

THE HISTORY OF THE UNITED STATES OF AMERICA

BY CHARLES A. BEAN

NEW YORK: THE CENTURY CO., 1900

Copyright, 1900, by The Century Company

Printed in the United States of America

Published by The Century Company, 290 N. 4th St., N. Y. C.

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

Illustrated by J. M. W. Turner

~~HE 032047~~ X

27

# Rahmen richt linien

Primarstufe  
Deutsch

[neu. Erl. vom 29. 1979]



Der Hessische Kultusminister

Herausgeber: Der Hessische Kultusminister, Luisenplatz 10,  
6200 Wiesbaden, Telefon 36 81

Rahmenrichtlinien gemäß Neunzehnter Verordnung über Rahmenpläne  
des Hessischen Kultusministers vom 2. September 1979 (Amtsblatt 1979, Nr. 10,  
S. 571)

Ausgabe: Oktober 1979

Druck: Wiesbadener Graphische Betriebe GmbH, Wiesbaden  
über Landesbeschaffungsstelle Hessen

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg, Hochstraße 31,  
6000 Frankfurt am Main, Telefon 1 30 11

Bestellungen über den Buchhandel oder direkt an den Verlag erbeten.

# Rahmen richt linien

**Primarstufe  
Deutsch**



Der Hessische Kultusminister

## Abkürzungen

Primarstufe	Pr
Sekundarstufe I	S I
Sekundarstufe II	S II
Deutsch	D
Neue Sprachen	NS
Englisch	NS/E
Französisch	NS/F
Russisch	NS/R
Latein	L
Griechisch	Gr
Gesellschaftslehre	GL
Sachunterricht	
– Aspekt Gesellschaftslehre –	SGL
Polytechnik/Arbeitslehre	Py
Mathematik	M
Physik	Ph
Biologie	B
Chemie	Ch
Sachunterricht	
– nat.-wiss.-techn. Aspekt –	SNT
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	Mu
Sport	Sp
kath. Religion	R (k)
ev. Religion	R (ev)

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek  
871 3873

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>A. Allgemeine Konzeption der Rahmenrichtlinien</b> . . . . .	7
I. Generelles Lernziel . . . . .	9
II. Die verschiedenen Arbeitsbereiche und allgemeine Aspekte der Planung des Deutschunterrichts in der Primarstufe . . . . .	17
1. Mündliche Kommunikation . . . . .	18
1.1. Merkmale des Sprechens bzw. der gesprochenen Sprache . . . . .	18
1.2. Die besonderen Merkmale der gesprochenen Sprache und ihre didaktische Bedeutung . . . . .	19
1.3. Das Verhältnis von Realität und gesprochener Sprache als Problem konkreter didaktischer Entscheidungen . . . . .	21
1.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Mündliche Kommunikation“: Inhalte und Strukturen von Kommunikationssituationen . . . . .	23
2. Schriftliche Kommunikation . . . . .	31
2.1. Merkmale des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs . . . . .	32
2.2. Allgemeine Befähigung zur schriftlichen Kommunikation . . . . .	34
2.3. Schriftliche Kommunikation als Problem didaktischer Entscheidungen . . . . .	36
2.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Schriftliche Kommunikation“ . . . . .	49
3. Umgang mit Texten . . . . .	53
3.1. Formale Definition des Textbegriffs . . . . .	53
3.2. Zur Funktion von Texten . . . . .	55
3.3. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Umgang mit Texten“ . . . . .	65
<b>B. Richtlinien für den Unterricht</b> . . . . .	81
I. Richtlinien für einen jahrgangsbezogenen Aufbau der Arbeitsbereiche „Mündliche Kommunikation“, „Schriftliche Kommunikation“, „Umgang mit Texten“ . . . . .	85
1. Mündliche Kommunikation . . . . .	86
2. Schriftliche Kommunikation . . . . .	99
3. Umgang mit Texten . . . . .	113
II. Richtlinien für die Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten – aufgezeigt an Beispielen . . . . .	127
1. Eine konkrete Tätigkeit und ihr Produkt als Gegenstand sprachlicher Erkenntnis . . . . .	128

