getreide*

An den Ähren und Körnern erarbeiten wir die einheimischen Getreidearten (Weizen, Roggen, Gerste, Hafer) und ihre Verwertungsweisen (menschliche Ernährung — Futtergetreide). Ebenso verfahren wir bei den Hackfrüchten Rüben und Kartoffeln. Es wird die Unterscheidung zwischen Futter- und Zuckerrüben getroffen (Kostprobe).

*Grundwissen:* Einheimische Getreidearten: Weizen, Roggen, Gerste, Hafer, Kartoffeln sind ein wichtiges Nahrungsmittel; es sind Knollen, die Stärke speichern. Aus Rüben wird Zucker gewonnen.

*Begriffe:* Brotgetreide, Futtergetreide, Getreidesorten, Hackfrüchte, Zucker- und Futterrüben, Stärkespeicherung, Zuckerspeicherung

#### *Kennübungen im Wald zu verschiedenen Jahreszeiten*

An den Wuchsformen, den Blättern und Früchten lernen wir heimische Waldbäume kennen. Einteilung nach Laub- und Nadelbäumen. Ebenso benennen wir die Waldtiere (auch Benennung der Namen für männliche und weibliche Tiere — s. 2. Jahrgangsstufe).

*Grundwissen:* Namen der einheimischen Waldbäume, Unterscheidung auch nach Früchten (Zapfen, Samen etc.), Waldtiere (Unterscheidung in Großwild und Niederwild)

*Begriffe:* Nadelbaum, Laubbaum, Hoch- und Niederwild

#### *Tiere auf der Wiese (Insekten)*

Es werden vor allem Schmetterlinge und Heuschrecken ausgewählt.

Wir beobachten Schmetterlinge beim Flug und Heuschrecken beim Springen, um die Organfunktionen verstehen zu können.

*Grundwissen:* Schmetterlinge sind Fluginsekten. Sie sind hierzu bestens ausgestattet. Heuschrecken sind Sprungtiere.

*Begriffe:* Fluginsekten, Laub- und Grasheuschrecken, Sprungtier

### **Lehraufgabe 2: Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen**

#### *Detailbeobachtungen beim Aufgehen des Samens am Beispiel des Getreidekorns oder des Bohnenkerns*

Diese Unterrichtseinheit bringt eine weitere Vertiefung des Wissens um die Keimungsvorgänge. In diversen Versuchen werden die Keimbedingungen (Wärme, Luft, Feuchtigkeit) erarbeitet.

*Grundwissen:* Samen brauchen zum Keimen Feuchtigkeit, Wärme und Luft. Der Mehlkörper des Getreidekorns liefert dem Keimling die erste Nahrung.

*Begriffe:* Keimbedingungen, Schale, Mehlkörper, Keimblatt, Keimwurzel, Sproßknospe

## *Oberirdische Ausläufer (Erdbeere) — Tochterzwiebel und Brutknospe*

Im Juli beobachten wir die Ausläufer der Erdbeere. Im Vergleich mit den Tochterpflanzen der Grünlilie gewinnen wir die Einsicht über eine weitere Vermehrungsart der Pflanzen.

An den Tulpen erkennen wir um diese Zeit die Bildung von Tochterzwiebeln. Dies ist eine weitere Form der Vermehrung.

**Grundwissen:** Erdbeeren vermehren sich durch die Bildung von Ausläufern. Tulpen bilden während der Wachstumszeit Brutzwiebeln.

**Begriffe:** Ausläufer, Brutzwiebel

## *Der Efeu als Beispiel der Kletterpflanzen*

An Mauern, Hauswänden und alten Bäumen klettert der Efeu dem Licht entgegen. Die Untersuchung der Zweige ergibt, daß sich an der lichtabgewandten Seite sog. Kletterwurzeln befinden, die den Halt ermöglichen.

**Grundwissen:** Zahlreiche kleine Wurzeln ermöglichen dem Efeu das Emporklettern, um Licht zu gewinnen.

**Begriffe:** Kletterpflanze, Kletterwurzeln

## *Überwintern von Tieren (Igel)*

Am Beispiel des Igels kann das Überwintern eines Winterschläfers aufgezeigt werden. Dabei ist die Frage zu beantworten, wie das Tier sich vorbereiten muß, damit es den Winter ohne Nahrungsaufnahme übersteht. Auch auf die verminderte Organfunktion während der Schlafperiode ist einzugehen.

**Grundeinsicht:** Winterschläfer legen im Sommer eine Speckschicht unter der Haut an, von der sie im Winter zehren. Durch den Ruhestand verbraucht der Körper wenig Nährstoffe.

**Begriffe:** Winterschläfer, Vorratsspeck

## *Junge Vögel kommen zur Welt*

Das Wissen um unsere Vögel wird spiralartig weiter ausgebaut. Wir stellen die verschiedenen Nistarten gegenüber, beobachten das Brutverhalten und die Fütterung der Jungvögel.

**Grundwissen:** Vögel legen Eier, die sie ausbrüten müssen. Die Nester bauen sie meist selbst aus Federn, Moos, Heu oder Lehm. Es gibt verschiedene Nestformen. Die meisten Jungvögel kommen nackt und hilflos zur Welt. Sie sind Nesthocker, die von den Alten versorgt werden müssen.

**Begriffe:** Nest, Gelege, Brut, Höhlenbrüter (z. B. Staren), Nesthocker

## *Enten als Schwimmtiere*

Durch die Gegenüberstellung mit dem Huhn kann die besondere Ausstattung der Ente als Schwimmvogel herausgearbeitet werden.

**Grundwissen:** Enten haben Ruderfüße mit Schwimmhäuten zwischen den Zehen. Mit dem eingefetteten Gefieder und dem Luftpolster schwimmt die Ente wie Kork auf dem Wasser.

**Begriffe:** Ruderfuß, Schwimmhäute, Schwimmvogel

### **Lehraufgabe 3: Kennen- und Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur**

#### *Beim Gärtner*

Hier wird vor allem das Treibhaus mit seinen Vorteilen im Gartenbau behandelt.

**Grunddeinsicht:** Wärme-, Licht- und Feuchtigkeitszufuhr werden künstlich gesteuert, um den Pflanzen die günstigsten Wachstumsbedingungen zu verschaffen. Das Treibhaus ermöglicht Wachstum zu jeder Jahreszeit.

**Begriffe:** Treibhaus, Klimaanlage

#### *Förster und Wald*

Neben dem natürlich gewachsenen Wald wird auch das Forstwesen besprochen; der Wald als Nutzungsart. Wir verfolgen die Anlage eines Waldes aus den Samen der Zapfen, von den Jungpflanzen in der Baumschule bis zur Durchforstung und zum Holzschlag. Holzarten und ihre vielseitige Verwendungsmöglichkeit werden aufgezeigt. Auch die Wildpflege durch den Förster und die Jagdbehörde ist herauszustellen.

**Grundwissen:** Holz ist auch im Kunststoffzeitalter ein wichtiger Rohstoff. Nutzwald muß planmäßig angelegt und gepflegt werden.

**Begriffe:** Rohstoff Holz, Forstwirtschaft, Baumschule, Sämling, Waldpflanzen

#### *Kükenaufzucht*

Wir gehen von der natürlichen Situation aus, bei der die Gluckhenne die Eier ausbrütet, und stellen heraus, wie und warum der Mensch in den Geflügelzuchtbetrieben künstlich die Aufgabe der Glucke übernimmt.

**Grundwissen:** Beim Brüten ist Wärme, Luft, Feuchtigkeit und Bewegung der Eier nötig. Der Mensch ahmt in den Brutstationen die natürlichen Verhältnisse nach. Auch bei der Kükenaufzucht muß die Betreuung durch die Glucke möglichst naturgetreu ersetzt werden.

**Begriffe:** Brutvorgang, Brutstation, Glucke

### **Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde**

#### *Die Leistungen unserer Ohren*

Es sind einfache Gehörübungen vorzunehmen, wobei einige Grundregeln aus der Akustik zu erarbeiten sind. Die Aufgaben der Ohrmuschel und die Funktionsweise der Gehörorgane im Innern werden durchschaubar gemacht.

**Grundwissen:** Ohrmuscheln fangen die Schallwellen auf und leiten sie in das Innere des Ohres. Ohrhärchen und Fett (Ohrenschmalz) schützen das Innenohr.

**Begriffe:** Schallwellen, Ohrmuscheln, Innenohr

#### *Was leisten unsere Hände?*

Das Besondere der menschlichen Hand ist zu verdeutlichen. Das „Universalwerkzeug“ des Menschen wird durch Hervorheben der Leistungseigenschaften bewußt gemacht.

**Grundwissen:** Mit der Hand können wir vielseitige Arbeiten verrichten. (Z. B. schreiben, hacken, ziehen.) Kein anderes Lebewesen erreicht diese Vielseitigkeit. Handbewegungen und Handzeichen sind ein persönlicher Ausdruck des Menschen (beten, bitten klagen usw.).

**Begriffe:** Handarbeit, Handfertigkeiten

## *Häufige Kinderkrankheiten*

Masern, Mumps, Windpocken und Keuchhusten werden mit ihren Erkennungsmerkmalen dargestellt. Dabei sind Vorsorge- und Schutzmaßnahmen durchzunehmen.

*Grundwissen:* Es gibt ansteckende (übertragbare) Kinderkrankheiten, die durch Bazillen oder Viren übertragen werden. Manche Krankheiten bekommt man nur einmal im Leben.

*Begriffe:* Namen der Kinderkrankheiten, Infektion, Ansteckung, Bazillen, Viren

## **Themenvorschläge für die 4. Jahrgangsstufe**

### **Lehraufgabe 1: Kennenlernen der Formenvielfalt der lebendigen Natur**

#### *Sträucher und ihre Früchte*

Hier werden einheimische Sträucher in Park und Wald betrachtet und benannt. Wir stellen Strauch und Frucht gegenüber (auch giftige z. B. Tollkirsche, Seidelbast).

*Grundwissen:* Kennenlernen einheimischer Straucharten; genießbare, ungenießbare und giftige Früchte

*Begriffe:* Strauch, Strauchfrüchte (genießbar, ungenießbar, giftig)

#### *Kleine Pilzkunde*

Im Unterrichtsgang werden Pilze gesammelt und nach Blätterpilzen, Röhrenpilzen und Bauchpilzen geordnet. Dann sortiert man nach genießbar, ungenießbar und giftig. Oberstes Lernziel ist dabei, die Schüler zu äußerster Vorsicht im Umgang mit Pilzen zu ziehen.

*Grundwissen:* Es gibt eine Vielzahl von Pilzarten. Genießbare und giftige Pilze sehen sich oft sehr ähnlich. Nur erfahrene Pilzkenner können eine genaue Bestimmung durchführen. Größte Vorsicht ist beim Genuß geboten!

*Begriffe:* Hutpilze, Blätterpilze, Röhrenpilze, Bauchpilze, Pilzgift

#### *Kriechtiere und Lurche*

An sonnigen Hängen läßt sich vielleicht eine Zauneidechse einfangen, die einige Tage im Schulterrarium gehalten werden sollte. Dabei kann ihre Fortbewegung, das Verhalten bei Wärme und Kälte und evtl. sogar eine Häutung beobachtet werden. Auch Lurche eignen sich für eine Kurzzeitbeobachtung (z. B. Kamm-, Molch, Feuersalamander).

*Grundwissen:* Eidechsen bewegen sich auf kriechende Art fort; man nennt sie deshalb auch Kriechtiere. Ihre Körpertemperatur sinkt und steigt mit der Umwelttemperatur.

*Begriffe:* Kriechtier, wechselwarme Tiere

#### *Fische*

Der Fisch wird als Repräsentant der Wassertiere gezeigt. Wir beobachten ihn im Aquarium, wie er sich fortbewegt, Nahrung aufnimmt und sich vor Feinden schützt. Die Atmung wird in der Weise behandelt, daß man die Fähigkeit anspricht, mit Hilfe der Kiemen den Sauerstoff aus dem Wasser zu entnehmen. Hier wird im Anschluß gleich das Thema „Fischzucht in der Umgebung“ (Lehraufgabe 3) angegangen.

*Grundwissen:* Fische sind für das Wasser bestens ausgestattet: Schuppen, schleimiger, gleitfähiger Überzug, Flossen, Schutzfarbe, keilförmiger Körper. Mit Hilfe der

Kiemer können sie im Wasser atmen. Eine Luftblase im Innern ermöglicht die leichten Schwimmbewegungen. Der Weg von der Brut bis zur Fischernte.

**Begriffe:** Stromlinienförmiger Körper, Gleitfähigkeit, Schutzfarbe, Flossen, Luftblase, Kiemenatmer, Laich, Setzling

### *Ordnen von Blumen nach Form der Blüte und des Blütenstandes*

Aus einem Blumenstrauß heraus treffen wir Ordnungsübungen. Wir sortieren nach Korbblütlern (Aster, Dahlien, Gänseblümchen, Sonnenblume u. a.) und Lippenblütlern (Wiesensalbei, Günsel, Taubnessel, Hohlzahn u. a.). Wir betrachten Insekten beim Blütenbesuch (z. B. beim Salbei).

**Grundwissen:** Blumen lassen sich nach der Form der Blüte (Lippenblütler) und nach dem Blütenstand (Korbblütler) ordnen. Man nennt dies Pflanzenfamilie.

**Begriffe:** Korbblütler, Lippenblütler, Pflanzenfamilie

### **Lehraufgabe 2: Erfassen von Lebensvorgängen und biologischen Zusammenhängen**

#### *Beispiele für Entwicklungsgänge bei Pflanzen und Tieren*

Die Entwicklung des Frosches wird im Schulaquarium beobachtet. Im März (April) holen wir Froschlaich. In Aufzeichnungen werden die Entwicklungsgänge festgehalten, wobei insbesondere der Übergang vom Kiemen- zum Lungenatmer herauszuheben ist. Eine Raupenzucht (Kohlweißling) ermöglicht den Einblick in den Entwicklungsgang eines Insekts.

**Grundwissen:** Aus dem Froschlaich entwickeln sich Kaulquappen, die als Kiemenatmer im Wasser eine mehrmonatige Entwicklung durchmachen. Als Landtiere (Lungenatmer) verlassen sie schließlich das Wasser.

**Begriffe:** Laich, Kaulquappen, Kiemenatmer, vollständige Entwicklung des Insekts (Metamorphose)

#### *Die Frühblüher*

Hier kann auf den Kenntnissen früherer Jahre aufgebaut werden. Durch Versuche wird die Nahrungsaufspeicherung in Zwiebeln, Knollen und Wurzelstöcken der Frühblüher erarbeitet. Am Schneeglöckchen und Krokus kann auch aufgezeigt werden, daß sie so früh blühen müssen, um von den Insekten wegen ihrer geringen Wuchshöhe gefunden zu werden. Auf einem Blumenbrett werden die Frühblüher der Reihe nach ausgestellt und benannt.

**Grundwissen:** Frühblüher haben Wurzelstöcke, Knollen oder Zwiebeln, in denen die Nahrung gespeichert wird, so daß sie ohne Bodennahrung austreiben können. Das vorzeitige Erblühen ermöglicht ein Auffinden der Blüten durch die Insekten.

**Begriffe:** Zwiebel, Knollen, Wurzelstöcke, Nahrungsspeicherung, Bestäubung

#### *Insektenbestäubung am Beispiel der Kirsche*

Beobachtungsaufgaben und Betrachtungen am Blütenmodell bilden die Grundlage für die Erklärung des Bestäubungsvorganges durch Insekten. Der Sinn der Blüte als Lockmittel wird herausgestellt. Es muß erkannt werden, wie Blüte und Insekt aufeinander abgestimmt sind (Ausweitung auf Wiesensalbei). Auch die Bedeutung der Blütenentwicklung vor der Bestäubung ist deutlich zu machen.

An der Kirsche verfolgen wir den weiteren Entwicklungsgang bis zur Reifung der Frucht („Von der Blüte zur Frucht“).

**Grundwissen:** Viele Pflanzen sind auf Insektenbestäubung angewiesen, um eine Frucht ausbilden zu können. Die Blüte dient als Lockmittel. Durch „Sicherheitsvorkehrungen“ vieler Blüten wird die Befruchtungsmöglichkeit gegeben. Der Same in der Frucht enthält die Anlagen für eine neue Pflanze.

**Begriffe:** Blütenblätter, Narbe, Pollen, Lockmittel, Insektenbestäubung, Befruchtung

**Beispiele für die Anpassung an die Umwelt:** Maulwurf, Schwalbe, Eichhörnchen, Mauerpfeffer und Heidekraut

Der Maulwurf wird als Repräsentant für das Angepaßtsein an das Leben der Erde behandelt. Die Schwalbe als Flugtier für das Leben in der Luft und das Eichhörnchen für das Leben auf Bäumen. An Mauerpfeffer und Heidekraut kann dargelegt werden, wie sich Pflanzen vor Austrocknung schützen.

**Grundwissen:** Maulwurf: Keilförmiger Körper, Fell ohne Strich, feines Gehör und gutes Geruchsvermögen, Tarnfarbe

Schwalbe: Leichter, stromlinienförmiger Körper, große Flugflächen, Fangschnabel, Kletterkrallen

Eichhörnchen: Tarnfarbe, Kletterkrallen, buschiger Schwanz (Fallschirmwirkung), Sprungbeine, gewandter Körper

Mauerpfeffer: Kurze fadenförmige Wurzeln, geringe Verdunstungsfläche, Wasserspeicherung im Innern

**Begriffe:** Erdtier, Flugtier, Baumtier, Trockenpflanze

**Lehraufgabe 3: Verstehenlernen der Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur**

*Zusammenwirken natürlicher und künstlicher Einflüsse auf das Wachstum*

Am Beispiel der Be- und Entwässerung sind an örtlichen Gegebenheiten die Kulturmaßnahmen darzustellen, aber auch auf die Gefahren z. B. der Entwässerung hinzuweisen. Die Schädlings- und Unkrautbekämpfungsmaßnahmen sind durchzusprechen und vergleichend gegenüberzustellen. Bei Verwendung von Giftstoffen sind die Gefahren für Mensch und Tier (Bienen) zu zeigen.

**Grundwissen:** Der Mensch kann durch Kulturmaßnahmen Nutzland gewinnen. Jedoch darf dies nicht unbedacht geschehen, weil Erosion die Folge sein kann. Die beste Schädlingsbekämpfung ist ein gesundes biologisches Gleichgewicht (Vogelschutz!); doch muß der Mensch auch zu chemischen Mitteln greifen.

**Begriffe:** Kulturmaßnahmen: Be- und Entwässerung, Drainage, chemische mechanische, biologische Schädlingsbekämpfung (Unkrautbekämpfung)

**Der Hund**

Schülerbeobachtungen und Lehrerergänzung führen zur Erkenntnis, wie der Mensch die Eigenschaften des Hundes als ehemaliges Hetz- und Rudeltier nutzt.

**Grundwissen:** Ursprüngliche Eigenschaften: Rudeltier, Anerkennung eines Leit-tiers, Nasentier, Hetzjäger, Revierschutztrieb.

Im Dienste des Menschen: Blindenhund, Wachhund, Jagdhund, Polizeihund u. a.

**Begriffe:** s. o.

## *Jäger und Jagd*

Die Erkenntnisse aus der 3. Jahrgangsstufe sind weiter auszubauen und zu vertiefen.

*Grundwissen:* Jäger müssen für ein gesundes biologisches Gleichgewicht in der Natur sorgen.

*Begriffe:* Wildbesatz, Hege- und Pflegemaßnahmen

## **Lehraufgabe 4: Elementare Gesundheitslehre und Menschenkunde**

### *Blick ins Innere des Körpers: Unser Kreislauf — Die Verdauung*

Am Beispiel des Pulsschlages kann die Herzstätigkeit und der Blutkreislauf gezeigt werden. Vor allem ist auch an erste Hilfsmaßnahmen bei einfachen Blutungen oder bei Schlagaderverletzungen zu denken. Ebenso ist der Weg der Verdauung vom Kauvorgang bis zur Ausscheidung darzustellen, ohne dabei auf komplizierte Vorgänge im Magen und Darm einzugehen.

*Grundwissen:* In unserem Körper fließt Blut, das durch das Herz in einem Kreislauf durch den Körper gepreßt wird. Leichte Blutungen sind durch Pflaster oder mit Binde zu stillen. Schlagaderverletzungen sind lebensgefährlich. Sofortiges Abbinden (Abdrücken) und schnelle Herbeiholung eines Arztes oder Sanitäters sind notwendig.

Die Verdauung beginnt bereits im Mund. Der Magen ist das eigentliche Verdauungsorgan. Auch die Därme erfüllen eine wichtige Aufgabe, weil hier die Nährstoffe weiter aufbereitet und in das Blut abgegeben werden.

*Begriffe:* Blutkreislauf, Herz, Sauerstoff- und Nährstofftransport, Blutstillung, Schlagaderverletzung, Verdauungsorgan, Magen, Darm, Ausscheidungsorgane

## *Literatur*

W. Kuhn: Der Biologieunterricht in der Volksschule. München: List Verlag 1963

W. Kuhn: Exemplarische Biologie in Unterrichtsbeispielen. München: List Verlag 1966

H. Linder: Arbeitsunterricht in Biologie. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1950

R. Mücke: Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1971

F. Plötz: Kind und lebendige Natur. München: Kösel Verlag 1963

W. Siedentop: Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1968

O. Klausung: Biologie in der Bildungsreform. Weinheim: Julius Beltz Verlag 1968

A. Vogel: Biologieunterricht I—III. Zweibrücken: Saar-Buch Verlag 1959

L. Spanner: Lehrerhandbuch Botanik I—III. Kiel: Ferdinand Hirt Verlag. München: Oldenbourg Verlag 1964

C. Schmitt: 250 einfache Versuche mit Pflanzen und Tieren. Freising: Sellier Verlag 1960

H. Walter: Grundriß der Anthropologie. München: BLV-Verlagsgesellschaft 1970

K. Zink u. a.: Wie funktioniert das? Meyers erklärte Medizin. Der Mensch. Mannheim/Zürich: Bibliographisches Institut 1968

K. Dylla: Verhaltensforschung. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1970

A. Danzer: Fortpflanzung. Entwicklung. Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1966

G. Breuer: Menschen aus dem Katalog. Die Erbforschung auf dem Weg in die Zukunft. Düsseldorf: Schwann Verlag 1969

Schülerarbeitsbücher

- Barsig/Berkmüller/Kavasch: Leben überall. Donauwörth: Auer Verlag 1970  
Barsig/Berkmüller/Czinczoll: Sachkunde der Grundschule. Donauwörth: Auer Verlag 1971  
K. Haug: Naturkundliches Arbeitsbuch 1/2. Stuttgart: Mundus Verlag 1969  
O. Schmeil: Pflanzenkunde — Tierkunde — Der Mensch. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1970  
W. Leicht: Der Weg zur Natur 1—4. München: Ehrenwirth Verlag 1969  
H. Duderstadt u. a.: Biologie für das 5. und 6. Schuljahr. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1969  
F. Lange u. a.: Biologie 1/2. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1970  
J. Knoll u. a.: Biologie 1/2. München: Oldenbourg Verlag 1969  
F. Bahl u. a.: Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule. Band 1. Frankfurt a. Main: Diesterweg Verlag 1970  
D. Völker u. a.: Wie ist dies? Wie ist das? Wissen macht Spaß. Teile 1—3. Frankfurt a. Main: Hirschgraben Verlag 1970

Walter Barsig

Hans Berkmüller

*Vorbemerkungen*

1. Die Erfahrungen und das Interesse der Kinder sowie die Lebens- und Arbeitsbedingungen der industriellen Gesellschaft machen es heute notwendig, den Sachunterricht der Grundschule durch einen fachlichen Bereich Physik/Chemie zu ergänzen. In diesem Unterricht sollen die Schüler mehr und mehr erkennen, daß die Natur bestimmte Ordnungs- und Deutungsmöglichkeiten bietet und verlangt, aber auch planmäßig und überlegt in den Dienst des Menschen gestellt wird.
2. Diesem Unterrichtsziel dient ein Stoffplan, der verbindliche Lehraufgaben durch vier Schuljahre hindurch entfaltet. Basiskonzepte eröffnen Einsichten in Eigenschaften, Zustände und Änderung von Stoffen, in wirkende Kräfte und Möglichkeiten des Messens und Berechnens (Lehraufgaben I—III).  
Darüber hinaus greift der Unterricht physikalische und chemische Gegebenheiten in Haushalt, Natur und Technik auf. Das Kind erwirbt in einer technisch bestimmten Umwelt mannigfaltige Erfahrungen und Kenntnisse, die geklärt und geordnet werden müssen. Die Schüler sollen verstehen lernen, daß sich die Menschen eine Umwelt nach Erkenntnissen der Physik und Chemie geschaffen haben (Lehraufgabe IV).  
Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit technischer Geräte werden besonders auch durch technisches Handeln begriffen (siehe Werken).
3. Der Unterricht bahnt naturwissenschaftliche Arbeitsweisen an. Ein Teil der anzustrebenden Funktionsziele kann schwerpunktmäßig bestimmten Lehraufgaben zugeordnet werden. Weitere Arbeitstechniken, Fertigkeiten und Denkformen sind allgemein anwendbar, z. B. die Einübung genauer Bezeichnungen für Formen, Bewegungen, Richtungen usw. (Verbalisieren mit dem Ziel, allmählich mit der Fachsprache vertraut zu werden), die Gewöhnung an eine Kontrolle der Ergebnisse, das Darstellen von Ergebnissen in Protokollen, Skizzen, Tabellen.
4. Dem ängstlichen oder leichtfertigen Umgang mit technischen Geräten wird durch einen fachgemäßen Unterricht am wirksamsten begegnet.
5. Das Versuchsmaterial sollte den entsprechenden Erscheinungen der Umgebung nahekommen.  
Elemente einer Versuchsanordnung müssen den Schülern in ihrer Bedeutung durchsichtig und verständlich sein.  
Modelle machen schwer zugängliche Vorgänge deutlich. Die am Modell erfaßten Zusammenhänge werden in anschließenden Unterrichtsgängen auf die kompliziertere technische Wirklichkeit übertragen.
6. Die umgangssprachlichen Bezeichnungen für Maße und Größen werden mehr und mehr durch exakte Bezeichnungen und Zahlenangaben präzisiert. An geeigneten Fällen können die Schüler selbst nach zweckmäßigen Normierungsmöglichkeiten suchen, um den Definitionscharakter der Maßeinheiten zu erkennen (Lehraufgabe III).

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
I. <i>Eigenschaften, Zustände, Vermengen und Verändern von Stoffen (Einführung des „Teilchen“-Begriffs als Erklärungsmodell)</i> Kennenlernen und Untersuchen von Stoffen Bedeutung der Stoffeigenschaften für die Funktion Ordnen nach Eigenschaften Beobachten und Erfassen von Stoffveränderungen	Fenster; Glas; Gummi; Ball; Schrank; Holz; Schere; Stahl Verschiedene Arten von Papier Gefrieren und Schmelzen; Eis und Wasser	Öl (Salatöl, Heizöl) Spiritus Luft (Luft im Ball, Fahrradschlauch, Luftpumpe; Luft braucht man zum Verbrennen) Schmelzen und Erstarren; Blei, Zinn	Luft enthält verschiedene „Teilchen“ (Niespulver, Gerüche); „Teilchen“ können schweben. Sieden, Verdampfen, Verdunsten, Verdichten (Erklärung durch „Teilchen“) Verschiedene Fasern (Verhalten beim Verbrennen) Erde — ein Gemisch; Zuckerkwasser; Zitronenlimonade; Salzlösung	Kennenlernen verschiedener Metalle und Gesteine Gifte und entzündbare „Teilchen“ (Abgase, Benzin) Zusammenfassung: fest — flüssig — gasförmig Anbahnung des Verständnisses der Aggregatzustände durch „Teilchen“-Begriff Wasser klären (Trennen von Gemengen)
II. <i>Verschiedene Kräfte, ihre Wirkung und ihre Umwandlung</i> aufgewiesen in den Bereichen Licht, Wärme, Kraftfelder (Magnetismus, Schwerkraft), Elektrizität, Schall, Mechanik Aufstellen, Bestätigen, Verwerfen und Korrigieren von Hypothesen Planen und Durchführen von Versuchen unter bestimmten Bedingungen und Erkenntnisabsichten Schlußfolgern aus Beobachtungen	Lichtquellen Beleuchtung im Zimmer und auf der Straße	Lichtdurchlässigkeit und Lichtundurchlässigkeit; Licht und Schatten Brennmaterial — Wärme Menge des Brennmaterials — Temperatur Magnet; anziehen, abstoßen; Kraftfeld, Pole Batterie-Lämpchen: Kontaktbedingungen, Leiter und Nichtleiter, Stromkreis	Wärmeleitung und Wärmestrahlung Die Kompaßnadel ist ein Magnet Strom aus der Steckdose; Leitungen und Kabel (Isolation) Töne entstehen; hohe und tiefe Töne Warum fließt das Wasser? (Schwerkraft, schiefe Ebene)	Wir schauen in den Spiegel (links und rechts, hinten und vorne sind vertauscht); Blendwirkung Reibung erzeugt Wärme; Wärme erzeugt Bewegung (Dampfteilchen) Anziehungskraft der Erde und des Mondes Schwerkraftlosigkeit Strom verrichtet Arbeit: Wärme- und Lichtwirkung Woher er kommt: Ausnutzung der Wasser- und Dampfkraft (E) Echo; Schutz vor Lärm

Verbindliche Lehraufgaben Themenvorschläge

	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
III. <i>Messen und Berechnen</i> Kennenlernen von Meßverfahren und Maßeinheiten Messen als Vergleich mit Standardgrößen Aussagen durch Gebrauch von Zahlen und Symbolen	Rohe Maßvergleiche (M): Länge, Temperatur, Härte, Helligkeit	Lineal, Meterstab: m, dm, cm (M) Uhr: Stunden, Minuten (G) Thermometer: 0-Punkt, Wärmegrade, Kältegrade	Stoppuhr: Sekunden, Sekundenteile Fieberthermometer: Ablesen von Zehntelgrad Waage: kg, g, t (M) Hohlmaße: l, hl, (M)	Gebrauch der Meßgeräte zu verfeinertem Ablesen Tachometer, Stoppuhr: Geschwindigkeit von Fußgänger, Läufer, Radfahrer, Auto Federwaage: Kilopond, Pond
IV. <i>Physikalisch-technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes</i> Untersuchen von Spielzeug, Werkzeug, Geräten auf Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit Interpretieren von Daten, die durch Betrachten, Untersuchen, Experimentieren gewonnen werden	Löffel, Gabel, Messer in ihrer technischen Zweckmäßigkeit Vergleich von Spaten und Schaufel Tragen heller Kleidung bei Dunkelheit (Schülerlotsen) Wasserdurchlässige, wasserundurchlässige Stoffe	Der Hammer: Kraftverstärkung Hebelwirkung bei Zange und Schere Funktionsweise von Öfen und Laternen Stoffe, die schwimmen	Wasserleitung (E, S/W) Warmwasserheizung Wärmeisolierung Schiffe (Gefäße) können schwimmen	Stromversorgung durch das E-Werk (Information, E) Elektrische Geräte, z. B. Bügeleisen, Glühbirne. Mixer als Beispiel für die verschiedenen Wirkungen des Stromes Schutzeinrichtungen an den elektrischen Geräten Kläranlage (S/W) Fahrrad: Übersetzung, Ventili, Luftwiderstand, Bremsen (V)

## 1. Die zu erreichenden Informationsziele

Bei den *Informationszielen* handelt es sich um „Stoffziele“ im alten Sinn; es geht um Kenntnisse, Einsichten und Begriffe. Davon abzuheben, aber nie zu trennen, sind die zu gewinnenden *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*.

### a) Die Gefahr der naiven Übernahme von Hauptschulstoffen in den Sachunterricht der GS

Lange glaubte man, daß wegen der angeblichen besonderen Schwierigkeiten, die den Physik- und Chemiestoffen zu eigen seien, nur Themen in sehr beschränkter Zahl in der GS unterzubringen wären. Man verwies auf den späten Beginn des Physik- und Chemieunterrichts an den Gymnasien. Lehrer der 5. und 6. Jahrgangsstufen, die an den Volksschulen in diesen Fächern unterrichteten, klagten ebenso. Die Wirklichkeit hat aber ergeben, daß die Grundschule eine Menge von Unterrichtsstoffen aus dem Bereich Physik/Chemie — bei entsprechender Aufbereitung — übernehmen kann.

In diesem Sinn begannen viele Lehrer in den letzten Jahren *wahllos* alle möglichen Stoffe — von der Funktionsweise des Einmachglases bis zur Atombombe — in der Grundschule anzubieten.

Heute fragt man nach dieser Stufe der *willkürlichen Stoffsammlung*, was aus der riesigen Summe der vom Grundschüler bewältigbaren Stoffe herausgegriffen werden soll, um zu effektiven Lernerfolgen zu kommen.

Der erste Versuch einer stofflichen Organisation im Fachbereich Physik/Chemie bestand darin, daß man den Einteilungen der Physik und Chemie in die klassischen Gebiete (Mechanik mit Akustik, Optik, Kalorik, Magnetismus, Elektrizität . . ., anorganische und organische Chemie) folgte. Man griff die mehr oder weniger einfachen Anfangsthemen der einzelnen Hauptkapitel heraus und hatte so eine vage Gewähr dafür, daß von allen wichtigen Stoffen ein wenig vertreten war.

„Bei der Entwicklung jener Unterrichtsvorschläge ist aber die Gefahr groß, daß gleichsam ‚Ausgewählte Kapitel aus dem Physikunterricht der weiterführenden Schulen‘ ohne inneren Zusammenhang in den Grundschulunterricht transportiert werden. Gerade dieses Zusammenhanges bedarf es aus . . . lernpsychologischen Erwägungen heraus auf der Grundschule in besonderem Maße“<sup>1</sup>.

Auch vom Fachlichen her ist diese Art der Stoffauswahl fragwürdig, weil die alten Einteilungen der physikalisch/chemischen Lehrstoffe durchaus nicht die einzigen sind. Es besteht die Gefahr, daß die modernen Erkenntnisse, die teilweise die alten Gebiete *umgreifen* und neue Einteilungskriterien bringen, außer acht gelassen werden. Die Antwort hierauf ist die Stoffauswahl nach *Basiskonzepten*.

### b) Stoffauswahl nach Basiskonzepten

Um den Grundschüler nicht mit einer Fülle von Einzelfakten und „Mini-Erkenntnissen“ zu belasten, sucht man heute nach Prinzipien, Grunderkenntnissen, Modellen oder auch „Superzeichen“, mit deren Hilfe Verständnis für viele Einzelphäno-

<sup>1</sup> Kay Spreckelsen: Didaktische Konzeptionen für einen naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule. In: die bayerische schule 5/71

mene ermöglicht würde. Mit solchen fundamentalen Gedanken („fundamental ideas“) oder Basiskonzepten („basic concepts“) müßte der Schüler möglichst früh vertraut werden, weil man die Bedeutung des Lernalters bis hin zu zehn Jahren erkannt hat. Weiterhin wären diese Basiskonzepte von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe im Sinne des strukturellen Lernens aufzubauen, zu erweitern, zu vertiefen und zu verknüpfen.

Als Basiskonzepte für Physik und Chemie könnte man nennen:

1. Teilchenvorstellung (Atome, Moleküle)
2. Feldbegriff (Magnetisches, elektrisches Kraftfeld, Schwerfeld . . .)
3. Relativität (Bezugssysteme)
4. Energieerhaltung und -verwandlung
5. Das Periodische System der Elemente (PSE)
6. Mischungen, Verbindungen, Lösungen

Betrachten wir kurz den Wert des Teilchenmodells als *umgreifendes Erklärungsprinzip*:

Mit Hilfe des Teilchens könnten wir deuten: die Wärme (als Bewegung von Teilchen), ebenso Verdunstungs- und Verdampfungsvorgänge, Gerüche. Die Aggregatzustände können auch erklärt werden: Bei gasförmigen Körpern (Luft z. B.) fliegen die Teilchen vergleichbar einem Mückenschwarm weiter auseinander; bei flüssigen Körpern bestehen zwischen den Teilchen schon Anziehungskräfte (hier spielt der Feldbegriff als anderes Basiskonzept herein) . . . Der Teilchenbegriff wird aber auch gebraucht in der Elektrizitätslehre (Elektronen), der Optik (Korpuskeltheorie) und in der Atomlehre selbst. Doch nicht nur in Physik und Chemie spielen Teilchen eine bedeutende Rolle, sondern wir können mit Hilfe des Teilchenmodells unseren Grundschulern endlich verständlich machen, daß im Wasser zu unsichtbaren Teilchen aufgelöste Nährstoffe vorhanden sind, die durch die Wurzeln der Pflanzen dringen, daß die Nahrung im Magen und Darm zu Teilchen aufgelöst wird und so vom Blut transportiert werden kann . . .

Ein anderes Basiskonzept ist der Feldbegriff:

Physikalische Felder kennen wir beim Magnetismus, bei der Elektrizität (statische Elektrizität, durch die zum Beispiel Papierfetzchen angezogen werden; aber auch die Felder um einen stromdurchflossenen Leiter), bei der Massenanziehung (der Sonne, der Erde, des Mondes . . .). Felder existieren auch im molekularen Raum.

Aus diesen Gründen befinden sich auch im bayerischen Lehrplan Basiskonzepte: Das PSE wird angebahnt durch Kennenlernen und Ordnen von Stoffen, ebenso lernen die Schüler Mischungen, Verbindungen, Lösungen und den Teilchenbegriff kennen (alles im Stoffplan I). Im Stoffplan II (Kräfte, Wirkungen, Umwandlungen) sind die Kraftfelder (Magnetismus, Schwerfelder) und verschiedene Energieformen (Wärme, Elektrizität . . .) und ihre Umwandlungen (z. B. Wärme — Bewegung) angesprochen.

Ein erläuterndes Beispiel: Wer den Magnetismus (in der 2. Jahrgangsstufe) behandelt, soll nicht nur steckenbleiben in den Fakten: Anziehen, Abstoßen, Magnetismus wirkt durch . . ., sondern soll am noch relativ sinnenfälligen Beispiel des Magnetismus *eine erste Art des Kraftfeldes* aufzeigen. Es kämen als wesentliche Stoffe hinzu: Wir lernen hier eine neue Weise kennen, wie zwei Körper aufeinander Kräfte ausüben, nämlich ohne die Vermittlung mehr oder weniger starrer Verbindungen. Der Arbeitsbegriff „Fernkraft“ wird eingeführt. — Bei der magnetischen Anziehung handelt es sich um

eine Wechselwirkung, z. B. zwischen Eisennagel und Magnet. — Das magnetische Kraftfeld wird immer schwächer, je weiter die sich anziehenden Gegenstände entfernt sind. Hat man den Magnetismus so eingeführt, ist die Weiterführung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe (Schwerefelder) nicht mehr schwierig. Die Kinder stellen selbst Analogien zur magnetischen „Fernkraft“ her.

### c) Stoffauswahl nach dem Gesichtspunkt der Umwelterhellung und -bedeutung

Von der Stoffauswahl nach *wissenschafts- und fachimmanenter Wichtigkeit* hebt sich ab die Sichtung der vom Grundschüler erfaßbaren Physik/Chemie-Stoffe unter dem Blickwinkel der *Umweltbedeutung und -erhellung*.

Bei der Erschließung der genannten Basiskonzepte sind Themen wie Wasserleitung, Nebelentstehung, die Plastikgriffe an Kochtopf und Bügeleisen, die günstige Verpackungsweise von Butter . . . unwichtig und haben allenfalls Beispielswert. (Man könnte nämlich die Basiskonzepte aufgrund ihrer überragenden Bedeutung an den verschiedensten Dingen und Vorgängen aufleuchten lassen und einstudieren.)

Aber das Kind hat für die Gegenwart und für die Zeit, wenn es erwachsen ist, einen Anspruch, daß es Vorgänge und Geräte des täglichen Lebens in Natur und Technik tiefer sieht und erfaßt, als sie sich äußerlich darstellen. Es handelt sich hier sehr oft um jene Stoffe, die in den Hauptschul- und Gymnasialschülerbüchern meist kleingedruckt als Anwendung der zunächst unter reinen Bedingungen erkannten physikalischen Gesetze und Gegebenheiten stehen und dort oft reihenweise aufgezählt sind. Die Grundschule nimmt sich dieser Stoffe in besonders intensiver Form an (Näheres in 4b).

Die hier einschlägigen Themen lassen sich in zwei Gruppen aufteilen:

1. Die erste Gruppe behandelt viele wichtige Erscheinungen aus der Wetter- und Erdkunde. Mit Hilfe von Physik und Chemie werden sie erhellt. (Beispiele: Verwitterung, Kapillarität, Feuchtigkeitsisolierung, Entstehung von Nebel und Regen, Wärmestrahlung auf Hänge)

2. Die zweite Themengruppe befaßt sich mit der vom Menschen geschaffenen Wirklichkeit, also meist mit der Technik. Hier sehen die Schüler, wie sehr die Menschen ihre Werke auch nach Erkenntnissen der Physik und Chemie schaffen. Viele Dinge und wichtige Vorgänge des täglichen Lebens werden so erst klar und sinnvoll. (Beispiele: Wasserleitung, Warum tragen Polizisten helle Jacken, Wir bauen einen Schalter, Warum Doppelfenster, Unser E-Werk, Warum Kunststoffgriffe an Töpfen)

Aber auch Erfahrungen in Bauen und Konstruieren sind eingeschlossen. Es geht hier um verständiges Planen (zuerst Denken, dann Handeln), um die Zweckmäßigkeit von Geräten, der Verwendung des richtigen Materials. (Beispiele: Wie ein Dach gedeckt wird, Wir bauen einen Aufzug mit Kurbel, Wir bauen eine Laterne, Wir bauen eine Brücke)

Der bayerische Lehrplan hat in der Lehraufgabe IV die *umwelterhellende Aufgabe* des Sachunterrichts bestätigt. Spielzeug, Werkzeug, technische Geräte und Einrichtungen sollen hier auf Funktionsweise und Zweckmäßigkeit untersucht werden. Die in Versuchen und Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse der Physik und Chemie werden hier angewandt, ihre technische Nutzung wird gezeigt.

## 2. Die zu gewinnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten

Schon die letztgenannten Lehraufgaben des Lehrplans zeigen, daß die unterrichtlichen Bemühungen bei den Informationszielen auf eine „*Haltung*“ tendieren. Deutlich wird dies in den Vorbemerkungen: „Der Unterricht bahnt naturwissenschaftliche Arbeitsweisen an.“

### a) *Messen, Berechnen, quantitatives Erfassen*

Zunächst geht es um Meßverfahren und um Meßgrößen, aber auch um Maßeinheiten (Lehrplan: Vorbemerkungen 6., Stoffplan III.). In der 1. Jahrgangsstufe werden im Zusammenhang mit den anderen Themen verbale Graduierungen vorgenommen. (Beispiele: Eiskalt, kalt, lau . . .; es werden verschiedene Materialien nach Härte geordnet: Das Eisen ist härter als Holz . . .) In der 2. Jahrgangsstufe trifft eine Art Grundkursus der Meßverfahren: Längen werden übers Lineal verglichen, Volumenmessungen (vgl. 3b) durchgeführt, Wärmegrade festgestellt, Gewichte mit Tafelwaagen verglichen . . . In der 3. und 4. Jahrgangsstufe werden neben der Übung der Meßverfahren im Zusammenhang mit dem Rechenunterricht auch die Maßeinheiten und Maßeinheitensysteme eingeführt.

### b) *Die Wege der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung*

Besonders wertvoll ist die Aneignung von Strategien, die zu Erkenntnissen führen:

Bei den Naturwissenschaften wird zunächst ein Phänomen, nachdem es nicht schon bekannten Erkenntnissen und Theorien zugeordnet werden konnte, sorgfältig beobachtet (sehen, hören, schmecken, verspüren). Man unterwirft es allen möglichen Messungen (Länge, Gewicht, Ausstrahlung . . .). Alle Ergebnisse werden festgehalten (Tabellen, Zeichnungen, Fotos, Tonband . . .). Dann werden Deutungstheorien aufgestellt, Gesetze vermutet.

Um sicher zu gehen, werden die Theorien mit allen vorher festgehaltenen Fakten verglichen. Einige Hypothesen werden ausgeschieden.

Schließlich sucht man zur Beweissicherung neue Fakten zu gewinnen, stellt zur Verifizierung neue Messungen und Versuche an. — Oft kann die schließlich gefundene Erkenntnis generalisiert werden, das heißt: Es wird ein Gesetz formuliert mit übergreifender Bedeutung.

Der bayerische Lehrplan nennt diese Aufgaben (in Stoffplan II.): „Aufstellen, Bestätigen, Verwerfen und Korrigieren von Hypothesen. Planen und Durchführen von Versuchen unter bestimmten Bedingungen und Erkenntnisabsichten. Schlußfolgern aus Beobachtungen.“

Auch Prof. Dr. Josef Saxler formuliert ähnlich:

„Der Prozeß naturwissenschaftlichen Forschens verläuft, sehr vereinfacht, im wesentlichen in folgenden Schritten:

N 1 Beobachten, Sammeln, Ordnen, Vergleichen

N 2 Einkreisen des Fragwürdigen, Frage

N 3 Hypothese (Vermutung)

N 4 Planen des Experiments

N 5 Experiment

N 6 Formulieren des Ergebnisses (Gesetz)

N 7 Planung von Kontrollversuchen

N 8 Kontrollversuch

N 9 Auswertung<sup>2</sup>

Ein Beispiel zum „Aufstellen . . . von Hypothesen“:

In zweiten Jahrgangsstufen konnten Kollegen feststellen, daß es für die „Verdunstung“ verschiedene Theorien bei Kindern gibt:

These 1: Das Wasser kommt oder fliegt irgendwie aus dem nassen Taschentuch heraus (= richtig, aber wie kann man es begründen).

These 2: Das Wasser wird von der Sonne 'rausgezogen' (= falsch).

These 3: Das Wasser verläßt das Taschentuch gar nicht, sondern durch einen oft gar nicht formulierten Vergleich mit dem Wasser, das im Erdreich versickert oder auch vom Handtuch aufgesaugt wird, vermuten die Kinder, daß das Wasser sich irgendwie im Gewebe des Taschentuchs ansammelt.

These 2 ist leicht zu widerlegen, weil ein nasses Taschentuch auch trocken wird, wenn die Sonne nicht scheint, z. B. die Vorhänge des Klassenzimmers geschlossen sind.

These 1 und 3 werden durch Wiegen des Taschentuchs im trockenen, nassen und wieder im trockenen Zustand verifiziert bzw. widerlegt.

Man sieht an diesem Beispiel, daß der forschende, sich vorwärtstastende Unterricht nicht angebracht ist, wenn man auf schnell erzielte Ergebnisse aus ist. Zunächst sind auch die Kinder wie vor den Kopf gestoßen, wenn sie zu einem Problem die verschiedensten Aussagen machen dürfen, diese — so falsch sie auch sein mögen — auch noch an die Tafel geschrieben werden, wo doch sonst bei Schülern und Lehrern eine Meinung entweder sofort falsch oder sofort richtig ist. Ja, es werden sogar falsche Theorien vom Lehrer hofiert, sie werden genauso beachtet und überprüft, wie die, die sich dann als richtig herausstellen. Dabei erkennen die Schüler, daß „das Experiment in der Physik eine zentrale Stellung einnimmt und für die Gewinnung oder Bestätigung physikalischer Erkenntnisse nicht entbehrt werden kann“<sup>3</sup>. Hier ist der Unterricht nicht programmierbar, dafür aber oft ungemein interessant und spannend. Gelegentlich muß sogar eine Stunde abgebrochen werden, weil Lehrer und Schüler zur Verifizierung einer These eine Versuchsanordnung planen müßten, für die momentan die Teile fehlen, oder weil der Versuch mehrere Stunden dauert (z. B. beim Verdunsten).

Einige *Vorschläge* und *Erfahrungen*:

Zunächst wird der Lehrer, der im Fachbereich Physik/Chemie in der Grundschule zu arbeiten beginnt, wegen sachstruktureller und methodischer Schwierigkeiten „schwimmen“. Am Ende einer Unterrichtsstunde wird er froh sein, daß er das stoffliche Pensum durchgebracht hat. Aber für den selbstkritischen Lehrer folgt in den nächsten Sachunterrichtsstunden meist eine Enttäuschung, wenn er den „durchgebrachten“ Stoff überprüft oder darauf aufbauend weitergehen will und feststellt, daß die Schüler nichts wissen. Zu leicht geschieht es, daß man in diesem Fachgebiet „über-redet“ und „weis-macht“. Indem man schrittweise seine Vormachtstellung bei den unterrichtlichen Akten abbaut und die Schüler mehr und mehr selbst sprechen, vermuten, suchen, planen und widersprechen, wird das Stoffziel leichter und sicherer — wenn auch nicht schneller — erreicht, außerdem werden eo ipso die Wege naturwissenschaftlicher Erkenntnis geübt.

Als Arbeitsformen bei der Theoriebildung, Versuchsplanung . . . haben sich be-

2 Josef Saxler: Der Prozeß des Forschens und Erfindens als Lernziel der Physik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 3/71

3 Oskar Höfling: Lehrbuch der Physik, Oberstufe A. Bonn: Dümmlers Verlag 1962

währt: Partnergespräch, Klassengespräch, Einzelarbeit der Schüler. (Alle Kinder schreiben ihre Meinung auf ein Blatt. Die Meinungen werden vorgelesen und — da viele gleich sind — gruppiert. Die vorgeschlagenen Kontrollversuche werden besprochen, bzw. durchgeführt. Die Schüler schreiben hier gern folgende Wendung: „Das könnten wir durch einen Versuch ausprobieren“.)

### 3. Die Anordnung der Stoffe in den einzelnen Jahrgangsstufen

Die im Stoffplan genannten Themenvorschläge entsprechen im konkreten Unterricht nicht 45-Minuteneinheiten, sondern müssen meist in mehreren Unterrichtsstunden aufbereitet werden, wobei die Bezeichnung Unterrichtsstunde einen Zeitraum von ca. 15 bis 60 Minuten umfassen kann.

Bei der Planung einer derartigen Stundenfolge oder *Sequenz* muß durchdacht werden, welche Begriffe und Erkenntnisse schon bekannt sind, von welchen neu zu vermittelnden in der Sequenz ausgegangen wird und bei welchen man endet. Beachtet der Lehrer den sukzessiven Erkenntnisfortschritt, der mit einer richtig geplanten Sequenz gewährleistet ist, nicht, überspringt er also nötiges Vorwissen oder stopft den gesamten Erkenntniskomplex in eine auch so schöne und alles berücksichtigende Stunde, so folgt nur noch ein kleiner Teil der Klasse dem in die überredende Form abgleitenden Unterricht.

Es folgen Vorschläge für Unterrichtssequenzen aus den verschiedenen Jahrgangsstufen:

#### a) In der 1. Jahrgangsstufe

Sequenz: Kennenlernen und Ordnen von Stoffen, Beachten der Relation: Eigenschaft des Stoffs — technische Funktion (vgl. Stoffplan I, IV)

1. Themengruppe: Fenster — Glas, Ball — Gummi, Hammer — Eisen, Heft — Papier, Schachtel — Pappe, Pullover — Wolle, Sohle — Leder, Kunststoff

Dabei wird das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein bestimmter Eigenschaften beachtet: hart (Eisen: paßt für Hammer, nicht für Schachtel, Ball, Pullover), weich, durchsichtig, wasserundurchlässig, lichtdurchlässig, elastisch, glatt . . .

2. Im Anschluß daran entsteht in einer Zusammenschau eine Materialliste mit den jeweiligen Eigenschaften der Stoffe.

3. Ordnen der Stoffe: z. B. nach Härte (Wachs, Pappe, Holz, Eisen, Stein), Lichtdurchlässigkeit (Glas, Papier, Holz, Eisen), Steife . . .

#### b) In der 2. Jahrgangsstufe

Sequenz: Kennenlernen von Stoffen, und zwar der Luft (I, IV)

1. Warum soll die Badewanne nicht zu hoch gefüllt sein? (Feste Körper verdrängen Wasser; am Schluß: Flasche mit Wasser füllen, mit einem Strohhalm Luft hineinblasen, das Wasser läuft über: also, auch Luft verdrängt Wasser.)

2. Trocken mitten im Wasser! (Die Luft im umgedreht ins Wasser gesteckten Glas läßt das Wasser nicht herein, obwohl das Glas ganz unter Wasser getaucht ist.)

3. Warum läßt sich die Tür an manchen Autos so schwer zuschlagen? (Die Luft leistet Widerstand, muß zusammengedrückt werden von der Tür. Bei offenem Fenster läßt sich die Tür leichter schließen.) Ebenso: Wir falten Luftmatratzen und Frischhaltebeutel zusammen, verspüren dabei den Widerstand der eingeschlossenen Luft.

4. Einmal hart — einmal weich! (Die Luftmatratze ist nur dann weich, wenn sie mit Luft gefüllt ist.) Ebenso: Warum springen Bälle? Der Fahrradschlauch

#### 5. Die Luftpumpe

Fortführung:

6. Eine Kerze brennt und wird gelöscht. (Feuer braucht zum Brennen Luft. Der Rauch muß abziehen können.)

7. Wir bauen eine Laterne (Luftzufuhr, Rauchabzug, Funktionsweise einer Laterne.) Ebenso (transferierend): Der Ofen (Luftzufuhr, Rauchabzug, Brennmaterialien). Man sieht: Der Sinn einer Sequenz besteht darin, durch geschicktes Verteilen und Hintereinanderordnen der Stoffe *Lernschwierigkeiten auszuschalten*. Ein Lehrer, der gleich mit Thema 4, etwa: „Warum springt der Fußball?“ beginnen wollte, hätte es ungleich schwerer, weil für die Schüler dieses Alters Luft zunächst „Luft“, d. h. nichts ist.

#### c) In der 3. Jahrgangsstufe

Sequenz: Sieden, Verdampfen, Verdunsten, Verdichten, Erklärung dieser Phänomene durch den Teilchenbegriff (I)

1. Warum wird der Wassertopf beim Erhitzen leer? (Sieden, verdampfen)

2. Dampf oder Rauch? (Unterschied: Dampf — Rauch)

3. Wie wird Hansis Turnhose wieder am schnellsten trocken? (Bedingungen und Bedeutung des Verdunstens, Trocknen als Verdunstungsvorgang)

Bis hierher: Der mehr äußere Vorgang beim Sieden und Verdampfen.

Es folgt die Deutung durch Teilchenbegriff.

4. Sichtbar — unsichtbar! (Sehr kleine Dinge kann man nicht sehen; Beispiele: Haare, Sandkörnchen, Stecknadeln)

5. Wir machen Wasser unsichtbar (Wasser läßt sich so klein zerteilen, daß es unsichtbar wird, Begriff: Wasserteilchen)

6. Wir sperren Wasserteilchen ein — Jagd auf unsichtbare Wasserteilchen (Deutung der Verdunstung, des Beschlagens mit Hilfe des Teilchenbegriffs)

7. Unsichtbare Spuren — warum riechen wir? (Deutung der Gerüche mit Hilfe des Teilchenbegriffs)

8. Warum muß Mutti immer Staub wischen? (Kleine Körnchen, Tröpfchen wie Nebel und Wolken, Teilchen schweben)

9. Warum wir unseren Hauch manchmal sehen können (Kondensation)

Diese Sequenz ist Basis für drei weitere:

Kreislauf des Wassers (Entstehung von Wolken, Regen . . .); Salzlösungen, Zuckerlösungen (In Wasser werden die Salzkristalle zu unsichtbaren Teilchen aufgelöst; Eindampfen); Teilchenlehre und Aggregatzustände (4. Jahrgangsstufe); Giftige und entzündbare Teilchen (4. Jahrgangsstufe)

Fehlt in unserer Sequenz etwa Thema 4., dann wird der Fortgang wesentlich erschwert. Es müssen erst die *Basiserkenntnisse* geschaffen werden, daß es Dinge gibt, die existieren, obwohl man sie nicht sehen kann; ferner, daß viele dieser kleinen unsichtbaren Dinge zusammen wieder sichtbar sind (wichtig für Kondensieren . . .).

#### d) In der 4. Jahrgangsstufe

Sequenz: Die Übersetzung (beim Fahrrad), die Tretkurbel. In Klammern steht im Stoffplan IV hinter Fahrrad: „Übersetzung“. Auch dieses Thema wird dann beherrscht, wenn man es aufteilt und sequentiell vorgeht:

1. Wir bauen einen Aufzug (Funktionsweise eines Aufzugs, Welle, Drehkurbel: Wie lang?) Transfer: Die richtige Länge der Tretkurbel beim Fahrrad
2. Ein Rad dreht sich, das andere dreht sich mit (Kraft- und Bewegungsübertragung, z. B. beim Aufzug: Zwei Zahnräder werden durch Kette verbunden, zwei Räder sind durch Treibriemen oder Pleuel verbunden.)  
(Es ist ratsam, diese beiden Abschnitte der Sequenz in der 3. Jahrgangsstufe zu behandeln.)
3. Wir wickeln auf zwei verschiedene Rollen einen Faden. (Auf Rollen mit verschiedenem Durchmesser werden gleichlange Bänder gewickelt: Verschiedene Umdrehungszahlen der Rollen)
4. Ein Rad dreht sich, das andere dreht sich häufiger (weniger). (Die Räder — durch Riemen oder Kette verbunden — haben verschiedenen Durchmesser. Die Übersetzung, etwa die beim Fahrrad)<sup>4</sup>

#### 4. Einzelfragen zur unterrichtlichen Gestaltung

##### a) Schüler — oder Demonstrationsversuch

Schülerversuche scheitern nicht nur oft an der mangelnden Ausstattung der Schulen. Es sind auch Probleme lernpsychologischer (Wie kann eine klare Aufmerksamkeitsrichtung hergestellt werden? Erschlägt nicht das Handeln oft das Denken?), sozialer und disziplinärer Art zu meistern. Außerdem wird mehr Zeit beansprucht.

Die Versammlung der Schüler um den Versuchstisch scheint hier oft praktisch zu sein. Die körperliche Nähe der (sitzenden, nicht stehenden) Schüler ermöglicht außerdem ein leichteres Zustandekommen der Meinung und Gegenmeinung, der Rede und Gegenrede.

Andererseits müssen viele Versuche und Messungen auch von den Schülern eigenständig, manchmal auch nachträglich, durchgeführt werden: Messungen mit den einzelnen Meßinstrumenten, Schließen von Stromkreisen, Umgang mit Magneten . . .

Viele einfache Versuche (Bilden einer Salzlösung, Überprüfung von Stoffen auf Wasser- und Lichtdurchlässigkeit, Umgang mit Batterie und Glühlampen . . .) machen außerdem die Schüler von sich aus oder im Auftrag des Lehrers zu Hause. Unfallträchtige Versuche (Umgang mit Kerzen, heißem Wasser . . .) wird man aber hier ausschließen.

##### b) Die Versuchsgestaltung

Bekanntlich bieten die Physik- und Chemiebücher der weiterführenden Schulen Versuche in einer abstrakten Form, um das Gesetz oder die Erkenntnis möglichst „rein“ zu erarbeiten. Daran schließt sich die Anwendung aus den Bereichen Natur und Technik. Bei den Grundschulern aber kann man deutlich feststellen, daß sie kaum in der Lage sind, aus *abstrakten Versuchssituationen Anwendungen herzu-leiten*.

Zwei Beispiele: Man hat (in der 2. Jahrgangsstufe) noch nicht den Schalter erklärt, wenn man beim Thema „Öffnen und Schließen von Stromkreisen“ die Leiter zusammen- und auseinanderhält, und dann sagt: „Seht ihr, Kinder, so funktioniert dort der Schalter an der

<sup>4</sup> Alle Sequenzen sind dargestellt in: Czinczoll/Röhrli: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971<sup>3</sup>

Wand.“ Man hat nur das Wesen des Aus- und Einschaltvorgangs dargelegt, aber nicht die Übertragung auf die komplexen und konkreten Formen der Schalter vollzogen. Will man wirklich Umwelt klären und den Schalter behandeln, so muß man zumindest verständlich machen, daß beim Drehen, Drücken und Kippen an den verschiedenen Schaltern auch ein Stromkreisunterbrechen oder -schließen stattfindet. Von hier wird die Forderung nach „*konkretem Versuchsmaterial*“ verständlich.

Das zweite Beispiel: Man hat festgestellt, daß eine Wand nasse Außenwände hat. Der Lehrer will die Kapillarwirkung durch einen Versuch darstellen: Vielleicht beginnt er nun mit einem Stück Löschpapier oder gar einem Zuckerhut zu hantieren, hält die Dinge ein bißchen ins Wasser ... Die Schüler verstehen überhaupt nicht, warum der Versuch gemacht wird. — Der Lehrer aber fährt weiter: Er zerschneidet das Löschblatt und klebt es wieder mit Tesafilm zusammen, aber so, daß sich die beiden Löschpapierteile nicht mehr berühren. Das so geteilte Löschpapier wird wieder ins Wasser gehalten, und die Schüler sehen, daß das Wasser nur bis zum Tesafilm steigt. Durch die Worte: „Seht ihr, genauso ist das auch mit der Teerpappe zwischen den Ziegelsteinen“ hofft der Lehrer das konkrete Problem zu Ende zu führen.

Der Lehrplan sagt zu einem solch abstrakten Unterricht: „Das Versuchsmaterial sollte den entsprechenden Erscheinungen der Umgebung nahekommen. Elemente einer Versuchsanordnung müssen den Schülern in ihrer Bedeutung durchsichtig und verständlich sein“. Ein lehrplankonformer Gegenvorschlag: Verputz und Ziegelsteine ins Wasser halten, Teerpappe ebenso. (Näheres in Czinczoll/Röhl: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971<sup>3</sup>. Thema: Warum sind die Mauern vieler Häuser feucht?)

### c) *Das Versuchsmaterial*

Aus den hier dargelegten Gründen sind für die Grundschule angebotene Physik-Chemie-Kästen mit ihrem abstrakten Material oft nur bedingt verwendbar, ganz abgesehen davon, daß sie meist sehr teuer und nur für bestimmte Themen einsetzbar sind.

Welche Geräte sollte jede Grundschule besitzen?

1 Stoppuhr

1 Tafelwaage für jede Klasse

mehrere Arten von Federwaagen

1 Heizlüfter, der auch kalten Wind erzeugen kann

mehrere Thermometer (verschiedene Arten)

1 ungeeichtes Thermometerröhrchen (für 0° bis 100°)

einige Reagenzgläser

einige feuerfeste Bechergläser (große und kleine)

1 Kochplatte

1 kleinere Plastikwanne

1 Tauchsieder

Kerzen oder Gasbrenner

1 Topf mit Deckel

1 Dynamo mit Drehkurbel

ein Kühlschrank mit Gefrierbox sollte in der Nähe sein, ansonsten kann die winterliche Kälte ausgenutzt werden

ein langes Schlauchstück (ca. 1 m, durchsichtig) und einige kürzere Stücke

Stabmagnete, Hufeisenmagnete mit Eisenfeilspänen für alle Schüler

Vergrößerungsgläser, Lupen (auch wegen des Biologieunterrichts)

u. U. ein Siedekolben mit Verschuß und Schlauchanschluß

1 Stativfuß mit Stativstange und Stellschrauben

1 Doppelmuffe und 1 Klemmstange (mittel)

Es empfiehlt sich, jede Art von durchsichtigen Plastikdosen zu sammeln, ebenso Bechergläser, Deckel, Glaszylinder, alte Löffel und die verschiedensten Materialien.

Die Kinder bringen viele Dinge gerne mit: Strohhalme, Frischhaltebeutel, Legobausteine, Schraubenfedern, Bälle, Silberpapier, Materialien (Messing, Glas, Kalksteine, Kupfer, Öl . . .), Töpfe, Meßbecher, elektrische Geräte (Mixer, Glühbirnen . . .), Wannen . . .

Verschiedene Geräte, etwa der Kolben zur Demonstration der Warmwasserheizung, können außerdem von der Hauptschule entliehen werden.

Für die Versuche in der Elektrizitätslehre bieten Fachgeschäfte und Kaufhäuser billige Ware an: Glühbirnchen, Batterien, Stecker, Fassungen, Drähte . . .

So entsteht im Verlauf eines Schuljahres eine beachtliche Geräte- und Materialsammlung. Voraussetzung ist, daß dafür an den Schulen ein großes Regal zur Verfügung steht und das vorhandene Material registriert wird.

## 5. Perspektiven

Professor Dr. Kay Spreckelsen nennt den bayerischen Lehrplanentwurf 1970, den „gegenwärtig bildungstheoretisch modernsten“. Er meint aber auch: „Allerdings genügt die bloße Angabe von Unterrichtsinhalten und Lerngegenständen noch nicht, um zu garantieren, daß die aufgeführten Themen nun auch auf der Grundlage der angegebenen Zielkategorien (insbesondere der Konzepte) behandelt werden können. Was der Lehrer nunmehr braucht, sind praktikable Curricula, die über ein bloßes Auswahlangebot von Themen hinaus die genannten Basiskonzepte systematisch aufbauen“<sup>5</sup>. Ganz sicher hat Spreckelsen damit eines der Hauptanliegen auch dieses Beitrags angesprochen, wenn der Verfasser die Notwendigkeit eines sequentiellen Aufbaus so betont hat, wozu auch reichlich Beispiele geboten wurden.

## Literatur

Czinczoll/Röhl: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971<sup>3</sup>

Pädagogische Welt 4/71, 7/70

Westermanns Pädagogische Beiträge 3/71

Serie: Der Sachunterricht in der Grundschule. In: die bayerische Schule 3—7/1971

Hans Tütken/Kay Spreckelsen: Zielsetzung und Struktur des Curriculum. Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule, Band 1. Frankfurt: Diesterweg 1970

Oskar Höfling: Lehrbuch der Physik, Oberstufe A, Bonn: Dümmler 1962<sup>5</sup>

Bericht über die Arbeitstagung: Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich in der Grundschule, 9./10. Mai 1969 in Göttingen. Frankfurt/Main 1969

Bernhard Czinczoll

<sup>5</sup> Kay Spreckelsen: Didaktische Konzeptionen für einen naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule. In: die bayerische schule 5/71

## *Vorbemerkungen*

Der Musikunterricht der Grundschule befaßt sich mit der Entwicklung der Musikalität in einem kontinuierlichen Lernprozeß. Seinen zentralen Aufgabenbereich sieht er in der Ausbildung des Gehörs. Bewußtes Hörenlernen und Schulung des Tongedächtnisses hinsichtlich des Zeitlichen in Rhythmus und Form, des Klanglichen in Melodie und Harmonie, der Klangfarbe und der Dynamik stehen im Mittelpunkt musikalischer Unterweisung.

Unterstützt wird das Hörerlebnis durch verschiedene elementare musikalische Vollzugsformen. Es sind dies: rhythmisches Sprechen, Singen, Instrumentalspiel und Körperbewegung.

Wegen der auf dieser Altersstufe außergewöhnlichen musikalischen Motivierung des Kindes muß der Lehrgang stets lebendiges musikalisches Tun bleiben oder unmittelbar in seinen Diensten stehen.

Freudiges Lernen zusammen mit einem sich entwickelnden Leistungsbewußtsein erhalten und steigern die innere Anteilnahme am musikalischen Lernprozeß.

## *Bildungsinhalte:*

### 1. Das Lied mit Begleitung:

Das zunächst einstimmig gesungene Kinderlied und einfache Volkslied kann bewegungsmäßig dargestellt und mit einer einfachen instrumentalen Begleitung versehen werden (Orff-Instrumentarium). Lied (auch Kanon) mit Begleitung erschließen dem Kind den rhythmisch-klanglichen Raum und geben die Möglichkeit, Themen aus musikalischen Arbeitsgebieten erlebnisgebunden darzustellen.

### 2. Die Improvisation:

Neben das Lied mit Begleitung tritt die Improvisation, die vom Kind selbst gefundene musikalische Gestalt. Sie steht meistens als gelenkte Improvisation im Dienste eines methodischen Zieles.

### 3. Das Musikhören:

Die Auswahl der zu hörenden Stücke erfolgt so, daß die Werke der Fassungskraft der jeweiligen Altersstufe entsprechen, nicht zu lange dauern (5 bis 15 Minuten) und Erlebnisse wecken, die in Wort, Bild, Bewegung und Handlung vertieft werden können. Die Aufmerksamkeit des Hörvorgangs wird durch gezielte Höraufgaben gesteigert. Neben dem Hören von Musik über die technischen Mittler bietet das direkte Musikhören über den singenden, musizierenden Lehrer oder die vorspielenden Kinder ein besonders eindringliches Hörerlebnis.

## *Arbeitsgebiete:*

Die Arbeitsgebiete benennen alle musikalischen Disziplinen, die in einem systematisch aufgebauten Lehrgang grundlegende musikalische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.

1. Die Gehörbildung entwickelt das regionale und qualitative Hörvermögen. Der methodische Weg ist freigestellt.
2. Die Rhythmik, gegliedert in Bewegungserziehung und rhythmisch-metrische Erziehung, führt in die Zeitgestalt der Musik ein.

3. Die Stimm- und Sprecherziehung stellt sich in der Grundschule als bildnerische Einheit dar und hat eine gestalterische, technische und ästhetische Komponente.
4. Die Instrumentalausbildung beschränkt sich im Klassenunterricht auf die Einführung in die Spielweise elementarer Instrumente (Orff-Instrumentarium).  
Je nach Neigung kann im Kursunterricht instrumentale Ausbildung durchgeführt werden.

## STOFFPLAN

### Erste Jahrgangsstufe

#### Bildungsinhalte

##### 1. Lieder

Das Kinderlied im 5- und 6-Tonraum; Tonumfang etwa eine Sext, nicht höher als eine Oktav, z. B.: Hänsel und Gretel — A, a, a, der Winter, der ist da — Kuckuck — Lirum, larum Löffelstiel — Backe, backe Kuchen — Eins, zwei, drei, bigge, bagge bei — Eisenbahn, nimm mich mit — Adventskranz — Alle Jahre wieder — Ist ein Mann in Brunnen gefallen — Instrumentale Begleitformen: Bordun oder einfacher Ostinat.

##### 2. Improvisation

Ein-, zwei-, drei- und viersilbige Wörter rhythmisieren, Rhythmus auf Schlaginstrumente und das Körperinstrument übertragen.

Melodien im festgelegten (2 bis 3 Töne) und nicht festgelegten Tonraum nach Wörtern, kleinen Sätzen und Reimen singend erfinden.

Freie Bewegungsgestaltung einzelner Kinder, oder in Gruppen zu selbstgesungenen Liedern, oder nach bereits bekannten, vorgespielten Stücken.

Musikalische Ausgestaltung von Märchen: Der Wolf und die sieben Geißlein — Goldmarie und Pechmarie.

##### 3. Musikhören

###### Hörbeispiele:

Schallplattenbeispiele aus dem Orff-Schulwerk: Pentatonik.

Aus dem Bilderbuch für Kinder von Bela Bartok.

Aufgaben: Mitsingen — Mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Tanzimprovisationen — Stimmen und Instrumente heraushören — Zäsuren erkennen.

#### Arbeitsgebiete

##### 1. Gehörbildung

Entwicklung des regionalen Hörens, verbunden mit Lese-, Absinge- und Schreibeübungen;

Unterscheide: Geräusch — Ton (dynamische Unterscheidung).

Unterscheide Sagen vom Singen.

Unterscheide hell und dunkel, bzw. hoch und tief.

Melodielinien körperlich und graphisch darstellen (Regionales Erfassen einer Liedgestalt).

## 2. Rhythmik

Zuordnen der Bewegungen auf die Musik hin im Spiellied und im Rahmen der rhythmischen Gymnastik.

Bildung des singenden und spielenden Kreises.

Üben der Grundbewegungsarten: Gehen, Laufen, Hüpfen, Galoppieren, Schreiten.

Rhythmisierte ein- bis viersilbige Wörter in Beinbewegung, in Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen, oder auf kleines Schlagwerk umsetzen.

Aufschreiben und Wiedergeben von Grundbewegungsarten in Notenwerten.

## 3. Stimm- und Sprecherziehung

Entwickeln und Aneignen von „Sprechmodellen“ in nicht metrisch gebundener und in metrisch gebundener, in das Taktgefüge eingebauter Sprechweise am Wort, an der Wortreihe, dem Satz, dem Vers, dem Liedtext. Parlando-Singen, das heißt leichtes und artikuliertes Singen bei Liedgestaltung und Improvisation.

Anbahnung des ästhetischen Hörens: weich von geschrien, deutlich von undeutlich geformt unterscheiden.

## Zweite Jahrgangsstufe

### Bildungsinhalte

#### 1. Lieder

Das Kinder-Tanz- und Spiellied im 5-7-Tonraum, Tonumfang bis zu einer Oktav, z. B.: A B C D E F D — Der Tag is scho uma — Was tuat denn der Ochs — Der Maien ist kommen — Ich geh' mit meiner Laterne — Was backen die Bäcker — O, großer Gott — Es war eine Mutter — Eia, Ostern ist da — Has, Has, Osterhas — Mai, Mai Sommergrün — Limu, limu Leimen — Bei dem Nachbarn

Tanz- und Spiellieder

Spannenlanger Hansel — Kommt und laßt uns tanzen, springen.

Lieder im 2-Tonraum

Kuckuck Eierschluck — Sie Beck — Zizibe — Schneck im Haus.

Lieder im 3-Tonraum

Bam-Bam Böckchen — Regen, Regen, Tröpfchen — Deppel, Seppel — Instrumentale Begleitformen: Bordun und Ostinat.

#### 2. Improvisation

Wörter, Wortreihen, kleine Sätze, Reime rhythmisieren und auf Schlaginstrumente und das Körperinstrument übertragen.

Rhythmisches Frage- und Antwortspiel mit bekannten rhythmischen Motiven.

Melodien im 2- und 3-Tonraum im hohen (c<sup>4</sup>-a, d<sup>4</sup>-c<sup>4</sup>-a) und tiefen Singbereich (g<sup>2</sup>-e<sup>2</sup>, a<sup>1</sup>-g<sup>1</sup>-e<sup>1</sup>) nach Wörtern, Wortreihen, Sätzen und Reimen auf dem Stabspiel, der Blockflöte oder singend erfinden.

### 3. Musikhören

Aufgaben wie 1. Jahrgangsstufe

Hörbeispiele:

Schallplattenbeispiele aus dem Orff-Schulwerk: Größere Spiellieder, Spielstücke, Weihnachtslieder

Schwegelmarsch aus Sterzing

Marsch von Hindemith und Strawinsky

*Arbeitsgebiete:*

#### 1. Gehörbildung

Regionales Hören im Singbereich c'—d'' bis zum Abstand einer kleinen Sekund.

Der 2-Tonraum (Rufterz) im hohen (c'—a') und tiefen (g'—e') Singbereich.

Der 3-Tonraum im hohen (c'—d'—a') und tiefen (g'—a'—e') Tonbereich.

Melodielinien körperlich und graphisch darstellen.

#### 2. Rhythmik

##### a) Rhythmische Gymnastik und Tanz:

Bewegungsarten, z. B.: Gehen, Laufen, Hüpfen und Galoppieren nach Musik mit Richtungswechsel.

Darstellen einfacher rhythmischer Gestalten in zweifacher Schrittweise in Vorwärtsbewegung.

Raumformen, z. B.: Kreis, Spirale, Schlange, Viereck, freies Verteilen im Raum, statisch und dynamisch.

Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

##### b) Rhythmisch-metrische Erziehung: Herauslösen von rhythmischen Motiven aus dem Wortverbund und Darstellen durch das Körperinstrument und kleines Schlagwerk.

Herauslösen einzelner Notenwerte aus dem rhythmischen Motiv. Improvisieren des Singen und Spielen (Blockflöte und Stabspiel) von rhythmischen Motiven im 2- und 3-Tonraum (siehe Gehörbildung) und Aufschreiben.

Rhythmisches Echspiel.

Darstellen des Grund- und Melodierhythmus.

#### 3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußte Ausformung der Laute im fließenden Sprechen und Singen unter Beibehaltung der klingenden Stimme.

Befestigung der Sprachlaute durch rhythmische Lautierungsübungen.

Stimmbildung durch: Resonanzübungen,

Stimmschlußübungen,

Atemstellungen und Atemübungen.

Ästhetisches Hören: Unterscheide weich von geschrien, verhaucht von hauchfrei, deutlich von undeutlich geformt.

## Dritte Jahrgangsstufe

### Bildungsinhalte

#### 1. Lieder

Kinder- und einfache Volkslieder, das Tanz- und Spiellied im 5-, 6- und 7-Tonraum. Stimmumfang bis zu einer Dezim, einstimmig oder mit Instrumentalbegleitung (Bordun, Ostinat, Klangteppich, Kadenz).

Beispiele: Steht auf, ihr lieben Kinderlein — Nebel, Nebel — Rums didel-dums, didel Dudelsack — Joseph, lieber Joseph mein — Das Dreikönigsspiel — Hei, so treiben wir den Winter aus — Alle Vögel sind schon da — Ein Vogel wollte Hochzeit machen — Trarira, der Sommer der ist da — Wiedewidewenne.

#### Spiel- und Tanzlieder

Beispiele: Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann — Wir bilden einen großen Kreis — Ein Bauer ging ins Holz.

Lieder vom Blatt zu singen und zu spielen.

Dreitonlieder, z. B.: Ich und Du — Klopf, klopf Hämmerlein.

Viertonlieder, z. B.: Schneemann — Verkehrte Welt.

Dreiklang, z. B.: Schornsteinfeger — Ja, ja! Grün ist der Kirschenbaum.

5-Tonleiter, z. B.: Wellemännele im Mond — Klopf, klopf Ringelchen.

#### 2. Improvisation

##### Wie 2. Jahrgangsstufe

##### Rhythmisches Rondo:

Formen: A — A<sub>1</sub> — A — A<sub>2</sub> — A — A<sub>3</sub> — A  
A — B — A — C — A — D — A

##### Das melodische Rondo im 2-5-Tonraum.

Melodien im 2-5-Tonraum im hohen (f'—d'') und tiefen (c'—a') Singbereich nach kleinen Sätzen und Versen spielend oder singend erfinden.

#### 3. Musikhören

Hörbeispiele: Aus dem Orff-Schulwerk.

Tänze von Mozart und Schubert.

Aufgaben: Teile mitsingen — Mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Tanzimprovisationen — Stimmen und Instrumente heraushören — Melodie von Begleitstimmen unterscheiden — Zäsuren erkennen.

### Arbeitsgebiete:

#### 1. Gehörbildung

Entwickeln des Vierton-Raumes im hohen (d'', c'', a', f' oder d'', c'', a', g') und tiefen (a', g', e', c' oder a', g', e', d') Singbereich

Entwickeln des Fünftton-Raumes (Pentatonik) im hohen (d'', c'', a', g', f') und tiefen (a', g', e', d', c') Singbereich.

Zusammenfassen des hohen und tiefen Singbereichs zum erweiterten Sechston-Raum (d<sup>4</sup>, c<sup>4</sup>, a<sup>3</sup>, g<sup>3</sup>, f<sup>3</sup>, e<sup>3</sup>, d<sup>3</sup>, c<sup>3</sup>).

## 2. Rhythmik

### a) Rhythmische Gymnastik und Tanz

Bewegungsarten: Gehen, Laufen, Schreiten in zwei oder drei Gruppen, Hüpfen, Galoppieren, Trittwechsel.

Darstellen von einfachen rhythmischen Gestalten in zwei- und dreifacher Schrittweise unter Einbeziehung von Hüpfen und Hinkschritt.

Spiel- und Tanzlieder und Musik tänzerisch darstellen.

### b) Rhythmisch-metrische Erziehung

Heraushören von Notenwerten aus rhythmischen Motiven.

Einführung der Halbe-, Viertel- und Achtelpausen.

Einführung in den 2er- und 3er-Takt.

Darstellen von Grundrhythmen.

Rhythmisches Frage- und Antwortspiel.

Das rhythmische Rondo.

Aufschreiben und Abspielen von Rhythmen.

Aus rhythmischen Motiven melodische Motive im 3-5-Tonraum improvisierend bilden.

## 3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußtes Zuordnen der Sprechgestalt in Rhythmus und Sprachmelodie, Tempo, Dynamik und Farbe auf den Bedeutungsgehalt des Sprachinhaltes im Einzel- oder Chorsprechen. Dabei bewußte Ausformung der Laute bei ausgeglichenem Sprech- und Stimmklang.

**Hygienische Stimmpflege:** Resonanzpflege,  
Stimmschlußübungen,  
Bewußtes Atmen — Atemführung beim Liedersingen.

**Ästhetisches Hören:** Unterscheide weich von geschrien, verhaucht von hauchfrei, gepreßt von locker, hellen von dunklem Stimmklang, deutlich von undeutlich geformt.

## Vierte Jahrgangsstufe

### Bildungsinhalte

#### 1. Lieder

Volkslieder, Tanz- und Spiellieder, Kanon im 5-7-Tonraum; Stimmumfang bis zu einer Dezime, 1-2stimmig, mit Instrumentalbegleitung. Die 2. Stimme versteht sich als rhythmisierter oder liegender Grundton, beim Kanon als gesprochene oder gesungene Stimme.

Beispiele: Leer sind die Felder — Auf, du junger Wandersmann — Der Jäger längs dem Weiher ging — Jetzt fahrn wir übern See — Kommet ihr Hirten — Als ich bei meinen Schafen wach' — Es sangen drei Engel — Singt ein Vogel — Der Mai, der Mai — Auf einem Baum ein Kuckuck saß.

Kanon: Ding, dong — Es tönen die Lieder — Drei Wolken am Himmel.

Tanz- und Spiellieder

Beispiele: Jeder spielt (singt), so gut er kann — Klabautermann.

Vom Blatt singen

Sechstonlieder, z. B.: Die zwölf Monate — Der Herr, der schickt den Jockel aus.

Siebentonlieder, z. B.: Es regnet ohne Unterlaß — Auf der Eisenbahn.

Leittonlied: Kalt ist's, o weh.

## 2. Improvisation

Das rhythmische Rondo mit Körperinstrument und kleinem Schlagwerk.

Das melodische Rondo.

Melodien im Sechston-Raum nach Texten erfinden in freier und gelenkter Improvisation.

## 3. Musikhören

Hörbeispiele: Aus dem Orff-Schulwerk — 3. und 4. Band.

Lieder: Wiegenlied/Brahms, Das Wandern/Schubert, Das Veilchen/Mozart, Walzerlied „Nein, nein, nein aber nein“, An der schönen blauen Donau/J. Strauß,

Weihnachtsgeschichte von Orff,

Kleines Rondo/Mozart.

Aufgaben: Teile mitsingen — mitsprechen — Rhythmen mitvollziehen — Stimmen beurteilen — Instrumente heraushören — Melodie von Begleitstimmen unterscheiden — Zäsuren erkennen — Rondoform mitverfolgen — Tempo und Dynamik bewußt erleben.

## Arbeitsgebiete:

### 1. Gehörbildung

Einführung in den Siebenton-Raum: Der Leitton „h“ (siehe Leittonlied) und Singen und Spielen von Melodien mit stufenweiser Fortführung, unter anderem C-Leiter rhythmisieren, sowie Absingen und Abspielen von Liedern.

Bewußtmachen der Struktur der C-Dur-Tonleiter, akustisch durch Zusammensingen der Sekunden (Ganz- oder Halbtonschritte erleben), und optisch durch graphische Darstellung und Vergleich der verschiedenen langen Klangstäbe.

Einführung in das mehrstimmige Singen über Klangmusik (statischer Zweiklang), über die einfache polyphone Mehrstimmigkeit durch einen liegenden oder durch Text rhythmisierten Grundton und den Kanon.

## 2. Rhythmik

### a) Rhythmische Gymnastik und Tanz:

Bewegungsarten wie in der 1. bis 3. Jahrgangsstufe.

Gegenüberstellung von verschiedenen Bewegungsarten in zwei oder drei Gruppen.

Spiel- und Tanzlieder sowie Musik tänzerisch darstellen.

### b) Rhythmisch-metrische Erziehung:

Einführung in die Ganze Note und Ganze Pause, in den 4er-Takt, in den Auftakt.

Aus rhythmischen Motiven melodische Motive im 5- und 6-Tonraum gestalten.

In gelenkter Improvisation Verse rhythmisieren und darauf eine Liedmelodie im

5- und 6-Tonraum gestalten.

## 3. Stimm- und Sprecherziehung

Bewußter Vokal- und Klingerenausgleich unter Einbeziehung der Konsonantenbildung; dabei Vokale und Klinger möglichst lange aushalten, Konsonanten kurz ab-sprechen.

Stimmpflege am Lied und bewußte Stimmbildungsübungen: Siehe 3. Jahrgangsstufe.

Dazu: Lagenausgleichsübungen von oben nach unten.

Ästhetisches Hören: Siehe 3. Jahrgangsstufe. Dazu flach von kopfig und schlanke von voller Stimmgebung unterscheiden.

## Konzeption und Aufgabenbereich

Der Lehrplan für Musik in der Grundschule bringt in Gliederung und Inhalt zum Ausdruck, daß Musik nicht wie früher als ein musisch-privilegiertes Fach gesehen werden will, sondern als eine didaktische Disziplin, die sich die individuelle Förderung der musikalischen Begabung bei allen Kindern in einem systematisch-kontinuierlichen Lernprozeß zur Aufgabe stellt. Im Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit steht die Ausbildung des Ohrs, das als ein dem Auge paritätisches Sinnesorgan ebenso der gründlichen Ausbildung bedarf, um die Umwelt nicht nur optisch, sondern auch akustisch bewußt erfahren, verstehen und bewerten zu lernen. Es geht im Musikunterricht nicht nur um die Hinführung zur Musik, sondern darüber hinaus um die Ausbildung einer Hörfähigkeit, die sowohl einer einseitigen Belastung des Nervensystems bei einem heute vorwiegend optisch orientierten Umweltverständnis vorbeugen, als auch durch Übung und musikalisch-didaktische Auswertung der Hörfunktion starke Anreize zur kognitiven Entwicklung des Kindes geben soll. Die gesteigerte Fähigkeit, akustische Informationen voll aufzunehmen (z. B. im Wort nicht nur den Bedeutungsgehalt, sondern auch Intensität, Intonation, Tempo, Rhythmus, Melodie, Betonung und Farbe herauszuhören), hilft mit, intellektuelle Prozesse zu entfalten. Der Musikunterricht leistet damit wesentliche „akustische Zubringerdienste“ zur allgemeinen Anhebung der kindlichen Intelligenz.

## Motivation

Einem intensiven, fachspezifischen musikalischen Lernprozeß kommt in der Grundschule besondere Bedeutung zu; denn Phantasie, Bewegungsdrang und eine ausgeprägte Hinneigung zur Musik bei allen Kindern dieser Altersstufen bewirken optimale Voraussetzungen für die Lernbereitschaft in Fache Musik. Bleibt die Chance für die Entwicklung der Musikalität in der Grundschule ungenutzt, kann sie insbesondere bei schwächer Begabten nicht mehr eingebracht werden.

## Unterrichtsgestaltung

Im didaktisch-methodischen Ansatz muß berücksichtigt werden, daß die „Primärmotivation“ des Kindes sich weniger auf den musikalischen Lehr- und Lernstoff als vielmehr auf das naturgegebene, spontane Verhältnis von Kind und Musik bezieht. Dieses Verhältnis weist sich als eine Form von Daseinsverwirklichung und Selbstdarstellung in musikalisch spielerischem Vollzug aus. Deshalb muß der Musikunterricht *mehr Aktion und weniger Reflexion* sein.

Um dem Aussagedrang eines jeden Kindes und der individuellen Aussagefähigkeit in den verschiedenen elementar-musikalischen Bereichen, wie der rhythmischen Körperbewegung und Gebärde, sowie den verschiedenen Formen codifizierenden Verhaltens gerecht zu werden, d. h. einer optimalen Individualisierung des Musikunterrichts möglichst nahe zu kommen, muß der Unterricht weitgehend von den Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung Gebrauch machen.

Wenn der Vorgang des Unterrichtens sich flexibel der jeweiligen musikalischen

Sachstruktur anpaßt, ist es möglich, im Unterrichtsvollzug vielfältige musikalische Aktionen anzuregen. Nur diese sind in der Lage, die Kinder immer wieder neu zu motivieren, damit sie sich gemäß ihrer Fähigkeiten engagiert mit der jeweils spezifischen musikalischen Problematik selbständig auseinandersetzen. Es geht darum, im Musikunterricht die einzelnen Lernziele zu operationalisieren. Das oft praktizierte Singen oder Musizieren im Klassenverband kann nicht mehr als „Unterrichtsf orm gelten, sondern nur als Ergebnis einer vorausgegangenen Kooperation individueller musikalischer Lernergebnisse akzeptiert werden.

Das bildliche Darstellen (Codieren) von Musik, verstanden als ein Vorgang des Aufschreibens und des Ablesens von Noten (De- und Encodieren) ist ein reflektierender, also musikalisch-intellektueller Prozeß und als integrierender Bestandteil des Musikunterrichts zu betrachten. *Dem musikalischen Zeichen ist immer das Hörerlebnis zugeordnet.* Die Kinder werden mit der gegebenen Notenschrift (Notation) vertraut gemacht, aber auch angehalten, eigene musikalische Zeichen, bzw. Bilder zu Musik zu erfinden oder (im Sinne einer kreativen Form von „Transfer“) einfache ungewohnte Notationen zu entschlüsseln.

Der Musikunterricht wird also als ein systematischer Lernprozeß gesehen, der optimale Individualisierung anstrebt, in der Form dramaturgisch ist, Lernziele operationalisiert, sich in der Gliederung der musikalischen Sachstruktur anpaßt und was die musikalischen Denkprozesse betrifft, mehr die logische Aktion als die verbale Reflexion ansteuert. Der musikalische Kernunterricht erhält wesentliche Impulse durch den Kursunterricht, der im Rahmen von zusätzlichem Angebot nach Neigung und Leistung differenzierte musikalische Bildungsmöglichkeiten zur Wahl stellt.

### **Bildungsinhalte**

Die musikalische Welt des Grundschulkindes ist sprach-, gegenstands-, handlungs- und bewegungsbezogen. Deshalb wird der Themenkreis im Musikunterricht — abgesehen von fachspezifischen Notwendigkeiten — wesentlich von den Themenkreisen der Fächer Deutsch, Sachunterricht und Leibeserziehung mitbestimmt. Der Musikunterricht übernimmt somit auch Bildungsaufgaben für den Deutschunterricht im stimmenbildnerischen, phonetischen und sprecherzieherischen Bereich und solche für die Leibeserziehung im Raum der körperlichen Darstellung von Musik. Es erscheint deshalb als durchaus angemessen in Anbetracht der für das Fach Musik in der Stundentafel sehr knapp bemessenen Zeit (eine Wochenstunde), im Deutschunterricht und in der Leibeserziehung *musikalische* Lernprozesse mit einzubeziehen, wenn Thematik und Lernziele sich als fächerübergreifend oder fächerergänzend ausweiten. Diese Maßnahme wird sich sehr positiv auf die Lernleistungen in jedem der drei Fächer auswirken. Die Bildungsinhalte stellen die musikalischen Themenkreise dar, in denen sich Musikunterricht vollzieht. Sie bilden die zentralen Probleme des Musikunterrichts, durch die und mit deren Hilfe musikalische Lernziele operationalisiert, d. h. in einzelne Handlungen aufgegliedert und in einen funktionellen Zusammenhang mit einem musikalischen Gestaltungsvorgang gebracht werden können.

## Das Lied

Zum Singen, Sichbewegen und Musizieren bieten sich das Kinderlied und das einfache Volkslied an. Es kann mit oder ohne instrumentale Begleitung gesungen werden. Die Begleitung erschließt den rhythmisch-klanglichen Raum, in dem das vorwiegend einstimmig gesungene Lied lebt; durch das Hinzutreten instrumentaler Klangfarben wird das Lied attraktiver gestaltet, bietet außerdem Möglichkeiten, sich dem „sound“ der musikalischen Gegenwart anzunähern und im Unterricht dem Prinzip der Individualisierung gerecht zu werden.