2.	Entwicklung des Problemgehalts alltäglicher Erfahrungen durch sprachliche Kommunikation . . . . .	133
3.	Bearbeitung eines Problems – Entwicklung und Beurteilung von Lösungsmöglichkeiten . . . . .	139
4.	Mehr oder weniger spontanes Aufgreifen eines aktuell geäußerten Problems . . . . .	144
<b>C.</b>	<b>Grundschulspezifische Lehrgänge . . . . .</b>	<b>145</b>
I.	Leselehrgang . . . . .	147
1.	Allgemeine Ausführungen zum Prozeß des Lesens . . . . .	149
2.	Konsequenzen für den Leselernprozeß und entsprechende Konzepte . . . . .	152
3.	Voraussetzungen für das Lesenlernen . . . . .	153
4.	Grundkonzept eines Leselehrgangs . . . . .	160
5.	Methodische Hinweise zur Durchführung der verschiedenen Stufen des Leselehrgangs . . . . .	169
6.	Das selbständige Erschließen neuer Texte . . . . .	184
7.	Kriterien für die Beurteilung von Leselehrgängen . . . . .	187
II.	Schreiblehrgang . . . . .	189
1.	Vorbemerkung . . . . .	189
2.	Zur Methodik des Schreibenlernens . . . . .	190
3.	Lernzielkatalog . . . . .	196
4.	Grundkonzept eines Schreiblehrgangs . . . . .	197
III.	Rechtschreiblehrgang . . . . .	205
1.	Allgemeine Vorbemerkung . . . . .	205
2.	Beschreibung der Struktur orthographischer Normen . . . . .	207
3.	Didaktische Konzeption . . . . .	211
4.	Jahrgangsspezifischer Aufbau des Rechtschreibunterrichts . . . . .	214
5.	Übungen zur Sicherheit der Rechtschreibung . . . . .	221
6.	Formen der Leistungskontrolle . . . . .	223
<b>D.</b>	<b>Theoretischer Begründungszusammenhang . . . . .</b>	<b>225</b>
I.	Fragestellungen zur Legitimation im Rahmen der „Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien“ . . . . .	226
II.	Zur Frage der Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat . . . . .	228
III.	Zum Problem der Aneignungsbedingungen sprachlich-kommunikativer Lernprozesse . . . . .	231
IV.	Zum Problem der Funktion des Sprachgebrauchs in Handlungssituationen . . . . .	247

## Aufbau der Rahmenrichtlinien

**A.  
Fach-  
didaktik  
(7–79)**

Generelles Lernziel (9–15)		
Didaktik der Arbeitsbereiche (17–100)		
Mündliche Kommunikation (18–30)	Schriftliche Kommunikation (31–52)	Umgang mit Texten (53–79)

**B.  
Richtlinien  
für den  
Unterricht  
(81–144)**

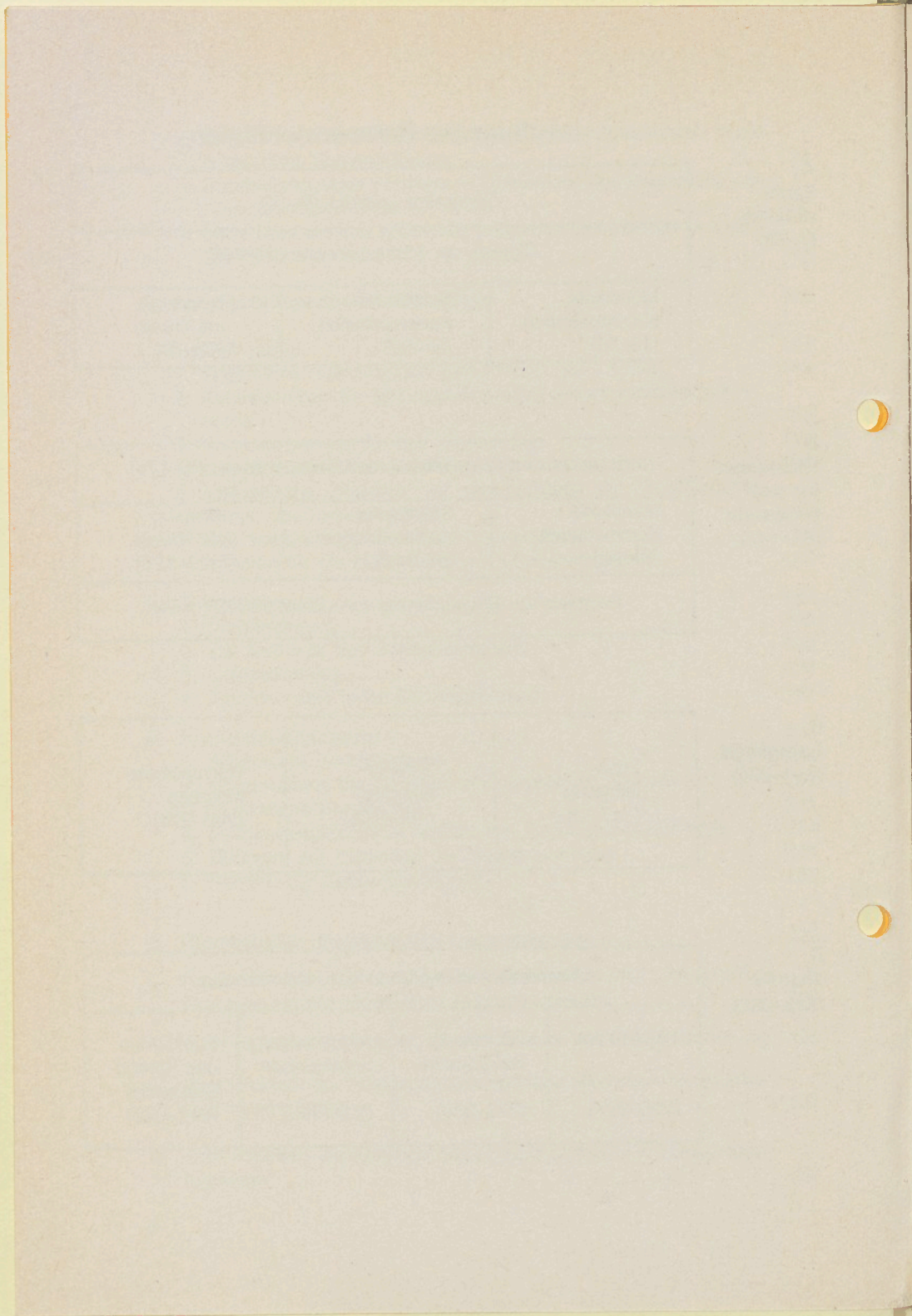
Jahgangsbezogener Aufbau der Arbeitsbereiche (85–126)		
Mündliche Kommunikation (86–98)	Schriftliche Kommunikation (99–112)	Umgang mit Texten (113–126)
Beispiele zur Strukturierung von Unterricht (127–144)		

**C.  
Lehrgänge  
(145–224)**

Lese- lehrgang (147–188)	Schreib- lehrgang (189–203)	Rechtschreib- lehrgang (205–224)
--------------------------------	-----------------------------------	--

**D.  
Theorie  
(225–252)**

Theoretischer Begründungszusammenhang			
Legitimation  (226–227)	Bedeutung der Sprache  (228–230)	Aneignungs- bedingungen  (231–246)	Funktionen des Sprach- gebrauchs (247–252)



# **A. Allgemeine Konzeption der Rahmenrichtlinien**

A. Allgemeines  
B. Beschreibung der  
C. Zusammenfassung

# I. Generelles Lernziel

Als generelles Lernziel des Deutschunterrichts gilt der Erwerb eines bewußten Sprachgebrauchs bzw. einer differenzierten Kommunikationsfähigkeit.

Die Schüler sollen langfristig in die Lage versetzt werden,

- Erfahrungen, Erkenntnisse und Gedanken
- Gefühle und Einstellungen
- Ziele, Pläne und Handlungsweisen

durch immer differenzierter werdende Kommunikation und Kenntnis der Sprache zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln.

Mit dem generellen Ziel sind drei Ebenen von Rahmenrichtlinien-Entscheidungen erfaßt:

- Es basiert auf einem Verständnis von Sprache, das den Gebrauch der sprachlichen Zeichen an die Funktionen von Erkenntnis und Mitteilung bindet.
- Es bezieht alle inhaltlichen Zielsetzungen auf die Prozeßhaftigkeit sich erweiternder Sprachbeherrschung.
- Es bindet sprachliches Lernen an die Bewältigung realer Kommunikationsprozesse.

Dieser Zielzusammenhang soll hier zunächst nur stichwortartig begründet werden. Es finden sich jedoch im Teil D dieser Rahmenrichtlinien zu den entsprechenden Stichwörtern ausführlichere Kommentare.