Die Liedauswahl erfolgt:

1. Nach den methodisch-didaktischen Erfordernissen des Musikunterrichts. Soweit als möglich können Themenkreise anderer Unterrichtsfächer berücksichtigt werden.
2. Nach der Möglichkeit, die zur Auswahl stehenden Lieder dem Kind existentiell zuzuordnen. Das Kind muß zum Lied, sei es über den Text, die Musik oder über beides, spontanen Zugang finden können.
3. Nach dem Leistungsvermögen der Klasse. Der Schwierigkeitsgrad des melodischen Ablaufes und der Tonumfang (Ambitus) der ausgewählten Lieder sollen von den Kindern bewältigt werden können.
4. Nach ethischen und ästhetischen Grundsätzen.

Die im Lehrplan vorgeschlagenen Lieder sind gemäß dieser Auswahlprinzipien maßgebend. Unter Berücksichtigung anderer musikalischer Aufgabenbereiche scheint eine monatliche Erarbeitung von ein bis zwei Liedern zu genügen. Eine häufige Wiederholung der gelernten Lieder in verschiedenen Ausführungsarten, z. B. Wechselgesänge einzeln, in Gruppen und Klassenverband, a cappella und mit Instrumentalbegleitung oder Körperinstrumenten in verschiedenen Besetzungen, mit improvisiertem Vor- und Nachspiel, als Sprechchor und Summchor vertieft den Lernprozeß im „spielerischen“ Vollzug.

Die Wiedergabe des Liedes soll weich und locker, im „parlando“ — unter keinen Umständen geschrien — erfolgen. Tempo und Rhythmus werden von den Kindern selbst erfaßt, so daß ein „Dirigieren“ des Lehrers weitgehend überflüssig wird.

Die Instrumentalbegleitung paßt sich dem Gesungenen als musikalischer „Hintergrund“ an und wird im Unterricht von *allen* Kindern, was die Begleitung mit Schlagwerk und Stabspielen betrifft, erarbeitet. Die „Instrumentalrollen“ können auf diese Weise jederzeit vertauscht werden, so daß ein Kind jeweils von einem anderen Standort aus das Lied mit Begleitung erleben und von sich aus jeweils andere musikalische Kräfte ins Spiel bringen kann.

Die unterrichtliche Erarbeitung hängt von Inhalt und Struktur des Liedes, von vokalen und instrumentalen Voraussetzungen, den vorgesehenen, im Lied zu operationalisierenden Lernzielen und der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Sie kann vom Lied o d e r der Liedbegleitung ausgehen. Der methodische Ansatzpunkt, beginnend mit der Liedbegleitung, erfolgt besonders dann, wenn das Lied sich in einem noch unbekanntem Tongeschlecht (z. B. in einer Kirchen-Tonart) bewegt und durch die Instrumentalbegleitung dementsprechende Hilfen für das sängerische Er-

fassen des Liedes gegeben werden können. Die Entwicklung der instrumentalen Begleitung stellt sich als wesentliche Hilfe dar, das musikalische Leitbild des Kindes im Sinne des neuen Liedes zu erweitern und es fähig zu machen, aufgrund neu entwickelter Klangvorstellungen sich in diesem Tonraum singend zu äußern. Das Lied selbst kann nach folgender Lernsequenz erarbeitet werden:

1. Subjektives Sprechen des Liedtextes von einzelnen Kindern; im Unterrichtsgespräch den Textinhalt interpretieren.
2. Der Liedtext wird (im Melodierhythmus objektiviert) chorisch gesprochen. Dabei ist auf evtl. auftretende melismatisch bedingte rhythmische Unterschiede von Text- und Melodieablauf hinzuweisen und dementsprechend Rücksicht zu nehmen.
3. Der Liedrhythmus wird durch das Körperinstrument (Stampfen, Patschen, Klatschen, Schnalzen) oder Schlagwerk dargestellt. Dazu kann der Grundrhythmus (laufende achtel, viertel, halbe Noten) als erste „Liedbegleitung“ treten.
4. Zäsuren werden im rhythmischen Ablauf gekennzeichnet (z. B. durch Stampfen, Schnalzen oder einen Zymbelschlag).
5. Die Liedmelodie wird stimmbildnerisch vorbereitet.
6. Durch Vor- und Nachsingen, teilweise oder ganzes Vom-Blatt-Singen wird die Melodie gelernt. Gleichzeitig bietet sich die instrumentale Erarbeitung der Melodie an. Die Melodieinstrumente unterstützen den sängerischen Lernprozeß durch Vor- und Mitspielen.
7. Die Instrumentalbegleitung tritt hinzu, und zwar die einzelnen Begleitstimmen nacheinander, damit das Kind sein Musizieren in den sich aufbauenden Klangraum hörend einordnen kann.
8. Beim Tanz- und Spiellied werden nach der musikalischen Erarbeitung zunächst die bewegungstechnischen Voraussetzungen für die tänzerische Gestaltung geschaffen. Soweit die räumlichen Verhältnisse es zulassen, können solche rhythmisch-gymnastische Vorübungen mit in die Liederarbeitung, insbesondere bei der Entwicklung instrumentaler Begleitformen, einbezogen werden.  
Der tänzerisch-spielerische Bewegungsablauf wird entsprechend der formalen Einschnitte des Liedes stückweise improvisatorisch oder nach vorgegebener Choreographie erarbeitet.

### **Der Kanon**

In der 4. Jahrgangsstufe wird im Rahmen der ersten Hinführung zur polyphonen Mehrstimmigkeit das Kanonmusizieren eingeführt. Voraussetzung für eine einwandfreie, saubere Interpretation des Kanons ist die Beherrschung der Kanonmelodie, die ohne Temposchwankungen, rhythmisch artikuliert, mit heller, schlanker und leichter Tongebung in den einzelnen Stimmgruppen ohne Hilfe des Lehrers gekonnt sein muß. Zur einstimmig gesungenen Melodie kann der zweite Einsatz zunächst in der Form des Rhythmus der Kanonmelodie treten. Der Rhythmus wird entweder als Sprechrhythmus oder mittels Körperinstrument bzw. Schlagwerk dargestellt.

Bevor der zweite Einsatz endgültig singend aufgenommen wird, können ihn Melodieinstrumente spielen.

Damit die Stimmen leichter „gehalten“ werden, erscheint das räumliche Absetzen der Stimmengruppen und die Unterstützung jeder Gruppe durch ein Melodieinstrument für sehr zweckmäßig. Eine Gegenüberstellung desselben Kanons in der Darstellung als Instrumental-, Sing-, Klatsch- und Bewegungskanon sowie gegebenenfalls das „Hörbarmachen“ der harmonischen Struktur durch Stabspiele oder Akkordinstrumente vertieft und bereichert den musikalischen Lernprozeß. Die Erarbeitung weiterer Kanoneinsätze wird analog der Erarbeitung des zweiten Einsatzes durchgeführt.

Das Abschließen des Kanons muß gesondert geübt werden. Es gibt zwei Möglichkeiten, das musikalische „Perpetuum mobile“ zu beenden:

1. Alle Stimmen hören auf Zeichen, *eine* Note vor den verschiedenen Einsätzen haltend, gemeinsam auf. Jede Stimme peilt dabei die letzte Note vor dem nächsten Einsatz an; sie ist mit einer Fermate gekennzeichnet.
2. Jede Stimme singt bzw. spielt oder tanzt ihre Melodie zu Ende. Die Stimmen hören nacheinander auf.

### Das Sprechstück

In den Raum des eigenen Musizierens im Klassenverband tritt immer mehr das Sprechstück. Reime, Verse, Gedichte sind in eine rhythmisch-musikalische Form gebracht. Das Sprechstück stellt im stimmlichen Bereich dasselbe dar, was im instrumentalen Bereich das Schlagwerkstück darstellt, nämlich ein Musikstück, das rhythmisch orientiert, nicht mit festgelegten Tonhöhen arbeitet. Die subjektive Sprechgestalt, die den Sprachinhalt interpretiert, ist stilisiert, objektiviert, metrisiert, d. h. sie ist in einem Grundschlag eingeordnet, so daß das Sprechstück in Notenwerten notiert und von der Klasse im Chorsprechen gemeinsam interpretiert werden kann.

Das Sprechstück kann ein- und mehrstimmig, im Kanon geschrieben und zusätzlich mit Schlaginstrumenten begleitet sein. Es bedeutet eine wesentliche Bereicherung des Klassenmusizierens und eine entscheidende methodische Hilfe, vom Sprechen zum Singen zu kommen.

Literatur für die Grundschule findet sich in Rüdiger — Fahn — Handerer, Lehrerhandbuch Hopsifibel Bd. 1—3, Freising 1970; Handerer — Völkl — Wolf, Mein Musizierbuch, Oldenbourg-Verlag München 1971, Orff-Schulwerk Bd. 1 — Schott-Verlag Mainz.

### Improvisation

Mit der Einbeziehung der Improvisation als wesentlichen Faktor des musikdidaktischen Vollzugs wird das schöpferische Handeln und Denken des Kindes angesprochen. Auf seine Art und Weise soll das Kind zu musikalischen Problemen Zugang finden, musikalische Probleme lösen und mit Musik umgehen lernen. Nach zwei Richtungen hin kann die Kreativität des Kindes im Musikunterricht angesetzt werden:

1. auf das Finden und Erzeugen von Klängen, d. h. auf die „Materialfindung“ und
2. auf das Gestalten und Formen von Klangmaterial bezüglich der Zeitgestalt, der Klanghöhe, Klangdichte, Klangfarbe und Dynamik.

Die Enthemmung zu eigenem Tun und die Befreiung von konvergierendem Denken hin zu divergierenden Denkprozessen löst Primärmotivationen aus und regt musikalische Phantasie, Originalität, Kombinatorik an und führt nicht zuletzt zu einer konstanten Arbeitshaltung.

Voraussetzung für Auslösung von kreativen Handlungen ist das „Klassenklima“, das sich in einer zwangsfreien Atmosphäre der freien Meinungsäußerung, im Freiheitsspielraum und eigenem Entscheidungsraum der Kinder ausweist.

„Killerphrasen“, wie „das geht nicht“, „ist schlecht“, „bist wohl verrückt“, oder höhnisches Gelächter der Klasse töten den Einfall, aus dem der musikalisch-kreative Prozeß lebt. In Anbetracht der für den Musikunterricht nur knapp bemessenen Zeit soll die Improvisation vorwiegend im Bereich der Gehörbildung und Rhythmik als vom Lehrer gelenkter, dem jeweiligen Unterrichtsziel dienender Gestaltungsversuch des Kindes angesehen werden. Zur freien Improvisation, gesungen, gespielt oder getanzt, kann bei der Liedbehandlung (z. B. Vor- und Nachspiel, Melodie zu Reimen oder Versen erfinden) oder der Darstellung musikalischer Formen (z. B. Motivgestaltung im Frage- und Antwortspiel oder Gestaltung von Rondos) angeregt werden.

Hier wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, die schulisch oder außerschulisch erworbenen rhythmischen oder melodischen Modelle zu „transferieren“.

## Musikhören

Die Veränderung der musikalischen Umwelt des Kindes durch die technischen Mittler zwingt dazu, dem Musikunterricht der Grundschule einen weiteren Bereich zuzuordnen, nämlich den des Musikhörens.

Unter Musikhören versteht man ein Musikerlebnis, das ausschließlich auf dem Hörvorgang beruhend nur empfangender und aufnehmender Natur ist. Es gibt darin folgende Weise, Musik zu erleben:

1. Hörend — fühlend,
2. hörend — denkend — fühlend,
3. hörend — sehend (die Spieler, das Notenbild oder beides) — denkend — fühlend.

Ziel des Musikhörens ist es, mit und ohne Notenbild das Kind aus dem vorästhetischen Musikerlebnis, das nicht auf Hören, sondern auf Triebreduktion eingestellt ist, herauszuführen und es zu einem gehobenen elementar-ästhetischen Musikerlebnis zu bringen, in dem das „Musikalisch-Gelernte“ sinnvoll — und ohne Zertrümmerung der Struktur des musikalischen Werkes durch eine permanente Analyse — zur nachhaltigen Vertiefung des Musikerlebnisses in der didaktischen Aufbereitung zum Musikhören verwendet wird.

Voraussetzung für ein Hören über technische Mittler ist eine gediegene technische Anlage, die die Klangsubstanz des musikalischen Werkes in adäquater Weise hörbar machen kann.

Ist eine gute Stereo-Anlage vorhanden, kann über die in den Lehrplänen angegebene Literatur hinaus Vokal- und Instrumentalmusik alter und neuer Richtung, auch in großen Ensembles (Sinfonieorchester, Chöre), sowie elektronische Musik oder *Musique concrète* als Musikerlebnis zugeführt werden. Gezielte Höraufgaben, die vorbereitet sein können, Beschreibung der Vorstellungen und Empfindungen, die die gehörte Musik jeweils auslöst sowie bildhafte oder bewegungsmäßige Darstellung vertiefen das Hörerlebnis und führen es aus dem vitalemotionellen Aufnahme-prozeß zu einem Dialog des Kindes mit der zu vernehmenden Musik, also zu einer denkenden Auseinandersetzung mit ihr. Das Notenbild (Partitur) kann als Hilfe zum Erkennen einfacher Erkenntnisse über strukturelle Zusammenhänge des Werkes dienen (Hören *mit* Noten).

Musikhören kann zur Initiierung musikalisch kreativer Prozesse benutzt werden. Musiktheoretische Begriffe werden im Hör-Unterricht nur in Verbindung mit den Lernzielen der Arbeitsgebiete, die bei der didaktischen Aufbereitung des Musikhörens in den Bewußtseinskreis gebracht werden, miteinbezogen. Der Lehrer soll sich immer vor Augen halten, daß *jedes Musikhören*, auch das wiederholte Hören eines Stückes Erlebnis bleiben muß.

Zu einem Erlebnis besonders eindringlicher Art wird den Kindern das „direkte“ Musikhören durch den singenden und spielenden Lehrer oder den vormusizierenden Kindern. In jedem Schuljahrsabschnitt sollte im Rahmen einer Vorspielstunde innerhalb der Klasse oder der Schule hierzu Gelegenheit gegeben werden.

### Arbeitsgebiete

Die Arbeitsgebiete benennen alle musikalischen Disziplinen, die in einem systematisch aufgebauten Lehrgang grundlegende musikalische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.

### Stimm- und Sprecherziehung

Es geht in der Stimm- und Sprecherziehung darum, bildnerisch auf die Entwicklung und den Vollzug des Singens und Sprechens beim Kind Einfluß zu nehmen. Singen und Sprechen stellen genetisch eine Einheit dar; beide entwickeln sich im Kind nicht getrennt, sondern miteinander, füreinander und ineinander. Sie spiegeln die leibgeistige Entwicklung des Menschen wider. Die rhythmisch-melodische Stimm- und Sprecherziehung als gestaltbildender Teil bewegt sich im Bereich von Sprechstück und Lied. Sie zielt auf die Bildung des „Sprachleibes“ und entwickelt rhythmischen Fluß, sinngemäße Phrasierung und klare Artikulation bei gelockerter Sing- und Sprechweise.

Der mit ihr eng verbundene technische Teil, nämlich die Stimmbildung und Phonetik befaßt sich mit der Funktion der Stimmgebung. Sie bildet die gesunde, natürliche, helle, kopfige, hauchfreie und nach phonetischen Grundsätzen geformte Stimme, verbunden mit einer bewußten Atemführung.

Stimmbildung geschieht vorerst person- und sachbezogen, unbewußt durch Nachahmungsübungen und durch Stimmbildung am Lied. Erst in der 3. und 4. Jahrgangsstufe setzen ausschließlich auf Funktion und Technik ausgerichtete Stimmbildungsübungen ein. Die Motivation, Stimmbildung zu betreiben, geht über das gesteigerte ästhetische Bewußtsein, das durch fortwährende Geschmacksbildung erreicht wird. Hier leistet neben der kritischen Beurteilung der eigenen Stimmen das Musikhören gute Dienste. Die im Musikunterricht erarbeiteten Stimm- und Sprechtechniken sollen u. a. im Deutschunterricht im Rahmen des Sprachvollzugs eingeübt werden. Damit wird den Sprachinhalten eine diesen Inhalten entsprechende gekonnte Sprechgestalt zugeordnet. So kann über die verfügbare Sprechtechnik nicht nur das „Begriffliche“, sondern auch das „Zuständliche“, sei es in subjektiver (Einzelsprechen) oder objektiver Gestalt (Chorsprechen) zum Ausdruck gebracht werden.

### **Instrumentalausbildung**

Die Einführung in die Spielweise elementarer Instrumente (Orff-Instrumentarium, Blockflöte) erfolgt im Rahmen des Klassenunterrichts meistens in den Arbeitsgebieten Gehörbildung und Rhythmik. Es wird aber zusätzlich notwendig sein, im Raum der Verfügungsstunden die Instrumentalausbildung zu differenzieren, um elementare Spieltechniken ausbauen und vertiefen zu können. Jedes instrumentale Tun ist eine differenzierte Körperbewegung und sollte grundsätzlich von der rhythmischen Körperbewegung her vorbereitet sein, um beim Spiel einen reibungslosen, funktionellen Ablauf anzubahnen. Bei Liederarbeiten und Improvisationen findet das elementare Instrumentarium seinen vielseitigen Einsatz. Instrumentale Ausbildung bietet wertvolle Hilfen, manuelles Geschick zu entwickeln und die Musik begreifen zu lernen. Die instrumentale Unterweisung im Klassen- und Kursunterricht soll begabten Kindern Anreize bieten, im Privatunterricht ein Instrument zu erlernen.

Der im Anschluß empfohlene Blockflötenlehrgang baut auf dem im Lehrplan verzeichneten Lehrgang Gehörbildung auf, kann also in den Klassenunterricht integriert und im Kursunterricht unter Hinzunahme von Blockflötenliteratur ausgebaut werden.

### **Flötenlehrgang<sup>1</sup>**

Thema: Sechstonraum (c'—a'), erweitert durch die Töne c'' und d'', auf der Sopranflöte (deutsche Griffweise)

Erarbeitung des Dreitonraumes c''-d''-a':

1. Richtige Flötenhaltung anhand des Tones c''
2. Rufterz c''-a' und Anwendung in entsprechenden Zweitonliedern
3. Dreitonraum c''-d''-a' und Anwendung in entsprechenden Dreitonliedern

<sup>1</sup> Von Otto Wolf, Lehrer an Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht, Regensburg

### Erarbeitung des Dreitonraumes g<sup>2</sup>-a<sup>2</sup>-e<sup>3</sup>:

1. Rufterz g<sup>2</sup>-e<sup>3</sup>
2. Dreitonraum g<sup>2</sup>-a<sup>2</sup>-e<sup>3</sup>

### Erarbeitung des Dreitonraumes f<sup>2</sup>-g<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>:

1. Rufterz f<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>
2. Dreitonraum f<sup>2</sup>-g<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>

Spielen der bekannten Zwei- und Dreitonlieder in den erarbeiteten Tonräumen in unmittelbarer Folge:

### Erarbeitung des Sechstonraumes c<sup>2</sup>-a<sup>2</sup>:

1. Neuer Ton: c<sup>2</sup>; Sicherung durch technische Übungen
2. Spielen im Sechstonraum c<sup>2</sup>-a<sup>2</sup>

Thema: 1. Erweiterter C-Dur-Oktavraum (c<sup>2</sup>-d<sup>4</sup>)

2. Erste chromatische Töne (b; fis)

### Erarbeitung des Dreitonraumes b<sup>2</sup>-c<sup>3</sup>-g<sup>3</sup>:

1. Rufterz b<sup>2</sup>-g<sup>3</sup>
2. Dreitonraum b<sup>2</sup>-c<sup>3</sup>-g<sup>3</sup>

### Spielen im Sechstonraum f<sup>2</sup>-d<sup>4</sup>:

### Erarbeitung des Dreitonraums a<sup>2</sup>-h<sup>2</sup>-fis<sup>3</sup>:

1. Rufterz a<sup>2</sup>-fis<sup>3</sup>
2. Dreitonraum a<sup>2</sup>-h<sup>2</sup>-fis<sup>3</sup> (erster „h-Griff“)

### Spielen im Sechstonraum d<sup>2</sup>-h<sup>2</sup>:

### Spielen im C-dur-Oktavraum:

1. Technische Übungen
2. Lieder

Thema: 1. F-Dur-Oktavraum

2. Überblasen

### Erarbeitung des Dreitonraums f<sup>2</sup>-g<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>:

1. Rufterz f<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>
2. Dreitonraum f<sup>2</sup>-g<sup>2</sup>-d<sup>3</sup>

### Erarbeitung des Dreitonraums d<sup>2</sup>-e<sup>2</sup>-h<sup>2</sup>:

1. Rufterz d<sup>2</sup>-h<sup>2</sup> (zweiter „h-Griff“)
2. Dreitonraum d<sup>2</sup>-e<sup>2</sup>-h<sup>2</sup>

Spielen der bekannten Zwei- und Dreitonlieder in allen bisher erarbeiteten Tonräumen in unmittelbarer Folge:

### Spielen im Sechstonraum g<sup>2</sup>-e<sup>3</sup>:

Spiele im F-Dur-Oktavraum:

Erarbeitung des Dreitonraumes g<sup>“</sup>-a<sup>“</sup>-e<sup>“</sup>:

1. Rufterz g<sup>“</sup>-e<sup>“</sup>
2. Dreitonraum g<sup>“</sup>-a<sup>“</sup>-e<sup>“</sup>

Spiele im Sechstonraum c<sup>“</sup>-a<sup>“</sup>:

Spiele in allen bisher erarbeiteten Sechstonräumen in unmittelbarer Folge.

## Gehörbildung

Die Gehörbildung, bezogen auf den Klangraum (Geräusche und Töne) entwickelt das regionale (hell — dunkel, hoch — tief) und das qualitative (Erfassen des Tones und des Tonsystems) Hörvermögen, verbunden mit der Einführung in den diatonischen Tonraum. Gleichzeitig lernt das Kind, das Gehörte oder Musizierte niederzuschreiben und das Niedergeschriebene wiederzugeben. Das vertiefte Verständnis für musikalische Notation läuft synchron mit der Differenzierung der Geräusch- und Tonwelt. Die Notenschrift ist grundsätzlich als Merk- und Orientierungshilfe im musikalischen Raum zu sehen. Die Gehörbildung strebt über sie die Hinführung zu einem präzisen Tonvorstellungsvermögen an. Andere Hilfen, den Tonraum qualitativ zu „begreifen“, sind die Singstimme, das Instrument, insbesondere das Wandglockenspiel und die Handzeichen.

Voraussetzung für eine qualitativ ausgerichtete Orientierung im Klangraum ist die Fähigkeit des differenzierten regionalen Hörens; deshalb steht der Gehörbildungslehrgang der 1. Jahrgangsstufe nur unter diesem letztgenannten Thema.

Die didaktisch-methodischen Arbeitsweisen und Unterrichtsformen im Bereich der Gehörbildung richten sich nach dem Ziel, die Fähigkeit der „Selbstorientierung“ im Klangbereich beim Kind zu entwickeln. Dies wird durch produktives (Improvisation— und reproduktives (Absingen, Abspielen, Notieren) Handeln sowie durch Einleitung von Denkprozessen, deren Effektivität in den Ergebnissen der Vornotation, Notation und Transposition sichtbar wird, erreicht.

Im Raum der Gehörbildung steht außerdem die Ausbildung des Tonfarbenhörens, das das Erkennen und Unterscheiden des Klangmaterials (Instrumente und unkonventionelle Klangträger der kindlichen Umwelt) zur Aufgabe hat. „Es gilt, eine umfassende Erfahrung zu gewinnen, was, wie und durch welche Aktionen alles klingt.“<sup>2</sup>

Dieser Aufgabenbereich findet mühelos den Anschluß an den Sachunterricht (akustisch orientierte Physik).

## Rhythmik

Die Zeitgestalt der Musik, mit der sich die Rhythmik befaßt, ist beim Kind zunächst stark raum- und bewegungsbezogen; darum ist die *Bewegungserziehung* ein wesentlicher Bestandteil der Rhythmik in der Grundschule. Sie befaßt sich mit der

<sup>2</sup> Gertrud Meyer-Denkman: „Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter“. Wien: Rote Reihe Universal Edition 1970

Ordnung in Raum und Zeit und gliedert sich in rhythmische Gymnastik und Tanz. Die rhythmische Gymnastik bildet über rhythmisch-musikalische Gestalten die Bewegungsfunktionen des Kindes und läßt über die Großbewegung des Körpers (Bein-, Arm- und Rumpfbewegungen) Rhythmen verschiedenster Art im Raum sichtbar werden. Der Tanz ist durch Bewegung gestaltete Musik. Er vollzieht sich in vorgegebenen oder selbsterfundenen Formen. Spiel- und Tanzlieder sowie einfache Tänze wie Aufzug, Ländler, Menuett können in der Grundschule tänzerisch gestaltet werden. Die rhythmischen Bewegungserfahrungen dienen u. a. als Grundlage, Rhythmus als reine Zeitgestalt zu erfassen. Dies geschieht, wenn rhythmische Bewegungen im Raum (Gehen, Laufen, Schreiten, Hüpfen, Hinken) vom „Körperinstrument“ durch Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen übernommen werden. Die Bewegungserziehung erhält auf diese Weise eine direkte Verbindung zur *rhythmisch-metrischen Erziehung*. Das Körperinstrument, das elementare Instrumentalspiel (Schlagwerk) und rhythmisches Sprechen sind Vollzugsformen innerhalb der *rhythmisch-metrischen Bildung*.

Bei allem rhythmischen Tun sind Probleme von Tempo und Dynamik mit einbegriffen.

Aufgrund rhythmischer Erfahrungen und der erworbenen erweiterten rhythmischen Vorstellungswelt des Kindes können Rhythmen bewußt gemacht und kognitiv erfaßt werden. Sie finden bildhaften Niederschlag in Notenwerten und im Taktgefüge.

#### Literatur

Peter Fuchs und Willi Gundlach: Musik in der Grundschule, 1967 Stuttgart: Klett-Verlag  
 Rüdiger, Fahn, Handerer: Gesamtunterrichtliches Lehrerhandbuch zur Hopsifibel, 1., 2. und 3. Teil, 1970 Freising: Sellier-Verlag

Benzing: Methodik der elementaren Musikerziehung, 1966 Zürich: Pelikan

Doris Ober: Instrumente im Musikunterricht der Grundschule, 1967 Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gunild Keetmann: Elementaria, erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, 1970 Stuttgart: Klett-Verlag

Abel-Struth: Musikalische Grundausbildung, 1967 Frankfurt: Diesterweg

Handerer, Völk, Wolf: Mein Musikbuch (Schülerarbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Schallplatte), erscheint Herbst 1971, München: Oldenbourg-Verlag

Hermann Handerer

# Kunsterziehung

## Vorbemerkungen

Der Kunstunterricht spricht die kindliche Freude am Tun an. Er zielt insbesondere auf die Entwicklung von kreativem Verhalten und auf die Entfaltung von Sensibilität ab.

Der *didaktische Schwerpunkt* der bildnerischen Erziehung in der Grundschule liegt darin, den Bestand und die Eigenart kindlicher Zeichen und Formen zu berücksichtigen und die allmähliche Aneignung fachspezifischer Sachverhalte durch den Erwerb von Verhaltensweisen, Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten anzubahnen.

Der Lernerfolg hängt dabei nicht nur von der emotionalen Beteiligung, sondern ebenso von der Fähigkeit zu kritischer Einsicht und denkendem Durchdringen ab.

Der Kunstunterricht in der Grundschule ist Teil einer *fachdidaktischen Gesamtkonzeption*. Er hebt sich deutlich von einer Auffassung des Zeichnens ab, die sich mit mehr oder minder zufälligen und isolierten Maßnahmen begnügt.

Der bildnerische Unterricht entspricht auf Grund seiner besonderen Lernstruktur einem *prozeßhaften Vorgang*.

Bildnerische Prozesse beinhalten die Lösung bildnerischer Probleme. Diese erstrecken sich auf die Bereiche der Grafik, Farbe, Plastik und des Raumes, sowie auf alle ästhetisch relevanten Inhalte in Natur und Kultur.

Beim bildnerischen Verfahren tritt zur Besonderheit der gewählten *Technik* der notwendige *Spielraum* beim Umgang mit den bildnerischen Mitteln. Das Angebot umfaßt grafische, farbige und plastizierende Techniken.

*Unterrichtliche Formen* sind

Machen (selbständiges Erproben, Gestalten, Herstellen),

Sehen (kritisches Wahrnehmen und einfühlendes Betrachten),

Sagen (Bewußtmachen durch sprachliche Formulierung, Begriffsbildung, Interpretation) und

spontane Aktionen.

Die *Besprechung* bildnerischer Ergebnisse im Unterricht ergibt sich als Zwiegespräch oder als Gespräch mit der Klasse spontan während des Arbeitsvorganges oder im Anschluß an die bildnerische Arbeit (Einzel- und Gesamtkorrektur). Als selbständiger methodischer Schritt kann hierfür eine größere Zeiteinheit eingeräumt werden.

Die *Beurteilung* der Arbeitsergebnisse durch den Lehrer findet unabhängig davon als kritische Analyse von Unterricht und Ergebnis statt. Sie bezieht sich auf die Erfassung des Themas, die Reaktion des Schülers, das bildlogische Verhalten, die individuelle Bildlösung (Ausdruck und Originalität), den Einsatz und die Ökonomie der Mittel.

*Kunst- und Werkbetrachtung* beschränkt sich nicht auf die gelegentliche Betrachtung von künstlerischen Objekten (Schulschmuck, Illustration usw.); sie leistet die methodisch gezielte Hinführung des Schülers zur Beschäftigung mit Kunst.

## Stoffplan

### Grafik

1./2. Jahrgangsstufe  
Lehraufgaben  
Das Grundproblem

Bestandsaufnahme und Erweiterung der grafischen Formensprache  
Gegenstandsform und Blattgrund  
Umrisslinie und Musterung  
Formkontraste (groß — klein; rund — eckig)

Mengenkontraste (viel — wenig)  
Form- und Richtungsdifferenzierung

Das Aufschließen des Problems durch

A Gestaltung  
bildnerische Verfahren  
B Spiel  
Aktion  
C Analyse  
Werkbetrachtung

A Die inhaltliche Kennzeichnung erfolgt durch Umgrenzen und Mustern, durch Zuordnen (additiv) von Bildzeichen und Spuren  
Zeichnen — Ritzen — Kratzen mit verschiedenartigen Farbstiften, Filzschreibern, Kreiden, Pinseln, Ritzwerkzeugen  
Hoch- und Breitformate

B Manipulieren und Experimentieren durch Kratzen, Schaben, Frottieren;  
Abdruck (Kordeln, Pappstreifen)  
Uhuspuren  
spritzen  
Erkundung neuer graphischer Ausdrucksmöglichkeiten

C  
Klee: Pflanzenzeichnungen  
Kinderbuchillustrationen  
Holzschnitte aus dem Mittelalter

Mögliche Themen

Ich und mein Onkel  
Selbstbildnis  
Der Seiltänzer  
Vogel im Baum  
Spiel in der Sandgrube  
Hier wohne ich  
Bauzaun  
Prinzessin  
Mutter hat ein neues Kleid mit schönen Mustern  
Die häßliche Hexe  
Der böse Riese  
Der Gartenzwerg  
Peter und der Wolf  
Meine Katze läuft über das Dach  
Szenen aus Geschichten und Märchen

*Grafik (Schrift)*

1./2. Jahrgangsstufe  
Das Grundproblem

Das Aufschließen des Problems durch

- A Gestaltung
  - B Spiel
  - C Analyse
- bildnerische  
Verfahren  
Aktion  
Werkbetrachtung

Mögliche Themen

Bewegungsspuren  
Schreibmotorik

Rhythmische Differenzierung  
(groß — klein — spitz — gebogen — rund — eckig)  
Ornament

- A Freies rhythmisches Füllen der Fläche durch gesteuerte Bewegungsabläufe (kreisend, wellig, hakenförmig, überschneidend...)  
Großbewegung (ein- und beidarmig)  
(Zeitung — Packpapier — Makulatur)  
Tafelkreide — Wachsmalstifte

- B Rhythmisches Zeichnen nach Musik, mit Lichtspur (Taschenlampe), Schreibbewegung aus der Pantomime

- C Chinesische Kalligraphie, Bilder von Klee und Mathieu

Wir fahren Slalom um bestimmte Punkte herum  
Wir bauen viele große und kleine Torbögen  
Das Wasser hat stürmische Wellen

In einer großen Schachtel sind viele kleine Schachteln (und Bälle)

Ein Hase schlägt Haken

Wir hängen viele große und kleine Spazierstöcke auf  
beidarmig:  
2 Linien unterhalten sich (oder nicht)  
2 Skifahrer fahren miteinander den Hang hinunter

## Stoffplan

### Grafik

3./4. Jahrgangsstufe  
Das Grundproblem

Erweiterung und Differenzierung grafischer Gestaltungsmöglichkeiten

Grafische Elemente:

Punkt, Linie, Strich, Fleck, Struktur, Musterung, Schraffur, Grauwerte

Einsicht in die freie und rhythmische Verwendbarkeit von Strukturen und ornamentalen Formbeständen

Reihung, Streuung, Ballung, Überlagerung, Kontraste

Schrift:

Schriftelemente

Schriftrythmus

Zetichen-Symbole

Blockschrift (Antiqua)

Schrift und Bild

(Einteilung und Zuordnung)

Das Aufschließen des Problems durch

A B C

Gestaltung Spiel Analyse  
bildnerische Aktion Werkbetrachtung  
Verfahren

A Zeichnen mit durchgehenden Linien, Einführung von Details durch differenzierte Binnenzeichnung, Flächenanspannungen durch Struktur und freien Raum, Beachten einfacher Kompositionsgesetze (Verbinden, Verspannen, Verknüpfen), Kontraste

Band- und Schnurzugfedern, Filzstifte, Borsten-, Schriftpinsel, Hölzer, Kreiden, Rohrfedern  
Tuschen, verdünnte Holzbeize, Farben  
Abspreng- und Kratztechniken, Kartondruck, Stempel-  
druck, Gipsradierung, Monotopie  
Wechsel der Formate

Schrift:

Schreiben in Blockform

Schriftgestaltung im Heft

freie Anordnung von Buchstaben mit Schwerpunkten

B

Experimentieren mit graphischen Elementen und Werkspuren verschiedener Werkzeuge

Spielerische Zuordnung von Buchstaben zu einem Zentrum, in Spiralen, in Größenvariationen

C

Meister des Hausbuchs, Picasso, Klee, Plakate

## Kunsterziehung

Mögliche Themen

Baustelle

Kran oder Bagger

Käfig mit Vögeln

Diebsche Elster in ihrem Nest

Der Geist aus der Flasche

Der Maibaum wird aufgestellt

Unheimliche Tiere von oben

Ein Stein fällt ins Wasser

Das Frühstück eines Vielfraßes

15 Schlangen schlüpfen aus ihren Eiern

Mit Bart und langen Haaren

Menschen kämpfen mit langen Stangen gegeneinander

Buchstabenarchitektur

Zeichnungen mit Text

Beschriften von Heften und Briefumschlägen

Telegramm in Blockschrift

<i>Malerei</i>	Das Aufschließen des Problems durch	Mögliche Themen	
	A B C		
1./2. Jahrgangsstufe Das Grundproblem	A Gestaltung bildnerische Verfahren	B Spiel Aktion	C Analyse Werkbetrach- tung
Am Beginn steht die spontane farbige Auseinandersetzung mit gegenständlichen und funk- tionalen Vorstellungen	A		
Farbfleck — Farbspur	Inhaltsbezogene Anwendung von Farbspur, Farbfleck Farbfläche	Ballonverkäufer Seifenblasen Tisch mit Stoffen Ich und meine Katze Prinzessin Märchenwald Rote Tinte auf dem neuen Tischtuch Farben türmen sich zu einem Gebirge Zaubervogel Briefträger Kaminkehrer auf dem Dach Hexenhaus Der wunderschöne Blumenbaum So möchte ich im Fasching aus- sehen Hochzeit Meine Mutter beim Nähen Wir lassen Drachen steigen Wir fahren Schlitten Die Eisenbahn Der Riesenkäfer Das Mädchen mit dem roten Schirm Prächtiger Fisch	
Umgang mit reinen Farben	erste Mischversuche, Untermalung		
Ein- und Mehrfarbigkeit	Malen mit breitem Haar- oder Borstenpinsel Tupfen, Tropfen, Blasen, Spritzen, Sprühen Deckfarben, Plakafarben, Fingerfarben, Leimfarben, Wachskreiden.		
Farbe — Nichtfarbe	Groß- und Normalformate		
Farbflächen mit versch. Mu- stern	Packpapiere, Ton- und Zeichenpapiere, Tapeten, Makulatur Collagen mit Buntpapieren und Transpa- rentpapieren		
Großflächen gegen Kleinflächen			
Einfache Farbdifferenzierung			
Symbol- und Gegenstandsfar- ben	B Verkleidungen (die Farben werden gespielt) die Klasse wird geschmückt (Klassenfeste, Fasching) farbige Würfelspiele, Farbkreisel		
	C		
	Buchmalerei des Mittelalters Glasfenster, etruskische Malerei Breguel, Giotto, Nays, Macke		

**Stoffplan  
Malerei**

**3./4. Jahrgangsstufe  
Das Grundproblem**

**Bereicherung und Differenzierung der Farbgebung**

Farbkontraste  
(Komplementärfarben, Hell-Dunkel-Kontraste)

Ausdrucksgehalt der Farbe  
Farbklang

Abstimmen der Farbflächen

Farbspannung

Dekorative Malerei

Ornamentierung

**Das Aufschließen des Problems durch**

**A** Gestaltung bildnerische Verfahren

**B** Spiel Aktion

**C** Analyse Werkbetrachtung

**Mögliche Themen**

**A** Inhaltsbezogene und freie Anwendung von Farbspur, -fleck und -fläche

Zuordnen von Farbflächen, Farbbeschränkung  
Fertigkeit in Maltechnik und Farbauftrag

deckendes, lasterendes, verlaufendes, pastoses Malen  
Fingerfarben stupfen, quetschen, blasen, spachteln

Collagen (malen mit Materialien, Verwendung von Buntpapier, Transparentpapier, ausgefärbtem Papier, Illustriertenpapier)

Deckfarben, Tempera, Leinfarben, Kleiderfarben,

Wachskreiden, Tinten, Tuschen

Haar- und Borstenpinsel, Spachtel

Wechsel von Papiersorten und Formaten

**B** Experimentieren mit farbigen Mitteln und Techniken

Schmücken der Klasse

Blumenfenster — Blumenstrauß

**C** Indische, persische und mittelalterliche Malerei

Breughel, Matisse, Derain, Marc, Kirchner

**Gespenserschloß**

Bremer Stadtmusikanten

Das kleine Zirkuszelt

Alte Lokomotive

Der Automechaniker

Taucher entdecken ein Wrack

Hexentreffen

Der geschmückte Elefant des Maharadscha

Wunderblumen

Mein neues Kleid

Indianerhäuptling

Der alte Landstreicher

Vogelscheuche

Der Frühstüctisch

Alte Türme

Die Hühnerfamilie

Der Wassermann

Die alte Bretterbude brennt

Der Blumenverkäufer

**Plastik — Raum**  
 1./2. Jahrgangsstufe  
 Das Grundproblem

Raumplastische Grunderfahrungen  
 Höhle, Buckel, Mulde, Kante umgrenzen, umbauen, überwölben, durchbohren, spannen  
 Erste Kenntnisse von Materialeigenschaften  
 Umgangserfahrungen mit plastischem Werkstoff  
 Taktile Eigenschaften von elementaren plastischen Formen  
 Würfel  
 Kugel

Das Aufschließen des Problems durch

A Gestaltung bildnerische Verfahren  
 B Spiel Aktion  
 C Analyse Werkbetrachtung

A Gestalten von plastischen Gebilden aus Wulstformen additive bzw. subtraktive Plastik  
 Musterung mit verschiedenen Werkzeugen  
 Relieffartiges Gestalten einer Fläche durch Aufsetzen und Wegnehmen  
 Verbinden, Kneten, Reißen, Falten, Schneiden, Kleben, Nähen, Bohren, Ritzen, Glätten, Bemalen, Montieren. Naturprodukte, Plastilin, Ton, Styropor, Textilien, Papier, Wellpappe, Karton, Leisten, Klötzchen Materialcollagen  
 B Spielen und Bauen in Sand und Schnee  
 Spiel mit Schachteln, Bauklötzchen, Steinen usw. im Schulhof, im Wald  
 Spielerisches Erkunden einer planen Fläche nach Wegen und Plätzen

C Archaische und moderne Plastiken (Moore), primitive Kunst, Volkskunst, Kunsthandwerk, Pop-art

Mögliche Themen

Kleine Tiere und Menschen aus Naturprodukten und Plastilin  
 Figuren zur Weihnachtskrippe  
 Tiere im Zoo  
 Einfache Schälchen  
 Papierfaltarbeiten (Fröbelsche Figuren)  
 Einfache Papiermasken  
 Einfache Marotten  
 Bauen von einfachen Räumen und Überbrückungen aus Styropor oder Bauklötzen

## Stoffplan

### Plastik — Raum

#### 3./4. Jahrgangsstufe Das Grundproblem

Raumplastische Grunderfahrungen werden erweitert (siehe 1./2. Jahrgangsstufe)

Erweiterte Kenntnisse der Materialeigenschaften

Spezifische Umgangserfahrungen mit plastischen Werkstoffen

Die Voll- und die Hohlplastik

Würfel, Quader, Säule, Zylinder, Pyramide, Kugel

Oberflächenwirkung des Materials

(Fakturen, Texturen, Dekor; flächig oder erhaben)

#### Das Aufschließen des Problems durch

A Gestaltung  
B Spiel  
C Analyse

bildnerische Aktion  
Werkbetrachtung  
Verfahren

A Einfache hohlplastische Formen und Gehäuse — Aufbaukeramik

Gliedern und Erweitern von Hohlräumen durch Öffnen, Schließen, Trennen, Verbinden

Körperhaftes Bauen

Kombinieren von Materialien

Naturprodukte, Plastilin, Ton, Styropor, Textilien, Papier, Karton, Wellpappe, Holz, Gips, Draht, Schrott, Leichtbaustoffe, Peddigrohr, Palmblatt, Bast, Rame

Verbinden, Kneten, Reißen, Falten, Schneiden, Kleben, Nähen, Sägen, Bohren, Schnitzen, Kerben, Formen, Flechten, Montieren usw.

B Körperhaftes Bauen und hohlplastische Versuche in Sand, Schnee, mit Zweigen und Steinen

Experimentieren mit verschiedenen Materialien, Dekorieren im Raum (Bühne), Mobiles, Stabiles, Spielobjekte

C Präkolombianische Keramiken, assyrische Tempeltreliefs, ägyptische Tierplastiken, Plastiken der Tang-Periode

Hartung, Barlach, Marini, Arp

## Kunsterziehung

### Mögliche Themen

Schalen, Becher, Zylinder

Puppenkopf

Zylindermasken

Zimmerschmuck für den Jahreskreis

Kleine Tiere aus Papier

Handschmeichler

Tierplastiken aus Keramik

Prägearbeiten

Einfacher Schmuck aus Silberdraht und Perlen

Roboter aus Schachteln

Stadt, Türme, Festung

Höhlen, Hütten, Iglu

Schneemann

<p><i>Optische Medien</i> 1-4. Jahrgangsstufe Das Grundproblem</p>	<p>Das Aufschließen des Problems durch A Gestaltung B Spiel C Analyse bildnerische Aktion Verfahren</p>	<p>Mögliche Themen</p>
<p>Zuerst spontane, später bewußte und kritische Auseinandersetzung mit optischen Medien Optische Information als Lernhilfe Klärung, Vertiefung und Zusammenfassung von Gedankengängen und Bewegungsfolgen Begriffe aus der Sprache der Werbung, des Films, der Fotografie und des Fernsehens</p>	<p>A und B Erstellen von Schaubildern und Illustrationen bzw. Bildgeschichten Bildreihen, Bilderserien, Bewegungsreihen (Bewegung und Ton) Zerlegen eines Vorhabens in Teilschritte Aufzeichnen von Handlungen in Einzelschritten Sammeln von Bildern Zusammenstellen von Alben Anlage eines Archivs Auseinandersetzung mit dem Fotografieren</p>	<p>Ich mache mir ein Bilderbuch Mein Heimatalbum Bildergeschichten: Die kleine Lok Lustige Ballonfahrt Start einer Raum-Rakete Fahrt zur Insel Im Fernsehapparat aus Pappkarton</p>
<p>C Bilderbuch, Bildergeschichten Märchenfilm, Schulbuch Kritisches Betrachten von Fernsehsendungen, Filmen (Trick- und Dokumentarfilme), Comics Analyse von Illustrationen, Fotos und Schemazeichnungen</p>	<p>Das Aufschließen des Problems durch A Gestaltung B Spiel C Analyse bildnerische Aktion Verfahren</p>	<p>Mögliche Themen</p>

## Schulspiel

### 1.—4. Jahrgangsstufe Das Grundproblem

Freies Spielen mit der Puppe  
freies Sprechen und Improvi-  
sieren

Pantomime

Bewegung und Gestik

Form und Farbe der Figuren  
bestimmen den Ausdruck und  
steigern die Wirkung

Raum — Bewegung — Bild

Steigerung des sensorischen Ge-  
dächtnisses durch Kim-Spiele

Das Aufschließen des Problems durch

A

Gestaltung  
bildnerische  
Verfahren

B

Spiel  
Aktion

C

Analyse  
Werkbetrachtung

Mögliche Themen

Dialog- und Bewegungsspiele

Tierfabeln

Kleine Szenen

Kurzgeschichten

Erzählende Lieder

A und B

Herstellen von Figuren aus verschiedensten

Materialien

einfache Bühne aus Pappkarton

Knotenpuppen, einfache Marotten aus Natur-

materialien, Verfremdungsmarotten, Obst- und

Gemüsetheater, Wurzeltheater, einfache Schlenker-

marionetten

Einfache Masken (Schuhkarton mit Pantomime)

Menschen- und Figurenschattenspiel

Unterstützung des Spiels durch Schlaginstrumente und  
Musik

Einfache Kimspiele

C

Besuch im Marionettentheater, Figurentheater im  
Film und Fernsehen

## 1. Der didaktische Ort

Die Feststellung im Lehrplan, daß „der Kunstunterricht in der Grundschule . . . Teil einer fachdidaktischen Gesamtkonzeption“ sei, veranlaßt zu der Frage nach seinen besonderen Zielsetzungen und damit nach seinem didaktischen Ort.