## 1. Bedeutung der Sprache

**Stichwort**  
Sprachbegriff  
Teil D. II.

Die Sprache ist das bedeutendste Medium, in dem die Menschen ihre Umwelt bewußt erfassen und kommunizierbar machen können; in ihr finden die Erscheinungen der Dinge unserer Umwelt, ihre Beziehungen zueinander und das gedankliche Verhältnis, das die Menschen zu ihnen entwickelt haben, ihren Ausdruck. Die Sprache hat demnach keinen Inhalt an sich, sie bietet jedoch als historisch entstandenes System sprachliche Inhalte an. Die Verbindung der sprachlichen Zeichen mit den Gegenständen (im weitesten Sinn) ist jedoch nicht in einem beliebigen Zuordnungsprozeß erfolgt, sondern im Zusammenhang mit der planvollen Bewältigung der täglichen Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Erschließung der Umwelt für die Menschen lebensnotwendig sind. Der Inhalt der Sprache ist also gegenüber dem Zeichen autonom, aber er ist Ausdruck dafür, daß die Zusammenhänge in unserer Umwelt bedeutungsvoll und mitteilbar sind. Bedeutung und Mitteilbarkeit in Sprache sind abhängig von der Erkenntnis des Menschen, während die Erkenntnis des Menschen selbst wiederum von den in Sprache verallgemeinerten Gedanken geprägt wird. Entscheidend dabei ist, daß durch Sprache die Erkenntnis des einzelnen für andere in Erscheinung treten kann; sie wird kommunizierbar und gewinnt allgemeinere Bedeutung.

Jeder Mensch braucht für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, um sich Gedanken und Gefühle wirklich zu eigen zu machen, um sich selbst darzustellen und verantwortungsbewußt handeln zu können, sprachliche Kommunikationsfähigkeit.

Um die immer komplizierter werdenden Prozesse unserer Gesellschaft kommunizierbar machen zu können, bedarf es eines sprachlichen Systems von hoher begrifflicher Präzision und einer guten Kenntnis der mit ihm verbundenen Möglichkeiten, sich mit anderen zu verständigen.

## 2. Entwicklung der Sprachbeherrschung

**Stichwort**  
Sprachliche  
Interaktion  
und Sprach-  
entwicklung  
Teil D. III. 2

Die Entwicklung des Kindes ist von Anfang an in sprachliche Kommunikation eingebettet. Das Kind nimmt seine Umwelt sprachlich organisiert wahr und richtet sein Verhalten und Handeln an der sprachlich vermittelten Beziehung zwischen ihm und den Erwachsenen, mit denen es umgeht, aus. Zwar erkennt es an den Gegenständen, die es benutzt, bestimmte Merkmale und kommt dabei schon zu ersten Verallgemeinerungen (für ein Kind ist ein Gefäß z. B. ein Gegenstand, in den man „etwas reintut“). Es hält bei seinen ersten Verallgemeinerungen meistens den Gegenstand und *ein Merkmal* seiner Erscheinung für identisch. Diese scheinbare Identität des Gegenstandes und einer bestimmten Erscheinungsweise wird jedoch durch die sprachlichen Erklärungen oder Anweisungen der Erwachsenen immer wieder in Frage gestellt (die Mutter sagt z. B., wenn das Kind etwas in ein Gefäß einfüllen will, „Das kommt da nicht rein!“). Durch handlungsbezogene Anweisungen wird das Kind implizit aufgefordert, zu unterscheiden. Solche Unterscheidungen und neue Verallgemeinerungen basieren noch nicht vorrangig auf eigener Erfahrung, sondern sind in gewissem Sinne Resultat der Interaktion zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. In diesem Prozeß lernt das Kind, Wörter für verschiedene Gegenstände zu gebrauchen, lernt dabei, Gegenstände zu unterscheiden; es entwickelt jedoch keinen begrifflichen Gebrauch der Sprache, bei dem der Gegenstand und die Erfahrung mit seinen vielfältigen Eigenschaften in einem allgemeinen Bedeutungszusammenhang abstrahiert werden könnten.

**Stichwort**  
Sprache und  
Denken  
Teil D. III. 2

Auf der anderen Seite erfährt das Kind die konkrete Vielfalt des Wissens um den Gegenstand (im weitesten Sinne) und seine allgemeine Bedeutung nicht einfach als Ableitung der sprachlich vermittelten Kenntnisse, sondern durch seine zielbezogene Tätigkeit bzw. die Vielfältigkeit seines Spiels. Vor allem in konkreten Operationen lernt es, seine Umwelt denkend zu erfassen. Ziel und Struktur der kindlichen Tätigkeit werden jedoch durch den Gebrauch der Sprache und von der in ihr schon immer verallgemeinerten historischen Erkenntnis der Menschen beeinflusst. So muß das Kind auf der anderen Seite seine abstrakteren Vorstellungen keineswegs

nur aus der Vielfalt eigener Erfahrungen gewinnen. Tätigkeit und sprachliche Interaktion sind als organisierende Momente eines Prozesses der Befähigung zum sprachlichen Denken dialektisch miteinander verbunden. Durch konkretes Handeln erfährt das Kind die Eigenschaften der Dinge in ihrer zielbezogenen Bedeutung, die auf der anderen Seite in Sprache immer schon begrifflich existieren. Durch die begriffliche Reorganisation in Sprache wird dem Kind die eigene Tätigkeit immer bewußter. Dies ist eine Voraussetzung dafür, daß es langfristig die Ziele für sein Handeln in sprachlicher Kommunikation entwickeln und reflektieren kann.

### 3. Die Bedeutung unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen für die Sprachentwicklung

**Stichwort**  
Sprache und  
Sozialisation  
Teil D. III. 3

Soziale Bedingungen beeinflussen die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit. Sie wirken sich sowohl auf sein Spiel/seine konkrete Tätigkeit als auch auf seinen Sprachgebrauch aus. Viele Kinder entwickeln sich unter ungünstigen Bedingungen. Sie führen dazu, daß bei Schuleintritt unter den Kindern einer Jahrgangsstufe eine große Differenz

- hinsichtlich konkreter tätiger Umwelterfahrung,
- hinsichtlich eines differenzierten Vorstellungsvermögens,
- hinsichtlich der Kenntnisse der sprachlichen Mittel,
- hinsichtlich der Fähigkeit, Sprache situationspezifisch zu gebrauchen,

festgestellt werden kann.

**Stichwort**  
Kompensatorische  
Erziehung  
Teil D. III.  
1 und 3

Mit dieser Frage wird das Problem der kompensatorischen Erziehung aufgegriffen. Die Diskussion um die Frage der kompensatorischen Erziehung hat Richtiges und Falsches zur Sprache gebracht, das auf der Basis der unter D. III. 3 (S. 240 ff.) referierten Theorien voneinander unterschieden werden soll.

Empirische Untersuchungen haben bestätigt, daß Differenzen in der sozialen Herkunft von Kindern sich auch in ihrer Sprachfähigkeit wiederfinden. Dieser Unterschied zeigt sich in einer geringeren Motivation und größeren Scheu der Unterschichtkinder, sich an Gesprächen zu beteiligen. Darüber hinaus bringen sie weniger von dem, was sie sagen möchten, sprachlich wirklich zum Ausdruck. Das zeigt sich an folgenden sprachlichen Kriterien: Mangel in der Wortwahl, der syntaktischen Differenziertheit und solcher sprachlichen Mittel, die der Versprachlichung des Kontextes dienen.

Man darf jedoch nicht davon ausgehen, daß Unterschichtkinder weniger zu sagen hätten. Im Gegenteil verfügen sie über Erfahrungen, die in der Schule meistens kaum zur Sprache kommen. Da vor allem in der Primärsozialisation konkrete Handlungen von großem Einfluß auf die Entwicklung des Denkens sind, die durch die sogenannte „innere Sprache“ organisiert werden und die

Vorstellungswelt der Kinder bestimmen, muß man davon ausgehen, daß gerade auch Unterschichtkinder über Gedanken in vorbegrifflicher Form verfügen, die nach differenzierter Versprachlichung streben. Dort setzt die spezifische Aufgabe der Schule ein. Damit ist gleichzeitig gesagt, daß der Erwerb der differenzierten Umgangssprache nicht unterschätzt werden darf, denn erst in einer sprachlich begrifflichen Äußerungsform können die tatsächlichen Erfahrungen angemessen und auch wirksam zur Geltung kommen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß das mit dem Begriff der „kompensatorischen Erziehung“ benannte Problem wesentliche Überlegungen enthält. Sie weisen jedoch im Prinzip eher auf Mängel des Sprachunterrichts in der Grundschule hin als auf Defizite bei den Schülern. Diese Mängel müssen innerhalb eines Konzepts von innerer Differenzierung ausgeglichen werden.