Hier ist zunächst eine Abgrenzung zu treffen gegenüber der Unverbindlichkeit einer musischen „Handbetätigung“ im Gesamtunterricht. Die gesamtunterrichtliche Idee der Konzentration verschiedener unterrichtlicher Tätigkeiten auf ein gemeinsames Unterrichtsthema verwies das „Zeichnen“ in ein Dienst- und Abhängigkeitsverhältnis zum grundlegenden Sachunterricht. Es fehlten *facheigene* Lehrinhalte und Lernvorgänge. Umgekehrt bedeutet das Selbstverständnis der Kunsterziehung in der Grundschule als eigenständiger Lehrbereich jedoch nicht die totale Eingliederung in eine bildnerische Fachsystematik und die Bindung an einen starren Aufgabenkanon.

Ziel der Kunsterziehung in der Grundschule ist die sinnhafte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, soweit dadurch ästhetische Phänomene und Vorgänge für den Schüler sichtbar und darstellbar werden. Diese sind jeweils ein besonderer Aspekt der Wirklichkeit. Hierzu bedarf es nicht in erster Linie der Vermittlung von bildnerischen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern des Erwerbs geeigneter Methoden und elementarer ästhetischer Kategorien, nämlich der Fähigkeit, Formen, Farben und Funktionen von Gegenständen und Sachverhalten bewußt zu sehen, spontan zu reagieren und Urteile zu gewinnen.

Ein Lernerfolg ist im Kunstunterricht der Grundschule nur dann gewährleistet, wenn Unterrichtsinhalte in eine aktuelle Lernsituation eingebaut werden. Hierbei werden durch Gestalten, Handeln und Spielen eigene Erfahrungen der Schüler durch neue Inhalte erweitert und Denk- bzw. Verhaltensgewohnheiten angepaßt (Operationalisierung). Der Kunstunterricht darf sich nicht in einem „Bildchenmalen“ erschöpfen, bei dem lediglich das Thema wechselt, die Gestaltungs- und Auffassungsweisen jedoch die gleichen bleiben. Er ist abhängig vom sozial-kulturellen Milieu und von der individuellen Entwicklungsstufe des Schülers. Entscheidend für die Auswahl und Abstimmung von Lerngegenständen ist die Berücksichtigung der allgemeinen „Bewußtseinslage“ (Wirth)<sup>1</sup> des Schülers. Folglich müssen in Anbetracht der oft sehr heterogenen Zusammensetzung von Grundschulklassen neben dem naiv-unkritischen Gestalten auch rationale Züge in der Schülerzeichnung (z. B. erste Versuche zur Perspektive, Einfügen von Text, Auseinandersetzung mit Bildkliches) berücksichtigt werden.

Der Kunstunterricht bedeutet dort eine wertvolle Ergänzung für den Sachunterricht, wo es darum geht, Lerngegenstände anschaulich darzustellen und kreatives Denken anzuregen.

## 2. Inhalt – Intention – Thema

„Der Lernerfolg hängt dabei nicht nur von der emotionalen Beteiligung, sondern ebenso von der Fähigkeit zu kritischer Einsicht und denkendem Durchdringen ab.“

<sup>1</sup> zit. n. Fritz Straßner: Kunstunterricht auf der Grundschule. In: Bildnerische Erziehung, Wuppertal, 1/1970, S. 26

(Lehrplan 70) Dies besagt, daß sich bereits in der Grundschule Lernprozesse anbahnen lassen, denen sowohl gefühls- und erlebnishafte Momente zukommen, als auch denkendes Verstehen und bewußtes Anwenden.

Beim „Zeichnen“ im gesamtunterrichtlichen Modell spielt lediglich ein methodischer Begriff eine Rolle: das *Thema*. Auswahl und Angebot des durch das Thema begrenzten Inhalts werden vom Gesichtspunkt seiner Ergiebigkeit für die sachunterrichtliche Instruktion und deren Veranschaulichung festgelegt. Das Expressive, seit etwa einem halben Jahrhundert als für die Kinderzeichnung typische Ausdrucksform entdeckt, läßt sich weitgehend mit der angestrebten gesamtunterrichtlichen Konzeption verbinden und dient zur Erklärung des Naiv-Originellen und Heiteren in der bildhaften Darstellung.

Demgegenüber geht heute der Kunstunterricht in der Grundschule von einer didaktischen Analyse aus, die Lerninhalte auf ihren sachspezifischen, künstlerischen Gehalt hin untersucht und strategische Schritte ableitet, deren Zusammenwirken im unterrichtlichen Vorhaben für den Lernerfolg ausschlaggebend ist. Es bedarf zunächst einer eindeutigen Zielsetzung.

Ziele sind die aus dem kategorialen Zusammenhang herausgestellten, allgemeinen Formulierungen von *Lerninhalten*.

Probleme ergeben sich aus der je besonderen Beschreibung bildnerischer Konstellationen auf eine konkrete bildnerische Situation hin.

Z. B.

Ziel	Problem	Motiv
Klärung der Formqualität rund: eckig	Zusammenfügen von runden und eckigen grafischen Formen	Mein Fahrrad oder unser Auto
Beurteilung des Bezugs von Figur und Grund	Farbige Formen breiten sich auf der Fläche aus	Blumenteppeich (von oben)
Formkontrast groß: klein	Gruppieren von kleineren plastischen Formen um eine große Form	Tierfamilie

Themen beziehen sich zumeist auf einen sachunterrichtlich oder literarisch aufbereiteten Gegenstand, während der eigentliche bildnerische Inhalt nur in bestimmten ästhetischen Aspekten dieses Gegenstands repräsentiert ist. Das Thema übernimmt im bildnerischen Prozeß somit die Funktion der *Lernmotivation*. Dies bedeutet, daß durch die unterrichtliche Beschäftigung mit einem Gegenstand mittels Beschreibung, Betrachtung, Erzählung, Erprobung, Spiel u. a. Formen von Information Lernvorgänge initiiert werden, die die Gestaltung mit adäquaten bildnerischen Medien und Materialien auslösen.

Als Motivation können sowohl ein gegenständliches Thema als auch eine ausgewählte, bildnerische Technik dienen. In der Annahme, daß es sich bei Kinderarbeiten ohne bildhaft-darstellenden Charakter um ein ungegenständliches, d. h. abstraktes Gestalten handle, gehen jedoch manche moderne Theorien fehl. Tatsächlich ergibt sich hier nur eine Verschiebung des Gegenstandsbezugs. Der Schüler assoziiert

bildnerische Ordnungsvorgänge mit entsprechenden Spielvorgängen, indem er versucht, die bildnerische Aufgabe aus einer konkreten Spielsituation heraus zu begründen und zu lösen.

Beispiele:

- a) Zu einem vorgefaßten Problem wird ein bildnerisch ergiebiges Thema gewählt (farbige Figur vor neutralem Grund: Rollerfahrer vor Mauer).
- b) Der thematische Bezug wird durch einen entsprechenden bildnerischen Aspekt akzentuiert (der rote Ball mit den weißen Punkten ist ins Wasser gefallen).
- c) Bildnerisches Problem ohne direkten thematischen Bezug (dunkle Farben durchwandern die helleren; Pinsel-, Feder- oder Fingerspuren verändern die Fläche).

Die häufig praktizierte Methode, Themen beliebig dem Sachunterricht zu entnehmen und sie lediglich mit Hilfe einer „Einstimmung“ emotional aufzubereiten, erweist sich im Blick auf das fachdidaktische Anliegen als ungenügend.

Ebenso fragwürdig erscheint auch jene Praxis, die Themen unkritisch aus Fachbüchern (Themenkataloge) bezieht und sie in der nächstliegenden Technik bearbeiten läßt. Es wird dabei kaum mehr als die Übung mechanischer Fertigkeiten erreicht.

### 3. Problem – Medien – Methode

„Dem Zeichnen des Schulkindes liegt eine zunächst außerkünstlerische Fragestellung zugrunde, die mit bildnerischen Mitteln beantwortet wird, damit aber stets zugleich auch Kontakt zur bildenden Kunst schafft.“<sup>2</sup>

Demzufolge müssen Fragen im Kunstunterricht so gestellt werden, daß sie ein Problem treffen, dessen Lösung mittels bildhafter oder bildnerischer Medien möglich ist. Der Kunstunterricht in der Grundschule zielt auf die Lösung grundlegender Probleme, wie sie schon auf dieser Altersstufe durch eine bewußte Akzentuierung in der Aufgabenstellung einsichtig gemacht werden können, z. B. an Form-, Funktions- und Ausdrucksqualitäten des eigenen Körpers (Körper und Raum, Figur und Fläche, Bewegung), an Gegenständen aus der Umwelt des Schülers, deren inhaltliche und formale Ausprägung und räumliche Organisation (Struktur, Muster, Stofflichkeit, Farbigkeit, Reihung, Streuung usw.) und deren Aufbau (Montage, Demontage) und Wirkungsweise (affektive Farbe, Signal, Zeichen).

Kennzeichnend für das Lösungsverhalten des Grundschulers ist seine wirklichkeitsorientierte Einstellung. Bildnerische Probleme werden nicht um ihrer selbst willen gelöst, sondern das gestalterische Tun zielt auf Identifikation mit der Wirklichkeit ab. Wirklichkeit bedeutet hier jedoch nicht nur das optisch bzw. haptisch Wahrnehmbare, also die Realität, sondern bezieht die Ebene des Phantastischen und Utopischen mit ein. Identifikation geschieht über Symbole, Zeichen, Farben, aber auch Handlungen, rituellem Verhalten, Gesten, Spielgewohnheiten u. a. Zeichnet beispielsweise ein Sechsjähriger „sein“ Haus, so ist unabhängig von der Erscheinungstreue der Zeichnung dann eine optimale Lösung erreicht, wenn in der Zeichnung für das Kind „identifizierbare“ Zeichenkonstellationen auftreten (für Türe: „da, wo ich hineingehe“).

Die vom Schüler zunächst im Sinne der Klärung wirklicher Sachverhalte verwendeten bildnerischen Medien werden im Verlauf der Tätigkeit „umfunktioniert“. Dies

<sup>2</sup> G. Otto: Kunst als Prozeß. Braunschweig 1969, S. 156

tritt dann ein, wenn die Faszination an der eigenständigen Wirkungsweise der Medien („ein großer dunkler Fleck“, „ein leuchtender Farbkleck“) die ursprüngliche Gestaltungsabsicht überspielt, sie in eine neue Richtung drängt, somit eigengesetzliche bildnerische Denkweisen auslöst und zur Gestaltung selbständiger Bildstrukturen anregt. In der Praxis heißt dies, daß erst im Falle einer freien Auseinandersetzung des Schülers mit den bildnerischen Medien originäre Ergebnisse erzielt werden. Wählt der Schüler beispielsweise aufgrund der affektiven Wirkung Farben anders aus und ordnet sie anders an, als dies dem Thema entsprechen würde, so löst er sich vom vorgegebenen Denkschema und bedient sich der Farbe unmittelbar als Ausgagewert. Indem er malt, erfindet er. Diese Veränderung im psychischen Verhalten des Kindes ist mit erhöhter Aktivität und einem gesteigerten Erfolgsgefühl (Freude beim Gestalten) verbunden.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der effektiven Abstimmung von Gegenstand und technischem Verfahren. Sie ist aus der jeweiligen Affinität von Thema und bildnerischer Struktur zu begründen. Der Lehrplan spricht allgemein vom „Aufschließen des Problems“ und unterscheidet nach möglichen Verhaltensdimensionen, in denen bildnerische Probleme transparent gemacht werden können. Beim Lehrer setzt dies die Fähigkeit zur kunstdidaktischen Analyse, die Kenntnis der Wirkungsweise bildnerischer Techniken und die Erfahrung hinsichtlich gestalterischer Reaktionen beim Schüler voraus.

*Beispiel: Planung einer Unterrichtseinheit (Grafik)*  
„Ameisenstadt“, 2. Jahrgangsstufe

Oben genannte didaktisch-methodische Prinzipien sollen in folgendem auf die Planung eines bestimmten unterrichtlichen Vorhabens übertragen werden.

Als Anlaß für die Auswahl des Themas mag die gegebene Verbindung zum Sachunterricht/Biologie angenommen werden. Es könnte jedoch auch in einem anderen schulischen oder außerschulischen Bezug für die Behandlung im Kunstunterricht interessant geworden sein.

Entscheidend für die bildnerische Ergiebigkeit des Themas ist seine prägnante Gestalt, die sich für die Gewinnung elementarer grafischer Ordnungsbegriffe und grafischer Strukturen anbietet. Andere mögliche Aspekte der bildnerischen Auswertung des Themas scheidet hier aus.

*Formgestalt:* Das für die Aufgabe zur Verfügung stehende grafische Vokabular besteht aus verschiedenen Formelementen, der Kreisform für „Ameise“ und der Kastenform für „Haus“ bzw. „Stadt“. Beide Grundformen erfahren durch ihre Gruppierung als „Ameise“ (lineare Reihung von Kreisen verschiedener Größe als Kopf und Bauch) bzw. als „Ameisenstadt“ (zellenartig gezeichnete „Häuser“ werden neben- und übereinandergereiht) eine Differenzierung. Dies bedeutet eine Erweiterung des bildnerischen Formbestandes, wie sie dem Formenrepertoire eines Siebenjährigen entspricht.

*Bewegungsgestalt:* Die unterrichtliche Zielvorstellung richtet sich jedoch nicht auf eine detaillierte, zeichnerische Darstellung von Einzelgestalten — womit der Grundschüler auch völlig überfordert wäre — sondern auf die Gewinnung eines rhythmischen Zeichenzusammenhangs und seine Verbindung mit dem Bildgrund. Bei dieser Aufgabenstellung werden nicht distanzierte Beobachtungsfähigkeit und zeichnerische Fertigkeiten gefordert. Den gestalterischen Schwerpunkt bildet die Umsetzung erlebter räumlich-funktionaler Erfahrungen des Schulkindes in ein grafisches Ordnungsgefüge bzw. in eine grafische Struktur. Hierbei stehen Ordnungsbegriffe bildnerischer Art wie „Reihe“, „Streuung“ und „Ballung“ solchen sensomotorischen Verhaltens wie „Hintereinander“ bzw. „Nebeneinander“ und „Auseinander“ gegenüber. Das sich stellende Problem be-

steht nun nicht in deren begrifflichen Erarbeitung, sondern ist auf ihre sinnhafte Erfassung auf der Grundlage eines operationalen Tuns mit grafischen Mitteln gerichtet. Unter grafischen Mitteln sind sowohl bildnerische Mittel (wie geschlossene und offene Linie, schwarzer Fleck, Musterung, Grauwerte) als auch Werkmittel (im gegebenen Fall wird als geeignete Technik die Monotypie vorgeschlagen) zu verstehen.

### *Operationalisierung von Zeichenzusammenhängen:* (Dramaturgie des Unterrichts)

**Sachaspekt:** Der Versuch, Bewegungsvorstellungen unmittelbar in grafische Strukturen umzusetzen, bedingt die Steuerung eines gegliederten Ablaufs der grafischen Tätigkeit innerhalb der durch das Thema abgegrenzten Situation. Der sich hieraus ergebende unterrichtliche Aufbau darf nicht mit einem Zeichendiktat verwechselt werden. Letzteres zielt lediglich auf die Vervollständigung einer zeichnerischen Form. Im gegebenen Fall handelt es sich um Anstöße, die eine gewünschte *Handlungsabfolge* beim Schüler veranlassen, wobei sich die gestalterische Intention ändert.

1. Schritt: Statische Zuordnung von runden und eckigen Zeichenelementen (Ameisen in Zellen), lose Füllung der Zeichenfläche durch Reihung (Ameisenschlange), Füllen der Binnenformen mit schwarzer Farbe.

2. Schritt: Die Verlagerung des thematischen Aspekts (fremder, großer Käfer als Störfaktor in der Ameisenstadt) verursacht eine Veränderung der gefundenen grafischen Ordnung. Der Dynamisierung des Handlungsvorgangs (Ameisen fliehen bzw. kreisen den Eindringling ein) entspricht die Umstrukturierung vorhandener grafischer Muster (Streuung und Ballung von Zeichen).

**Verhaltensaspekt:** Ein beabsichtigtes bildnerisches Verhalten läßt sich in der Grundschule nur indirekt über den Bildinhalt steuern. Es ist nur bedingt reflektierbar. Im anstehenden grafischen Prozeß lassen sich unterscheidbare Verhaltensstufen abheben:

- a) Zögerndes oder ängstliches Erproben der angebotenen Werkmittel (*Erarbeitungsphase*).
- b) Grafische Elemente werden zu Zeichen mit gegenständlichem Inhalt zusammengesetzt. Diese bilden in sich differenzierte grafische Gefüge (*Phase des intensiven Arbeitens*).
- c) Experimentieren mit dem Material. Steigerung der Hell-Dunkel-Werte. Verselbständigter zeichnerischer Rhythmus. Das Motiv tritt zurück (*Strukturierungsphase*).
- d) Bei nachlassender Konzentration und Abschwächung der gestalterisch bedingten Situation tritt eine zunehmende Automatisierung und Mechanisierung des technischen Ablaufs ein (*Mechanisierungsphase*).

*Skizze:* Wir stellen eine Monotypie her (Ameisenstadt);

2. Jahrgangsstufe, Zeit: 2 mal 40 Minuten

### Strategie des Unterrichts

#### 1. Zielvorstellung:

Strukturierung von Formenmengen durch Reihung. Streuung und Ballung als Kontrastprinzip

#### Begriffe:

Punkt — Fläche  
geordnet — ungeordnet  
hell — dunkel

#### 2. Bildnerisches Problem:

— Kontrast von runden und eckigen Formen

### Dramaturgie des Unterrichts

#### 1. Motivation:

Ordnungsform der Gruppe:  
„hintereinander“  
Statische Ordnung der Ameisenstadt:  
„nebeneinander“ (Häuser),  
„übereinander“ (Stockwerke)

#### 2. Aktualisierung:

Klärung der Grundformen (Ameise, Haus, Stadt);  
mit Schwamm groß auf die Tafel zeichnen

- Gruppierung von grafischen Elementen (gerichtete und zentrierte Formen)
- rhythmische Differenzierung

### 3. Bildnerische Mittel:

Geschlossene, offene Linie;  
Fleck

Linien sind richtungsvariabel, formumschreibend, flächenbildend.

Flecke sind linear begrenzt, größenvariabel, besitzen verschiedene Hell-Dunkel-Qualität

#### Werkmittel:

Schwarze Druckerfarbe (Japanaquä)

Grauwerte ergeben sich durch unterschiedliche Druckstärke des Zeichengeräts (Bleistift, Kugelschreiber, Finger, Handballen).

Farbauftrag geschieht durch Drucken.

Farbträger: Walzen, Gläser, saugendes Papier

### 4. Bewertung:

Zunahme der zeichnerischen Fertigkeit  
Erkenntnisgewinn (Bewußtmachen grafischer Fügeweisen)

Erlebnishaftes Innovation

Motorisch-rhythmische Umsetzung des Themas durch Spielverhalten in der Schülergruppe (z. B. lineare Laufordnung)

### 3. Konkretion:

Grafische Umsetzung

1. Schritt: Ameisenschlange (hintereinander — um etwas herum)

2. Schritt: Störungseffekt (ein großer, dunkler Flieger ist in der Ameisenstadt gelandet!)

Störung der grafischen Ausgangsstruktur  
Veränderung von Bildrhythmus und Bildaufbau

Dynamische Ordnung:

„auseinander“

„durcheinander“

„zusammen“

Stimulanzeffekt:

Grafische Struktur wird durch Handlungsdynamik gesteigert und verdichtet.  
Folge:

Verselbständigung der grafischen Bildwirkung.

Steigerung der Hell-Dunkelwirkung.

Helligkeitsstufung durch Abtönen von Blattzonen

### 4. Besprechung:

Semantische Qualität (lebendiger Eindruck),  
individuelle Lösungen,  
Einsatz der grafischen Mittel

## 4. Verhaltensformen – Verfahren – Material

Verhaltensformen im Kunstunterricht der Grundschule erstrecken sich sowohl auf das Herstellen und die Reflexion ästhetischer Gegenstände (Zeichnungen, Bilder, Plastiken) als auch auf den spielerischen Umgang mit Materialien. Der Lehrplan schlägt drei Verhaltensbereiche vor, in denen Gestaltung möglich ist:

Gestalten mittels bildnerischer Verfahren,

Spiel und Aktion,

Analyse und Kunstbetrachtung.

### Gestalten mittels bildnerischer Verfahren

Bildnerische Verfahren dürfen nicht auf die manuelle Handhabung bildnerischer Techniken eingengt werden. Sie entsprechen einem *Strukturieren* mit bildnerischen Elementen bzw. bildnerischen Materialien in der Fläche oder im Raum, das als „Herstellen oder Erschließen von Gestaltzusammenhängen“ (Wirth) bzw. als „zu-

nehmende Differenzierung im Beziehungsgefüge“ (Otto)<sup>3</sup> beschrieben werden kann. Im einzelnen handelt es sich um die Erstellung

- *grafischer Ordnungen* durch Setzen von Zeichen und deren Zuordnung zu Zeichengefügen, durch Differenzierung von Grundformen und durch Kontrastierung (hell-dunkel),
- *farbiger Ordnungen* durch die Verwendung reiner oder gemischter, aufgehellter oder getrübter Farben,
- *plastischer Ordnungen* mittels additiver bzw. subtraktiver Gestaltungsweisen, Gliederung oder Oberflächenmusterung plastischer Körper,
- *räumlicher Ordnungen* durch Aufbauen, Umbauen, räumliche Unterscheidung von Außen- und Innenraum.

Bildnerische Verfahren stützen sich auf den zweckmäßigen und ökonomischen Einsatz entsprechender grafischer, farblicher oder plastizierender Techniken. Zu den *grafischen Techniken* zählen neben dem gebräuchlichen Zeichnen mit dem Bleistift oder Filzstift das Zeichnen mit der Feder, mit der Kreide, einfache Drucktechniken wie Karton-, Stempel-, Kordel- und Linoldruck, Ritz- und Kratztechniken, Monotypie, Absprengtechnik, Gipsradierung.

*Farbliche Techniken* sind das Malen mit Deckfarben (Fingermalen), Leimfarben, Binder- und Plakafarben (großflächiges Malen). Für die Einführung ins Malen eignen sich aleatorische Verfahren sowie Collagen mit farbigem und transparentem Papier.

*Plastische Techniken* sind auf den gewählten Werkstoff abzustimmen. Das Formen mit weichem, plastischem Material ist vorwiegend ein Zufügen. Die Montage von Formteilen zu einem plastisch-räumlichen Gebilde beruht auf dem gleichen Prinzip. Subtraktive Techniken eignen sich noch wenig für die Grundschule, da die Bearbeitung eines Materialblocks (z. B. Ytong) langwierig und kräftemäßig anstrengender ist.

Elementare *Bau- und Konstruktionstechniken* sind Verbinden (Kleben, Nageln, Nähen, Dübeln u. a.), Schichten und Stützen. Sie dienen jedoch in der Grundschule nicht der Herstellung von Raummodellen, sondern der vielseitigen Ausbildung des räumlichen Denkens anhand gebauter Materialstrukturen. Einen bevorzugten Platz nehmen deshalb Bauaufgaben mit einfachen Elementen ein (vgl. Materialaktionen).

### Spiel und Aktion(en)

Vorherrschende Unterrichtsform ist ein spontan agierendes wie reagierendes Spielverhalten, dem eine der Bildungsstufen des Grundschulkindes entsprechende natürliche Lernfunktion zukommt. Es geht von der vorhandenen Sensibilität des Schülers für Gestalten, Formen, Strukturen, Bewegungen und Funktionen aus und schafft durch entsprechende unterrichtliche *Aktionen*, wie Erproben, Experimentieren, Improvisieren, Erfinden, Bauen, Montieren, Demontieren, Skizzieren von Gestaltungsideen u. a. den für ein „inneres Handeln“ nötigen Spielraum. Es erweist sich somit in einer zweifachen Hinsicht als ein lernimmanentes Verhalten:

3 zit. n. Fritz Straßner: a. a. O., S. 25

- a) als exploratives Spiel mittels Werkstoffen, Spieldingen und ausdrucksbezogener Körperfunktionen
- b) als kommunikatives Spiel in der Gruppe

Zu a)

**Materialaktionen:** Die Erprobung elementarer, bildnerischer Materialien erstreckt sich auf Naturprodukte (Binsen, Hölzer, Wolle, Schnüre, Stangen, Steine) und Industrieabfälle (Becher, Röhren, Schachteln, Styroporkörper, Ziegelsteine, Kunststofffolien, Luftballon u. a.). Dementsprechend breit ist das Angebot an Verfahren: Sammeln, Stapeln, Häufen, Schichten, Stecken, Einwerfen gebauter Formen, Ausschneiden, Reißen, Knüllen, Spannen mit Schnüren, Ausformen von Sand, Schnee, Ton, Umformen (z. B. Seifenblasen).

Materialaktionen zielen auf die Veränderung von Materialstrukturen mit der Absicht des Findens sogenannter „guter Gestalten“ ab und können Ansätze für spezifisch bildnerische Verfahrensweisen bieten (Zeichnen, Malen, Formen).

**Aktionen mit Objekten:** Der zweckfreie Umgang mit Gegenständen aus der Spielwelt der Schüler oder abgelegten, technischen Geräten bzw. deren zweckfremde Verwendung dient der Sensibilisierung für Formen und Farben und damit der Erweiterung von ästhetischen Erfahrungsmustern. Umgang bedeutet hier Bewegen, Rollen, Schweben- und Schwimmenlassen, Verändern der vorgefundenen Form und der Farbe (z. B. Bemalen einer alten Autokarosserie).

**Aktionen mit dem Körper:** Die besondere Möglichkeit spielerischer Aktionen liegt in der unmittelbaren, bewußten Einschaltung von Körperfunktionen in den Gestaltungsprozeß. Beispiele: Fingermalen, großflächiges Zeichnen und Malen auf dem Boden (Zimmer, Hof), Projektion von Gesten, Bewegungen, Körperstellungen mittels Schattenriß an die Wand (Bewegungsreihen), Raumerfahrung über alle Sinne (Laufen, Kriechen im Raum).

#### Unterrichtsprotokoll einer Materialaktion mit Schülern (1. Jahrgangsstufe):

Die unterrichtlichen Intentionen richten sich in erster Linie auf Verhaltensweisen der Schüler und auf den Materialeinsatz. Ein spezielles bildnerisches Verfahren ist nicht beabsichtigt. Die Aktion betrifft das freie Stapeln und Schichten von Bauelementen. Zu diesem Zweck werden Pappebecher verwendet, wie sie im Handel als Verpackungen für Milch gebraucht werden. Der unterrichtliche Ablauf ist in drei Phasen konzipiert: Materialerprobung, Aktionsverlagerung, Assoziation und gestalterische Kombination.

Eine direkte Steuerung durch den Lehrer ist nicht eingeplant. Der Lehrer wird zum Mitspieler. Gleichzeitig übernimmt er die Rolle des Protokollanten. Er versucht Verhaltensweisen der Schüler und Tätigkeitsergebnisse mit dem Fotoapparat zu dokumentieren und im Anschluß daran auszuwerten und zu verbalisieren.

Ergibt sich folgende Stufung der Aktion:

#### Passagen des Unterrichts

- Experimentieren der Schüler mit den Pappebechern. Der Aufforderungscharakter des Materials wird unterrichtlich genutzt. Bauen auf dem Boden (z. B. in der Turnhalle).

- Ausweitung des Aktionsbereiches durch räumliche Koordination der einzelnen Bauobjekte („Häuser“). Ein räumlicher Zusammenhang wird gesucht. Dies geschieht durch Aufzeichnen von Verbindungsstraßen mit Kreide auf dem Boden. „Straßen“ werden mit Spielzeugautos befahren.
- Verlagerung der Thematik. Neue Spielsituation: Wir spielen „Verkehr in der Stadt“.

#### *Verhaltensweisen der Schüler*

- Zögerndes Ausprobieren des angebotenen Materials im Blick auf seine Verwendbarkeit beim Bauen
- Erstellen und inhaltliche Benennung von Bauformen
- Intensives Spielen mit den Spielzeugautos; Nachahmung der Motorengeräusche
- Zuerst spontanes, dann beabsichtigtes Zerstören der gebauten Objekte. Verstreuen des Materials auf dem Boden. Ein Teil der Schüler sammelt wieder ein und stapelt in einem Stück. Es entstehen lange Stangen aus Bechern.
- Die zunehmende, freie Bewegung wird zur Motivation für die „totale“ Raumerfahrung. Die Schüler kriechen, rutschen und gleiten auf dem glatten Fußbodenbelag.

#### Zu b)

Der Begriff Aktion wird hier auf ein kommunikatives Spielverhalten der Schüler ausgeweitet. Die soziale Komponente erweist sich darin, daß Schüler Materialien, Farben und Gegenstände dazu verwenden, um gemeinsam utopische Modelle zu entwickeln, in denen Ausschnitte der gewohnten Umwelt spielerisch verändert werden. Hierbei sollen keine bildnerischen Arbeiten erstellt, sondern kreatives Denken aktiviert werden. Durch die Verlagerung auf größere Räume (Aktionsraum, Pausenhof, Schulgebäude, öffentliche Spielplätze) lassen sich Aktionen räumlich organisieren. Damit können motorische, visuelle und haptische Gestaltungsformen in gleichem Maße berücksichtigt werden.

*Aktionen in der Gruppe:* Bewegungs- und Ballettspiele, Etüden mit Masken. Orientierungsspiele mittels Farben und Zeichen, optische und akustische Übermittlung von Signalen mittels Gesten, Farbflächen, Lichtzeichen. Planspiele als großflächiges Skizzieren räumlicher Sachverhalte auf dem Boden (Straßenkreuzung, Muster für Hüpfspiele, Wegmarkierungen u. a.). Gliederung von Räumen und Flächen durch Schnüre, Stäbe, Folien u. a.

*Rollenspiele:* Mit Masken, Attrappen, Puppen (Ballonmensch). Gesichtsbemalung, Kostümierung. Einrichtungs-, Transport- und Bedienungsspiele

*Konstruktions- und Destruktionsspiele:* Mit Kartons (langer Gang zum Durchkriechen), Pappeschachteln oder Styroporblöcken (überdimensionale Figuren), Papierrollen (Legen einer „Leitung“ über den Schulhof)

#### **A n a l y s e u n d K u n s t b e t r a c h t u n g**

Die Kunsterziehung in der Grundschule erstrebt im Gegensatz zu einem vereinzelt „Bildchenmalen“ die kontinuierliche Auseinandersetzung des Schülers mit der optischen Kultur. Die Erziehung zum rechten „Sehen“ tritt somit gleichbedeutend neben das „Machen“.

*Analyse* als kunstpädagogische Methode bedeutet die ästhetische Information und Reflexion von optischen und haptischen Wahrnehmungsinhalten. Damit erweitert

sich der herkömmliche Bereich der Bildbetrachtung auf optische Medien wie Fotografie, Illustrierte, Comics, Kinderfilm, Fernsehen, Reklame, Versandhauskatalog und Werbung, auf Spiel- und Gebrauchsdinge, Zeichen, Schilder, Ausstellungen, Räume, Rohbauten u. a. Ästhetische Analysen umfassen sowohl Erkenntnisse, die auf Anschauung und Beobachtung beruhen, als auch tätige Erfahrungen, die sich aus der Nachgestaltung entsprechender Sachverhalte und Wirkungen ergeben.

### Die Bildreihe als Beispiel für eine ästhetische Analyse:

Die Gestaltung einer Reihe stellt an den Grundschüler zunächst ungewohnte Anforderungen. Anstelle des naiv-ganzheitlichen Bildaufbaus tritt die Reflexion formaler Bildinhalte in den Vordergrund: Bewegungsdarstellung, Handlungsabfolgen und deren Übertragung in ein Bildersystem mit engeren oder loseren Bildpassagen.

Für die Behandlung der „Reihe“ im Kunstunterricht der Grundschule bieten sich Reihen mit inhaltlichem Zusammenhang wie *Bildergeschichten*, *Bildserien* (beruhen auf Gestaltumwandlung) und *Bewegungsreihen* (gleichförmige Veränderung von Stellungen bei Figuren) an.

Die Assoziation von Bildergeschichte und Comics liegt bei den Sechs- bis Zehnjährigen auf der Hand. Je nach der didaktischen Absicht können Comic-Reihen auch als konkretes Arbeitsmaterial (ausschneiden, neu zusammensetzen) verwendet werden. Solche Arbeiten lassen sich nach künstlerischen (Pop Art, Trickfilm) und sozialen Aspekten (stereotype Darstellung der Aggression) unterrichtlich auswerten.

#### *Planung und Herstellung einer Bildreihe:*

1. Schritt: Reduzierung des Themas auf typische Vorgänge, Personen und Gegenstände
2. Schritt: Zerlegung eines Handlungsablaufes in Teilvorgänge (syntaktischer Aspekt des Problems „Reihe“)
3. Schritt: Erarbeitung eines „Drehbuchs“ nach einzelnen „Szenen“. Erörterung des Standpunktwechsels nach Blickwinkel und Bildausschnitt (Totale, Großaufnahme), Vergrößerung, Verkleinerung, Verzerrung
4. Entwicklung serieller Verfahrensweisen durch Herstellen von festen oder (teil)beweglichen Schablonen für Einzelgegenstände oder Figuren, Multiplizierung durch Falten, Ausschneiden, Umfahen, Sprühen, Aufkleben, Stempeln u. a.
5. Schritt: Herstellung der Einzelszenen auf losen Blättern. Bewegungssymbole wie Richtungspfeile, Streifen, Strahlen, Tempowölkchen, Zickzacklinien, Schwünge, Sprechblasen oder farbliche Akzentuierungen sind legitime Gestaltungshilfen der „Reihe“. Bei der Gestaltung von Bewegungsreihen werden wirklich erprobte Körperhaltungen auf die Bewegungsmechanik der Bildschablonen übertragen.

*Kunst- und Werkbetrachtung* in der Grundschule basiert auf dem allgemeinen Unterrichtsprinzip der Anschauung. Unterrichtsziel ist somit weniger die stilistische, historische und textliche Erschließung von Kunstwerken, sondern eine dieser Altersstufe angemessene Interpretation von Kunstgegenständen als Kommunikationsmedien. Kunstformen lassen sich *genetisch* als etwas von jemand für jemanden Hervorgebrachtes betrachten. Sie sprechen den Schüler situationsbedingt an und besitzen somit immer einen menschlichen und sozial-gesellschaftlichen Aussagewert. Auf der Stufe des Grundschülers kann die Interpretation von Kunstwerken auf eine breite *Verbalisierung*, die auf Begriffsbildung hinausläuft, nicht verzichten. Das Sprechen über Bilder ist kein Ersatz für den ästhetischen Zugang zum Kunstwerk. Es kann jedoch das eigene bildnerische Denken des Schülers im Blick auf die Reflexion von Bildbeständen fördern und damit den Umfang an subjektiv gegebener

Anschauung erweitern. Bildbeschreibungen, die sich mit der Aufzählung äußerlicher Details begnügen, sind hiermit jedoch nicht gemeint.

In den Anfangsklassen herrscht das inhaltliche Benennen und die spontane Deutung subjektiver Empfindungen vor. Bildnerische Sachverhalte im Kunstwerk können nur insoweit einer Klärung zugänglich gemacht werden, als sie sich auf einzelne, für das Schulkind faßbare, bildnerische Probleme reduzieren lassen (z. B. Signalwirkung von Farben). Dies darf jedoch keineswegs zu einer Simplifizierung in der Auswahl von Beispielen führen. Die Frage, ob gegenständliche oder gegenstandslose Kunstwerke, ist bedeutungslos. Ausschlaggebend ist nach Kowalski die prägnante Struktur eines Bildes, wobei unter Prägnanz die „Sinneinheit von Figurationen und deutbaren Sinnbezügen“<sup>4</sup> verstanden wird. Bildbetrachtungen können in bezug auf ausgewählte bildnerische Probleme synchron zum eigenen Gestalten des Schülers durchgeführt werden. Vergleiche hierzu als Beispiel im Lehrplan für die 1./2. Jahrgangsstufe (Malerei/Werkbetrachtung) den Vorschlag „Glasfenster“. Eine direkte Anwendung im Sinne nachgestaltender Problemlösungsversuche ist in der Grundschule wenig fruchtbar. Als Bildmaterial eignen sich für den unterrichtlichen Einsatz neben (meist schwerer zugänglichen) Originalen, Kunst- und Gebrauchsformen, auch Dias.

## 5. Lern- und Leistungskontrolle im Kunstunterricht

Die Schwierigkeiten einer objektiven Leistungsbewertung in der Kunsterziehung sind durch die ihr eigentümliche Struktur der Lernziele bedingt. Sie bestehen in der Grundschule zu einem geringeren Teil aus Sachzielen und zu einem größeren Teil aus Verhaltenszielen. Bisher praktizierte Methoden bei der Bewertung von Schülerarbeiten richteten sich hauptsächlich auf die schöpferische Eigenleistung (Eigenform — Fremdform), sowie auf erkennbaren Fleiß und manuelle Fertigkeit. Soweit formal-inhaltliche Gesichtspunkte Berücksichtigung fanden, liefen diese je nach Einstellung des Lehrers auf die Anwendung von Begriffspaaren wie „schön“ — „nicht schön“ bzw. „stimmig“ — „unstimmig“ oder „richtig“ — „falsch“ hinaus.

Der bildnerische Unterricht als Lernprozeß schließt die Funktion einer sachspezifischen Lernkontrolle mit ein. Sie ist jedoch nicht generell durchführbar, sondern nur insoweit, als es sich um kognitiv bestimmbare Lernziele handelt.

Für eine objektive Leistungsbestimmung bieten sich insbesondere problemorientierte, bildnerische Verfahren an. Der Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse muß aber auch hier auf die Lösung einzelner, isoliert gehener, bildnerischer Probleme beschränkt bleiben. Er kann nicht auf die Schülerarbeit insgesamt angewendet werden, wengleich durch die Erarbeitung eines detaillierten Kriterienkatalogs ein bis zu einem gewissen Grad repräsentativer Bewertungsmaßstab gewonnen werden kann<sup>5</sup>. Entsprechende Bewertungsverfahren lassen sich in der Weise durchführen, daß aus einer vom aufgelegten Klassenergebnis ausgehenden Vergleichssituation heraus angestrebte bildnerische Lösungen ermittelt und anhand der Bildung von Leistungs-

<sup>4</sup> Kowalski, K., Fachübergreifende Anschauungsformen und ihre Funktionsziele. In: Inhalte grundlegender Bildung, Grundschulkongreß 69, Bd. 3, Frankfurt 1970, S. 84

<sup>5</sup> Vgl. Gunter Otto: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969<sup>a</sup>, S. 217 ff.

gruppen (gut — mittelmäßig — schlecht gelöst) ihre Verbindlichkeit als Bewertungskriterien überprüft werden. Dabei dürfen nur solche Faktoren berücksichtigt werden, die bereits von der Lernintention her als das gemeinte, bildnerische Problem angesprochen wurden und somit als solche auch für den Schüler einsichtig und selbständig nachkontrollierbar sind (z. B. Gleichgewicht zwischen Figur und Bildgrund; Ausgleich von leuchtenden und trüben Farbgruppen).

Bei der *Besprechung* von Arbeiten mit Grundschulern sind bildnerische Entscheidungen und Urteile vom Motivlichen her zu begründen. Dies geschieht im Einzelgespräch zwischen Lehrer und Schüler während des Arbeitens oder als gemeinsames Lehrgespräch mit der Klasse im Anschluß an die bildnerische Tätigkeit. Es kann sich auch auf einen längeren Zeitraum (40 Minuten) erstrecken. Gegenstand des Gesprächs sind die erreichte bildnerische Verwirklichung der gestellten Aufgabe und der sinnvolle Umgang mit den angebotenen Werkmitteln.

Die *Bewertung* der Ergebnisse findet davon unabhängig durch den Lehrer statt. Sie stellt die kritische Auswertung des Lernvorganges im Blick auf das erzielte Verhältnis von Intention und Ergebnis, von Themenstellung und Reaktion der Schüler, von bildlogischem Verhalten und individueller Bildlösung und von Aufwand und Ökonomie der bildnerischen Mittel dar.

#### Literatur

- Johann Denker: Kunstunterricht in der Grundschule. Oldenburg: Isensee 1969  
 Wilhelm Ebert: Bemerkungen zum Kunstunterricht in der Grundschule. In: Inhalte grundlegender Bildung, Grundschulkongreß 69 Bd. 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1970  
 Freerk Huiskens: Möglichkeiten eines fachspezifischen Kunstunterrichts am Schulanfang. In: Ilse Lichtenstein-Rother, Schulanfang. Frankfurt: Diesterweg 1969<sup>7</sup>  
 Klaus Kowalski: Praxis der Kunsterziehung. Stuttgart: Klett 1968  
 Klaus Kowalski: Fachübergreifende Anschauungsformen und ihre Funktionsziele. In: Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt 1970  
 Hans Meyers: Kind und bildnerisches Gestalten. München: Kösel 1968  
 Gunter Otto: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig: Westermann 1969<sup>2</sup>  
 Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt: Diesterweg 1967  
 Fritz Straßner: Kunstunterricht auf der Grundschule. In: Bildnerische Erziehung. Wuppertal 1/1970  
 Hannes Weikert: Ziele des Kunstunterrichts. Donauwörth: Auer 1970

Franz Rindfleisch

# Hauswirtschaft/Handarbeit

## Vorbemerkungen

Die Handarbeit vermittelt praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten für das Hauswesen und fördert schöpferisches Gestalten.

In der dritten und vierten Jahrgangsstufe treten Aufgaben aus dem Bereich der Hauswirtschaft hinzu.

Alle Arbeiten werden an zeitgemäßen Gegenständen materialgerecht ausgeführt. Die individuelle Leistungsfähigkeit der Schülerinnen ist dabei zu berücksichtigen.

Bedeutsamer als Arten und Anzahl der gefertigten Gegenstände sind für den Unterrichtserfolg die Lernerfahrungen, die bei der Herstellung eines Werkstückes gewonnen werden.

Die Reihenfolge der im Stoffplan angeführten Aufgaben ist nicht verbindlich. Für Abwechslung in den Techniken ist zu sorgen.

Von der Führung eines Arbeitsheftes wird abgesehen.

## Stoffplan

### 1. Jahrgangsstufe\*

#### Handarbeit

#### Aufgaben für Mädchen und Knaben

Wildfruchtarbeit

Papierschneiden

Arbeiten mit Herbstblättern

Stoff- oder Filzschneiden

Formen mit Knetmasse

Bauen mit Schachteln

Papierreißen

freies Sticken auf groben Stoff

Korkarbeiten

### 2. Jahrgangsstufe

#### Handarbeit

#### Aufgaben für Mädchen

Arbeiten mit Papier: Reißen

Freies Sticken

Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden

Weben im Viereck

Gewebegebundenes Sticken und Nähen

Fadenlegen oder Knüpfen

Applikationsarbeit geklebt oder genäht

Erlernen des Häkelns

\* Anmerkung:

In der 1. Jahrgangsstufe werden 2 Unterrichtsstunden zu einer Blockstunde zusammengefaßt. Ob der Unterricht 14tägig oder über ein halbes Jahr erteilt wird, hängt von den gegebenen Verhältnissen ab.

#### Aufgaben für Knaben

Wildfruchtarbeit

Arbeiten mit Papier: Reißen

Freies Sticken auf groben Stoff

Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden

Weben im Viereck

Rundweben

Papier- und Stoffschneiden

plastisches Gestalten mit Papier oder Pappe

Fertigen von Puppen oder Figuren. Beim Anziehen der Puppen einfache Stiche oder Knopfannähen

Papier — Stoffdruck

Fadenlegen

Knüpfen

### 3. Jahrgangsstufe

#### *Handarbeit*

#### *Aufgaben*

Textilkunde: Wolle

Herkunft, Eigenschaften, Verwendung

Erlernen des Strickens:

Maschenanschlag, rechte und linke Masche, Randmasche, Abketten

rechte und linke Masche im Wechsel

Verwendung der Strickfläche zu einem kindgemäßen Gegenstand

Erlernen und Anwenden verschiedener Stiche zum Schmücken und Zusammennähen eines kindgemäßen Gegenstandes.

Applikationsarbeit aus Stoff in Verbindung mit freiem Sticken.

#### *Hauswirtschaft*

#### *Aufgaben*

Hand- und Körperpflege

Saubere Schuhe

Saubere Kleider

Ordnung im Schrank (Garderobenschrank)

Blumenpflege: Der Blumenstrauß

### 4. Jahrgangsstufe

#### *Handarbeit*

#### *Aufgaben*

Textilkunde: Baumwolle

Herkunft, Eigenschaften, Einkauf, Verwendung

Erweiterung der Stricktechnik:

Stricken in der Runde, Musterbildung

Formstricken an einem zeitgemäßen Gegenstand

Einführung in die Technik des Stoffdruckes unter Verwendung von Korkstempeln

Erweiterung der Stickenkenntnisse unter Berücksichtigung moderner, zeitsparender Techniken oder Ausbau einer besonderen Technik

Erweiterung der Nähkenntnisse an einem kleinen handgenähten Gegenstand unter Anwendung einfacher Nähte und Säume

Tischdecken und Abspülen

Das Frühstück

Das Pausebrot

Das Verpacken von Geschenken

Das Packen von Koffer, Reisetasche, Rucksack

## Handarbeit in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe

Ziel des Handarbeitsunterrichtes in der 1. und 2. Jahrgangsstufe ist die *Materialerkundung* sowie die *Entfaltung kindlicher Gestaltungskraft*. Indem wir Wege weisen, Arbeitsmittel vertraut machen, erziehen wir zum eigenen Gestalten und aktivieren die kindliche Spiel- und Gestaltungsfreude. Technische Vorgänge findet der Spielende durch Versuch und Erfahrung selbst und gewinnt auf diesem Weg unmittelbar das Verständnis für handwerkliche und industrielle Textilerzeugnisse.

Umgang und Arbeiten mit textilem Material ist für Mädchen und Knaben gleichermaßen wichtig. Dabei ist nicht nur rein manuelle Tätigkeit entscheidend, sondern die Hinführung zu selbständiger Fragestellung, Wegsuche und Arbeitsausführung. Nicht routiniertes Nachvollziehen, sondern kritisches Denken und Initiative sollen angeleitet werden.

Die Eigenart kindlicher Gestaltungskraft ist zu berücksichtigen und der Erwerb von *Erkenntnissen* (Grundeinsichten, Gesetze, Regeln) und *Fähigkeiten* (spezielle Arbeitsweisen, Arbeitstechniken) anzubahnen. Wenn es sich anbietet, können Themen aus dem Sachunterricht entnommen werden.

### 1. Materialerkundung – Umgang mit Werkzeugen

#### *Grobziele*

Unter Berücksichtigung der kindlichen Spiel- und Gestaltungsfreude sollen Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten textiler Materialien erkannt werden. Dieses zweckfreie Tun auf der gegebenen Altersstufe führt zu Belebung von Phantasie und schöpferischem Gestalten. Neben Garnen und Stoffen sollen auch Papier, Folien, Bast, Perlen, Naturmaterialien, Schnüre usw. in die kindliche Erkundung einbezogen werden.

#### *a) Textilbereich Fäden — Garne — Schnüre*

##### *Lernziele*

Fäden — Garne — Schnüre sollen in ihrer spezifischen Eigenart kennengelernt und Möglichkeiten ihrer Verwendung im experimentellen, spielerischen Tun aufgezeigt werden, (z. B. weiche Linienführung von Garnen — Aufdrehen von Schnüren usw.). Dazu kommen Versuche, Garne auf Stoff, Karten usw. zu befestigen. Hierbei erfährt das natürliche, kreativ vorhandene kindliche Form- und Farbempfinden entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten. Unterschiedliche Eigenschaften verschiedener Papiere werden in ihrer vielseitigen Verwendungsmöglichkeit erkannt. Geometrische Formen wie Kreis, Rechteck, Quadrat, Dreieck bilden Grundlagen gestalterischer Arbeiten.

Auf richtige Handhabung von Nadeln, Schere und Klebstoff ist zu achten.

##### *Aufgabenkatalog*

Spielerisches Fadenlegen auf Sand- oder Kleisterpapier

Themen: Die bunte Blumenwiese, das Wasser schlägt hohe Wellen, viele bunte Luftballons usw.

Aufdrehen von Garnen und Schnüren

Themen: Ein Spaziergang im Wald, Eiskristalle am Fenster, meine Wunderblume

Fadenwickeln über Karton

Themen: Bilden von verschiedenen nach Farbe und Breite differenzierten Streifen. Farbschulung

Fadenspannen auf Styroporplatten oder Holzrähmchen

Themen: Geometrische Formen — Sternformen

Flechten — Drehen — Knoten

Themen: Aus Stoffbändern, Filzstreifen, Spagat, Stroh, Binsen, Bast, Lederriemen können Kordeln für kleine Gegenstände entstehen. Flechtarbeiten. Knotenbildung als Verbindung von Fäden und zum Befestigen von Fadenenden

Zusammenbinden von Fadenbündeln — sachliches Kennenlernen von Garnen.

Themen: Herstellung von Schnüren aus Fasern als einprägsames Geschehen und wichtige Erkenntnis

In diesem Bereich sollen folgende Einsichten gewonnen werden: Garne und Schnüre zeigen auf verschiedene Weise eine Veränderung der Formgestalt. — Garne und Schnüre lassen sich in Fasern und Fäden aufdrehen.

### *b) Textilbereich Stoff*

#### *Lernziele*

Gewebe, Wirk- und Strickwaren, Filze, Vlieseline usw. sollen in ihrer jeweils strukturellen Eigenart kennengelernt werden. Papiere und Kunststoffolien gehören mit in diesen Bereich, um im Vergleich von Stoff und Papier für die Verwendung und Gestaltung notwendige Einsichten finden und gewinnen zu können.

Folgende Kenntnisse sollen erreicht werden:

Papiere lassen sich falten, reißen, schneiden, knüllen, plastisch formen. Reißen ergibt unscharfe, Schneiden scharfe Kanten.

Gewebe bestehen aus senkrechten und waagrechten Fäden, welche durch Überkreuzen miteinander verbunden sind.

#### *Aufgabenkatalog*

Klebebilder (Collagen) aus gerissenem oder geschnittenem Papier

Themen: Märchen, Themen aus dem Sachunterricht, Anordnen von geometrischen Formen durch Aneinanderreihen und Überschneiden

Bildhafte Darstellungen aus geknülltem Papier

Themen: Auf der Eisenbahn, ein prächtiger Fisch

Plastisches Gestalten mit Papier

Themen: Besuch im Tiergarten, Urwald

Tisch- und Raumschmuck aus Papier

Themen: Sie bieten sich vor allem im Zusammenhang mit jahreszeitlichen und persönlichen Festen an, z. B. Papierblumen, Sterne.

Bauen mit Schachteln

Themen: Mein Puppenschrank, Fahrzeuge auf Straßen und Schienen

Collagen aus geschnittenem Stoff

Themen: siehe Collagen aus Papier

Applikationen aus Filz, Stoffresten, Folien, befestigt durch einfaches Kleben oder unter Verwendung von textilen Befestigungsmöglichkeiten

Themen: Märchen, unsere kleine Stadt, so möchte ich im Fasching aussehen

Experimentieraufgaben mit Geweben: Zusammennähen von Stoffen, Schneiden von Stoffen, Fransenbildung

Themen: Deckchen, Buchzeichen, wir ziehen unsere Puppe an. Verwendung von einfachen Stick- und Nähstichen

Der Aufbau eines Gewebes: Flechtweben mit farbigem Papier, Weben mit verschiedenen Materialien

Themen: Verzieren einer Schachtel, Weben eines Untersetzers (Weitere Aufgaben sind im Themenkreis Textilgestaltung zu finden.)

## 2. Textilgestaltung

### Grobziele

Ziel der Textilgestaltung ist auf dieser Altersstufe das bildhafte Gestalten mit textilen Materialien und das Kennenlernen textiler Techniken. Wert und Einmaligkeit des Selbstgestalteten sollen im Vergleich mit den Angeboten der Industrie (Abplättmuster, aufgepauste Bilder usw.) eine Bewertung erfahren, der eine kritische Auseinandersetzung folgt. Gestaltungsversuche können als Experiment belassen oder zum Gegenstand für das Kind und seinen Wohnbereich werden.

In folgende textile Bereiche ist einzuführen: Weben und Flechten, Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden, freie und gebundene Stickerei, Papier- und Textildruck, Häkeln.

### a) Stopfen — Weben — Flechten

#### Lernziele

Über das Flechten und Stopfen soll das Kind in die Technik des Webens eingeführt werden. Hier dürfen nicht Akkuratess und Perfektion Kriterien sein, da es sich um eine primäre Werk- und Materialerfahrung handelt. Der gestaltende Aspekt, nicht der wirtschaftliche, steht bei dieser Technik im Vordergrund.

Technische Vorgänge findet das Kind durch Versuch und Erfahrung selbst. So gewonnene Einsichten bleiben gültig und wirksam.

#### Aufgabenkatalog

Flechten mit Schnüren, Garnen, Filz, Bast, Ramieband, Vlieseline usw.

Themen: Siehe Bereich Garne

Überstopfen von Löchern

Themen: Beliebige Löcher in Karton, Vlieseline oder Stoff werden überspannt und gestopft. Dabei sollen rhythmische Gebilde entstehen.

Weben auf Karton

Themen: Buchzeichen, Untersetzer, Taschentuchbehälter, Läufer für die Puppenstube

### b) Stoffveränderung durch Ausziehen und Verschieben von Fäden — Umgestaltung von Geweben

#### Lernziele

Das Kind soll Struktur und Gesetzmäßigkeit eines Gewebes kennenlernen, so daß es Erfahrungen über das Wesen des Materials sammeln und seine Möglichkeiten klar erkennen kann. Neben der primären Materialerfahrung steht die Form.

#### Aufgabenkatalog

Verschieben von Gewebefäden

Themen: Webespalten können verengt oder erweitert werden. Hierzu ist lockeres Gewebe (Rupfen) nötig.

Durchstoßen von lockerem Gewebe. Hierbei werden in lockerem Gewebe mit Bleistift

oder Finger Löcher gebohrt, wobei sich Wölbungen und Höhlungen bilden, die durch Zusammenziehen und Binden verfestigt werden.

Thema: Maske aus farbigem Rupfen

Ausziehen und Einziehen von Gewebefäden

Themen: Fäden werden nur in einer Richtung ausgezogen, so daß ein Gewebestreifen am oberen Rand die herabhängenden Fäden hält. Fadenbündel können durch einen Querschnitt verbunden werden und ergeben so einen Vorhang.

Fäden werden in beiden Richtungen ausgezogen. Es entsteht eine rhythmische Gliederung: Herstellung von Deckchen

Einziehen von andersfarbigen Fäden in ein ausgezogenes Gewebe. Herstellung von Deckchen

### c) Freie Stickerei

#### Lernziele

Bei der freien Stickerei, in die die Aufnäharbeit (Applikation) mit einbezogen wird, geht es um eine freie Gestaltung, bei der einfache Stiche ohne Bindung an das Gewebe angewandt werden sollen. Hierbei gewonnene Kenntnisse dienen als Grundlage für das gebundene Sticken, das in Knabenklassen nicht zu praktizieren ist. Beim freien Sticken bedient sich das Kind keiner Vorlage oder Aufzeichnung, sondern durch „Malen“ mit dem Garn soll die bildhafte Vorstellung wachsen. Auf diese Weise findet das Kind spielerisch verschiedene Stiche, lernt Garne und Stoffe kennen, versteht es, unterschiedliche Materialien miteinander zu kombinieren. Diese allereinfachste Textilgestaltung ist eine der wenigen Möglichkeiten, bei denen diese Altersstufe schon Gutes zu leisten vermag. Diese Technik bietet sich auch für Gemeinschaftsarbeiten an.

#### Aufgabenkatalog

Sticken kleiner Wandbilder, deren Themen eng an die Erlebniswelt des Kindes gebunden sind oder aus dem Sachunterricht entnommen werden

### d) Fadengebundene Stickerei

#### Lernziele

Im Umgang mit fadengebundener Stickerei sollen die Kinder die Erfahrung gewinnen, daß Stichart und Ausführung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Struktur des Stoffes stehen. Kriterien in der Beurteilung fadengebundener Stickerei werden den Kindern bewußt gemacht.

#### Aufgabenkatalog

Stickübungen mit einfachen Stichen werden auf gut zählbarem leinenbindigem Stoff ausgeführt

Themen: Kleine Gegenstände, die unmittelbar für das Kind Bedeutung haben. Weiterführung durch Wechsel von Stichgröße und Stichlage und durch Verwendung mehrerer Farben.

### e) Stoffdruck

#### Lernziele

Bei dieser Technik sollen Grundeinsichten in die Gesetzmäßigkeit des Druckens gewonnen werden, welche exemplarisch für spätere Druckverfahren stehen. Grund-

einsichten sind: Das Muster ist nicht an die Struktur des Gewebes gebunden. — Gewählter Stempel findet in der Wiederholung Verwendung (Rapport).

#### *Aufgabenkatalog*

Spielerisches Drucken mit vorgegebenen Stempeln (Kork — Gummi) auf Papier oder Stoff ohne Themenstellung. Anwendung gefundener Gesetzmäßigkeiten und Möglichkeiten beim Drucken einer bildhaften Darstellung

Themen: Auf dem Hühnerhof, ein Wunderbaum, mein Fisch usw. Drucken auf Papier für jahreszeitlich bedingte Glückwunschkarten

#### *f) Häkeln*

##### *Lernziele*

Der technischen Schwierigkeit wegen muß sich das Häkeln nur auf das Erlernen einfachster Grundkenntnisse beschränken. Das Auflegen eines Fadens, Bilden von Maschen und das Erfassen des engen Bezugs von Material und Werkzeug sind anzustrebende Ziele.

##### *Aufgabenkatalog:*

Auflegen eines Fadens und Bilden der Anfangsschlinge ohne Werkzeug.

Thema: Mehrere Anfangsschlingen können in gestalterischen Übungen Anwendung finden.

Richtige Handhabung der Häkelnadel und Erlernen von Luftmaschen

Thema: Verwendung der Luftmaschenschnüre zum Fadenlegen (s. o.)

Erlernen der festen Masche und wenn möglich des Stäbchens

Thema: Herstellen eines kindgemäßen Gegenstandes: Schal, Mütze für die Puppe

#### *Didaktisch-methodische Hinweise*

Gegebene Themenstellungen dienen nur als Beispiel; sie sollen eng an den Lebenskreis des Kindes gebunden sein. Dem persönlichen Erfolgserlebnis wird innere und äußere Differenzierung sowie eine sachliche Werkbetrachtung gerecht. Formgebung, Farbwahl und Gewinnung von Ausdrucksmöglichkeiten stehen im Mittelpunkt des Unterrichtes auf dieser Altersstufe und sollen — wenn möglich — im Spiel und Experimentieren gefunden werden. Auf vielseitigen Tätigkeitswechsel ist zu achten, soziale Unterrichtsformen sollen angebahnt werden. In Mädchenklassen sollten die Übungen im Häkeln auf lange Zeit verteilt werden (möglichst im Herbst beginnen), damit am Schuljahrsende in wenigen Unterrichtseinheiten ein sauber gearbeitetes kleines Werkstück erstellt werden kann. Reine Knaben- oder Mädchenklassen sind in der Themenwahl geschlechtsspezifisch zu behandeln.

#### **Handarbeit in der dritten und vierten Jahrgangsstufe**

Ziel des Handarbeitsunterrichtes in der 3. und 4. Jahrgangsstufe sind erste Einsichten in die Textilkunde, das Erlernen des Strickens, das Schmücken des Stoffes mit verschiedenen Stichen und die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Handnähen, sowie die Weiterführung gestaltender Aufgaben aus der 1. und 2. Jahrgangsstufe.

Auf dieser Altersstufe verlangt das Kind bewußtes Arbeiten; technische Vorgänge werden von ihm durchschaut, die manuellen Fähigkeiten erlauben sachgemäße Durchführung der verschiedenen Techniken.

## 1. Textilkunde

### *Lernziele*

Am Beispiel „Wolle“ erfahren die Kinder in groben Zügen den Werdegang von der Faser zum Faden. Am Beispiel „Baumwolle“ wird dieser Werdegang vertieft und erweitert und bis zum Gewebe weitergeführt. Aufgrund der Eigenschaften der Faser sind Einkauf — von den Kindern nach Möglichkeit auszuführen — und Verwendung des Materials vorzubereiten. Werden andere Gewebe, z. B. Leinen, verarbeitet, wird eine kurze Behandlung dieses Materials notwendig.

### *Didaktisch-methodische Hinweise*

Die Textilkunde ist sinnvoll in den Unterricht einzubauen, und zwar immer dann, wenn das betreffende Material Verwendung findet. Die Zeit von 45 bis höchstens 60 Minuten soll dabei nicht überschritten werden. Der sehr sachliche Stoff muß kindgemäß aufbereitet werden. An Erkenntnisse, die beim spielerischen Tun mit Garnen und Geweben in den beiden ersten Jahrgangsstufen gewonnen wurden, ist jeweils anzuknüpfen. Gute Anschauungsmittel sowie der Einsatz geeigneter Dias und Filme schaffen klare Vorstellungen über Gewinnung und Verarbeitung der textilen Rohstoffe und bringen eine Auflockerung in den Unterrichtsablauf. Bei gleichbleibenden Verfahren der Gewinnung und Verarbeitung des textilen Materials ist auf exemplarische Darstellung größter Wert zu legen.

## 2. Stricken

### *Lernziele*

Das Stricken knüpft mit seiner maschenbildenden Technik an das Häkeln an. Das Erlernen der Grundmaschen, das Handhaben von 2 bzw. 5 Stricknadeln, die Musterung durch rechte und linke Maschen und die Formgebung beim Stricken sind die Ziele.

### *Aufgaben — 3. Jahrgangsstufe*

Erlernen des Maschenanschlages, der rechten und linken Maschen, Randmaschen und Abketten am Übungsstrickzeug, das evtl. zu einem kleinen Gegenstand ausgearbeitet werden kann, z. B. Eierwärmer, Teddy, Puppe.

Arbeiten einer Strickfläche mit selbstentworfenen Musterungen (Maschen oder Farbwechsel), die zu einem kindgemäßen Gegenstand zusammengehäkelt oder -genäht werden kann, z. B. Schal, Fernseh-, Bett-, Hüttenschuh, Mütze, Puppenrock oder -kleid. Falls es die Geschicklichkeit der Kinder gestattet und falls es der Gegenstand notwendig macht, ist gegen das Rundstricken als aufbauende Arbeit nichts einzuwenden.

#### Aufgaben — 4. Jahrgangsstufe

Maschenanschlag mit Schließen zur Runde, Stricken in der Runde, Musterung nach Entwurf (s. 3. Jahrgangsstufe), Formgebung durch Zunehmen und Zusammenstricken.

Gegenstandsvorschlag: Mütze, Fäustling, Socken mit kurzem Rock oder Hüttenschuh mit Ferse).

#### Didaktisch-methodische Hinweise

Die Strickarbeit der 3. Jahrgangsstufe kann als Nebenarbeit oder als Hausaufgabe weitergeführt werden, um eintöniges Weiterarbeiten im Unterricht zu vermeiden und um die Unterrichtszeit für neue Themen zu nützen. Bei der Wahl des gestrickten Gegenstandes soll der Wunsch des Kindes und der der Eltern mit berücksichtigt werden, um der Kritik einerseits „nicht brauchbar“ oder andererseits „nicht zeitgemäß“ zu entgegen (Problem Fäustling — Socken!).

### 3. Sticken

#### Lernziele

Die Schmucktechnik „Sticken“ eignet sich auf dieser Altersstufe sehr gut, da sich die Kinder im allgemeinen hierfür aufgeschlossen zeigen und deshalb ausdauernd arbeiten. Nach dem Erlernen sollen verschiedene Stiche die Grundlage zum Musterentwurf (Borten bzw. Flächenmuster, beim Kreuzstich auch Motive) bilden. In der 3. Jahrgangsstufe können, in der 4. müssen die Kinderentwürfe zur Ausführung kommen. An Hand dieser Entwürfe werden Gesetzmäßigkeiten zwischen Gewebe und Stichen gefunden und beurteilt.

#### Aufgaben — 3. Jahrgangsstufe

Erlernen verschiedener Stiche auf gut zählbarem leinenbindigem Gewebe (z. B. Stiel-, Zickzack-, Hexen-, Steppstich)

Gegenstandsvorschlag: Set, kleiner Tischläufer, Beutel, Tasche

#### Aufgaben — 4. Jahrgangsstufe

a) Erweiterung der Stickenkenntnisse (z. B. Kästchen-Hohlsaumstich), Verwendung von Litzen und Borten, die mit Schmuckstichen aufgenäht werden

b) Ausbau einer besonderen Technik: z. B. Erlernen des Kreuzstiches in waagrecht, senkrecht und schräger Richtung. Das Thema des Musterentwurfs richtet sich nach dem Werkstück.

Gegenstandsvorschlag: wie 3. Jahrgangsstufe, Stuhl-, Auto-, Sofakissen

#### Didaktisch-methodische Hinweise

Unabdingbare technische Grundregeln müssen gewahrt werden, z. B. die gleiche Lage aller Kreuze auf einem Gegenstand, dagegen können auf der Rückseite beim Kreuzstich außer waagrechten auch senkrechte und schräge Stiche entstehen. Beim Erlernen der Stiche ist zu bedenken, daß sich eine Anzahl von Stichen aus schon bekannten entwickeln lassen (z. B. Stielstich-Schlingstich, versetzter Stielstich-Hexen-

stich). Diese Tatsache macht einen abwechslungsreichen Unterricht durch Einschalten von Schülerversuchen möglich.

#### **4. Handnähen**

##### *Lernziele*

Aufgrund der Kürzung des Handarbeitsunterrichtes in der Orientierungsstufe und in der Hauptschule muß die Technik des Handnäehens bereits in die Grundschule vorverlegt werden. Es sollen die Naht (Stepp- und Endelnaht) und der Saum (blinder Hohlraum) bei der Ausarbeitung der in der 3. und 4. Jahrgangsstufe beim Erlernen des Stickens projektierte Werkstücke Anwendung finden. Dem Alter der Kinder entsprechend wird Spezial- oder grobes leinenbindiges Gewebe ausgewählt, es kann mit Stickgarn genäht werden.

##### **Didaktisch-methodische Hinweise**

Bei der Wahl und Ausführung der Werkstücke soll ein Stufenaufbau von der 2. bis 4. Jahrgangsstufe erkennbar sein. Von der 4. Jahrgangsstufe ab können verschiedene Gegenstände zur Wahl gestellt werden. Das Grundsätzliche wird jeweils im Klassenunterricht, das Ausarbeiten im Gruppenunterricht erarbeitet. Eine abwechslungsreiche Aufteilung des Unterrichtsstoffes über das ganze Schuljahr gewährleistet einen größeren Erfolg. Um die Kinder nicht zu ermüden, ist von langandauernden Übungen abzusehen. Für gute Motivation ist zu sorgen. Verschiedene Unterrichtsformen und differenzierter Unterrichtsverlauf sollen Abwechslung in das Unterrichtsgeschehen bringen.

#### **Hauswirtschaft in der dritten und vierten Jahrgangsstufe**

Um den inneren Zusammenhang von Hauswirtschaft und Handarbeit schon frühzeitig in das Bewußtsein der Kinder zu bringen, werden in den Handarbeitsunterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufe Aufgaben aus dem Bereich der Hauswirtschaft eingebaut. Die fünf Unterrichtseinheiten, die jeweils der Hauswirtschaft angehören, sollen über das ganze Jahr verteilt werden. Die im Lehrplan genannten Themen lassen sich größtenteils im Schulzimmer durchführen. Die Kinder können die nötigen Arbeitsgeräte (Nagelschere, Feile, Kleiderbürste, Schuhputzzeug usw.) von zu Hause mitbringen. Nur in der 4. Jahrgangsstufe soll Tischdecken und Abspülen praktisch in der Schulküche durchgeführt werden. Wenn keine Schulküche zur Verfügung steht, müßte man sich auf das Tischdecken beschränken.

##### *Literatur*

Arbeitsblätter für den Handarbeitsunterricht, erhältlich über das Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern, Abt. II 8 München-Pasing, Am Stadtpark 20  
Adebahr/Dörel: Von der Faser zum Stoff. Hamburg: Handwerk und Technik 1967<sup>19</sup>  
Internationales Wollsekretariat, Düsseldorf: Wolle in der Handarbeit. Fünf Hefte, ein Lehrerheft und Schülerbögen

Heidi Haupt-Battaglia: Komm, wir sticken. Ravensburg: Otto Maier 3. vollständig überarb. u. erw. Auflage 1967

Hilda Sandtner: Schöpferische Textilarbeit. Donauwörth: Auer 1971<sup>2</sup>

#### Zeitschriften:

Textiles Werken und Gestalten (Heft 1—3/1970): Burgbücherei Esslingen

Textilarbeit und Unterricht (jährl. 4 Hefte): Burgbücherei Esslingen

#### Für Hauswirtschaft:

Anny Kastner: Der gedeckte Tisch. Hamburg: Handwerk und Technik, Dr. Felix Büchner 2. verbesserte Aufl. 1968

Marga Albrecht

Waltraut Berghammer

Friedel Ruckdeschel

# Werken

## Vorbemerkungen

Es ist Aufgabe des Werken, den Schüler zur tätigen Auseinandersetzung mit der vom Menschen gemachten Umwelt zu veranlassen. Dabei werden Zusammenhänge technischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und künstlerischer Art aufgezeigt. Diese Aufgabe erfüllt der Werkunterricht anhand von Gegenständen und Vorgängen aus der Wohn-, Konsum-, Schul- und Freizeitwelt des Schülers. Der Werkunterricht der Grundschule hat eine starke Beziehung zum Sachunterricht; er mündet in den Unterricht des Technischen Werken der Orientierungsstufe und der Hauptschule.

Die Ziele des Werken sind das Erfassen, Bewältigen und Verändern der dinglichen Umwelt des Schülers. Diese Ziele werden erreicht durch Erprobung und Analyse, durch Machen und Herstellen, durch Spiel, Umgang und Aktion.

Es ergeben sich folgende Inhalte oder Aufgaben:

**Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich:** Der Schüler lernt im Umgang mit dem Grundwerkzeug die wichtigsten Werkstoffe und Werkweisen kennen.

**Bau und Raum:** Die gebaute Umwelt wird als Wohnwelt, Arbeitswelt und Kommunikationsfeld erfahren. Der Unterricht fördert das Raumbewußtsein und das Raumvorstellungsvermögen beim Schüler.

**Gegenstände unserer Umwelt:** Technische Produkte werden auf ihren Funktionswert und ihre Wirkungsweise hin untersucht und bewertet.

**Technische Grunderfahrungen:** Am Spielfahrzeug und am fahrbaren Verkehrsspielzeug werden technische Grunderfahrungen aus dem Bereich der Maschine gewonnen.

**Werkzeichnungen:** Dem zeichnerischen Vermögen des Kindes entsprechend wird das Sachzeichnen gepflegt.

Das Werken führt im Rahmen von Werkzeug- und Materialerkundung in einen vorhandwerklichen Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen ein. Dabei wird nicht primär darauf Wert gelegt, daß der Schüler das Werkzeug im handwerklichen Sinne verwendet, sondern daß er es bewußt zur Erreichung eines Zieles einsetzen lernt.

Die grundlegenden Werkstoffe im Werkunterricht der Grundschule sind handelsübliche Werkstoffe aus Papier, Karton, Holz, Textil sowie Zivilisationsmülle aus Kunststoffen, Papier- und Metallwerkstoffen.

Die Werkstoffe werden vom Schüler in ihrer natürlichen Gegebenheit erkundet oder in ihrer technologischen Veränderung untersucht.

Es werden Begriffskataloge erarbeitet. Dabei geht es darum, Werkstoffeigenschaften, Zustandsformen, Veränderungsmöglichkeiten und dergleichen mit möglichst vielen Sinnen zu erfassen und sprachlich zu formulieren.

Die Demontage einfacher technischer Gegenstände führt zum Verständnis technischer Zusammenhänge. Durch das Auseinandernehmen eines Gegenstandes werden sowohl die Montageeile als auch deren Bewegungen zueinander bewußt.

Der zu demontierende technische Gegenstand ist aus der Interessenwelt des Schülers zu wählen (Spielzeug, Spielfahrzeug, Fahrrad, Haushaltsgerät, Werkzeuge und dergleichen). Er soll typisch sein für eine Reihe ähnlicher Gegenstände. Während der Demontage muß der technische Gegenstand in seiner Funktion erkennbar werden. Der Gegenstand muß vom Schüler sowohl kräfte- wie verstandesmäßig bewältigt werden können.

Viele Aufgaben des Werkunterrichts erfordern komplizierte und präzise technische Normteile. Technische Baukästen aus Holz, Metall oder Kunststoffen werden dort eingesetzt, wo die Herstellung entsprechender Elemente aus konventionellen Werkstoffen durch den Schüler nicht möglich ist. Das Arbeiten mit technischen Baukästen fordert den Schüler zum Experimentieren heraus.

Die Fülle der im Stoffplan für die erste bis vierte Jahrgangsstufe aufgeführten Themen und Techniken stellt lediglich ein Angebot dar, das dem Lehrer als Anregung dient.

<i>Stoffplan</i>	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	<i>Werken</i>
Lehraufgaben Grundproblem		Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)
<i>Der vorhandwerliche Erfahrungsbereich</i>	A Belegte historische Werkzeugformen und moderne Gebrauchformen werden untersucht, erprobt, verglichen	Werkzeuge zum Verbinden Werkzeuge zum Trennen
<i>Werkzeug</i>	C Bewegung, Rhythmus, Takt, Bewegungsfluß sind Wesenskennzeichen des Arbeitens mit Handwerkzeug; rhythmisch-gymnastische Spiele	Werkzeuge zum Halten Werkzeuge zum Messen und Anreißen
Anhand der kulturhistorischen Entwicklung grundlegender Werkzeuge des Menschen wird der Schüler in die Eigenart der wichtigsten menschlichen Werkzeuge eingewiesen	A Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer Funktionen: Schere, Messer, Säge, Feile, Bohrer Trennen folgender Werkstoffe: Papier, Karton, Pappe; Holz in verschiedenen Handelsformen; im Haushalt gebräuchliche Kunststoffe; Metallwerkstoffe, vor allem Blech und Draht; plastische Werkstoffe, vor allem Ton; Bauwerkstoffe wie Ziegelstein, Schaumbeton u. a.	
<i>Werkzeuge zum Trennen</i>		
Die Techniken des Trennens verschiedener Werkstoffe mit entsprechenden Trennwerkzeugen		
Bewußter Einsatz und funktionsgerechte Bedienung des Grundwerkzeugs; bewußtes Anwenden der Trenntechniken; spannende Verformung durch Bohren	B Holzteile zum Bauen Sägewettbewerb Bausteine aus Ton Holzklotzfiguren Nagelwettspiele Wir mauern	

### Stoffplan

Lehraufgaben  
Grundproblem

Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse
- B Herstellung/Produktion
- C Spiel/Aktion

### Der vorhandene Erfahrungsbereich

#### Werkzeuge zum Verbinden

Techniken des Verbindens  
verschiedener Werkstoffe mit  
den entsprechenden Grund-  
werkzeugen

Bewußtes Anwenden der  
Verbindungstechniken und  
funktionsgerechte Bedienung  
der Werkzeuge

#### Werkzeuge zum Halten

Vorrichtungen zum Einspan-  
nen, Haltevorrichtungen und  
Haltewerkzeuge unterstützen,  
verstärken und verfeinern,  
ersetzen und schützen die  
menschlichen Greiforgane

#### Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen

Kenntnis der Bedeutung dieser  
Werkzeuge für uns Menschen

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

A Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer  
Funktionen:

- Hammer, Schraubenzieher, Schraubenschlüssel;
- Nadel und Garn;
- Zange und Draht;
- Bohrer und Dübel;
- Verbinden der obengenannten Werkstoffe durch
- Kleben (Erproben verschiedener Klebstoffe);
- Ineinanderfügen (Steck- und Klemmverbindungen);
- Nägeln, Schrauben, Dübeln;
- Hefen, Klammern, Nähen;
- Verknöten und Verknüpfen;
- Verbinden durch Mörtel
- Verbinden verschiedenartiger Werkstoffe

A. Untersuchung folgender Werkzeuge und ihrer  
Funktionen:  
Pinzette, Zange; Schraubenschlüssel; Schraubenzwinge,  
Schraubstock

B Einfache Greifwerkzeuge aus Draht

**Aufschließen des Problems durch**

- A Erprobung/Analyse
- B Herstellung/Produktion
- C Spiel/Aktion

**Stoffplan**

- Lehraufgaben
- Grundproblem

**Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen**

- A Untersuchung folgender Werkzeuge und Geräte:  
Lineal, Wasserwaage, Senklot, Zirkel
- B Abmessen eines Möbels (Hocker, Stuhl, Tisch)  
Abmessen von Normteilen (Ziegelstein, Bauelement)  
Vermessen eines Gartens; Grundrisse (mit Kreide oder Stein auf dem Boden)  
Abgrenzen von Spielbereichen (Hüpfseile, Ballspiele)

**Modell Arbeitserlegung**

**Begriffe:**

- Schablone, Fertigmontage, Planung, Kontrolle, Arbeitsschritt

- B Gegenstände, die in der Klasse mehrmals in gleicher Ausfertigung benötigt werden, rechtfertigen in der Herstellung ein arbeitsteiliges Verfahren

**C**

Fließarbeit wird in dieser Stufe in erster Linie als gemeinschaftliche Herstellungsform aufgefaßt; Bezüge zur industriellen Form sind zweitrangig

Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse
- B Herstellung/Produktion
- C Spiel/Aktion

Lehraufgaben  
Grundproblem

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

*Bau und Raum*

Bauen

*Körperhaftes Bauen*

Vermittlung statischer Grunderfahrungen

Belastung

Stütze

Ausgleich  
(durch Auskragen).

Veranschaulichung räumlicher Begriffe:

hoch — niedrig

eng — weit

schmal — breit

- A Sammeln von Baumaterialien wie Steinplatten, Leisten, Klötze, Becher, Schachteln, Kartons u. a. Prüfen ihrer Verwendbarkeit als Bauelemente
  - B Bauen als Schichten Stapeln Türmen
  - C Ineinanderstecken von Bauelementen ohne feste Verbindung
- Ordnungsmöglichkeiten:
- Häufen, Stapel, gegliederter Baukörper
- Spielregel:
- Größtmögliche Haltbarkeit bei geringstem Materialaufwand

„Hoher Turm“

„Haus“

„Brücke“

Freie Themen

Auto

Rakete

Zug

Schiff mit Aufbauten

- C Rollenspiel in der Gruppe: Zuliefern
  - Sortieren Planen Bauen
- Mündliche oder schriftliche Darstellung.



<i>Stoffplan</i>	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)
<i>Bau und Raum</i>		Altes Mauerwerk
Bauen	A Werkbetrachtung	Baustelle
Schichtbauweise	Arbeitsvorgänge wie Zurichten (Block, Keil)	Robbau (Unterrichtsgang)
als ein typisches Bauverfahren für den Massivbau	Einpassen Einfügen Schichten	
Statische Grundbegriffe: lotrecht — waagrecht	Verbund beim Ziegelmauerwerk (Sturz bei Fenster- und Türöffnung) Trockenbauweise	
Bauen mit Gerüsten	A	Gerüste für Spielzwecke
Stabilisierung durch Stützen und Spannen	Einfache Materialien	Verkaufsstand
Begriffe: Träger	Binsen	Lattenhaus mit Pult- oder Flachdach
Stütze	Stöcke	Regal
(diagonale) Verstrebung	Stangen	Klettergerüst
Ökonomie des Bauens	Latten	Baugerüst
	Papprohre.	
	Bauweisen:	
	Stecken, Schlitzten, Flechten, Binden	
	Verbindungen:	
	Steck-, Knüpf-, Klemm-, Schraubenverbindung	
	B	
	Konstruieren von belastbaren Gerüsten	
	Spielregel:	
	Hohe Belastbarkeit bei geringem Materialverbrauch	
	Entsprechende Verwendung von Steckbaukästen	

### Stoffplan

Lehraufgaben  
Grundproblem

### Bau und Raum

Bauen  
Räumliche Fachwerke  
Erste Einsichten in bautechnische Zusammenhänge  
Belastung auf Zug und Druck  
Begriffe:  
Pfeiler  
Strebe  
Tragwerk

### Aufschließen des Problems durch

A Erprobung/Analyse  
B Herstellung/Produktion  
C Spiel/Aktion

### A

Werkbetrachtung  
Erkundung von modernen Skelettbauten:  
Tragkonstruktion  
Wandfüllung  
Neuzezeitliche Werkstoffe:  
Stahl  
Stahlbeton  
Aluminium

### B

Modellhafte Rekonstruktion entsprechender Baukonstruktionen  
Werkstoffe:  
Strohhalme  
Streichhölzer  
Draht  
Dübelhölzer (Verbindung durch Plastikinkugeln)

### A

Spezielle Materialbehandlung  
Umformung flächigen Materials (Papier) durch Falten, Falzen  
Tragfähigkeit durch Fächerfaltung und Zugbänder

### B

Freies Bauen mit abgewinkelten Papierflächen

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

Dachstuhl  
(Unterrichtsgang zu Rohbau, Großbaustelle)

Spieldinge wie Schachtel

Papierschliff

Pfeil, Flieger

Laternen

Hausdächer

Überdachung für Fabrikhalle

Wohnung

Haus

Stoffplan	Aufschließen des Problems durch	Werken
Lehraufgaben	A Erprobung/Analyse	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)
Grundproblem	B Herstellung/Produktion	
	C Spiel/Aktion	
<b>Bau und Raum</b>	A	Sonnendach
Bauen	Merkmale der Spannbauweisen:	Campingzelt
Bauen durch Verspannung	raumnützend	Zirkuszelt
Zug und Begrenzung	leicht montierbar	als Rundzelt
Kraftausgleich in Gegen-	einfach transportierbar	Giebelzelt
richtung	B	Hauszelt
Begriffe:	Freie Spannkonstruktionen auf dem Pause- oder	Anlage von Zeltplänen
Mast	Spielplatz	(Zeltdorf)
Seil	Material:	
Verankerung (Häring)	Holzstangen, -stäbe	
Plane	Nylonleinen	
	Metall- oder Kunststoffkeile	
	Modellhaftes Bauen	
	Verschiedene Lösungen für Zeltkonstruktionen in	
	Gruppenarbeit (ein- und mehrmastig)	
Wohnen	A	Tunnel
Wohnhöhle	Eigenschaften von verformbaren Werkstoffen wie	Durchbruch
Höhle als organisch gewachsene Raumform	Erde, Sand	Gang
	Schnee, Ton	Gewölbe
	Pappe, Wellpappe	
	werden auf Tätigkeiten hin erprobt	
	Graben	
	Aushöhlen	
	Schichten	
	Wölben	
	Verfestigung usw.	

### Stoffplan

Lehraufgaben  
Grundproblem

Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse
- B Herstellung/Produktion
- C Spiel/Aktion

Werken

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

Werkbetrachtung:

Erkunden von Höhlen im Erlebnisbereich der Schüler

- B Bauen von geschlossenen „begehbaren“ Räumen (Schnee, Verpackungskartons)
- Praktische Erkundung nach Wohnplätzen
- Zugängen,
- Öffnungen für Licht.

Modellhaftes Bauen von Hohlräumen aus Ton

- Gerippe aus Tonbögen und Stützen
- „Haut“ aus Tonfladen

Wohnraum

Bewußtmachen von Wohnmechanismen

Kindgemäße Entwicklung von

„Grundriß“ und „Aufriß“

- „Ich richte mein Zimmer ein“
- Puppenzimmer
- Schulzimmer

Unser Wohnzimmer  
Haus mit Stockwerken

- B Modellhaftes „Einrichten“ eines Raumes nach Wohn- und Spielbereichen

Werkstoffe:

- Großer Karton, Pappstreifen, Wellpappe, Dämmplatten, Styropor, Farbpapiere
- Für Wohngegenstände:

Im Winkel gefaltete Pappstreifen, Holzklötzchen, Stoffreste

C

- Abgrenzen von Spielräumen durch Kratzspuren, Wälle aus Sand, Steinen, Schnee usw.
- Ausgestalten eines leeren Raumes (Gruppenarbeitsraum) mit PappschachteIn und Schnüren

Stoffplan	Aufschließen des Problems durch A Erprobung/Analyse B Herstellung/Produktion C Spiel/Aktion	Werken
Lehraufgaben Grundproblem	Mögliche Themen (soweit nicht unter A B C)	Ruinöses Gebäude Burg mit mehreren Stockwerken Leuchtturm Siedlung Häuser am Hang
Gehäuse aus Ton Bauen mit keramischen Elementen:	B Wand Stabilität durch Abstützen von Tonstreifen im rechten Winkel Geschlossene oder offene Raumgliederung (horizontale Raumordnung) Röhre Röhre entsteht durch Runden der Tonwand Stapeln, Schichten von Röhren (vertikale Raumordnung)	Kreuzung durch Verkehrszeichen geregelt Schulweg Rennstrecke Bahnhofsgelände Sportanlage Fabrikanlage „Häuschenhüpfen“ Verkehrsspiel im Pausehof
Wand Röhre Schale	C Raumgliederndes Bauen mit den gebrannten Tonformen	
Raumordnendes Bauen Raumaufteilung ergibt sich aus tatsächlichen oder vorgestellten Bewegungsabläufen	B Planspiel Erfinden eines „Planes“ durch die zeichnerische Abwicklung auf dem Boden (farbige Kreide) Modellhaftes räumliches Gruppieren von Kartonhäuschen, Spielzeugen und Aufstellfiguren auf Sand oder planem Boden	
Wegführung (Steigung, Gefälle, Kurve, Kreuzung, Über-, Unterführung usw.) Wegezeit	C Die Schüler bewegen sich im Raum nach festen Verhaltensregeln in einer frei erfundenen Situationsituation	
Orientierung nach einem selbstgefaßten „Plan“		

## Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse  
 B Herstellung/Produktion  
 C Spiel/Aktion

Lehraufgaben  
 Grundproblem

Mögliche Themen  
 (soweit nicht unter A B C)

Überbrücken

durch Auflegen

durch Überkragen

durch Spannen

Begriffe:

Auflage (Brett, Balken)

Stütze (Bogen)

Sirebe

Tragbalken

Begriffe:

Tragwerk

Winkelschiene

T-Träger, U-Träger

Dreieckstütze

Widerlager

- A Stabilisierung von Überbrückungen in modellhafter Situation.  
 Versteifen  
 Abstützen

Werkstoffe:

Abgewinkelte Pappstreifen, Tonstreifen

Bretter

Holzstäbe

Natursteine

Schmüre

Freies Experimentieren mit Baukästen

- A Untersuchungen elementarer Haushaltsgeräte:

Flaschenöffner, Korkenzieher, Gewürzmühle,

Dosenöffner, Schrankschloß, Fensterriegel, Scharnier,

Türangel, Wasserhahn, Klingelschalter, Vorhang-

schiene, Eißbesteck, Vorlegebesteck, Reißverschluss,

Hosenknopf, Lampenschirm, Uhr, Eieruhr, Wecker,

Leiter u. v. a.

- B Spielen, Hantieren und Umgehen mit Geräten des

Haushalts

Erfassen der Funktionen im Umgang

Vom Spiegelgebrauch (Hantierübungen) zur bewußten

Handhabung der Umweltgegenstände

Gegenstände unserer Umwelt

Geräte des Haushalts

Bewußte Auseinandersetzung

des Kindes mit seiner alltäg-

lichen dinglichen Umwelt;

bewußtes Sehen, bewußtes

Hantieren, bewußtes Verändern

in Form, Funktion und Farbe

Kein festes Thema, sondern

Anpassen an eine konkrete

Situationsituation

Bogenbrücke

Kleidung

Schmuck

Gefäße, Geschirr

Verpackung, Behälter

Schrankmöbel

**Stoffplan**

Lehraufgaben  
Grundproblem

Aufschließen des Problems durch  
A Erprobung/Analyse  
B Herstellung/Produktion  
C Spiel/Aktion

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

Beispiel:

Beschläge:  
Türschlösser  
Bänder

Vertrautmachen mit einfachen,  
dem Schüler bekannten Gegen-  
ständen aus seiner häuslichen  
Umwelt

Analyse dieser Gegenstände  
durch Demontage  
Ergänzen bzw. Verändern  
(Reparieren) solcher Gegen-  
stände

Analyse: Zerlegen von Gebraucht- oder Neuteilen;  
Herausfinden der technischen Gesetzmäßigkeit, Anfertigen von Zeichnungen, Werkskizzen, Berichte, Erklärungen für andere geben.

Produktion: Das Herstellen eines Gegenstandes wie Türangel, eines Verschlussmechanismus aus Holz, Blech, Karton, eines Flaschenverschlusses, einer Absperrvorrichtung

Das Schrankschloß  
Das alte Kirchentürschloß  
Das Sicherheitsschloß  
Türangel  
Scharnier  
Klavierband  
Schnepper (mechanisch, magnetisch)

**Gefäße — Geschirr**

Erfassen von Form- und  
Funktionszusammenhängen;

Begriffe:

Hohlraum, Wand, Schnabel,  
Henkel, Griff usw.  
Schüssel, Teller, Schale,  
Hafen, Topf usw.  
Dose, Büchse usw.  
Schütten, Gießen, Füllen;

A

Betrachten, Betasten, Wägen, Ausprobieren, Stapeln;  
Reinigen der von den Schülern gesammelten Gefäße aus Keramik (Steingut, Steinzeug, Irdenware), Porzellan, Glas, E-Metalle (emailliert), NE-Metalle, Kunststoffe, Naturwerkstoffe usw.

Zerbrechen beschädigter Gefäße

Wie unterscheiden sich die verschiedenen Scherben?

Wandel im Werkstoff (Keramik-Blech-Kunststoff)

Schönes Geschirr

Das alte Kirchentürschloß

Mögliche Themen

Aufschließen des Problems durch

- A Erprobung/Analyse  
B Herstellung/Produktion  
C Spiel/Aktion

Lehraufgaben  
Grundproblem

Mögliche Themen  
(soweit nicht unter A B C)

Verpackung, Behälter,  
Schrankmöbel

- C Einpacken, Verpacken, Versenden eines Paketes;  
meine Hostentasche,  
meine Handtasche,  
mein Werkzeugschrank  
meine private Schublade;  
wie hebe ich meinen Schmuck auf?