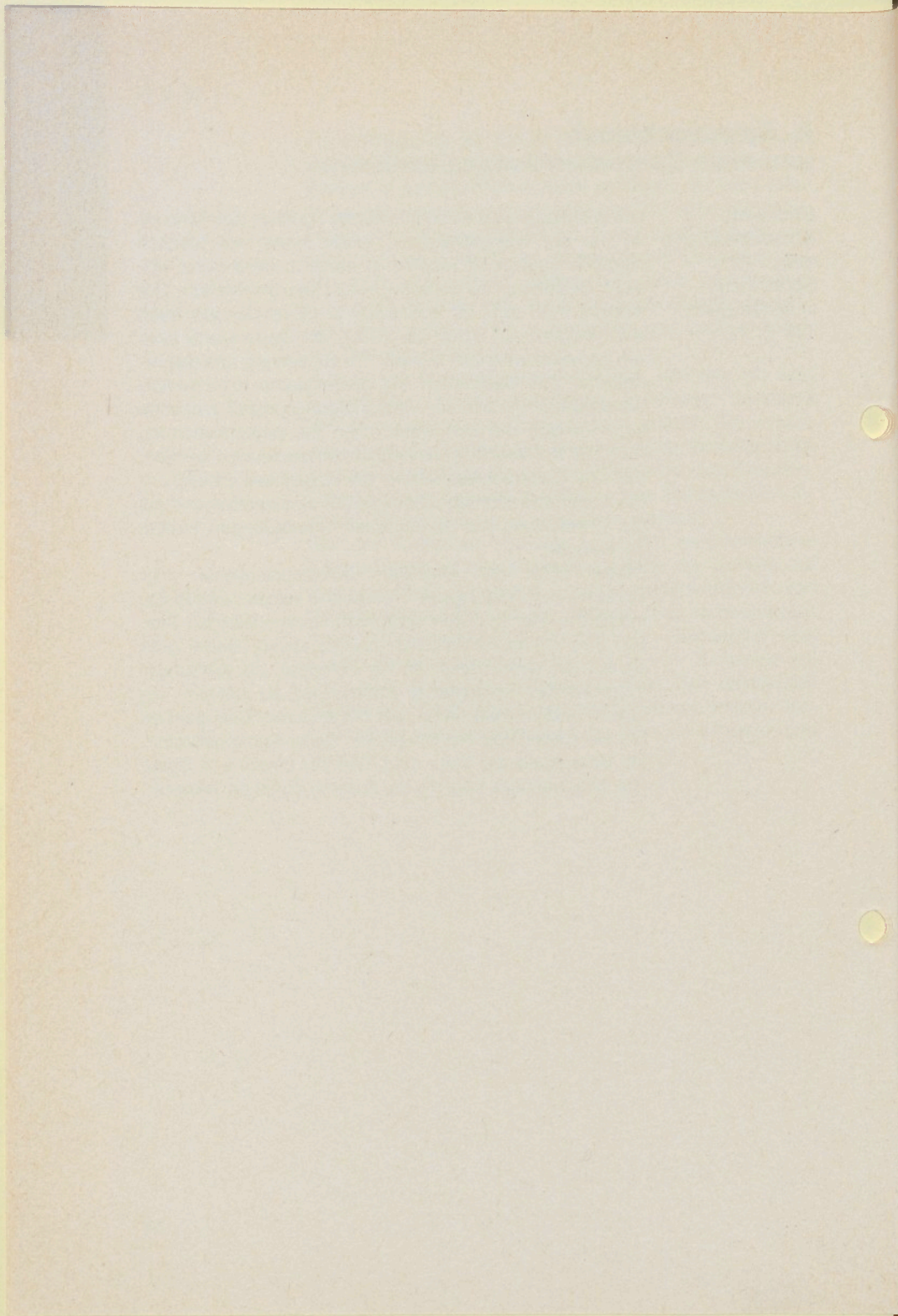
Bei der konkreten Planung sprachlich kommunikativer Lernprozesse ist der Entwicklungsstand der Schüler auf den vier oben genannten Entwicklungsdimensionen von entscheidender Bedeutung. Insofern muß kompensatorische Spracherziehung konstitutiver Bestandteil des Deutschunterrichts in der Primarstufe sein. Er basiert auf planvollen konkreten Tätigkeiten, einem sich differenzierenden bildlichen Vorstellungsvermögen und sozialen Beziehungen, die den Gebrauch der Sprache erfordern und fördern.

#### 4. Sprachgebrauch und reale Sprechhandlungssituationen

**Stichwort**  
Kommunikations-  
bzw.  
Sprachhand-  
lungsfähigkeit  
Teil D. IV.

Die wichtigste und entscheidendste Funktion der Sprache ist die der Kommunikation. Wann immer ein Mensch Sprache gebraucht, möchte er damit in bestimmter Absicht Beziehung zu anderen Menschen aufnehmen. Die Absicht muß sich, so kontrovers die Einstellungen auch sein mögen, auf einen gemeinsamen Gegenstand bzw. ein gemeinsames Ziel richten. Die Beziehung und das inhaltliche Ziel bestimmen die gemeinsame Kommunikationssituation. Wenn ein Verständigungsprozeß zustande kommen soll, der dem inhaltlichen Ziel angemessen ist, muß die Kommunikationssituation so strukturiert werden, daß alle Gesprächsteilnehmer die Möglichkeit erhalten, in die Kommunikationssituation bewußt einzugreifen und auf die Entwicklung der sprachlichen Überlegungen Einfluß zu nehmen.