Werbung, Verkauf

Erkennen der Werbemittel  
Werbung als Information des  
Verbrauchers  
Werbung als Anreger von  
Bedürfnissen (Motor der  
Wirtschaft)  
Werbung als Verführer des  
Konsumenten  
(Freiheit und Manipulation  
des Verbrauchers)

- A Beobachten und erleben lassen  
der optischen, akustischen, haptischen Werbemittel;  
Farbe, Form, Bewegung, Licht, Gerüche, Geschmacks-  
empfindungen, Tastempfindungen;  
Werbefilm, Werbeplakat, Inserat,  
Schaufenster, Werbefernsehen;

- B Verpackung eines Gebrauchsgegenstandes  
(schön, handlich, ansprechend)  
Ein Geschenk einwickeln  
Der Schaukasten (Jugendgruppe)  
Wir werben für unsere Ausstellung

- C Wir spielen Vertreter, fahrenden Händler, Verkäufer

Das Schaufenster eines Super-  
marktes  
Verkaufsraum eines Autosalons  
Plakatwände, Plakatsäulen  
Spruchbänder, Transparente

## Didaktisches Anliegen

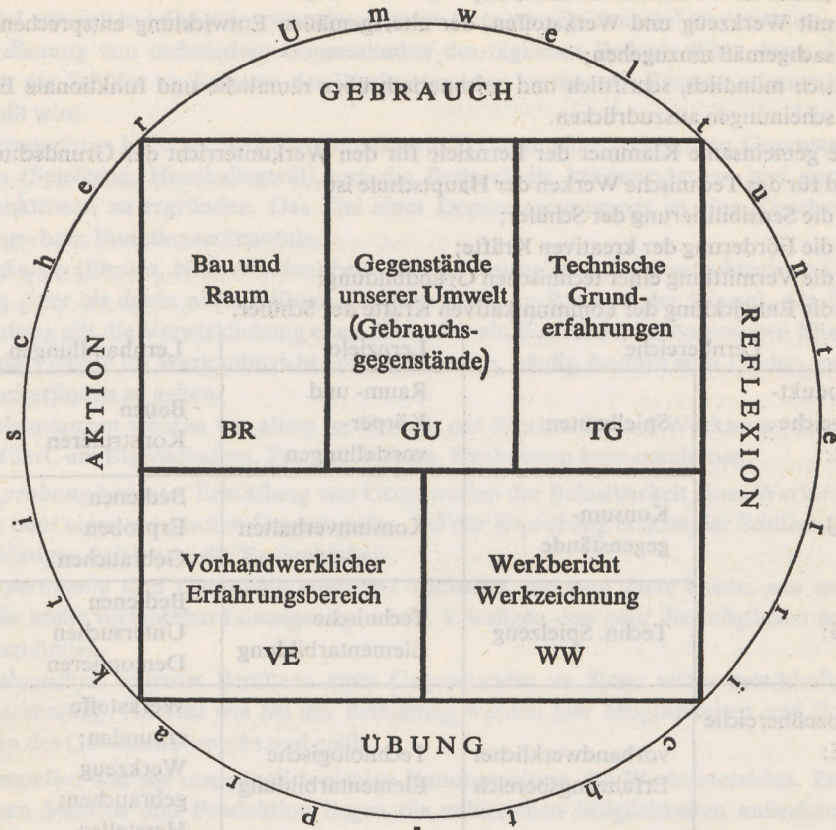
Werkunterricht als Bastelfach, das im Nebenhergang erteilt werden kann, ist ein der Grundschule nicht mehr vertretbar. Der Werkunterricht steht in der Nähe des Sachunterrichts. Er dient der Begriffsbildung; er klärt, deutet und versachlicht die Gegenstände aus der Umwelt des Schülers; er führt in den Umgang mit diesen Gegenständen ein, schärft die sinnliche Wahrnehmung und entwickelt die Sensitivität im weitesten Sinne. Der Werkunterricht nimmt für sich in Anspruch, einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Bildungsaufgabe der Grundschule zu leisten. Von Bildung kann nach Walter Hoeres nur gesprochen werden, „wenn sie der Vermenschlichung des Lebens dient“. Als Gebildeten bezeichnet er denjenigen, „der sich selbst und sein Verhältnis zur Umwelt mit wachem kritischem Bewußtsein betrachtet und nichts als selbstverständlich hinnimmt“<sup>1</sup>. Gerade dieses Ziel versucht der Werkunterricht zu erreichen.

Der *Umweltaspekt* ist die zentrale Ausgangsposition der künftigen Diskussionen um die Werkdidaktik. Der Werkunterricht bezieht einen wesentlichen Teil seiner Wirksamkeit auf die Umwelt des Menschen. Gemeint ist hier die *dingliche Umwelt*, die der Schüler gegenwärtig erlebt bzw. mit großer Wahrscheinlichkeit erleben wird. Unter dinglicher Umwelt verstehen wir die materielle Konkretisierung der menschlichen Kultur; sie meint die Fülle der haptisch und optisch erfassbaren Gegenstände, die der Mensch selbst hergestellt hat zur Ermöglichung, Sicherung und Verbesserung seiner Lebensbedingungen. Wir zählen dazu alle vom Menschen gemachten Dinge wie Gebrauchsgegenstände des täglichen Bedarfs, der Wohnung; Bauten aller Art; Werkzeug, Maschinen, technische Anlagen u. v. a., welche ihm zur Bewältigung seiner Existenz in unserem Zivilisationskreis zur Verfügung stehen<sup>2</sup>.

Umweltunterricht setzt das Ziel, daß der Schüler ein kritisches Verhältnis zu seiner Umwelt aufbaut: der Schüler soll festgefügte Strukturen in verschiedenen Lebensbereichen erlernen lernen; er soll ein Bewußtsein für derartige Strukturen entwickeln und er soll Wege gezeigt bekommen, wie derartige Strukturen überwunden werden können. Dazu benötigt er ein reichhaltiges Repertoire an entsprechenden Verhaltensvorstellungen, die jeweils die angemessene Antwort ermöglichen<sup>3</sup>. — Im Werkunterricht der Grundschule können Verhaltensweisen erprobt und reflektiert werden etwa zu den Komplexen: Gebrauch — Verschleiß, Gebrauchswert — Warenwert — Tauschwert, Funktion — Gestalt, Warentest — Verbraucherinformation, Werbung — Konsum. Es kommt hierbei darauf an, solche Umweltbereiche zu erschließen, denen das Kind ohne Kenntnis und Einsicht gegenübersteht, welche also dem Verständnis Schwierigkeiten bereiten. So versucht der Werkunterricht, einen Beitrag zum Erfassen und Bewältigen der dinglichen Umwelt zu leisten.

Es scheint geboten und möglich, das Unterrichtsfach, das sein didaktisches Zielgebiet gerade erst bestimmt, mit diesen notwendigen Inhalten zu beauftragen. Ob wir dieses Fach dann Werkunterricht, Werkerziehung oder Technisches Werken benennen, ist eine sekundäre Frage. Daß die neuen Inhalte gesellschaftlich relevant sind, daß sie einen bisher verkannten Teil der Allgemeinbildung unterrichtlich erschließen, darauf kommt es allein an<sup>2</sup>.

Die im Lehrplan genannten Bereiche lassen diese Struktur erkennen:



Da der Werkunterricht auf die konkrete Begegnung mit Dingen (Werkstoffen, Werkzeug, Werkprodukten, technischen Gegenständen) hin angelegt ist, kann er einen sehr wichtigen Beitrag leisten zur *Versprachlichung* (Verbalisierung). Jeder neue Begriff, den der Schüler gelernt hat, erweitert seine Verfügungsgewalt über die Umwelt<sup>4</sup>.

Unsere Forderungen an den Werkunterricht müssen daher lauten:

1. Der Werkunterricht weitet das Sprachvolumen beim Schüler;
2. er fördert die Ausdrucksbereitschaft;
3. er leistet grundsätzliche Dienste zur Begriffsbildung in vielen Bereichen;
4. er entwickelt beim Schüler die Fähigkeit, in technischen Kategorien denken zu lernen.

Der Werkunterricht der Grundschule hat folgende grobstrukturierte Lernziele: Der Schüler soll lernen,

1. Dingen seiner Umwelt urteilsfähig und handlungsbereit zu begegnen;
2. ausgewählte technische Gegenstände seiner Umwelt zu benennen, zu bedienen und in ihrer Funktion zu erklären;
3. mit Werkzeug und Werkstoffen, der altersgemäßen Entwicklung entsprechend, sachgemäß umzugehen;
4. sich mündlich, schriftlich und zeichnerisch über räumliche und funktionale Erscheinungen auszudrücken.

Die gemeinsame Klammer der Lernziele für den Werkunterricht der Grundschule und für das Technische Werken der Hauptschule ist

1. die Sensibilisierung der Schüler;
2. die Förderung der kreativen Kräfte;
3. die Vermittlung einer technischen Grundbildung;
4. die Entwicklung der kommunikativen Kräfte der Schüler.

	Lernbereiche	Lernziele	Lernhandlungen
Produktbereiche BR:	Spielbauten	Raum- und Körpervorstellungen	Bauen Konstruieren
GU:	Konsumgegenstände	Konsumverhalten	Bedienen Erproben Gebrauchen
TG:	Techn. Spielzeug	Technische Elementarbildung	Bedienen Untersuchen Demontieren
Prozeßbereiche VE:	vorhandwerklicher Erfahrungsbereich	Technologische Elementarbildung	Werkstoffe erkunden; Werkzeug gebrauchen; Herstellen
WW:	Werkbericht Werkzeichnung	Kommunikation	Notieren Messen Lesen (Planen)

### Lernformen des Werkunterrichts

Die Aufschließung der als Lernziele postulierten unterrichtlichen Probleme erfolgt über Lernformen, die sowohl das praktische Tun des Schülers sowie sein Reflektieren über das Getane (Bedingungen und Konsequenzen) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Zur Verwirklichung seines Zieles, den Schüler zur tätigen Auseinandersetzung mit seiner gegebenen Umwelt zu veranlassen, stehen dem Werkunterricht Mittel und Formen zur Verfügung, über die andere Fächer in der Regel nicht in diesem Maße verfügen können.

Die nachfolgend genannten Lernhandlungen (Lernformen) sollen im einzelnen er-

läutern, welche neuen Aspekte der Werkunterricht der Grundschule in methodischer Hinsicht anbietet:

*Aktion* bedeutet Unternehmung, Handlung, Tat, zu welcher der Schüler veranlaßt wird, um sich möglichst frei von einengenden Grenzen (Spielregeln) zu versuchen.

*Bedienung* von technischen Gegenständen des täglichen Bedarfs führt dazu, daß sich der Schüler im Rahmen des Werkunterrichts bestimmter Ernstsituationen bewußt wird.

*Demontieren* bedeutet Auseinandernehmen, Zerlegen eines technischen Gegenstandes (Spielzeug, Haushaltsgerät), um die Bestandteile kennenzulernen und deren Funktionen zu ergründen. Das Ziel eines Demontagevorgangs ist eine Konstruktions- bzw. Funktionserkenntnis.

*Erfinden* (Finden, Nacherfinden) bedeutet das erstmalige oder neustrukturierte Lösen einer bis dahin nicht gelösten Aufgabe (z. B. im Rahmen der Klasse). Als Erfindung gilt die Verwirklichung einer Idee oder ein Einfall der schöpferischen Phantasie. Gerade im Werkunterricht empfiehlt es sich, häufig Anreize zum Finden, zum Nacherfinden zu geben.

*Erkundungen* werden vor allem im Bereich der Werkstoffe und Werkzeuge durchgeführt, um Eigenschaften, Zustandsformen, Funktionen kennenzulernen.

*Erprobung* bedeutet Ermittlung von Grenzwerten der Belastbarkeit eines Werkstoffes oder eines technischen Gegenstandes. Bei der Erprobung erfährt der Schüler den zulässigen Spielraum der Bedienbarkeit.

*Experimente* sind planmäßig angelegte Versuche, die zum Ziele haben, aus zwei oder mehr vermuteten Lösungswegen bzw. Lösungen den oder die möglichen herauszufinden.

*Gebrauchen* bedeutet Benützen eines Gegenstandes im Sinne seiner zweckhaften Bestimmung. Ähnlich wie bei der Bedienung werden hier Möglichkeiten und Formen des Gebrauchs erprobt und geübt.

*Herstellen* war die ursprünglich einzige Handlungsform des Werkunterrichts. Zwischen Machen und Produktion liegen die zahlreichen Möglichkeiten außerhandwerklichen, vorhandwerklichen, handwerklichen und industriellen Herstellens, die auch heute noch genützt werden.

*Konstruieren* befaßt sich mit dem planmäßigen Entwickeln eines Werkstücks aus gegebenen Elementen. Konstruieren wird in der Regel im Zusammenhang mit dem Arbeiten mit technischen Baukästen eine Rolle spielen. Das Montieren, Zusammenbauen ist ein Teilaspekt des Konstruierens.

*Planen* im Sinne des Entwerfens kann als bewußte Tätigkeit vor einer Ausführung erst gegen Ende der Grundschule in bescheidenem Umfang vom Schüler erwartet werden.

*Reflektieren* soll den Schüler anhalten, über Konstruktions- und Bauprinzipien, über Erscheinungsformen, über Funktionen nachzudenken.

*Spiel* meint die zweckfreie Betätigung des Kindes, die ihren Sinn in sich selber hat und aus Freude an ihr selbst geschieht. Im Werkunterricht wird vor allem noch in der 1. Jahrgangsstufe das Spiel mit Gegenständen gepflegt, das sich später zu Aktionen verschiedener Art weitet.

*Umgehen*, Hantieren mit Werkstoffen, Werkzeugen, Werkprodukten verhilft zum Verständnis dieser Dinge und gibt dem Schüler die Möglichkeit, durch unkonventionelle Verfahren auf diese einzuwirken.

*Untersuchen* führt zur Feststellung eines Befundes über die augenblickliche Art und Beschaffenheit eines technischen Gegenstandes.

### **Der vorhandwerkliche Erfahrungsbereich**

Das Kind kommt mit einer Reihe vorhandwerklicher Erfahrung in bezug auf den Umgang mit bestimmten Werkstoffen, mit einfachem Werkzeug und den Umgang mit Werkprodukten in die Grundschule:

Holz ist hart; Holz federt; Holz erhält Dellen und Risse, wenn ich mit einem Hammer darauf einschlage; ein Sperrholzbrett, eine Tischlerplatte, eine Türfüllung, ein Parkettboden, eine Gerüstbohle verhalten sich bei gleicher Beanspruchung jeweils anders. Holz ist ein Werkstoff mit verschiedenen Erscheinungsformen; wir unterscheiden eine Fülle von Handelsformen und Halbfabrikaten. Zwischen einer Holzfaserverplatte und einem Wurzelstock bestehen offensichtlich kaum Gemeinsamkeiten; dennoch macht das Kind an beiden die Erfahrung „Holz“ und differenziert so seinen Erfahrungsschatz<sup>6</sup>.

Bei *Werkstofferkundungen* soll der Schüler

1. die Erscheinungsformen der Werkstoffe beobachten und beschreiben;
2. wichtige Eigenschaften der Werkstoffe untersuchen;
3. den optisch und haptisch erfassbaren Farben, Formen, Gewichten, Größen, Zuständen u. a. Begriffe zuordnen.

Das Basteln des Grundschulers erfolgt mit allen ihm zur Verfügung stehenden Werkstoffen unter Einsatz aller ihm tauglich erscheinenden Mittel und Werkzeuge. Daß es dabei zu objektiv falschem Einsatz von Werkzeug kommt, stört den Schüler nicht, da er sich des richtigen Einsatzes nicht bewußt ist. In dieser Altersstufe wollen die Schüler weitgespannte Pläne verwirklichen; für die z. T. sehr komplizierten Lösungserfordernisse stehen ihnen nicht das nötige Fachwissen und die nötige Fachübung zu Gebote. Aus diesem Zweispalt heraus werden Lösungen gesucht und häufig auch gefunden, die nach handwerklichen Regeln falsch sind, aber infolge ihres kreativen Gehalts dem Schüler bei seiner persönlichen Umweltbewältigung entschieden weiterhelfen. Unser Ziel muß es sein, den Schüler schrittweise richtigen Werkzeuggebrauch zu lehren, ihn aber nicht in seiner spontanen Erfindungsbereitschaft zu unterbrechen oder auf den „richtigen“ Werkzeuggebrauch hin einzuengen.

Bei *Werkzeugerkundungen* soll der Schüler

1. Funktionen erkennen;
2. die Handhabung von Werkzeug erproben;
3. eine Geschicklichkeit im Umgang mit Werkzeug einüben;
4. Werkzeug ökonomisch gebrauchen lernen.

Der Schüler setzt sich im Werkunterricht erstmals bewußt mit technischen *Fertigungsverfahren* auseinander:

1. Urformen (z. B. Gießen von Wachs);
2. Umformen (z. B. Drücken in Ton);
3. Trennen verschiedener Werkstoffe (z. B. mit Schere, Messer, Säge);
4. Fügen verschiedener Werkstoffe (z. B. durch Kleben, Nageln, Schrauben);
5. Beschichten (z. B. durch Anstreichen, Tauchen in Farbe usw.);
6. mit Ausnahme des Änderns von Stoffeigenschaften können die grundsätzlichen Fertigungsverfahren dem Schüler an exemplarischen Beispielen einsichtig gemacht werden<sup>7</sup>.

## **Bau und Raum**

Bauen im Werkunterricht der Grundschule geht von einer dreifachen Zielsetzung aus:

1. Es fördert die Entwicklung des räumlichen Denkens durch (erlebnishaftes) Erfassen, (materiales) Abgrenzen und (funktionales) Gliedern von Raumstrukturen.
2. Es übt das technisch-konstruktive Denken durch Bauen und Konstruieren mit geeigneten Materialien.
3. Es bahnt ein räumlich-plastisches Urteil in bezug auf die gebaute Form an.

Bauen erschließt ein breites *Gegenstandsfeld*, dessen wichtigste Akzente auf dem Wohnbereich einerseits und auf dem Arbeits- und Kommunikationsbereich andererseits liegen. Entsprechende Grunderfahrungen von Wohnen, Wohnraum, Wohnsiedlung, Arbeitsplatz, industriellen und öffentlichen baulichen Anlagen sollen anhand von sich stellenden Sachproblemen aufgegriffen, über problemlösende unterrichtliche Prozesse bewußt gemacht und dem Fassungsvermögen des Grundschuljärlers gemäß geklärt werden.

Didaktische Grenzüberschreitungen liegen

1. in der Überbewertung formaler und manueller Fertigkeiten (Tendenz zum präzisen Werkstück bzw. zum Modellbau),
2. im unspezifischen Spielen (Tendenz zum rein ästhetischen Ergebnis oder zur imitativen Darstellung). Dies besagt nicht, daß auf dieser Altersstufe Bauformen nicht mittels Farbe und Zeichnung bereichert und somit die Affinität von Bauen und Spiel unterrichtlich genutzt werden sollten.

### *Bauen als räumliches Strukturieren*

In den beiden ersten Schuljahren steht die komplexe Auffassung von Raum und die Integration von Teilräumen (Wege) im Vordergrund.

### *Begrenzen, Umbauen und Gliedern eines Innenraumes*

Baufaufgaben sind für gewöhnlich auf eine Spielsituation zu beziehen. Gebaute Räume sollten nach Möglichkeit begebar sein (Bauen in der Pausenhalle oder im Schulhof). Die spontane Abgrenzung von Räumen kann mittels gezeichneter oder gekratzter Spuren, durch die Errichtung von Begrenzungswällen, durch Abstecken oder durch Spannen erfolgen. Die *Durchgliederung* eines Innenraums ist vom Raumcharakter her bedingt (langgestreckter, breiter, runder, flacher Raum). Sie entspricht einem „Einrichten“ nach Wohnfunktionen, wobei bevorzugte Plätze

durch „Gegenstände“ artikuliert werden. Primärerfahrungen sollten durch Aufsuchen realer Räume (Höhle, Rohbau, Keller) und durch die praktische Erprobung von Raumfunktionen gewonnen werden. Die Wiedergabe räumlicher Vorstellungen auf der Ebene des Bauens mit Werkmaterialien in verkleinerten Maßen darf nicht mit einem Modellbau verwechselt werden. Gebaute Materialstrukturen sollen räumliches Denken provozieren und eignen sich nicht für die modellhafte Beurteilung von räumlichen Wirkungen. In einen Karton als Grundraum eingesetzte Pappstreifen (Wände) lassen sich durch Verstellen, Einschneiden, Einfügen usw. räumlich verändern und für die Bewußtmachung von Wohnmechanismen benutzen. Die Verwendung farbigen Materials soll zur Kennzeichnung räumlicher Zusammenhänge und nicht zur dekorativen Ausschmückung dienen.

#### *Ordnen einer Fläche von einem Zentrum aus*

Ein durch Spielregeln geordneter Bewegungsablauf von Schülern in der Gruppe macht räumliche Markierungen notwendig. Entsprechende Aufgaben verbleiben im Bereich der Improvisation (z. B. Verkehrsspiel). Ihre Reduzierung auf Miniräume (Sandplatz, Zimmerboden oder Tischplatte) beschränkt die Möglichkeit motorisch-funktionaler Erfahrung, bewirkt jedoch eine größere Distanz und eine bessere Überschaubarkeit. Zugleich läßt sich die Thematik ausweiten. Ein zunächst ungegliederter Totaleindruck (Siedlung, Bahnhof, Fabrik, Kreuzung) wird auf seine räumliche Infrastruktur hin befragt, erkundet und funktional erprobt. Voraus gehen Sachanalysen (Raumbedarf, Raumorganisation, funktionelle und räumliche Kontinuität), statistische Erhebungen und Planskizzen.

#### *Bauen als Konstruieren mit Werkstoffen*

Der didaktische Ansatz zielt auf die Verselbständigung technisch-konstruktiver Prinzipien, wobei das Material Aufforderungscharakter besitzt.

#### *Spielerisches Erproben von Bauelementen*

Je nach der Formbeschaffenheit der verwendeten Elemente (Klötze, Büchsen, Tonklumpen) lassen sich durch Schichten, Stapeln, Türmen oder Stecken einfache Bauformen errichten (Turm, Rakete, Haus). In den ersten Schuljahren dominieren die anschaulichen Gestaltmerkmale. Formale Bewertungskriterien sind hoch-niedrig, waagrecht-senkrecht, schräg usw. Sachgerechtes Konstruieren wird im freien Experimentieren über wiederholte Versuche (trial-error) einsichtig. Konstruktive Zusammenhänge ergeben sich beim Thema „Überbrückung“ (Tragen-Lasten).

#### *Einfache Konstruktionsaufgaben*

Die im Lehrplan aufgezeigten Beispiele zielen auf die Verselbständigung von Sachdimensionen: Element, Statik, Konstruktion. Beim *Gerüstbau* werden starre Bauelemente (Stäbe, Latten) ohne feste Verbindung zum „Gestell“ zusammengesetzt. Belastungsversuche lassen auf Druck und Zug Verformungstendenzen erkennen. Stabilisierung erfolgt mittels Stützen bzw. Quer- und Diagonalverstrebrungen. Die Entdeckung der konstruktiven Funktion des Stabdreiecks erschließt erste Einsichten in bautechnische Bedingungen. Mittels Analyse von Fach- und Tragwerken lassen sich Grundbegriffe klären. Modellhafte Konstruktionen einschließlich des Bauens mit Schraub- oder Steckbaukästen eignen sich nicht für Festigkeitserprobungen.

## Gewinnung raumplastischer Formurteile im Umgang mit elementaren Baukörpern

Plastische Körper besitzen für den Schüler Umgangsqualitäten. Es handelt sich hierbei vorwiegend um vorgefundene oder vorgefertigte (Baukästen) stereometrische Grundkörper. Erste Unterscheidungen betreffen Lagebeziehungen. Einen Quader kann man stellen (Turm) oder legen (Haus). Die Zuordnung mehrerer Baukörper geschieht zunächst linear in einer Richtung (horizontale: Zug; vertikale: Turm) oder dient zur Begrenzung eines meist runden Binnenraumes. Bauaufgaben im Werken sind auf raumplastisches Strukturieren angelegt. Z. B. verlangt die Aufgabe „Erstellung eines Spielparcours“ eine dem jeweiligen Bewegungsverlauf angepaßte, verschieden gerichtete Gliederung von Körpern (Styroporquader, Röhren, Kästen, Rahmen) und deren formale Beurteilung (vorne-hinten, oben-unten, links-rechts, dick, flach, hintereinander, gegenüber u. a.). Für Bauaufgaben im engeren Sinne bieten sich als Themen an: Kirchenanlage, Stadt, mein Schulweg. Als Baumaterialien lassen sich Papierkörper, Klötze, Baukastensteine verwenden.

## Gegenstände unserer Umwelt

Die Gegenstände unserer Umwelt, die im Werkunterricht dem Schüler erschlossen werden sollen, sind in der Regel Konsumgegenstände aus der häuslichen Umwelt. Sie lassen sich unter dem weiteren Begriff technische Gegenstände subsumieren. „Jeder technische Gegenstand muß einer vielfachen Beurteilung standhalten. Die Beurteilung bezieht sich auf Zweck, Funktionsfähigkeit, Funktionstüchtigkeit, Gebrauchswert und Formwert“<sup>8</sup>.

Heute werden wieder verstärkt Anstrengungen unternommen, die Umwelt — vor allem die Gegenstände unserer Umwelt — humaner, d. h. besser und bewußter auf den Menschen und seine Bedürfnisse bezogen zu gestalten. Alle Bemühungen um hervorragendes Design sind verfehlt, wenn nicht versucht wird, die Beziehungen des Menschen zu den Dingen zu verbessern<sup>9</sup>.

Von den beiden Aspekten der Herstellung und des Gebrauchs von technischen Gütern befassen wir uns in der Grundschule vorwiegend mit dem Aspekt des *Gebrauchs*.

Von den bei Wessels genannten Elementarkriterien<sup>10</sup>

1. Funktionsgerechtheit (Zweckmäßigkeit),
2. Material- und Werkgerechtheit,
3. Ausdrucksgehalt (Formschönheit)

beschäftigt uns die Frage der Funktionsgerechtheit unter technischen, technologischen und ästhetischen Gesichtspunkten bei absolutem Vorrang der humanen Gestaltung am meisten.

Die Auseinandersetzung mit Gegenständen unserer Umwelt leistet einen Beitrag zur *Konsumentenerziehung*,

1. indem sie den Schüler zur Kriterienbildung anregt,
2. indem sie ihm Informationen über Werbung und Verkauf vermittelt,
3. indem sie ihn kritisch macht gegenüber dem Angebot des Marktes.

**Lernziele:** Der Schüler soll die Gegenstände, die im Haushalt eine Rolle spielen, kennenlernen und beurteilen lernen unter den Gesichtspunkten des Zwecks, der Funktion, des Design (Formwert) und des Gebrauchswertes (Bedarf, Häufigkeit des Gebrauchs, gefahrlose und zweckmäßige Bedienbarkeit, Einsparung von manueller Arbeit, Rentabilität u. a.)<sup>8</sup>.

### **Technische Grunderfahrungen**

Unter welchen Bedingungen fertigt ein achtjähriger Junge aus Holzabschnitten ein bootsähnliches Gebilde? Wie erprobt er es? Welchen Belastungen und Risiken setzt er es aus? Welche formalen Gesichtspunkte berücksichtigt er bei der Lösung einer derartigen Aufgabe? Welchen Spielwert besitzt das Werkstück für ihn? Welchen Lernwert besitzt ein derartiger Prozeß?

Technische Grunderfahrungen im Sinne einer technischen Elementarbildung bringt der Schüler aus seinem vorschulischen Erfahrungsschatz mit. Der Technikbezug unserer Grundschüler läßt sich etwa als „abenteuerliche Technik“ oder als phantastische Technik kennzeichnen. Dieser Interessenlage entsprechen die Themen der ersten beiden Jahrgangsstufen:

*Rollen, Fahren, Ziehen, Fallen* sind Bewegungsvorgänge, welche von 6- bis 8jährigen immer wieder und an den unterschiedlichsten Objekten (Dosen, Scheiben, Rollen, Räder, Äste, Steine, Schnee u. a.) erprobt werden. Erste kinetische Zusammenhänge werden auf diese Weise geklärt.

Die Reihe *Fliegen, Gleiten, Segeln* gibt Anregung zur Erkundung des Luftraumes. Die Bedingungen des Gleitens, Steigens, Schwebens in der Luft können anhand einfacher Versuche mit Papier und Karton erprobt werden. Nicht das „Flugzeug“ sondern das „In-der-Luft-Bleiben“ ist das didaktische Problem (Fliegende Bälle; Luftballons; Faltformen für Luftgleiter; Fallschirme).

*Schwimmen.* Ebenso wird das Verhalten verschiedener Werkstoffe (Gewichte) und verschiedener Körperformen im Wasser (natürliche Gewässer oder Wasserbecken in Schulnähe) untersucht, werden die Begriffe Schwimmen, Schweben, Sinken geklärt, werden die Bedingungen des Schwimmens (Treiben) und Fahrens (Steuern) im Wasser untersucht und wird der Einfluß von Strömung und Wind gemessen.

Eine technische Elementarbildung im engeren Sinne ist in der 3./4. Jahrgangsstufe am besten zu motivieren, wenn die zu untersuchenden Gegenstände aus dem direkten Erlebensbereich des Schülers genommen werden. Dazu bietet sich ein großer Teil des heute auf dem Markt befindlichen *technischen Spielzeugs* (Verkehrsspielzeug, Spielfahrzeuge, Spielgeräte) geradezu an (Bedienen, Untersuchen, Demontieren)<sup>11</sup>.

### **Werkbericht und Werkzeichnung**

Der Werkunterricht zielt neben den informativen und den praktischen Unterrichtsinhalten auf Ausdrucksbemächtigung im weitesten Sinne. Im Zusammenhang mit den verschiedenen obengenannten Lernhandlungen (Lernformen) wird der Schüler laufend zur Reflexion angehalten. Er soll das Geschehene, das Erprobte und das

Selbsthergestellte sowohl vom Gegenstand wie vom Prozeß aus sprachlich und zeichnerisch verarbeiten und absenken. Dazu dienen mündliche und schriftliche Werkberichte und die Werkzeichnung.

Die Werkzeichnung wird in der Grundschule als Sachzeichnung oder *Ideenskizze* verstanden, wobei der Schüler sich im Rahmen seines altersgemäß bedingten zeichnerischen Ausdrucks ein Bild von seiner dinglichen „sichtbaren“ Umwelt macht<sup>12</sup>. Die Werkzeichnung beruht auf keinem genormten Zeichnen und ist auch keine Vorbereitung auf ein technisches Zeichnen. Die Werkzeichnung führt in dieser Altersstufe im spontan-kindlichen Zeichenausdruck zu einer immer objektiveren Auseinandersetzung mit der Umwelt.

#### Lernziele:

Der Schüler soll im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Werkaufgaben lernen,

1. Raumerfahrungen und Körpererfahrungen zu sammeln und zunehmend bewußter zu reflektieren;
2. Raumerfahrungen und Körpererfahrungen aus der Wirklichkeit umzusetzen in Sprache und Zeichnung;
3. zunehmend objektivere Raumvorstellungen und Körpervorstellungen aus einem Modell, einer Zeichnung oder einer sprachlichen Darstellung zu gewinnen<sup>13</sup>.

Von unterrichtspraktischer Bedeutung sind

1. die Notiz über räumliche Zu- und Anordnungen; d. h. die Klärung von lokalen Beziehungen in der Fläche ebenso wie die Klärung räumlicher Organisationen im Bereich Bau und Raum;
2. die Notiz über mechanisch-funktionale Zusammenhänge; diese Funktionskizze klärt das Ineinandergreifen technischer Elemente in einer herausgegriffenen Ruhelage<sup>14</sup>.

Im einzelnen werden folgende Tätigkeiten des Schülers erwartet:

#### 1. Messen

Prüfen und Notieren;  
Ausmessen und Notieren;  
Messen und Anreißen.

#### 2. Lesen

Lesen einfacher Lagepläne;  
Lesen von bebilderten Gebrauchsanweisungen;  
Lesen einfacher Funktionsskizzen.

#### 3. Planen

Im Stadium der Planung eines Werkstücks werden für das Verständnis des Gegenstandes bedeutsame Bewegungsphasen, Erscheinungsformen oder Sinnzusammenhänge herausgegriffen und zeichnerisch festgehalten<sup>15</sup>.

## Stoffverteilungsplan<sup>16</sup>

		1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	4. Jg.	
VE:	Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich	20%	20%	20%	20%	~ 20% $\phi$
BR:	Bau und Raum	40%	40%	30%	30%	~ 35% $\phi$
GU:	Gebrauchsgegenstände unserer Umwelt	20%	20%	20%	20%	~ 20% $\phi$
TG:	Technische Grunderfahrungen	10%	10%	20%	20%	~ 15% $\phi$
WW:	Werkbericht und Werkzeichnung	10%	10%	10%	10%	~ 10% $\phi$
		1	2	2	2	
		Wo.-Std.	Wo.-Std.	Wo.-Std.	Wo.-Std.	

### 1. Jahrgangsstufe

VE (Vorhandwerklicher Erfahrungsbereich):

Werkzeuge und Werkstoffe zum Trennen

Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden

BR (Bau und Raum):

Körperhaftes Bauen

Schichtbauweise

Wohnhöhle

GU (Gegenstände unserer Umwelt):

Einfache persönliche Konsumgegenstände der Schüler

TG (Technische Grunderfahrungen):

Rollen, Fahren, Ziehen, Fallen

WW (Werkbericht und Werkzeichnung):

Räumliche Notiz

### 2. Jahrgangsstufe

VE: Werkzeug (allgemeine Überlegungen)

Werkzeuge zum Trennen

Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden

Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen

Geeignete Werkstoffe

BR: Wege

Wohnraum

Gehäuse aus Ton

GU: Verpackung

Behälter

Kleidung — Schmuck

TG: Fliegen, Gleiten, Segeln

Schwimmen

WW: Räumliche Notiz

Messen

### 3. Jahrgangsstufe

VE: Werkzeuge zum Trennen

Werkzeuge und Werkstoffe zum Verbinden

Werkzeuge zum Messen und Anzeichnen

Werkzeuge zum Halten

Widerständigere Werkstoffe

BR: Bauen mit Gerüsten

Bauen durch Falten

Bauen durch Verspannen

GU: Gefäße, Geschirr

Schrankmöbel

TG: Verkehrsspielzeug

Spielfahrzeuge (Spielgeräte, Go-cart)

WW: Räumliche und funktionale Notiz

Messen, Lesen

### 4. Jahrgangsstufe

VE: Alle bereits bekannten Werkzeuge, Werkstoffe und Werkverfahren

Modell Arbeitszerlegung

BR: Raumordnendes Bauen

Überbrückungen

GU: Geräte des Haushalts

Werbung, Verkauf, Konsum

TG: Technische Detailprobleme an technischem Spielzeug

z. B. Antriebe, Lenkungsmechanismen

WW: Räumliche und funktionale Notiz

Messen, Lesen

Planen

## Anmerkungen

1. Walter Hoeres: Kritisches Bewußtsein — ein neues Bildungsziel? In: IBM-Nachrichten. Sindelfingen 201/1970; S. 203
2. Vergl. Helmut M. Selzer: Werkunterricht als Beitrag zur Umweltanalyse und Umweltgestaltung. In: der Fachlehrer. München 1/1970
3. Vergl. hierzu Dieter Welzel: Umweltgestaltung als Inhalt des Werkunterrichts. Siegfried Neuenhausen: Aufforderung zur kritischen Umweltbetrachtung. Beide in: Kunst + Unterricht. Velber 6/1969
4. Vergl. Bernhard Weisgerber: Sprachbildung in der Grundschule. In: Grundschulkongreß 69 (Bd. 3). Frankfurt 1970  
Klaus Foppa: Lernen und Lerntheorien. In: Speck/Fehle: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (Bd. 2). München 1970
5. Vergl. hierzu Franz Rindfleisch: Manuelle Bildung in der Grundschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung, München 3/1970; S. 81—85  
Hans-Joachim Knopff: Demontage — Analyse im Technischen Werken. Didaktische Arbeitshefte. Donauwörth 1970
6. Vergl. Walter Breunig: Der Aufforderungscharakter von Werkmaterialien im pädagogisch-psychologischen Experiment. In: Uschkeit/Mehrgardt/Kaufmann: Werkunterricht als technische Bildung? Weinheim 1969  
Martha Engelbert: Stoff und Form. Frankfurt 1954
7. Heinrich Kruhme: Werken. Braunschweig 1963
8. Vergl. Feist/Knopff/Selzer: Technisches Werken. In: Erläuterungen und Handreichungen zum Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule. Donauwörth 1969
9. Vergl. hierzu die Antworten von 46 Autoren auf folgende drei aktuelle Fragen: 1. Wie sollte unsere Umwelt gestaltet werden, damit sie den Namen einer humanen Umwelt verdient? 2. Welche Funktion kommt dabei dem Design zu? 3. Was vermag Ihrer Ansicht nach die Disziplin, die Sie vertreten, zur Klärung der Probleme beizutragen? In: Internationales Design Zentrum (Hrsg.): Design? Umwelt wird in Frage gestellt. Berlin 1970
10. Bodo Wessels: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn 1967; S. 129
11. Hinweise zur Klärung technischer Probleme enthalten die Bände des Bibliographischen Instituts (Hrsg.): Meyers erklärte Technik. Mannheim
12. Vergl. Udo Ahlborn: Kinderzeichnung — Technische Zeichnung. In: Dortmunder Hefte, Stuttgart 5/1970
13. Helmut M. Selzer: Lernziele im Technischen Zeichnen. In: der Fachlehrer. München 1/1970
14. Horst Dinter: Zeichnen. Stuttgart-Botnang 1968  
Otto Mehrgardt: Die Einführung in die Werkzeichnung. In: Die Werkaufgabe (Bogen 106), Wolfenbüttel o. J.
15. Diese Hinweise gelten unter Vorbehalten. Vergleiche die Ausführung zum Stichwort „Planen“ S. 357
16. Vergleiche Otto Mehrgardt: Werkunterricht — Beispielplan zur Stoffverteilung. Als Manuskript gedruckt

## Literatur

- Arbeitsgruppe „Werkerziehung auf der Grundstufe“: Werkunterricht zwischen Kunst-erziehung und technischer Elementarbildung (Arbeitspapiere von Gertrud Weismantel, Otto Mehrgardt und Hartmut Sellin). In: Erwin Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß 69 (Bd. 3). Frankfurt: 1970
- Wolfgang Biester: Werkunterricht — Begründung und Praxis. Bochum: Kamp 1968
- Martha Engelbert: Stoff und Form — Leitfaden der technischen Elementarerziehung. Frankfurt: Metzner 1954

- Fritz Kaufmann/Ernst Meyer: (Hrsg.): Werkerziehung in der technischen Welt. Stuttgart: Klett 1967
- Karl Klöckner: Werken und plastisches Gestalten. Berlin: Rembrandt 1961<sup>2</sup>
- Otto Mehrgardt: Die Werkaufgabe. Arbeitsbögen für den Werkunterricht. Wolfenbüttel: Kallmeyer seit 1958
- H. J. Pech: Wir bauen einen Holzzug. Unterrichtsmodell für technisches Werken im 1. Schuljahr. In: Neue Wege zum Unterricht. Bochum 1/1970
- Rainer Rabenstein/Fritz Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969<sup>3</sup>
- Hartmut Sellin/Bodo Wessels: Beiträge zur Didaktik der technischen Bildung. Weinheim: Beltz 1970
- Hartmut Sellin/Rolf Wollrad: Versuch zu einem Lehrplan für den Werkunterricht in der Grundstufe. In: Kunst + Unterricht, Velber: Friedrich 6/1969
- Helmut M. Selzer: Der Werkunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer 1971
- Karl Stieger: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Olten, Freiburg: 1951
- Gerd Uschkerit/Otto Mehrgardt/Fritz Kaufmann: Werkunterricht als technische Bildung. Weinheim: Beltz 1969
- Gerd Uschkerit/Otto Mehrgardt/Hartmut Sellin: Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945. Weinheim: Beltz 1968
- Bodo Wessels: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967

Helmut M. Selzer  
Franz Rindfleisch (Bau und Raum)

# Leibeserziehung

Der hier abgedruckte Stoffplan ist den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen vom 10. 6. 1966 entnommen. Er gilt bis zur Veröffentlichung einheitlicher Pläne für alle Schularten.

## Knaben und Mädchen

### *Vorbemerkungen*

#### 1. und 2. Jahrgangsstufe

Das Bewegungsbedürfnis äußert sich in unbestimmten und kaum zielgerichteten Formen. Dem naiven Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stehen ein noch wenig entwickeltes Konzentrationsvermögen und geringe Ausdauer gegenüber. Die Leibesübungen haben dem Übergang vom ungezwungenen Spiel in die Welt der Schule Rechnung zu tragen.

#### 3. und 4. Jahrgangsstufe

Das Verhältnis zwischen Längen- und Massenwachstum, zwischen Organ- und Muskelkraft wird günstiger. Das macht sich in der zunehmenden Koordinationsfähigkeit, Geschicklichkeit, Zielgerichtetheit und Kraft der Bewegung bemerkbar. Dieser Entwicklungsvorgang vollzieht sich beim Mädchen in der Regel schneller als beim Knaben.

Die freien Bewegungsformen der ersten beiden Schuljahre werden mit fortschreitender Entwicklung in ziel- und gegenstandsgerichtete Formen übergeleitet. Der Unterricht zielt auf Erweiterung und Festigung der Bewegungserfahrung, Bewegungssicherheit und auf das Erlernen grundlegender Bewegungsfertigkeiten.

Durch Partner- und Gruppenaufgaben wird die Freude am gemeinsamen Tun gefördert.

Wo die Verhältnisse es gestatten, sollen die Schüler das Schwimmen erlernen.

### *Stoffplan*

#### 1. und 2. Jahrgangsstufe

##### *Körperliche Grundschulung*

Gehen auf den Fußspitzen — Stampfgehen — Fersengang — Fußwippgang — Gehen mit verschiedenen Schrittweiten — Rabengang — Hockgang — Schleichen — Gehen im Takt einer Melodie — „Seiltanzen“ auf einer vorgezeichneten Linie — Übersteigen niedriger Hindernisse

Ähnliche Übungen im Laufen — Kettenlaufen — Laufen in Schnecken- und Schlangenlinien — Hüpfen auf einem und zwei Beinen — Hinken — Springen — Galoppieren — Hopsen

Rumpfübungen im Stand, im Sitz, in Bauch- und Rückenlage

Übungen zur Fußkräftigung, z. B. Federn, Greifübungen, Fußkantengang

Einfache Zieh- und Schiebeübungen

Gleichgewichtsübungen

Rollen, Werfen, Fangen, Prellen verschiedener Hohl- und Vollbälle — Trageübungen mit Bällen

Übungen am Lang- und Rundtau — Übungen mit dem Schwingseil  
Nachahmungsübungen, z. B. Arbeitsbewegungen, Tierbewegungen

### *Leichtathletik*

Spielerisches Entwickeln der Grundformen des Laufens, Springens und Werfens

*Lauf:* Über Hindernisse, auch mit Gegenständen — Paarlauf — Kleine Wettläufe

*Sprung:* Laufsprünge von Matte zu Matte, über Gräben — Von niedrigen Geräten herab — Über Zauberschnur oder Leine

*Wurf:* Mit dem Schlagball Schockwurf in die Höhe, Schlagwurf gegen Boden und Mauer, Zielwurf in Korb, Weitwurf, beidhändiges Fangen — Mit Gummiball prellen und fangen im Stehen, Gehen, Laufen

### *Geräteturnen*

Das Gerät ist auf dieser Altersstufe ausschließlich Hindernis

*Bodenturnen:* Kniestand — Aufstehen aus dem Kniestand — Schneidersitz — Streckesitz — Bauchlage und Seitenlage — Wälzrollen — Rückenschaukel — Rolle vorwärts auf abwärts geneigter Fläche

*Sprunggeräte:* Durchkriechen unter Bock, durch Kastenteile — Auf Kastenoberteil auf- und absteigen, von Kastenoberteil herunterspringen.

*Klettergeräte:* Verwenden der Stangen als Stangenwald für Hindernis- und Figurenlauf — Hängen und Schaukeln am Tau — Hangstandkreisen — Auf- und Absteigen an der senkrechten Leiter, Niedersprung von der untersten Sprosse — Auf- und Absteigen mit Griff an Sprossen oder Holmen an der schrägen Leiter — Abrutschen von der schrägen Leiter auf beiden Holmen in Bauchlage mit den Beinen voraus — Barfußgehen auf den Sprossen der kniehohen waagrechteten Leiter im Vierfüßlergang.

Übungen an der Sprossenwand wie bei der senkrechten Leiter, dazu Überklettern und Durchkriechen.

*Langbank:* Darübergangen — Darüberlaufen — Durchkriechen (Brett oben) — Übersteigen von Hindernissen, z. B. Partner oder Ball — An der schräggestellten Langbank auf- und absteigen mit und ohne Handfassung — Abrutschen vor- und rückwärts

*Ringe:* Schaukeln im Sitz in den kniehohen Ringen — Hangstandübungen

*Reck und Barren:* Übersteigen vom Kasten aus — Hangeln vor-, rück- und seitwärts.

### *Spiele*

Reigen und Singspiele

Einfache Lauf- und Fangspiele, z. B. Fang a Mandl, Katz und Maus

Vom Einzelspiel zum Mannschaftsspiel durch Spiele wie Schwarzer Mann u. ä.

### *Schwimmen*

Wassergewöhnungs- und Schüßübungen im seichten Wasser — Ausatmen unter Wasser — Auftriebsübungen — Spiele im Wasser

### *Winterliche Leibesübungen*

Schneebauten — Schneeballwerfen — Figurentreten — Rodeln

### *Rhythmische Übungen*

Im Gehen, Laufen, Hüpfen, Rhythmen aufnehmen, wandeln, weitergeben — Einsatz hören — Darstellungsaufgaben und Singspiele je nach dem Lesestoff und den kindlichen Erlebnissen.