Dieser unter den Begriffen „Kommunikations- oder Sprachhandlungsfähigkeit“ reflektierte Aspekt umfaßt das inhaltliche Ziel und den sprachlich-kommunikativen Prozeß des Deutschunterrichts gleichermaßen. Dabei geht es auf der einen Seite um die Fähigkeit, die Wirkungsmöglichkeiten sprachlicher Äußerungen zu erfahren, zu nutzen und zu reflektieren; auf der anderen Seite geht es um die Gestaltung von Prozessen realer Kommunikation, die Voraussetzung dafür sind, daß der einzelne in Sprache allgemeinere begriffliche Zusammenhänge erkennt.



## **II. Die verschiedenen Arbeitsbereiche und allgemeine Aspekte der Planung des Deutschunterrichts in der Primarstufe**

Obwohl eine strenge Unterscheidung in verschiedene Arbeitsbereiche der Aneignung inhaltlicher Ziele nicht gerecht wird, müssen gerade angesichts eines so komplex angelegten Rahmenkonzepts die jeweils unterschiedliche Funktion von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, die besondere kommunikative Aktivität bei der Rezeption von Texten und die Bedeutung, die die Kenntnis des sprachlichen Systems (Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Reflexion der Sprache) hat, zunächst systematisch beschrieben werden.

## 1. Mündliche Kommunikation

Im ersten Abschnitt geht es darum, die spezifischen Funktionen von „mündlicher Kommunikation“ herauszuarbeiten.

### 1.1. Merkmale des Sprechens bzw. der gesprochenen Sprache

Sowohl für die gesprochene als auch für die geschriebene Sprache gelten syntaktische, semantische und pragmatische Regeln bzw. Übereinkünfte. Daß die gesprochene Sprache weitaus weniger strengen Sprachnormen unterliegt als die geschriebene, macht ihre wesentlichen Vorteile aus. In der gesprochenen Sprache ist Verständlichkeit nicht vordringlich von der *strengen* Einhaltung *einheitlicher* sprachlicher Normen abhängig. Sprachnormen können vielmehr flexibel angewandt werden, da sie durch Mimik und Gestik oder andere außersprachliche Mittel (Pausen, Schweigen, ...) unterstützt, ergänzt bzw. sogar ersetzt werden können. Zusätzlich ermöglicht es die Intonation, Bedeutungen zu setzen und zu verändern (so wird z. B. das Fragen nicht nur durch die Satzstellung, sondern auch durch das Anheben der Stimme am Ende des Satzes gekennzeichnet).

Ein weiteres positives Merkmal gesprochener Sprache ist darin zu sehen, daß den Sprechenden durch die freiere Handhabung der Sprachnormen ein größeres Maß an Spontaneität der Äußerungen möglich wird. Als direkte Kommunikation ist mündliche Kommunikation ein wechselseitiger Verständigungsprozeß, der es den Gesprächspartnern erlaubt, spontan aufeinander einzugehen, unmittelbar nachzufragen, um Wiederholungen zu bitten, Einwände zu formulieren . . .

Wieweit in Situationen mündlicher Kommunikation außersprachliche Mittel sprachliche Äußerungen unterstützen, ergänzen oder gar ersetzen, hängt von den jeweiligen kommunikativen Anforderungen der Situation ab.

Es gibt Situationen, in denen sind die Voraussetzungen oder die Begleitumstände der Äußerungen allen Beteiligten bekannt bzw. kann ihre Kenntnis im Gespräch in jeweils unterschiedlichem Maße vorausgesetzt werden – sie müssen deshalb nicht mehr vollständig mit allen Einzelheiten erläutert werden. Man kann sogar sagen, daß in vielen Fällen eine ausführliche Darstellung implizit bekannter Situationsmerkmale die Kommunikation erschweren oder das vorhandene Einverständnis zwischen den Beteiligten stören würde.

Das folgende Beispiel zeigt, wie gering der Verbalisierungsgrad im äußersten Fall sein kann, wenn den Beteiligten die Begleitumstände des Handelns selbstverständlich bzw. vertraut sind:

Zwei Bekannte stehen nach der Arbeit vor der Gaststätte.

Der eine sagt: „Wie wär's?“

Der andere: „Hab's nötig!“

Beide gehen hinein.