### *3. und 4. Jahrgangsstufe*

#### *Körperliche Grundschulung*

Gehen vorwärts, rückwärts, seitwärts — Vergrößerung der Schrittlänge — Federn-des Gehen mit Steigerung zum Hopslerlauf

Laufen vorwärts, rückwärts, seitwärts — Figurenlaufen — Steigerungslauf — Hüpfen — Springen

Bewegungsverbindungen — Einschalten kleiner Hindernisse beim Lauf — Reaktionsübungen — Nachahmungsübungen ohne Gerät

Armkreisen — Kreisen und Heben der Beine im Sitzen und Liegen — Rumpfbeugen, Rumpfdrehen, Rumpfdrehbeugen im Stehen, Knien und Sitzen — Zieh- und Schiebekämpfe mit Partner

Werfen und Fangen von Hohlballen und kleinen Vollballen — Durchlaufen durch das schwingende Seil — Hüpfen im schwingenden Seil — Balancieren des Stabes

Rumpfübungen an der Sprossenwand — An der Langbank: Gehen — Laufen — Hockwende — Balancieren auf dem Balken — Rumpfübungen im Sitzen und Liegen, Kriechen und Rutschen, Heben und Tragen

#### *Leichtathletik*

Ausgiebige Übung der Grundformen des Laufens, Springens und Werfens zur Organkräftigung

*Lauf:* Dauerlauf von 1—2 Minuten mit Unterbrechungen durch Gehen — Wettlauf bis 50 m ohne Tiefstart — Pendelstaffeln, auch mit einfachen Hindernissen

*Sprung:* Weitsprung aus dem Stand und mit Anlauf aus einem Absprungraum — Hochsprung über die Leine aus dem Stand und mit Anlauf

*Wurf:* Mit Schlagball Weit- und Hochwurf, Zielwurf auf unbewegliche und bewegliche Ziele, Fangen beidhändig und einhändig — Werfen, Pellen, Fangen mit kleinen Hohlballen

#### *Geräteturnen*

*Bodenturnen:* Rolle vorwärts über Nacken und Schultern mit Benutzung der Hände aus Hock- und Grätschstand, mit Angehen und Anlaufen — Rolle rückwärts — Kopfstand

*Sprunggeräte:* Auf und über den Bock steigen, Niedersprung vom Bock auf die Matte — Über den hüfthohen Kasten laufen

*Klettergeräte:* Streck- und Beugehang an zwei Stangen — Einfaches Aufklettern — Streck- und Beugehang am Tau — Schaukeln am Tau — Auf- und Absteigen an der senkrechten Leiter — Niedersprung von der Leiter aus geringer Höhe — Auf-

und Absteigen an der schrägen Leiter — Abrutschen im Grätschsitz — Umsteigen von der Oberseite zur Unterseite — Durchschlüpfen zwischen den Sprossen — Klettern über die waagrechte, hüfthohe Leiter — Gehen auf Holmen oder Sprossen der waagrechten Leiter — Hängen, Hangeln ohne Schwingen vorwärts und seitwärts an den Holmen der reichhohen waagrechten Leiter

*Ringe:* Schaukeln mit Stand in den Ringen (kniehoch) — Hangstandkreisen an 2 Ringen (kopfhoch) — Nesthang mit Anlegen der Fußbriste an die Seile (kopfhoch)

*Reck:* Übersteigen und Niedersprung an der kopfhohen Reckstange unter Benützung der Pfosten — Seitwärtshangeln mit Ball zwischen den Füßen — Beugehang an der reichhohen Reckstange — Mehrmaliger federnder Sprung in den Stütz und Felgabzug vorwärts (schulterhoch) — Hochsturzhang — Knieliegehänge

*Barren:* Am hüfthohen Barren Sitze vor den Händen — Grätschgehen im Liegestütz rücklings — Felgabzug aus dem Seitstütz

*Stufenbarren:* Gehen über den niedrigen Holm mit Griff am höheren — Seitwärtshangeln im Knieliegehang am niedrigen Holm — Felgabzug am niedrigen Holm — Aus dem Stand auf dem niedrigen Holm aufsetzen eines Fußes auf den hohen Holm und Wendesprung

### *Spiele*

Laufspiele, z. B. „Komm mit“ und „Lauf weg“ abwechselnd — Dreischlag mit verschiedenen Abwandlungen — Ballstaffeln — Tunnelball — Ringender Kreis

Wurf- und Fangspiele zur Erhöhung der Wurf-, Fang- und Treffsicherheit sowie der Wurfweite, z. B. Neckball, Tigerball, Völkerball, Ball über die Schnur, Jägerball, Treffball, Länderball, Grenzball

### *Schwimmen*

Vom Spielen im hüfthohen Wasser über Gleitübungen zum Erlernen des Brustschwimmens — Fußhocksprung in kopfhohes Wasser — Einfache Tauchübungen

### *Winterliche Leibesübungen*

Schneeballweitwerfen — Schneeballzielwerfen — Schneeballschlacht — Rodeln — Schlittschuhlaufen — Skifahren

### *Rhythmische Übungen*

Einfache Bewegungskanonens mit und ohne Handgerät — Rhythmische Reihen im Gehen, Hüpfen und Springen — Einfügen in Gruppenrhythmus — Lausbubentanz — Rüpeltanz

Die LE<sup>1</sup> in der Grundschule hat viele Jahre hindurch um ihr Selbstverständnis gerungen. Sie war lange Zeit nur als Anhängsel des Gesamtunterrichts verstanden worden und sollte ihre Funktion darin sehen, möglichst viele Themen daraus zu übernehmen, was nicht selten zu sehr unnatürlichen Aufgabenstellungen geführt hat (Nachahmungsübungen, Bewegungsgeschichten). Die Gefahr, anstelle einer *spielbetonten LE* nur *Spielereien* zu entwickeln, ist und war schon immer sehr groß.

Die Angst vieler Lehrer, eine Überbelastung von Schülern und Jugendlichen gerade in der Entwicklungszeit könne zu Störungen und Fehlhaltungen führen, ist nicht gerechtfertigt. Die 6- bis 10jährigen sind — will man den Lehrplan zugrundlegen — eher unter- als überfordert. Die Beobachtung von Kindern in ihrem Freizeitverhalten, auf dem Spielplatz, im Schwimmbad oder am Skihang bestätigen diese Annahme. Sie wird außerdem auch noch durch die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse der Bewegungslehre gestützt. Kaum eine andere Altersgruppe ist so stark von einem Bewegungs- und Leistungsdrang erfüllt wie gerade diese Schüler.

Allgemein gilt daher der Grundsatz, die reiche Bewegungserfahrung aus der Vorschulzeit aufzugreifen und sie in einem *spielhaften* Rahmen in Richtung auf zweckgebundene Bewegungsabläufe, die in allen Übungszweigen als Ziel der weiterführenden Schulen anzusehen sind, zu entwickeln und dabei die Interessenlage der Kinder im Auge zu behalten.

Natürlich kommt in der Grundschule einer umfassenden Ausbildung der Vorrang gegenüber einer Spezialisierung zu. Die physischen Voraussetzungen wie Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer und die Bewegungseigenschaften (Gewandtheit, Geschicklichkeit, Koordinationsvermögen) müssen geschult werden, damit eine echte Leistung schneller und zielsicherer zu erreichen ist. Eine systematische Konditionsschulung tut bereits in der Grundschule not. Sie unterscheidet sich von der in den höheren Klassen nicht in der Zielsetzung, sondern lediglich in der Art und Weise, wie sie mit Kindern betrieben wird. Um die Ziele der LE an der Grundschule zu realisieren, bedarf es einer klaren Konzeption im Blick auf die Unterrichtsvorbereitung, die Unterrichtsführung und einer konsequenten, realistischen Überprüfung der dabei erreichten Lernerfolge. Auch in den Spiel- und Übungsformen läßt sich der Unterrichtserfolg „messen“, die Wirkung des Unterrichtsstils überprüfen, die Mitarbeit der Kinder testen und notfalls eine Änderung herbeiführen, die andere Wege entwickelt und dadurch bessere Ergebnisse zeitigt.

Der nachfolgende Kommentar will verstanden sein unabhängig von einem zur Zeit geltenden oder in Kürze zu erwartenden Lehrplan.

## **1. Körperliche Grundausbildung (Körperbildung)**

Eine grundlegende Haltungs- und Bewegungsschulung hat die Aufgabe, die notwendigen Leistungsvoraussetzungen für die weitere Entwicklung in der LE zu schaffen. Den Schülern dieser Altersstufe müssen in den Unterrichtsstunden *ausreichende Bewegungsmöglichkeiten* geboten werden, die ihnen einen Ausgleich gegenüber der langen Sitzzeit verschaffen.

Ein Bildungs- und Stoffplan entwickelt gewisse Zielvorstellungen, ausgehend von der

<sup>1</sup> LE = Leibeserziehung

Frage, was ein Schüler leisten soll/kann bzw. was gefordert werden muß/darf. Daneben bleibt immer noch ausreichend Spielraum für die jeweilige Gesamtsituation, die sich im konkreten Fall Lehrern und Schülern stellt: Der Lehrer, der 40 Erstklässler unterrichten muß, wird einen anderen Unterrichtsstil entwickeln als der Leiter einer Neigungsgruppe, die zahlenmäßig und im Blick auf Interesse und Veranlagung der Schüler anders strukturiert ist. Die angebotenen Übungs- und Stoffpläne sind nur als Anregungen zu verstehen, welche Formen denkbar sind. Es ist weder eine vollständige Aufzählung der Übungen beabsichtigt, noch eine Wertigkeit angestrebt.

Ein zweites Kriterium für einen erfolgreichen Unterricht: Die Übungsaufgaben sollen in *Übungsreihen* methodisch klar aufgebaut und zielgerichtet sein, um einen Übungserfolg zu gewährleisten. Die Art der Verbesserung, das Vorankommen auch des Leistungsschwächeren ist transparent zu machen, Teilerfolge sind festzustellen, weil sie als „Rückmeldung“ im Verlauf des Lernprozesses den Arbeitseifer bestärken und anspornend wirken.

Diese beiden Faktoren (ausreichende *und* zielgerichtete Bewegungsaufgaben) sind mehr als bisher auch bei der Verbesserung der Leistungsgrundlagen zu berücksichtigen. Jedes Kind — eine gesunde Entwicklung vorausgesetzt — will etwas leisten, wenngleich sich das dabei erzielte Ergebnis nicht immer mit den Resultaten anderer vergleichen läßt. Aber im Blick auf die eigenen Leistungsvoraussetzungen (Kondition, Konstitution u. ä.) wird sich eine Aufwärtsentwicklung verfolgen lassen, die gerade in diesem Alter für die Persönlichkeitsbildung insgesamt, für die Sozialisation, für das Lernen in allen Bereichen bedeutsam wird.

Die schulischen Leibesübungen sind in den vergangenen Jahren wohl im Blick auf 1972 (Olympische Spiele in München) zusehends ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Man wirft ihnen Ziel- und Planlosigkeit vor und glaubt, der Schul„sport“ solle sich wesentlich als eine Vorstufe des Leistungssports verstehen. Das ist vom Grundsatz her falsch, zumindest insoweit, als diese Aufgabe im Rahmen des allgemeinen Unterrichts in LE nicht geleistet werden kann und auch in den Neigungs- und Talentgruppen ohne die Kooperation mit den Sportvereinen und Fachverbänden nur Stückwerk bleibt. Die von den Vertretern der Sport- und Fachverbände gestellten Forderungen an die Schulen liegen weitgehend außerhalb der Aufgabenbereiche der LE im Rahmen der Gesamterziehung. Man kann auf diese Tatsache im Interesse der Schule *und* des Leistungssports nicht deutlich genug hinweisen.

Diese Unsicherheit in der grundsätzlichen Einschätzung der LE scheint ihren Niederschlag bereits in der Kontroverse um die Benennung des Faches (ehemals „Turnen“) zu finden. Nordrhein-Westfalen hat sich für „Sport“ entschieden. Uns scheint dieser Begriff für die pädagogische Aufgabenstellung gerade in der Grundschule anfechtbar, weil in der Alltagssprache der Sport doch wesentlich das Leistungsprinzip in den Vordergrund rückt — und zwar in seiner absoluten Ausprägung. Gerade dies aber kann nicht das Anliegen der schulischen Leibesübungen sein.

Um bessere Leistungsgrundlagen bei den 6- bis 10jährigen zu schaffen, erscheint es denkbar, Organisationsformen, die früher älteren Jahrgangsklassen vorbehalten blieben, auf die Grundschule zu übertragen, nach Wegen einer äußeren und inneren Differenzierung zu suchen und den Unterrichtserfolg regelmäßig zu überprüfen. Sogenannte Leistungstests — auch auf dieser Altersstufe — geben über den augenblicklichen Entwicklungsstand Auskunft.

Zur Lösung des Problems hinsichtlich der Intensität des Unterrichts könnte die Übungsform des „Circuittrainings“ einen brauchbaren Beitrag leisten. Man geht dabei von dem Grundsatz aus, daß verschiedene „Stationen“ eingerichtet werden, die jeweils eine andere Bewegungsaufgabe erfordern. Sie müssen so geplant sein, daß sie für die Schüler attraktiv sind und von ihnen gerne ausgeführt werden<sup>2</sup>. Alle Übungsaufgaben (Stationen) *zusammen* haben den Zweck, daß in einem Rundgang die Gesamtmuskulatur und der Kreislauf beansprucht und alle physischen Faktoren sowie die Bewegungseigenschaften verbessert werden. Die Durchführung ist sehr einfach: entsprechend den vorhandenen Stationen wird die Klasse in Gruppen eingeteilt. Die Übungsaufgaben sind genau zu erläutern, damit in der Durchführung der vorgesehene Übungseffekt auch erreicht wird. Zunächst haben die Übungsteilnehmer während eines vorgegebenen Zeitraumes (20—30 Sekunden etwa) die vorgeschriebene Übungsaufgabe mehrfach zu lösen. In der Pause, die eine ausreichende Erholung gewährleisten soll, wird zur nächsten Station übergewechselt. So kann durch beständige Variation der Belastung eine sehr vielseitige Ausbildung gesichert werden und durch das rasche Nacheinander der verschiedenen Stationen auch die Aufmerksamkeit der Kinder erhalten bleiben. Die „Spielform“ des Kreistrainings (ohne Zeit- und Testdruck) läßt sich schon in den Eingangsklassen der Grundschule durchführen. Die Idee ist nach Form und Inhalt (Vielseitigkeit in der Belastung, Wechsel von Anspannung und Ruhe, rasche Folge von verschiedenartigen Aufgaben) nicht neu und wird im Zirkeltraining lediglich deutlicher konkretisiert.

Daraus ist nur sehr bedingt zu folgern, daß man es in der Grundschule bereits mit einem Studententyp zu tun hätte, der mit „Konditionstraining“ umschrieben wird. Jedoch kann sich die Absicht, mit Hilfe des Spiel- und Hindernisturnens den Schülern Bewegungserfahrung zu vermitteln, sichtbare Leistungsfortschritte zu erzielen und körperliche Mängel auszugleichen, durch das Zirkeltraining schneller realisieren.

Ein weiterer Schritt ist in der Überprüfbarkeit der dabei erzielten Ergebnisse zu sehen. Auch hier bieten sich relativ einfache Formen an, die über die körperliche Leistungsfähigkeit eine Aussage zulassen. Zum Beispiel kann die Aufgabe — nach einer Zeit der Eingewöhnung in die Organisationsform — darin bestehen, daß die Kinder in einem Test von 15—30 Sekunden versuchen, die Aufgabe an einer Station möglichst oft zu lösen oder den Auftrag erhalten, eine vorgeschriebene Frequenzzahl zu erreichen (etwa 6—10 Wiederholungen). Eine andere Möglichkeit der Prüfung: Für jede Station werden niedrig gehaltene Wiederholungszahlen festgelegt, ohne Pause von Station zu Station gewechselt und so der Rundgang möglichst rasch absolviert. In der Unterrichtspraxis wird es sich nicht vermeiden lassen, daß im Übereifer die Aufgaben nur ungenau gelöst oder die Frequenzzahlen nicht eingehalten werden. Das ist von der Übungsabsicht her jedoch zunächst unbedeutend und stellt den Wert des Circuittrainings nicht in Frage. Der Anreiz, sich selbst zu übertreffen, bleibt in jedem Fall ungeschmälert erhalten.

<sup>2</sup> Die Leistungsmotivation ist nur wirksam, „wenn die gestellten Aufgaben und Ziele erstrebenswert erscheinen. Sie wird nicht aktiviert, wenn die Ziele bedeutungslos bleiben“ (Oerter, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth, Auer 1969, S. 146 f.

## Vorschlag für ein Kreistraining mit 6 Stationen:

### 1. Knieliegestütz:

- die Arme beugen und strecken
- Auf einen Sprungkasten (25—40 cm hoch) auf- und absteigen
- Zwei Keulen im Abstand von 8—10 m umlaufen
- Ballprellen (Gymnastikball) in der Bauchlage
- Die Beine über einen Gymnastikball hinwegheben und wieder zurück
- Eine Langbank umklettern

Es wird allerdings notwendig werden, bei den Tests in der Grundschule nach standardisierten Bedingungen und objektiven Wertmaßstäben zu suchen. Die Gütekriterien, die man in der Psychologie an einen Test stellt (Validität, Reliabilität, Ökonomie u. a.) sind auch hier zu beachten. Um eine brauchbare Vergleichsbasis zu finden, müssen einheitliche Übungsaufgaben vorgeschlagen und in den einzelnen Jahrgangsklassen in Vorversuchen erprobt werden, vor allen Dingen im Blick auf eine rasche Durchführbarkeit (Zeitfrage) und eine objektive Bewertung. Die bei diesen Vorversuchen erzielten Ergebnisse könnten in einer Skala zusammengefaßt werden (Standardwerte), die man entweder im Sinne der 100-Punkt-Wertung (Bundesjugendspiele) aufgliedert oder auf die Notenskala 1—6 umrechnet. Daraus ließen sich später Normwerte ableiten: Was soll ein 6-, 8- oder 10jähriger erreichen?

Von den Schwerpunkten, die sich im Fach LE der Grundschule stellen (Körperbildung, Bewegungsbildung, Bewegungsgestaltung und Leistungssteigerung) ist der erste absichtlich besonders herausgestellt worden, weil man in der Verbesserung der Leistungsgrundlagen die Voraussetzung jeglicher Entwicklung in den verschiedenen Disziplinen Boden- und Gerätturnen, Schwimmen, Leichtathletik, Spiel und rhythmische Gymnastik) sehen muß. Der beste methodische Weg, alle bewährten Übungsreihen, das größte pädagogische Talent auf seiten des Lehrers und jeder noch so große Einsatz des Schülers wird das Erreichen eines gesetzten Leistungsziels fragwürdig werden lassen, wenn die entsprechenden Grundlagen nicht vorhanden sind. Der Vorwurf, die schulischen Leibesübungen seien im Anspruchsniveau abgesunken, hängt damit zusammen, daß der Konditionsschulung in den Jahrgangsstufen 1—4 zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird und damit die Gefahr entsteht, vom betont kindgemäßen Spiel auf Spielerei auszuweichen, die das Individuum nur unzureichend aktiviert und als „bequeme Realitätsflucht“ benutzt wird (Oerter, a. a. O., S. 213).

## 2. Leichtathletik

Laufen, Springen und Werfen zählen zu den Grundtätigkeiten, die beim Schuleintritt bereits weitgehend automatisiert sind. Man kann also auf einer relativ breiten Grundlage aufbauen, denn mit Ausnahme der Bewegungskombination „aus dem Lauf abwerfen“ gelingen — zumindest in der Rohform — alle für die Leichtathletik wichtigen Bewegungsabläufe.

Wie bei allen Lernprozessen in der LE kommt es auch hier darauf an, in den Übungsstunden eine entsprechende Intensität zu erreichen, d. h. genügend Möglichkeiten der Wiederholung zu schaffen.

### a) Lauf

Hier erscheint es besonders wichtig, die Ausdauer zu verbessern und das rhythmische Überlaufen von Hindernissen zu üben.

Zur Ausdauer ist anzumerken, daß es auf jeder Altersstufe eine Übungsform gibt, die dem Intervall-Training im Leistungssektor entspricht: Durch systematische Schulung der allgemeinen (nicht der speziellen) Ausdauer sollen die Schüler lernen, ohne Hinweise auf das Tempo und ohne zeitlichen Druck eine längere Strecke zu durchlaufen. Durch entsprechende Pausen und eine Aufteilung der Klasse in leistungsgleiche Gruppen kann eine Überforderung vermieden werden.

#### Beispiel

Dreiecklaufen: ein gleichseitiges Dreieck mit einer Seitenlänge von 30—50 m. Die Klasse wird in drei Gruppen aufgeteilt, die an den Eckfahnen Aufstellung nehmen. Auf Pfiff läuft jede Gruppe im Uhrzeigersinn zur nächsten Fahne. Der Zeitraum beträgt je nach Leistungsstand für 50 m 18, 15 oder 12 sec. Wer zu früh ankommt, läuft an Ort und Stelle weiter, bei einer „Verspätung“ muß ein schärferes Tempo eingeschlagen werden.

Beim rhythmischen Laufen ist darauf zu achten, daß die Natürlichkeit der Bewegung dabei nicht verlorengeht. Es ist mit Sicherheit für die Kinder von Vorteil, durch Klatschen, Tamburin u. ä. die Bewegung zu begleiten und damit die Konzentration der Kinder auf den Rhythmus zu erleichtern.

### b) Sprung

Bei den Sprungformen hat es sich als zweckmäßig erwiesen, mit sogenannten „Geländehilfen“ zu üben, d. h. für die Schüler durch Verwendung von Sprunghügel, Kastenkopfteilen und Sprungbrettern die schwierige Absprunghase (= Umsetzen der Horizontalgeschwindigkeit in Höhe) zu erleichtern.

#### Beispiel

Weithochsprung: Mit Hilfe des Sprungbrettes ist im Abstand von 1 m eine Höhe von 30—40 cm zu überspringen. Die Notwendigkeit, das „Hindernis“ zu überwinden, fördert die Intensität in der Bewegungsführung. Erschwerung der Aufgabe durch Vergrößerung des Brettabstandes oder Veränderung der Höhe.

### c) Wurf

In den Wurfübungen geht es in erster Linie um das Einüben des Schlagwurfes und die Beseitigung des Bewegungsstereotyps des Schockwurfs. Eine ausreichende Wurfmöglichkeit (jeder hat einen Ball, Üben in Gegenüberstellung, Würfe gegen die Wand, „Serienwürfe“) ist zu schaffen. Die Einübung der Bewegungskombination „Laufen — Abwerfen“ stößt erfahrungsgemäß in der Grundschule auf große Schwierigkeiten. Die „Anhäufung von Bewegungsfolgen“ und die „hohe Dynamik“ des Wurfvorganges (Ungerer) überfordert die meisten Kinder dieser Altersstufe.

#### Beispiele

Hinführung zur Schlagwurfbewegung durch Spiele, die einen „scharfen“ Wurf herausfordern, wie Treibball, Jägerball u. ä., Zielwerfen, um den Bewegungsablauf besser kontrollieren zu können.

Gruppenwettkämpfe: Addition der Einzelresultate

Die Leistungsschulung in der Leichtathletik ist nicht der Kernpunkt in der Grundausbildung. Jedoch sollten von Zeit zu Zeit in allen leichtathletischen Übungsformen konkrete Ergebnisse ermittelt werden. Ein Wettbewerbsverhalten zeichnet sich normalerweise schon beim Schuleintritt ab. Man muß die natürliche Entwicklung auch hier weiterführen und -fördern und den Wetteifer von Zeit zu Zeit „provizieren“ — vorausgesetzt, daß sich der Lehrer dabei besonders um jene kümmert, die es schwer haben, in einem allgemeinen Leistungsvergleich zu bestehen.

### 3. Schwimmen

In früheren Lehrplänen war für den Schwimmunterricht der Klassen 1—4 die Wassergewöhnung und das Gleiten vorgesehen. Ein Paradebeispiel für die „planmäßige“ Unterforderung von Kindern! Günstige organisatorische Bedingungen vorausgesetzt, ist auch hier zielstrebig an die Übungszusammenstellung heranzugehen: Die Schüler sollen natürlich ausgiebig mit dem nassen Element vertraut werden — Unsicherheit, Ängstlichkeit und eine überhastete Unterrichtsführung erweisen sich im späteren Verlauf des Schwimmunterrichts als Hemmschuh und schließen jeden Fortschritt aus. Am Ende einer solchen Entwicklung hätten wir es mit dem sogenannten „Sonntagsschwimmer“ zu tun, der ängstlich den Kopf über Wasser haltend sich fast aufrecht fortbewegt und sogleich in eine bedrohliche Situation gerät, wenn Wellen über seinem Kopf zusammenschlagen.

Als Ziel darf gesetzt werden: den Schülern möglichst bald eine Schwimmtechnik zu vermitteln, sich durch spezielle Aufgabenstellungen den Schwächeren und Ängstlichen zu widmen, damit sie sich ebenfalls rasch freischwimmen. Diese Aufgabe ist nicht allein durch die übliche Bestimmung (15 Minuten Schwimmen) erfüllt, sondern kann durch Zusatzforderungen (Kopfsprung, Tauchen) sinnvoll ergänzt werden.

#### *Beispiele*

Überwinden des Wasserwiderstandes: Laufspiele im knie- oder hüfthohen Wasser, einfache Ballspiele (Wanderball u. ä.)

Auftriebsübungen: Schwebestütz an der Treppe, Qualle

Tauchen: Gegenstände vom Boden heraufholen, durch die gegrätschten Beine des Partners tauchen

Atemübungen: mit Griff an der Überlaufrinne oder Partner ins Wasser ausatmen; 10—12 Wiederholungen

Gleitübungen: Hechtschießen, Hechttauchen, Delphinschießen und -tauchen (gestreckter Körper, Kopf zwischen den Oberarmen)

Schwimmtechnik einüben in der Ganz-Teil-Ganz-Methode, d. h. zuerst Arm- und Beinbewegung zusammen üben und dann Teilbewegungen (Armbewegung, Beinschlag) gesondert schulen und wieder in die Gesamtkoordination eingliedern

Bereits in der Grundschule soll auch das zweite Ziel des Schwimmunterrichts ins Auge gefaßt werden, das freilich schwerpunktmäßig der Hauptschule vorbehalten bleibt: die Fähigkeit, anderen im Wasser zu helfen. Die Wasservertrautheit, die Sicherheit beim Tauchen, verschiedene Vorübungen des Transportierens und Abschleppens (wobei die „Retter“ zunächst im hüfttiefen Wasser gehen) — alle diese Formen bereiten auf das Rettungsschwimmen vor und tragen zur Verbesserung der eigenen Schwimmfertigkeit bei.

#### 4. Boden- und Gerätturnen

In der Altersstufe der 6- bis 10jährigen wird vor allen Dingen das Spiel- und Hindernisturnen in den Vordergrund gerückt: Die Kinder sollen die einzelnen Turngeräte kennenlernen und insbesondere Griffsicherheit bekommen. Dies läßt sich durch eine vielfältige Aufgabenstellung des Überwindens, Durchwindens, Überlaufens, Durchkriechens und Überspringens der Geräte erreichen. Formgebundene Bewegungsabläufe hemmen in diesem Alter den Eifer. Die Bewegungsaufgabe lautet vielmehr (z. B.): wer kann über den Kasten hinwegklettern? Jeder sucht sich eine Form, jeder beobachtet den anderen; es wird zunächst nicht unter Zeitdruck geübt, ein Wettbewerb bleibt anfangs ausgeschlossen.

Aber auch auf diesem Gebiet können einige gezielte Aufgaben mit Wettkampfcharakter den Bewegungsablauf steuern und das Anspruchsniveau der Kinder anheben:

Wer kann mit beiden Beinen vor dem Kasten abspringen und aufknien bzw. aufhocken?

Wer kann bei der Wälzrolle die Bodenberührung durch Beine und Arme vermeiden?

Wer klettert die Stangen bis zur Mitte hoch oder weiter? Wer kann auf zwei Holmen über den Barren hinwegbalancieren, wer auf einem, wenn der Partner hilft?

Insgesamt dienen die meisten Aufgaben beim Boden- und Gerätturnen dazu, die Kondition der Kinder zu verbessern und zwar durch das Bemühen, einfache Formen der Bewegungsabläufe zu erlernen. Ein methodisches Vorgehen im Sinne der Bewegungsverwandtschaften und das Üben an Geräte- und Hindernisbahnen sind notwendig, um einen Unterrichtserfolg sicherzustellen.

##### *Beispiel für die Hindernisbahn*

Langbank längsgestellt (mit Medizinball) — Matte — Kastenteil quer — 4 Keulen im Abstand von 1 m — Langbank quer:

Langbank aufsteigen — Medizinball übersteigen; Sprung auf die Matte, Rolle vorwärts, durch das Kastenteil kriechen, die Keulen im „Slalom“ durchlaufen, Hockwende über die quergestellte Bank

Da dem gegenseitigen Helfen und Sichern in dieser Altersstufe sehr deutliche Grenzen gesetzt sind, erscheint eine Fortführung der Aufgaben zumindest im Klassenverband problematisch — wengleich die neueren Erkenntnisse aus der Trainingslehre darauf hinweisen, daß gerade in der Altersstufe der 8- bis 10jährigen die notwendigen Grundlagen für eine spätere Leistungsdifferenzierung zu legen sind.

#### 5. Spiel

In diesem Alter sind die Schüler für jede Form der Spielerziehung zu gewinnen. Die tägliche Konfrontation mit den Ereignissen auf den Spielfeldern der „Großen“ reizt zur Nachahmung, man identifiziert sich mit bekannten Namen. Das Spielverhalten der Buben und der Mädchen unterscheidet sich kaum. Schwierigkeiten ergeben sich mitunter, weil die Gesellungsformen für eine intensivere Bindung im Mannschaftsgefüge nicht ausreichen; der einzelne ist vorrangig nur um die persönliche Leistung

bemüht, er kümmert sich nur wenig um eine Einordnung in das Team. Dabei ergeben sich gerade in der Grundschule gruppendynamische Probleme, die leider bis heute empirisch kaum erfaßt sind. Mit Sicherheit ist jedoch bei den vielfältigen Spielformen die Möglichkeit eröffnet, „soziale Beziehungen risikolos zu üben und zu erproben“ (Oerter).

Auch bei den Spielen muß man — zumal sie sich wie das Schwimmen in der Interessenslage der Schüler sehr stark in den Vordergrund geschoben haben — daran gehen, durch Präzisierung von Spielreihen bereits in der Grundschule die entsprechenden Voraussetzungen für die großen Mannschaftsspiele zu schaffen. Von den drei Faktoren, die ein gutes Sportspiel garantieren, stehen bei den 6- bis 10jährigen die Kondition und die Technik im Vordergrund, während taktische Maßnahmen vorerst weitgehend unberücksichtigt bleiben. Im Umgang mit dem Ball muß das Fangen und Werfen jedoch in allen Variationen intensiv geübt und verbessert werden. Die Knaben müssen lernen, den Ball mit dem Fuß zu stoppen und wieder abzuspielen. Auch hier bieten sich vielfache Übungsformen an — einzeln, in der Partnerschaft oder in der Gruppe. Nur mit vereinfachten Regeln, die die Kinder nicht überfordern, leicht überschaubaren Spielzügen und kleineren Wettspielen kann echtes Spielverhalten geschult werden. Es ist wertlos, aus einer nachgiebigen Einstellung heraus Spiele einzuführen, für die die entsprechenden Voraussetzungen noch fehlen.

#### *Beispiel*

Um eine große Intensität in der „techniknahen“ Grundschulung zu erreichen, bieten sich in erster Linie Staffelformen unter Verwendung von Bällen unterschiedlichen Gewichts an. Spiele, die die Mehrzahl der Teilnehmer *gleichzeitig* beschäftigt: Wanderball, Treibball, Haltet die Seiten frei, Balljagd, Ball über die Schnur, Ball unter die Schnur, Hetzball, Schwarz-Weiß (mit Abwerfen), Zielball.

## **6. Rhythmische Erziehung**

Die Notwendigkeit einer rhythmischen Erziehung in der Grundschule stellt sich mit großer Vordringlichkeit. Die Anlage für eine sinnvolle Bewegungsgestaltung ist bei den meisten Kindern anzutreffen, sie besitzen Phantasie und Bewegungsfreude, die nur entsprechend gesteuert werden müssen. Wenn dieser Anstoß fehlt oder unzureichend ist, bleibt der Weg zu einer sportlichen Leistung weitgehend verbaut. Jeder Bewegungsablauf soll eine rhythmische Gliederung aufweisen, die die Voraussetzung für ein optimales Ergebnis schafft. Die Zusammenarbeit mit der Musik bietet sich hier in besonderem Maße an: Klatschrhythmen sollen die Bewegung anregen, aber den Kindern genügend Spielraum zur freien Gestaltung lassen; Schallplatten, wie sie heute in großer Zahl auf den Markt kommen, können den Unterricht beleben, Partneraufgaben oder Gruppenformen (Gruppenrhythmus, die einen klatschen, die anderen versuchen in freier oder mehr gebundener Form sich in ihrer Bewegung darauf einzustellen) sorgen für Abwechslung.

#### *Beispiele*

Die Verbindung zur Musik ist besonders in den zahlreichen Singspielen (Darstellungsspiele, Tanzspiele, Spiellieder) zu sehen, wie:

a) Darstellungsspiele

Häschen in der Grube — Der Bibabutzemann — Die fleißigen Handwerker — Die fleißigen Waschfrauen — Hänsel und Gretel — Dornröschen (u. ä.)

b) Tanzspiele

Liebe Schwester tanz mit mir — Ach, lieber Schuster Du — Karusselltanz (u. ä.)

c) Spiellieder

Ri Ra Rutsch — der Sandmann ist da (u. ä.)

Diese Singspiele sollen nicht nur die von der Lehrkraft vorgeschlagenen Bewegungen zulassen, sondern der Erfindungsgabe der Kinder Raum geben.

Das Raum- und Tempogefühl kann durch vielfache Zusatzaufgaben variiert werden, insbesondere durch Einbeziehung der Kleingeräte wie Ball, Keule, Stab, Seil und Reifen.

Die Hinweise auf die rhythmische Laufschulung gehörten ebenso zu diesem Thema wie die ersten Versuche, in der Gerätebahn die Bewegungsabläufe durch eine betont dynamisch-zeitlich-räumliche Gliederung ökonomischer zu gestalten.

Nicht selten ist die rhythmische Erziehung als ein Privileg in der Grundausbildung der Mädchen angesehen worden. Diese Auffassung ist falsch. Zu den konstitutiven Leistungsgrundlagen gehört ein ausgeprägtes Gefühl für den Bewegungsrhythmus. Erst dadurch können sich Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer voll auswirken.

Eine Neukonzeption im Bildungs- und Stoffplan für die LE der Grundschule wird — wie in jedem anderen Fachgebiet auch — den allgemeinen „Trend“ im Auge behalten müssen. Die Zeit, in der allzusehr gespielt und getändelt wurde, ist vorbei. Konkrete Leistungsziele, die den einzelnen nicht überfordern, sollen den Unterricht straffen und einen Fortschritt sichern. Eine geschickte Unterrichtsführung wird den Leistungstärkeren im Klassenverband Möglichkeiten einer Weiterführung (Entwicklung seiner Anlagen) ebenso anbieten wie sie schwerpunktmäßig um den Leistungsschwächeren (Ausgleich seiner Mängel) besorgt bleibt, weil gerade er die behutsame Führung durch den Lehrer braucht.

Nur eine solide Grundlage, die in der Altersstufe der 6- bis 10jährigen zu schaffen ist, erlaubt eine Maßnahme, die sich in absehbarer Zeit in den Haupt-, Realschulen und Gymnasien nicht umgehen läßt: nämlich neben der Fortführung der Grundausbildung im Klassenverband in den sogenannten Neigungs- oder Leistungsgruppen die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß unsere Schüler auch nach Abschluß ihres Bildungsweges (in einer inneren Zuwendung) den Kontakt zu den Leibesübungen aufrechterhalten, auch dann, wenn sie nicht mehr durch den Zwang des Stundenplanes dazu aufgefordert sind, sondern neben ihrem Beruf in der Freizeitgestaltung Erholung suchen.

Die Aufgabe der Lehrplangestaltung im Fach LE wird darin bestehen, ihn permanent „fortzuschreiben“. Ein Stoff- und Bildungsplan wird immer realistisch und aktuell sein, d. h. den Erfordernissen der Schule, der Umwelt und der Interessenlage der Schüler in gleichem Maße entsprechen müssen — will er auf die Dauer die Forderungen erfüllen, die ihm in einem bestimmten soziokulturellen Bereich gestellt sind.

a) Literatur

Autorenkollektiv (Ltg. Horst Gärtner/Willi Knappe):

40 Turnstunden für die 1. und 2. Klasse

40 Turnstunden für die 3. und 4. Klasse

Berlin: Volk und Wissen 1967

Peter Brockmann: Schwimmschule (Arbeitshilfen für den Schwimmunterricht). Frankfurt: Limpert 1970<sup>2</sup>

Wilhelm Dalitz: Gymnastik mit Geräten. Berlin: Sportverlag 1967<sup>3</sup>

Jürgen Dieckert/Friedhelm Kreiß/Heinz Meusel: Turnen — Sport — Spiel (Teil I). Frankfurt: Limpert 1970

Liselott Diem: Wer kann . . . Frankfurt: Limpert 1967<sup>3</sup>

Juchei, die Kleinsten turnen. Frankfurt: Limpert 1970

Liselott Diem/Renate Scholtzmethner: Ausgleichsgymnastik und Schulsonderturnen. Frankfurt: Limpert 1969<sup>2</sup>

Erika und Hugo Döbler: Kleine Spiele. Berlin: Volk und Wissen 1969<sup>4</sup>

DSB: Die tägliche Bewegungszeit. Frankfurt: Haßmüller o. J.

Erwin Geiger/Karlheinz Grindler: Fröhliches Tummeln und Spielen. Stuttgart: Klett 1963

Inge Heuser/Günther Spohn: Kommt, macht mit. Frankfurt: Limpert 1966<sup>3</sup>

Inge Heuser/Erich Marx: Spiele für alle in Hof und Halle. Wuppertal: Putty 1966<sup>6</sup>

Helmuth Hofmann/Günther Grundmann/Christian Pausch: Übungssammlung für die körperliche Grundausbildung. Berlin: Volk und Wissen 1966

Engelbert Keil: Spielen — Üben — Leisten. Freising: Datterer 1968<sup>2</sup>

Klaus Kerkmann/Karl Koch: Wir spielen in der Grundschule (Teil I). Schorndorf: Hofmann 1970

Karl Koch: Grundschulturnen an Geräten. Schorndorf: Hofmann 1970<sup>3</sup>

Laufen, Springen, Werfen in der Grundschule. Schorndorf: Hofmann 1968

Bewegungsschulung an Gerätebahnen. Schorndorf: Hofmann 1967<sup>3</sup>

Gustav Kochner: Haltungsschäden und ihre Bekämpfung. Frankfurt: Limpert 1966<sup>8</sup>

Bohumil Kos/Zdenek Tepy/Rudolf Volrab: Gymnastik, 1200 Übungen. Berlin: Sportverlag 1968<sup>4</sup>

Gerhard Lewin: Schwimmen mit kleinen Leuten. Berlin: Sportverlag 1967

Heinz Lutter/Heribert Lutter: Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule. Donauwörth: Auer 1971

Heinz Lutter/Hermann Rieder: Medizinball-Übungen, Staffeln, Spiele. Donauwörth: Auer o. J.

Ludwig Mester: Planvolle Leibeserziehung im Kindesalter. Bad Homburg: Kupfer 1965<sup>7</sup>

Wilhelm Mielke: Schwimmenlernen — erproben und üben. Schorndorf: Hofmann 1969<sup>3</sup>

Alwin Mortzfeld/Friedgund Cherubim: Der tanzende Kreis. Frankfurt: Limpert 1966<sup>10</sup>

Tomm Murstad/Bjorn Winsnes: Wir lernen Skilaufen. Frankfurt: Limpert 1963

Konrad Paschen: Stundenbilder, Band I (1. und 2. Schuljahr). Frankfurt: Limpert 1967<sup>4</sup>  
Band II (3. und 4. Schuljahr). Frankfurt: Limpert 1966<sup>3</sup>

Heinz-Egon Rösch: Staffelspiele und Wettkämpfe. Frankfurt: Limpert 1966

Anneliese Schmolke/Hans Bergese: Schulwerk für Spiel — Musik — Tanz (Teil I/II). Wolfenbüttel: Möseler 1951/53

Annemarie Seybold: Üben und Spielen mit dem Ball. Frankfurt: Limpert 1965<sup>5</sup>

Üben und Spielen mit dem Seil. Frankfurt: Limpert 1969<sup>3</sup>

Üben und Spielen mit dem Reifen. Frankfurt: Limpert 1969

Freimut Stein: Eislauf — ABC. München: Rother o. J.

Kurt Wiemann: Spielt mit. Frankfurt: Limpert 1970<sup>5</sup>

Manfred Wocheslander: Kinder laufen leichter ski. München — Basel — Wien: BLV 1969

**b) Filme**

F 486: Bewegungserziehung im 1. u. 2. Schuljahr

F 516: Bewegungserziehung im 3. u. 4. Schuljahr

FT 392: Bodenturnen I (Vom Purzelbaum zum Überschlag)

F 340: Richtige Hilfestellung beim Turnen

F 386: Schulsonderturnen

FT 561: Anfängerschwimmen

FT 562: Grundformen der Schwimmarten

o. Nr.: Vom Nichtschwimmer zum Schwimmer (Deutscher Schwimmverband — P. Andreas)

FT 777: Leichtathletik I — Der Lauf

FT 848: Leichtathletik II — Der Sprung

FT 849: Leichtathletik III — Wurf und Stoß

**c) Fachzeitschriften**

Die Leibeserziehung

Monatszeitschrift für Wissenschaft und Unterricht (mit Lehrhilfen). Schorndorf: Hofmann

Praxis der Leibesübungen

Fachzeitschrift für den Leibeserzieher in Schule und Verein. Frankfurt: Limpert

Leibesübungen

Fachzeitschrift für Turnen, Sport und Gymnastik. Frankfurt: Herkul

Der Turn- und Sportwart (TuS)

Fachzeitschrift für Turnen, Spiel und Sport. Celle: Pohl

Lehrbögen für Leibesübungen. Wolfenbüttel: Kallmeyer

Heinz Lutter

Bekanntmachung über

## Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grund- und Hauptschulen

vom 27. 3. 1969 Nr. III/2—4/32 608

(KMBI. S. 377)

Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 3. Oktober 1968 angenommenen „Empfehlungen für Sexualerziehung in den Schulen“, veröffentlicht mit KMB vom 27. 8. 1969, geben den äußeren Rahmen für die Sexualerziehung an den bayerischen Grund- und Hauptschulen.

Zu ihrer Durchführung werden als Ergänzung folgende Erläuterungen und Anregungen gegeben:

### 1. Allgemeines

1. Die Verpflichtung der Schule, bei der Aufgabe der Sexualerziehung mitzuwirken, beeinträchtigt nicht das Recht und begrenzt nicht die Pflicht der Eltern zur Sexualerziehung. Die Schule ergänzt auf wissenschaftlicher Grundlage die Bemühungen der Eltern und führt sie weiter. Das bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.
2. Zu Beginn eines jeden Schuljahres werden in einem Klassenelternabend die altersspezifischen Fragen zur Sexualerziehung gründlich besprochen. Um den Eltern ausreichend Gelegenheit zum Gespräch mit ihren Kindern zu geben, beginnt die Behandlung dieser Themen im Unterricht erst nach einer angemessenen Zeit.
3. In der Schule sollen die Schüler und Schülerinnen in der Auseinandersetzung mit der Sexualität als ethische Aufgabe gefördert werden; durch den Erwerb des erforderlichen Wissens werden sie befähigt, die Sexualität des Menschen zu begreifen.
4. Die Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung. Sie berücksichtigt die geschlechtlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen, die geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens, die ethischen Vorstellungen über die menschliche Sexualität und deren Vollzug. Jeder an der Sexualerziehung beteiligte Lehrer ist gehalten, die Fragen verantwortlichen geschlechtlichen Verhaltens aufzugreifen. Die Vermittlung unzulänglich begründeter und einseitiger Auffassungen fördert nicht die Fähigkeit zur sittlichen Entscheidung.
5. Die Sexualerziehung der Grund- und Hauptschulen ist eingeordnet in den Gesamtplan der Empfehlungen der KMK, der für die 1. mit 13. Jahrgangsstufe gilt. Sie erfolgt in der Schule im Rahmen der bestehenden Unterrichtsfächer. In der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts, in welchem dem Gespräch erhöhte Bedeutung zukommt, sind vulgäre und „kindertümliche“ Bezeichnungen durch wissenschaftlich einwandfreie Ausdrücke zu ersetzen.
6. Die schulische Sexualerziehung beginnt in der 1. Jahrgangsstufe und ist durchlaufend Gegenstand des Lehrens und Lernens bis zum Ende der Schulzeit. Die Behandlung der Sexualität berücksichtigt die Fragehaltungen und Informationsbedürfnisse der verschiedenen Alterstufen und — nach Möglichkeit — die Individuallage der Schüler. Sie ist organisch in den laufenden Unterricht einzu-

bauen. Die Erscheinungen der Geschlechtsreifung werden vor deren Auftreten bei den Schülern und Schülerinnen besprochen.

7. Unterrichtliche Schwerpunkte der Sexualerziehung liegen in der Grundschule: im Sachunterricht, in Deutscher Sprache und Religionslehre; in der Hauptschule: in Naturkunde, Sozialkunde, Deutscher Sprache und Religionslehre.
8. Zu Beginn des Schuljahrs wird in der Lehrerkonferenz die Gesamtplanung der Sexualerziehung an der Schule abgesprochen. Dabei ist auf Zusammenarbeit aller Mitglieder des Lehrerkollegiums einschließlich der Religionslehrer und der Fachlehrer hinzuwirken. Gleichzeitig wird der Plan für die Elternabende aufgestellt.
9. Bei der Sexualerziehung kann sich der Lehrer audio-visueller Hilfsmittel bedienen, insofern sie didaktisch-methodischen Bedingungen genügen. Einschlägige Schriften können den Unterricht unterstützen, wenn sie wissenschaftlich fundiert und methodisch durchdacht sind.
10. Sexualerziehung in der Schule findet in der Regel im Klassenverband statt. In Einzelfällen können die Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden. Auf individuelle Probleme wird der Lehrer im persönlichen beratenden Gespräch eingehen.
11. Der Klassenlehrer (Klassenleiter) ist für die Sexualerziehung seiner Klasse verantwortlich. Zur Behandlung spezieller medizinischer, hygienischer und psychologischer Fragen können der Schularzt und der Schuljugendberater herangezogen werden.

## II. Unterrichtsthemen

### 1. und 2. Jahrgangsstufe

Die Sexualerziehung beginnt mit der 1. Jahrgangsstufe. Bis zum Ende der 2. Jahrgangsstufe sollen folgende Themen behandelt werden:

Unterschied der Geschlechter; Mutterschaft (Schwangerschaft, Geburt) — Intimbereich des Einzelnen und der Familie — Warnung vor sogenannten Kinderfreunden

### 3. und 4. Jahrgangsstufe

Vater und Mutter in der Familie — Mädchen und Junge im Verhalten zueinander — Besondere Zeichen der Liebe (Kameradschaft, Freundschaft, Familie, Ehe). Für das Verständnis menschlicher Liebe sind Pflanzen- und Tiervergleiche ungeeignet. Entstehung menschlichen Lebens (Zeugung, Befruchtung, Entwicklung des Kindes im Mutterleib, Geburt) — Vorbereitung auf die zu erwartenden Reifungserscheinungen (Menstruation, Pollution).

In allen Jahrgängen der Volksschule ist auf die Gefahren, die durch abnorm veranlagte Erwachsene für die Kinder entstehen, hinzuweisen.

#### *Anmerkung:*

*Für die Sexualerziehung wird außerdem verwiesen auf die Empfehlungen für die Sexualerziehung in den Schulen, veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 8 vom 21. 4. 1969.*

In die Lehrpläne für die Reform der Grundschule wurde kein eigener Abschnitt über die Sexualerziehung aufgenommen. Die *Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grund- und Hauptschulen vom 27. März 1969* gelten unverändert weiter. In Ziffer 5 der Richtlinien wird ausgeführt, daß „die Sexualerziehung der Grund- und Hauptschulen eingeordnet ist in den Gesamtplan der Empfehlungen, der für den 1. mit 13. Schülerjahrgang gilt“.

Eine weitere Grundlegung der Sexualerziehung in Bayern stellen also auch die *Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen* dar, die auf einen Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 3. 10. 1968 zurückgehen und in Bayern durch die Bekanntmachung über Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen am 27. 3. 1969 (KMBL S. 374) veröffentlicht wurden.

Hier stellt sich sofort die Frage, warum auf die Darstellung eines detaillierten Lehrplanes verzichtet wurde. Sind die Empfehlungen der KMK und die bayerischen Richtlinien so erschöpfend, daß sich eine Lehrplanerarbeitung erübrigt? Sind die Erziehungs- und Lernziele so klar formuliert, daß die Lehrer der Grundschulen ohne Schwierigkeit an deren Erfüllung gehen können? Im folgenden werden daher die Erziehungs- und Lernziele herausgezogen, inhaltlich zusammengruppiert und auf Brauchbarkeit und Vollständigkeit überprüft.

Des weiteren ist zu fragen, wer in der pluralen Gesellschaft unseres Staates die Autorität besitzt, auf diesem heißumstrittenen Gebiet Richtziele für allgemein verbindlich zu erklären. Die in den Richtlinien an verschiedenen Stellen enthaltene Forderung auf vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Bildungsträger löst dieses Problem nicht, weil diese in sich selbst und untereinander keine einheitliche Zielvorstellung haben. Deshalb erscheint eine — wenn auch im Rahmen dieser Arbeit notwendigerweise knappe — Betrachtung der geschichtlich gewachsenen Hauptströmungen der Sexualpädagogik notwendig und der Vorschlag eines umfassenden Erziehungszieles, das extreme Einseitigkeit zu vermeiden sucht, angezeigt.

Schließlich wird der Lehrer von einem Kommentar mit Recht erwarten, auf die sich in dieser Betrachtung ergebenden neuen didaktischen und methodischen Gesichtspunkte hingewiesen zu werden.

## 1. Erziehungs- und Lernziele für die Grundschule

a) Die *Richtziele* (Abkürzungen: E = Empfehlungen der KMK

R = Richtlinien in Bayern)

Bei Betrachtung der Richtziele lassen sich zwei große Gruppen unterscheiden:

Richtziele, die vorwiegend die sittliche Haltung des jungen Menschen im Auge haben, und

Richtziele, die sich vorwiegend mit dem notwendigen Wissen über sexuelle Fragen befassen.

*Richtziele, vorwiegend die sittliche Haltung betreffend*

Verantwortliches geschlechtliches Verhalten (E), (R)

Bewußtsein der Verantwortung in bezug auf sich selbst, den Partner, die Familie, die Gesellschaft (E);

Entwickeltes Wertempfinden und Gewissen (E)

Auseinandersetzung mit der Sexualität als ethische Aufgabe (R)  
Einsicht in die Notwendigkeit sittlicher Entscheidung (E).

*Richtziele, vorwiegend das Wissen betreffend*

Sachlich begründetes Wissen zu den Fragen der menschlichen Sexualität (E)  
Befähigung, durch Wissenserwerb die Sexualität des Menschen zu begreifen (R)  
Verstehen von Zusammenhängen auf dem Gebiet der menschlichen Sexualität (E)  
Urteilsbildung auch über schwierige und ungewöhnliche Erscheinungen (E)

*Grundlage dieser Richtziele*

Beim Lesen dieser anspruchsvollen Richtziele wird sich der Praktiker besorgt fragen, welche konkreten ethischen Ziele der Erziehung des Wertempfindens und Gewissens, der Urteilsbildung über schwierige Erscheinungen der Sexualität zugrunde gelegt werden sollen.

Die Empfehlungen und Richtlinien geben dazu folgende Hinweise:

Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung (E) (R). Es handelt sich nur um Mitwirkung (E) bzw. Ergänzen und Weiterführen (R) (bei der Aufgabe der Eltern). Die geschlechtlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen sind dabei zu berücksichtigen (R),

ebenso die geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens und die ethischen Vorstellungen über die menschliche Sexualität und deren Vollzug (R). Die Schule begegnet bei ihren Bemühungen hinsichtlich des Wertempfindens, Gewissens und der sittlichen Entscheidung den entsprechenden Bemühungen der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und anderer Erziehungsgemeinschaften und -institutionen (E).

Die Verfasser der Empfehlungen und Richtlinien geben also weder Normen noch Weisungen, sondern verpflichten den Lehrer zu einer ständigen Auseinandersetzung mit den übrigen Bildungsträgern bzw. mit den augenblicklich geltenden ethischen und rechtlichen Grundlagen.

Im Abschnitt 2 wird hierzu eine Hilfestellung versucht.

*b) Die Grobziele*

Die Grobziele lassen sich entsprechend der anthropologischen, soziologischen und biologischen Bereiche in drei Abschnitte zusammenfassen:

*Der Mensch als Geschlechtswesen und seine Entwicklung*

Kenntnis des Unterschiedes der Geschlechter (1. Jahrgangsstufe) (E, R)

Kenntnis der Geschlechtsreife (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

*Zusammenleben der Menschen*

Beachten der Intimbereiche des einzelnen und der Familie (1./2. Jahrgangsstufe) (R)

Einsicht in das Verhalten von Junge und Mädchen zueinander (R)

Erkennen der Aufgaben als Mann oder Frau (E)

(Erkenntnis der Rollen von) Vater und Mutter in der Familie (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Erkennen der besonderen Zeichen der Liebe (Kameradschaft, Freundschaft, Familie, Ehe) (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Erkenntnis, daß Fortpflanzung und Sexualverhalten des Menschen nicht nur Ausdruck einer allgemeinen, auch für Pflanze und Tier geltenden Lebensgesetzlichkeit, sondern auch eine besondere, im Blick auf die darin enthaltene Verantwortlichkeit nur dem Menschen eigene Form der Lebensführung sind (E).

Erkenntnis der Gefahren, die durch „Kinderfreunde“ drohen (E) (R).

### *Die menschliche Fortpflanzung*

Kenntnis der Mutterschaft (Schwangerschaft, Geburt) (1./2. Jahrgangsstufe) (E, R)

Kenntnis der biologischen Grundtatsachen der Fortpflanzung des Menschen (Zeugung, Schwangerschaft, Geburt) (E)

Kenntnis der Entstehung menschlichen Lebens (Zeugung, Befruchtung, Entwicklung des Kindes im Mutterleib, Geburt) (3./4. Jahrgangsstufe) (R)

Verständnis der zu erwartenden Reifungserscheinungen (Menstruation, Pollution) (3./4. Jahrgangsstufe) (E, R)

Obwohl diese Grobziele noch ziemlich allgemein gehalten sind, lassen sie doch eine bestimmte Richtung der geschlechtlichen Erziehung erkennen, besonders wenn wir sie im Zusammenhang mit den Richtzielen bewerten:

Das Grobziel „Erkennen der Aufgaben als Mann oder Frau“ gibt für sich genommen noch keinerlei Anhaltspunkte für eine Ausprägung sexuellen Verhaltens. Betrachten wir es aber unter dem Richtziel der „geltenden sozialen und rechtlichen Grundlagen des Geschlechtslebens“, so ergeben sich mit einem Blick auf die Bayerische Verfassung, der alle Erzieher verpflichtet sind, konkretere Vorstellungen.

Dort heißt es in Artikel 124:

„(1) Ehe und Familie sind die natürliche und sittliche Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und stehen unter dem besonderen Schutz des Staates.

(2) Mann und Frau haben in der Ehe grundsätzlich die gleichen bürgerlichen Rechte und Pflichten.

Artikel 125 betont:

(1) Gesunde Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes . . .

(2) Die Reinhaltung, Gesundung und soziale Förderung der Familie ist gemeinsame Aufgabe des Staates und der Gemeinde.“

Damit sind manche sexuellen Praktiken, die auf eine Auflösung der Familie hinauslaufen, wie Gruppensex, Partnertausch und andere sexuelle Freizügigkeiten als Erziehungsziele ausgeschlossen.

Von daher bekommt auch das Grobziel aus den Empfehlungen, daß „Fortpflanzung und Sexualverhalten des Menschen im Hinblick auf die darin enthaltene Verantwortlichkeit eine nur dem Menschen eigene Form der Lebensführung sind“, erst einen konkreten Inhalt.

Trotzdem erweist sich immer wieder, daß diese Grobziele zu mancherlei Unsicherheit und Mißverständnissen Anlaß geben.

### *c) Die Feinziele*

Es ist nicht verwunderlich, daß in allgemeinen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und auch in Richtlinien eines Landesministeriums keine Feinziele enthalten sind.

Für einen „Lehrplan“ müssen allerdings klare und eindeutige Lernziele gefordert werden. Es hat sich z. B. gezeigt, daß manche Lehrer das Thema „Unterschied der Geschlechter“ aus den Richtlinien in der 1. Jahrgangsstufe im Sinne einer detaillierten Physiologie der Geschlechtsorgane mißverstehen. Das Thema „Vater und Mutter in der Familie“ verführt manchen Erzieher dazu, alte, längst überholte Geschlechterrollen aus einem patriarchalischen Zeitalter weiterzugeben. Das Vaterschaftsgespräch wird wie vor Jahrzehnten als isolierte biologische Information mißverstanden und in einer Kette biologischer Analogien von den zweihäusigen Pflanzen bis zum Säugetier völlig verzeichnet. Der Lehrplan für die Grundschulen erfordert in diesem Punkt dringend eine Ergänzung.

## 2. Die Erziehungs- und Lernziele der Sexualerziehung im Widerstreit alter und neuer Ideologien in unserer Gesellschaft

Die mehr oder minder rein formalen Richtziele und die weithin mißverständlichen und verschieden auslegbaren Grobziele führen zu einer weit verbreiteten Unsicherheit der Lehrer in der Sexualerziehung. Die verschiedenen, oft gegensätzlichen Auffassungen der Sexualität kommen von einer unterschiedlichen Akzentuierung bzw. Negierung der verschiedenen Sexualfunktionen. Folgender Überblick mag dies verdeutlichen:

### a) Wandel der Einstellung durch verschiedene Akzentuierung der Sexualfunktionen

Was der Mensch mit seiner Sexualität erstreben kann	Was davon beachtet wurde und wird in		
	Vergangenheit	Gegenwart	umfassender Sicht
Liebesausdruck	/ wenig beachtet	/ wenig beachtet	+ ja
Zeugung	+ ja (überbetont)	- nein (verhütet)	+ ja (soweit verantwortbar)
Lustgewinnung	- nein (sittlich schlecht)	+ ja (überbetont)	+ ja (Voraussetzung für Liebesausdruck-Steuerungsfunktion)
Körperliche Begleitfunktionen (Kreislaufförderung Entspannung . . .)	/ nicht beachtet	+ ja (als Eigensinn mit der Lust)	+ ja (als Begleiterscheinung)

### b) Die alte verdrängende Einstellung zur Sexualität

Durch verschiedene philosophische Einflüsse des Altertums entstand im Abendland jahrhundertlang eine Weltanschauung und Theologie, die die Geschlechtslust als etwas Böses verurteilte. Vergleiche die Lustfeindlichkeit der Stoa, Gnosis und des

Manichäismus sowie die Abwertung der Lust durch Augustinus und viele andere! Deshalb versuchte man, diese vermeintliche Gefahr zur Sündhaftigkeit oder Minderwertigkeit dem Kind möglichst lange fernzuhalten. Heute sind sich die führenden Theologen darin einig, daß diese Einstellung ein geschichtlicher Irrtum war. Der Tatbestand einer derartigen antriebsunterdrückenden Erziehung führt zu einer totalen Verdrängung. Viele aus der Erwachsenengeneration konnten den Bereich des Geschlechtlichen nur bruchstückhaft in das Bewußtsein einordnen. Vieles wurde ins Unterbewußte abgedrängt und wirkt sich dort noch nach vielen Jahren störend und beunruhigend aus. Manche Erscheinungen in der heutigen Gesellschaft Mitteleuropas deuten darauf hin: Die Faszination des Nackten und Obszönen, die Tatsache, daß mit Sex in Publikationsmitteln und in der Werbung Riesengeschäfte möglich sind, und schließlich die Hemmungen, mit unseren Kindern unbefangen über geschlechtliche Zusammenhänge zu sprechen. Mit Recht wenden sich deshalb heute viele Pädagogen gegen eine derart verdrängende, repressive Geschlechterziehung.

In den letzten Jahrzehnten ist eine Gegenbewegung dazu entstanden, die es ihrerseits den Erziehern schwer macht, zu einer menschlichen, humanen Einstellung im Bereich des Geschlechtlichen zu gelangen:

#### c) *Die neue enthemmende Einstellung zur Sexualität*

Die Geschlechtslust stellt insofern eine Antriebssteuerung dar, als sie den Menschen ähnlich wie die Eßlust zur Erfüllung wichtiger Lebensaufgaben führt. Außerdem ist es nicht möglich, den Geschlechtsakt als Liebesausdruck zu leben, wenn nicht bei beiden Partnern die Geschlechtslust vorhanden ist. Es ist also richtig, die Geschlechtslust als hohen Wert zu betrachten und sich ihrer im Rahmen der geschlechtlichen Ordnung zu erfreuen. Nun wird aber von manchen Sexualpädagogen ein Sprung ins andere Extrem vorgenommen: Während früher nur die Fortpflanzung als sittliche Begründung des Geschlechtsaktes verstanden wurde, und die Geschlechtslust als böse galt, empfehlen sie heute die Ausschaltung der Fortpflanzung und stellen die Geschlechtslust zusammen mit einigen Begleitfunktionen, wie Kreislaufförderung und Krampflösung, als den *Eigen-Sinn* des Geschlechtsaktes dar. Daraus folgern sie, daß der Geschlechtsakt mit jedem Partner, zu jeder Zeit in Ordnung ist, wenn nur kein lediges Kind gezeugt wird und die Gefühle des Partners nicht mißbraucht werden, d. h. sein Einverständnis in eine derartig oberflächliche Geschlechtsvereinigung vorhanden ist. Nahezu beliebiger Partnerwechsel und Partnertausch sind dann nur die logische Folgerung aus einer derartigen Schau des Geschlechtlichen.

#### d) *Die Hauptaufgaben einer modernen umfassenden Sexualpädagogik*

Beiden extremen Auffassungen ist eines gemeinsam:

Sie vernachlässigen gerade die Geschlechtsfunktion, die ihrem Wesen nach die speziell menschliche, über das Tierreich weit hinausführende ist: nämlich die Möglichkeit, durch geschlechtliche Zeichen eine tiefe seelische Verbundenheit, die Liebe, auszudrücken. Jahrhundertlang war dieser Liebesausdruck nicht im Blickfeld der

Pädagogen und Seelsorger. Der biologisch vollständige und durch die Ehe legitimierte Zeugungsvorgang war damals der einzige Maßstab für geschlechtliche Ordnung. Wer heute die Propaganda für Partnertausch und -wechsel daraufhin überprüft, wird feststellen, daß es dabei wiederum nicht primär um Wohlwollen und Liebe, um ein Füreinanderdasein geht. Die Einstellung zur Sexualität war in der Vergangenheit und ist in der Gegenwart unbefriedigend, weil sie einseitig einzelne Funktionen überbetont oder ablehnt.

Die moderne Sexualpädagogik muß zu einer umfassenden Bejahung aller Sexualfunktionen führen. Aus dieser, alle Funktionen der Sexualität umfassenden Einstellung, ergeben sich auch für die Grundschule einige Aufgaben, die sowohl in den Richtzielen als auch in den Grobzielen der Empfehlungen und der bayerischen Richtlinien unerwähnt blieben:

### *Lieben können*

Wenn der Sinn des menschlichen Geschlechtsaktes wesentlich im Liebesausdruck besteht, so ergibt sich daraus als wichtige Aufgabe der geschlechtlichen Erziehung, unsere Kinder zur Liebe fähig zu machen. Ein Kind, das zum Egoisten erzogen wurde, wird diese Einstellung auch zum späteren Geschlechts- oder Ehepartner haben. Die beste Aufklärung kann diese schon in der Kindheit grundgelegte und später evtl. verstärkte Ichverkrampfung nicht auflösen. Die Voraussetzungen der Liebesfähigkeit müssen freilich im Elternhaus geschaffen werden. Sie bestehen vor allem in dem schon in den ersten Lebenswochen angebahnten Urvertrauen zur Pflegeperson, im fortwährenden Erleben der Erzieherliebe und im Aufgeschlossenheit für die Bedürfnisse Gleichaltriger. Die Grundschule kann hier wirklich nur unterstützend und ergänzend wirken. Ihre Lehrer müssen aber auf diese zentrale Aufgabe der Sexualpädagogik deutlich hingewiesen werden.

### *Unbefangen sein*

Es war ein großer Irrtum der alten verdrängenden Pädagogik, daß sie meinte, durch das Beiseiteschieben von geschlechtlichen Sachverhalten den Menschen vor einem besonderen Interesse daran bewahren zu können. Die Tiefenpsychologie zeigte uns das Gegenteil. Eine unbefangene Einstellung gegenüber dem Sexuellen setzt Erfahrungen und Wissen auf diesem Gebiet voraus, die in das Bewußtsein eingeordnet wurden. Grundvoraussetzung hierzu sind das Abstillen der Berührungs-, Zeige- und Schaulust im Kleinkindalter und das immerwährende Erleben der elterlichen Unbefangenheit. Auch hier kann die Grundschule nur gelegentlich unterstützend wirken. Aber sie sollte es.

### *Jasagen zum Geschlecht*

Wissen und Erfahrungen können positiv, aber auch negativ sein. Eine wesentliche Aufgabe der geschlechtlichen Erziehung ist es, unsere Kinder zu einer Bejahung des Geschlechtlichen überhaupt wie auch zu einer Bejahung ihres eigenen Geschlechts zu führen. Gelingt uns das nicht, so kann das Kind bzw. der Jugendliche auf ein geschlechtliches Fehlverhalten, insbesondere auf gleichgeschlechtliche Neigungen fixiert werden. Auch diese Aufgabe fällt zum größten Teil in die Verantwortung der Eltern. Aber auch hier ist es Pflicht des Grundschulerziehers, verstärkend zu wirken.

### *Auch einmal verzichten können*

Diese alte Erziehungsweisheit wird heute von manchen sehr ungern gehört; denn es ist der große Irrtum einer einseitigen Überbetonung des Geschlechtsantriebes und hier besonders der Geschlechtslust, daß man sich nur möglichst hemmungslos auszuleben brauche, um glücklich zu sein. Wenn der Geschlechtsakt vor allem Ausdruck inniger Liebe sein soll, verlangt er Kultivierung und Meisterung. Es gibt in jeder Ehe Zeiten und Situationen, wo es die Rücksicht und das Eingehen auf den Partner verlangen, die Liebe auch einmal im Verzicht auf den Geschlechtsakt auszudrücken. Die Forderung auf zeitweiligen Verzicht muß aber noch allgemeingültiger gesehen werden: Jeder unserer Antriebe, sei es der Geschlechtsantrieb, das Genußstreben oder der Machtantrieb, um nur einige zu nennen, muß sich ausrichten am Wohl des Mitmenschen, d. h. er muß dem zentralen menschlichen Antrieb des „Übersichhinausseins“ (Lersch), dessen Hauptkraft die Liebe ist, verbunden werden. Auch hier ist die Erziehung des Kleinkindes von ausschlaggebender Bedeutung, aber die Grundschule muß diese Aufgabe weiterführen.

### **3. Ergänzungsvorschläge zu den Richtlinien für die Sexualerziehung in den Grundschulen Bayerns**

#### *a) Didaktisch-methodische Hinweise*

*Der Zusammenhang mit dem Liebesausdruck* muß auch in der Grundschule in der Sexualerziehung beachtet werden. Er findet besonders in den Themen „Vater und Mutter in der Familie“, „Mädchen und Jungen im Verhalten zueinander“ und „Besondere Zeichen der Liebe“ Darstellungsmöglichkeiten. Besonders hervorgehoben sei hier die Feststellung in den bayerischen Richtlinien, daß „für das Verständnis menschlicher Liebe Pflanzen- und Tiervergleiche ungeeignet“ sind. Gerade bei Kindern aus gestörten Familienverhältnissen ist es notwendig, ein liebebetontes Ordnungsbild der Ehe und Familie aufzuzeigen. Dies kann freilich nur glaubwürdig und eindrucksvoll geschehen, wenn auch in der Schule eine von der Güte des Erziehers getragene Atmosphäre besteht.

*Das Unbefangensein* gegenüber geschlechtlichen Fragen kann vom Erzieher in der Grundschule wesentlich gestärkt werden, wenn er mit größter Bereitwilligkeit und Offenheit über diese Zusammenhänge spricht und auch die Schüler zur Verbalisierung führt. Gelegentlich kann eine humorvolle Bemerkung zur Auflockerung der Stimmung beitragen, ohne das Gespräch salopp werden zu lassen. Von feierlichen Einweihungsstunden alter Art muß nachdrücklich gewarnt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es auch problematisch, wenn alle Körperteile des Menschen in der Grundschule mit deutschen Namen bezeichnet werden und lediglich die Geschlechtsorgane mit den lateinischen Fachausdrücken benannt werden.

*Die Bejahung des Geschlechtlichen* kann bei allen Themen gefördert werden, in denen die Aufgaben und Tätigkeiten männlicher oder weiblicher Personen zu besprechen sind. Die Ersteindrücke über den Bereich des Sexuellen in der Grundschule müssen von allem freigehalten werden, was Ängste oder Ekel hervorrufen könnte.

Dies gilt besonders für das Thema vom „guten Onkel“. Leider kommen wir um eine Warnung vor Sittlichkeitsverbrechern nicht herum. Das Einprägen von Verhaltensregeln braucht aber nicht durch eine Darstellung der sexuellen Motive ergänzt zu werden, sonst würde der Bereich des Sexuellen mit dem Ruch des Verbrecherischen und Unheimlichen belastet. Auch die Information über sonstige problematische Erscheinungen menschlichen Sexualverhaltens bleibt späteren Altersstufen vorbehalten.

*Die Verteilung der Unterrichtsthemen* auf die einzelnen Schülerjahrgänge stellt einen Vorschlag für normale Verhältnisse dar. Aus besonderem Anlaß, z. B. gezielten Fragen, können einzelne Themen vorgezogen werden. Ein Hinausschieben ist nicht vertretbar, weil die Themeneinteilung ohnedies Endtermine darstellt. Insbesondere müssen die Erscheinungen der Geschlechtsreife vor deren Auftreten bei den Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

### *b) Feinziele zum sexualerzieherischen Unterricht*

#### *1. und 2. Jahrgangsstufe*

##### *1. Unterschied der Geschlechter*

###### a) Versuch einer ersten Begriffsbestimmung

Menschengeschlecht (alle Menschen), zweierlei Geschlechter: männliches und weibliches Geschlecht

b) Unterschiede der Geschlechter in geistig-seelischer Hinsicht, aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, die aber sofort hinsichtlich ihrer patriarchalischen Überlieferung zu prüfen sind.

Verhaltensunterschiede von Vater und Mutter, von Jungen und Mädchen aus dem kindlichen Erfahrungsbereich

Interessenunterschiede von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Spiel, Hobby, Arbeit und dergl.

Leistungsunterschiede der Geschlechter in Arbeit, Sport u. a.

###### c) Unterschiede der Geschlechter in körperlicher Hinsicht

Vergleiche der Körpergröße, -form und -kraft

Vergleiche der sekundären Geschlechtsmerkmale (z. B. Brust, Bartwuchs)

Vergleiche der primären Geschlechtsmerkmale zunächst noch ohne Einzelheiten: Glied, Scheide

##### *2. Intimbereich des einzelnen und der Familie*

###### a) Intimbereich der Familie

Unbefangenheit innerhalb der Familie beim An- und Ausziehen, beim Baden und Waschen

Schutz des familiären Intimbereiches nach außen, auch im Blick auf Familiengespräche und dergleichen

Unterschied zwischen der Unbefangenheit im Familienbereich und der Zurückhaltung vor Fremden

###### b) Intimbereich des einzelnen

Unterschiede zwischen natürlichen Situationen des Nacktseins (Umziehen, Waschen u. a.) und absichtlichem Zurschaustellen

##### *3. Schwangerschaft*

###### a) Die vorgeburtliche Entwicklung des Kindes im Mutterleib

Erste Anzeichen (vom Kinde aus): Wölben des Leibes. Kindsbewegungen

Schutz des Kindes im Mutterleib — Gebärmutter, Fruchtblase, Fruchtwasser

Versorgung des Kindes im Mutterleib — Ernährung durch die Nabelschnur, Versorgung mit Sauerstoff (Luftteilchen)

Wachstum des Kindes im Mutterleib — ausgewählte Bilder von verschiedenen Entwicklungsstadien des Embryos bzw. Fetus

Sprachliche Ausdrücke für die Schwangerschaft: In der Hoffnung sein, in anderen Umständen sein u. a.

b) Vorbereitung auf die Ankunft des Kindes

Herrichten des Babykorbes, -bettes, der Babywäsche, -windeln und dergl., der Pflegemittel, wie Creme, Öl, Puder u. a.

Rücksicht auf die Mutter und das Ungeborene — Hilfeleistungen, Platz anbieten in Bahn und Bus u. a.

Verzicht der Mutter auf Kaffee, Nikotin, Alkohol, anstrengende Fahrten, Touren u. a.

Vorsichtsmaßnahmen beim Einnehmen von Medikamenten, ärztliche Untersuchungen, Anmeldung in der Klinik bzw. bei der Hebamme

#### 4. Die Geburt des Kindes

##### a) Der Geburtsvorgang

Einsetzen der Wehen (keine erschreckenden Schilderungen!) Zusammenziehen der Gebärmutter, Dehnen der Gebärmutteröffnung und der Scheide. Hilfeleistung durch Hebamme oder Arzt (Geburtshelfer). Herausgleiten von Kopf und Körper, Geburtsschrei — erster Atemzug, Abnabelung — Entbindung

##### b) Nach der Geburt

Freude der Eltern und Geschwister, Wochenbett, Wöchnerin, Stillen, Säuglingspflege, Schonung der Mutter — Mutterschaftsurlaub, Anmeldung beim Standesamt — Geburtsurkunde, Taufe — Taufurkunde

##### c) Besonderheiten bei manchen Geburten

Frühgeburt, Zwillinge, Kaiserschnitt

Von der Schilderung unglücklicher Geburten, wie Fehlgeburt, Totgeburt, Mißgeburt, wird bei der Ersteinweisung auf dieser Altersstufe abgesehen.

#### 3. und 4. Jahrgangsstufe

##### 1. Vater und Mutter in der Familie

Aufgaben des Vaters, Aufgaben der Mutter, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Vater und Mutter, Beziehungen zwischen Vater und Mutter, Zusammensein mit den Eltern

##### 2. Mädchen und Jungen im Verhalten zueinander

Im Kleinkindalter

Geringe Unterschiede in den Interessen, in der körperlichen Leistungsfähigkeit — viele gemeinsame Spiele

Im Grundschulalter

Größere Unterschiede in Neigung und Leistung — getrennter Turn-, Werk- und Handarbeitsunterricht; geringere Neigung zu gemeinsamen Spielen; Absonderung der Geschlechter auf dem Schulweg und in der Freizeit; keine ungerechte Diffamierung des anderen Geschlechts, Toleranz, Ritterlichkeit

##### 3. Zeichen der Liebe

a) Versuch einer Umschreibung des Begriffes Liebe

Einholen von Kindererfahrungen (woran merkst du, daß dich jemand liebt?)

Zurückführen auf die vorläufige Erkenntnis: Lieben heißt gut denken von anderen, Gutes wollen und Gutes tun.

b) Allgemeine Zeichen der Liebe

Sprechen, Grüßen, Helfen, Teilen, Schenken, Leihen, Anerkennen, Ermuntern u. a.

c) **Besondere Zeichen der Liebe**

Auf der Ebene der Kameradschaft:

Zeichen der Zuneigung und Verbundenheit zwischen Sport- und Schulfreunden (z. B. Händedruck, Schulterklopfen u. a.)

Auf der Ebene der Freundschaft:

Wie oben, darüber hinaus besondere Aufmerksamkeiten wie Geschenke, Überraschungen und dergl.; gelegentlich Umarmungen

In der Familie:

Wie oben, darüber hinaus Kuß

Zwischen Eheleuten:

Wie oben, darüber hinaus Geschlechtsakt als innigster Ausdruck der Liebe, als stärkstes Zeichen des Einsseins, Sinnzusammenhang zwischen diesem Liebeszeichen und der Möglichkeit der Zeugung

**4. Entstehung menschlichen Lebens**

a) Vorbereitende Begriffsbestimmung: Organ, Drüse

b) Bau und Funktion der männlichen Geschlechtsorgane im Überblick

Begriffe: Hoden, Hodensack, Same, Samenleiter, Flüssigkeitsdrüse (Vorsteherdrüse), Glied, Schwellkörper

c) Bau und Funktion der weiblichen Geschlechtsorgane im Überblick

Begriffe: Ei, Eierstock, Eileiter, Gebärmutter, Gebärmutter Schleimhaut, Scheide

d) Befruchtungsvorgang

Weg der Samenzellen zur Eizelle, Eindringen der Samenzelle in die Eizelle, Verschmelzung der Zellkerne, Beginn der Zellteilungen, Einnistung in der Gebärmutter Schleimhaut

e) Entwicklung des Kindes im Mutterleib und Geburt

Vertiefende Wiederholung des Stoffes aus der 2. Jahrgangsstufe

**5. Vorbereitung auf die zu erwartenden Reifungserscheinungen**

a) Veränderungen beim Knaben

Einsetzen der Körperbehaarung, Wachsen des Kehlkopfes (Stimmbruch), Wachsen der Samenzellen in den Hoden, Samenerguß, gelegentliche Versteifung des Gliedes, Körperhygiene des Knaben

b) Veränderungen beim Mädchen

Einsetzen der Körperbehaarung, Entwicklung der Brust (Brustdrüsen, Milchdrüsen)

Eireifung, Auflösen der Gebärmutter Schleimhaut (Monatsregel, Periode), Verhalten während der Regeltage, Körperhygiene des Mädchens

**Verzeichnis der empfehlenswerten Unterrichtsmittel**

**Funktionsschema der Geschlechtsorgane**

Haftbildeinheit „Sexuelle Erziehung“.

Winterthur: Franz Schubiger

Lizenzausgabe für Deutschland bei Lehrmittelanstalt Köster & Co München

Haftbildeinheit Sexualerziehung in der Grundschule“, Stuttgart: Klett

**Wandbilder**

Wandbilder zur geschlechtlichen Erziehung. München: Kösel/Claudius, Auslieferung

Köster & Co München

Unbekleidete Kinder von rückwärts

Unbekleidete Kinder von vorn

Schwangere Mutter

Vor der Geburt

Ein Kind wird geboren

Nach der Geburt

Wir sind eine Familie  
Drüsen und Hormone — Steuermänner des Lebens  
Der „nette“ Onkel

*Ein Bilderbuch*

Ein Kind entsteht — Bilddokumentation über die Entwicklung des menschlichen Lebens im Mutterleib von Lennart Nilsson. Gütersloh: Bertelsmann

*Literatur*

Ockel-Gobbin-Bauer: Sexualerziehung im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969

Kurt Seelmann: Lehrer und Geschlechterziehung. Hinweise für den Unterricht. München: Bardtenschlager 1969

Barthold Strätling: Geschlechtliche Erziehung als Auftrag der Schule. Methodik und Didaktik der Geschlechterziehung in der Schule. Limburg: Lahn-Verlag 1968

Barthold Strätling: Sexualethik und Sexualerziehung. Donauwörth: Auer 1970

Klaus Thomas: Sexualerziehung, Grundlage, Erfahrungen und Anleitungen für Ärzte, Pädagogen und Eltern. Frankfurt: Diesterweg 1969

Für Lehrer und Erzieher: Willmann-Institut: Sexualpädagogik in der Volksschule. Freiburg: Herder 1967

Edm. Wiesböck (Hrsg.): Geschlechtliche Erziehung in der Schule. München: Ehrenwirth 1969

*Für Kinder bis zu 12 Jahren:*

T. u. H. Beyer: Vom neuen Leben, eine Einführung in die Fragen der Fortpflanzung des Menschen für das 4. und 6. Schuljahr. Frankfurt: Diesterweg 1969

Dr. H. Brückner: Woher die Babys kommen, eine Fibel für Jungen und Mädchen ab 10 Jahren. Wiesbaden: Falken-Verlag 1968

Rich. Härtter: Warum lieben sich Mann und Frau und woher kommen ihre Kinder? Recklinghausen: Bitter 1970<sup>4</sup>

Lotte Hampl: Das rechte Wort zur rechten Zeit. Donauwörth: Auer 1968

Odenwald: Der wunderbare Lauf des Lebens. Kevelaer: Butzon & Bercker 1963

Kurt Seelmann: Woher kommen die kleinen Buben und Mädchen? München/Basel: Reinhardt

Barthold Strätling: Kinder fallen nicht vom Himmel. Donauwörth: Auer 1970

Richard Härtter

## Entwurf eines Stoffplans für Verkehrserziehung in den Allgemeinbildenden Schulen

Der nachstehend abgedruckte Entwurf eines Stoffplans für Verkehrserziehung wurde im Rahmen des Lehrerseminars Süd erarbeitet. Der hierfür gebildeten Fachkommission gehörten Vertreter aller Schularten an.

### *Vorbemerkungen*

Der junge Mensch soll zu richtigem, gewandtem und verantwortungsbewußtem Verhalten im Verkehr erzogen werden.

Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn der Schüler zum Sehen und Erkennen von verkehrsbedeutsamen Elementen und zur Kenntnis und Erkenntnis dynamischer Grundformen des Verkehrs geführt wird und wenn sein Empfinden für ein verkehrsgerechtes Verhalten geweckt und verfeinert wird.

Der junge Mensch muß befähigt werden, Sachzusammenhänge der Verkehrswelt zu erfassen und den Verkehrsgegebenheiten entsprechend sinnvoll zu handeln. Bloße Kenntnis der bestehenden Verkehrsgesetze genügt nicht.

Der Verkehrsunterricht ist ausgerichtet auf das wirkliche Verkehrsgeschehen. Beobachtungen und Erfahrungen der Schüler sollen geklärt und bereichert werden.

Über die für die Verkehrserziehung vorgesehenen Unterrichtsstunden hinaus sind auch andere geeignete Gelegenheiten zur Verkehrserziehung wahrzunehmen; Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern beleben den Verkehrsunterricht.

Bestimmte Fertigkeiten und Verhaltensweisen werden im Unterricht praktisch geübt. Die erworbenen Kenntnisse und Einsichten des Schülers finden auf Unterrichtsgängen und Schülerwanderungen, in der Tätigkeit des Verkehrsordners, des Schülerlotsen, bei Radfahrprüfungen und Radfahrturnieren praktische Anwendung.

Durch Bildreihen, Filme, Verkehrszimmer und Schulverkehrsgärten, Sendungen des Schulfunks und Schulfernsehens, kann der Verkehrsunterricht anschaulich und zeitnah gestaltet werden. Arbeits- und Prüfungsbogen für Verkehrserziehung dienen der Festigung und Überprüfung der Kenntnisse.

Die Verkehrserziehung in der Schule wird um so mehr zum Erfolg führen, als es gelingt, die Erziehungsberechtigten, die örtlichen Polizeidienststellen, die Verkehrswacht, die Jugendliga für Verkehrssicherheit, das Rote Kreuz, den Allgemeinen Deutschen Automobil Club e. V. (ADAC) und andere an der Sicherheit im Straßenverkehr interessierte Stellen für die Mitarbeit zu gewinnen.

Im Stoffplan ist der Gesamtbereich Verkehrserziehung unterteilt in Umweltkunde und Verhaltenskunde.

Die *Umweltkunde* befaßt sich mit den Elementen, mit denen der Mensch im Straßenverkehr zu tun hat. Sie gliedert sich in:

Partnerkunde, die alle Verkehrsteilnehmergruppen umfaßt und ihre verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigenarten aufzeigt;

Straßenkunde, in der Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes sowie Einrichtungen im Verkehrsraum und ihre Auswirkungen auf den Verkehr betrachtet werden;



*Stoffplan für Verkehrserziehung*

		Umweltkunde		Verhaltenskunde		
	Partnerkunde	Straßenkunde	Fahrzeugkunde	Tageskunde	Bewegungskunde	Taktiklehre
<b>1. Jahrgangsstufe</b>	<p><b>Unsere Augen sollen suchen</b> Verschiedene Partner</p> <p><b>Heifer im Verkehr</b> Schutzmann, Schülertotse</p>	<p><b>Die Fahrbahn, der Gehweg überweg</b></p> <p><b>Zebrastrreifen, Ampel</b></p> <p><b>Die Haltestelle</b></p>	<p><b>Der Schulbus</b> Wir sehen uns den Schulbus an</p> <p><b>Spielzeuge auf der Straße</b> Koller, Kinderfahrrad</p>	<p><b>Mein Schulweg bei schönem und schlechtem Wetter</b></p>	<p><b>Richtiges Gehen</b> Wir trödeln nicht, wir rennen nicht</p>	<p><b>Wo und wie gehe ich über die Fahrbahn</b> Der kürzeste Schulweg ist nicht immer der sicherste</p> <p><b>Mein Weg zum Spielplatz</b> Die gelbe Mütze schützt</p> <p><b>Spiele nicht auf der Straße</b></p> <p><b>Ein- und Aussteigen an der Haltestelle</b></p>
<b>2. Jahrgangsstufe</b>	<p><b>Beobachte Deine Partner</b> Woher sie kommen, wohin sie gehen</p> <p><b>Langsame und schnelle Partner</b> Große und kleine Partner</p>	<p><b>Gefahrenstellen auf dem Schulweg</b></p> <p><b>Wo viel Verkehr ist schwierig ist</b></p> <p><b>Vorsicht Schienen!</b></p>	<p><b>Das Fahrrad</b></p>	<p><b>Als Fußgänger unterwegs bei Regen, Nebel, Schnee und Eis</b></p>	<p><b>Erste Fahrversuche mit dem Fahrrad</b> Aufsteigen und gerade Spur</p> <p><b>Absteigen</b></p>	<p><b>Die rechte Bahn im Verkehr ist die beste</b></p> <p><b>Die richtige Bahn</b> Richtiges Verhalten und im Schulbus</p> <p><b>Ausweichen und Überholen auf dem Gehweg</b></p> <p><b>Vortritt und Wartepflicht</b></p>
<b>3. Jahrgangsstufe</b>	<p><b>Bevorrechtigte Partner</b></p>	<p><b>Markierungen auf der Fahrbahn</b></p> <p><b>Absperrungen</b></p> <p><b>Verkehrsinsein</b></p> <p><b>Die Kurve</b></p>	<p><b>Das verkehrssichere Fahrrad</b></p> <p><b>Sonderfahrzeuge</b> Polizei, Feuerwehr, Hilfsdienst</p>	<p><b>Eine Straße im Wandel der Tages- und Jahreszeiten</b></p>	<p><b>Ich verlege die Spur</b> Beschleunigen und Verzögern mit dem Fahrrad</p>	<p><b>Ein Umweg ist bisweilen der sicherere Weg</b></p> <p><b>Zeichen schaffen Klarheit</b></p> <p><b>Fahrtrichtung</b> Sofortmaßnahmen am Unfallort</p> <p><b>Absichern und Hilfe holen</b></p>

<p><b>4. Jahrgangsstufe</b></p>	<p><b>Gute Partner — Schwierige Partner</b> Hilfen Auch leere Straßen sind gefährlich</p>	<p><b>Straßenarten und Warnzeichen als Hilfen</b> Auch leere Straßen sind gefährlich</p>	<p><b>Mein Fahrrad</b> Pflege, Wartung und kleine Reparaturen</p>	<p><b>Radfahren bei ungünstiger Witterung</b></p>	<p><b>Einhändiges Kurvenfahren als Vorstufe zum Abbiegen und Wenden</b></p>	<p><b>Das Abbiegen</b> Vorformen des komplizierten Kreuzens Vorbereitung zur Radfahrprüfung</p>	<p><b>Deutliches Radfahren erhöht die Sicherheit</b></p>
---------------------------------	---	--	---	---	---	---	--

Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus  
 Prof. Hans Maier  
 Staatsminister



# Der neue Grundschulunterricht IN WOCHENPLÄNEN

**Band I: 1. und 2. Jahrgangsstufe.** 184 Seiten. Efalim DM 15,80

**Band II: 3. und 4. Jahrgangsstufe.** 191 Seiten. Efalim DM 15,80

Herausgeber: Ludwig **Sirch** unter Mitarbeit von Helga und Wolfgang Einsiedler, Johannes Hagspiel, Elisabeth Lehner, Ilse Roßmanith und Hermann Uhr

## Schulreform in der Grundschule — Neuer Lehrplan

- Neue Lehrstoffe — mehr fachspezifische Planung
- verbindliche Lehraufgaben
- Differenzierung des Unterrichts

## Der neue Grundschulunterricht IN WOCHENPLÄNEN

bietet:

- Lehrgänge für Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Leibeserziehung
- Lehrstoffverteilung für 38 Schulwochen
- präzisierte Lernziele (Grundkenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten)
- Beispiele, Arbeitsformen, Arbeitsmittel

Verlag Ludwig Auer Donauwörth



Zur Neueinführung des Faches **Grundschule**

## Sachunterricht in der Grundschule

W. Barsig / H. Berkmüller / B. Czinczoll

# Sachkunde der Grundschule

Schülerarbeitsbuch

1./2., 3. und 4. Jahrgangsstufe

Je Band ca. 128 Seiten. Ca. 200 Farbbilder. Efalin-Pappband je ca. DM 7,80

- Dieses Schulbuchwerk folgt im Aufbau dem amtlichen bayerischen Lehrplan vom 1. April 1971.
- Jedes Thema ist eine in sich geschlossene Lehreinheit. Damit sind Stoffe für alle Bereiche des Unterrichts einbezogen.
- Eingangstexte und Farbbilder motivieren nachhaltig.
- Einzelinformationen und knappe Übersichten helfen mit, die Erarbeitung interessant und lebendig zu gestalten.
- Im modernen Sachunterricht der Grundschule wird der Stoffsicherung große Bedeutung beigemessen. Dieser Forderung tragen insbesondere kindgemäße Arbeitsaufgaben, die Rubrik „Diese Begriffe kennen wir jetzt:“ und die Zusammenfassung „Wir wissen:“ Rechnung.
- Das Schülerarbeitsbuch umfaßt die Fachbereiche Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie.

Verlag Ludwig Auer Donauwörth



# Für den Deutschunterricht der Grundschule

In neuer Bearbeitung:

Giehrl / Ibler

## Muttersprache

Schülerarbeitsbuch für den Unterricht in Sprachgestaltung, Sprachlehre, Rechtschreiben und Leselehre der Volksschulen.

### 2. Jahrgangsstufe

Ca. 128 Seiten. EfaIin ca. DM 5,80

### 3. Jahrgangsstufe

Ca. 128 Seiten. EfaIin ca. DM 5,80

### 4. Jahrgangsstufe

Ca. 128 Seiten. EfaIin ca. DM 5,80

- Prof. Dr. Hans E. Giehrl und Oberschulrat Martin Ibler haben — unter Mitarbeit von Fachleuten der Grund- und Hauptschule — die Arbeitsbücher nach dem neuen bayerischen Lehrplan vom 1. April 1971 gestaltet.
- Diese Neubearbeitung unterscheidet sich wesentlich von der bisherigen Ausgabe „Muttersprache“. Nachdem die enge Bindung an den Sachunterricht durch die neuen Lehrpläne nicht mehr möglich ist, wurden neue Bezugsstoffe hereingenommen.
- Ein wichtiger Akzent kommt bei der Neuausgabe „Muttersprache“ durch die Einbeziehung des Aufsatzunterrichts hinzu.
- Auch Sprachkunde und Rechtschreiben wurden völlig überarbeitet.
- Eine moderne Leselehre ergänzt die Kapitel.

Verlag Ludwig Auer Donauwörth





**Mit Beiträgen von:**

**A. Angermeyer, M. Bader, W. Barsig, W. Berghammer,  
H. Berkmüller, B. Czinczoll, W.-D. Engelhardt, H. Glöckel,  
G. Haas, R. Härtter, H. Handerer, H. Hofmann, M. Liedel,  
H. Lutter, H. Maier, D. Marenbach, J. Neukum,  
R. Rabenstein, F. Rindfleisch, H. Selzer**