Der Vorgang ließe sich als situationsfreies Sprechen folgendermaßen denken:

Der eine sagt: „Hier ist eine Kneipe. Ich habe Lust auf ein Bier. Wie wär's, wenn wir eins trinken? Die Gaststätte hat noch offen!“

Der andere: „Ich habe einen scheußlichen Arbeitstag hinter mir, bin müde und zu nichts mehr zu gebrauchen. Ich habe ein Bier zur Entspannung nötig. Also laß uns hineingehen!“

Die Verständigung ist im zweiten Fall umständlicher und nicht besser. Das Einverständnis wird im ersten Fall gerade durch *das*, was nicht verbalisiert wird, besonders zum Ausdruck gebracht.

Solche Formen situationsgebundenen Sprechens (Sprechen in unvollständigen Sätzen, Aneinanderreihen von Hauptsätzen ohne genaue Explikation der logischen Abhängigkeiten, assoziatives Sprechen, Verzicht auf Details oder Überbetonung von Details . . .) sind darum in der mündlichen Kommunikation sehr häufig und reichen für eine Verständigung in der entsprechenden Situation völlig aus.

Auf der anderen Seite gibt es auch Situationen mündlicher Kommunikation, in denen die Verständigung von einer differenzierten Versprachlichung des Gesprächsgegenstandes abhängig ist; z. B. wenn es darum geht, Sachverhalte zu klären. Dennoch ist auch in diesem Fall die gedankliche Planung beim Sprechen eine andere als beim Schreiben. Während des Sprechens kann man sich ständig korrigieren, Assoziationen und neuen Einfällen folgen und einer veränderten Situation gerecht zu werden versuchen. Diese „allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Reden“ (Kleist) wirkt sich vor allem auf die Satzstruktur aus. Sätze sind oft gleichrangig, umfangreiche Nebensatzeinschübe fehlen, Füllwörter, Floskeln, Wiederholungen sind häufig, unvollständige oder sich beim Sprechen syntaktisch verändernde Sätze spiegeln den gedanklichen Prozeß wider.

## 1.2. Die besonderen Merkmale der gesprochenen Sprache und ihre didaktische Bedeutung

Da die gesprochene Sprache eine Verständigung schon auf einem relativ geringen Abstraktionsniveau möglich macht, ist sie für die Entwicklung der Sprachbeherrschung von besonderer Bedeutung. Um jedoch eine Entwicklung zu einem begrifflichen Sprachgebrauch anzubahnen und zu steuern, ist

es notwendig, sich folgende *grundlegende Fähigkeiten mündlicher Kommunikation* bewußt zu machen (vgl. S. 23 ff.):

- Die Fähigkeit, sich in einem Gespräch durch andere dazu anregen zu lassen, eigene Vorstellungen, Absichten, Überlegungen . . . sprachlich zu äußern;
- die Fähigkeit, während des Sprechens seine Gedanken zu entwickeln. Dazu gehört auch der Mut, gedankliche Sprünge, Unvollkommenheit und Vorläufigkeit der Gedanken und des sprachlichen Ausdrucks und die innere emotionale Beteiligung erkennbar werden zu lassen;
- die Fähigkeit, den Gesprächspartner zu verstehen und ernstzunehmen: Um eine umfassende Deutung des Gesagten gerade auch bei geringem Verbalisierungsgrad zu erzielen, müssen die sozialen Beziehungen weiterentwickelt werden, die es erleichtern, nicht-sprachliche Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Körperhaltung . . .) wahrzunehmen, zu verstehen und in die Gedankenführung einzubeziehen;
- die Fähigkeit, die Sichtweise des Gesprächspartners zu antizipieren, um die Wirkungsabsicht der eigenen sprachlichen Äußerungen zur Geltung zu bringen.

Die Besonderheiten der gesprochenen Sprache können also nicht als Unvollkommenheit gedeutet werden; sie beruhen vielmehr auf der Beziehung, die Menschen zueinander haben, und sind für die gemeinsame Entwicklung sprachlicher Inhalte wichtig. Insofern darf auch die gerade bei Kindern häufig zu beobachtende Unvollkommenheit der Satzstruktur keineswegs als prinzipielle Unfähigkeit bewertet werden, sich Anforderungen einer Gesprächssituation gemäß zusammenhängend auszudrücken. Sie ist vielmehr Ausdruck ihres spontanen, altersgemäßen Sprachgebrauchs. Die Spontaneität der Schüler, ihr Suchen nach Ausdruck und Klärung der Gedanken soll deshalb vom Lehrer unterstützt werden, ohne daß er in Gesprächsverläufe normierend oder korrigierend eingreift. Er muß nur versuchen, die Gesprächsbeiträge mehr und mehr auf den gemeinsamen Gesprächsgegenstand zu beziehen.

Ob eine angstfreie, spontane mündliche Kommunikation gelingt, hängt auch davon ab, ob die für ein Gespräch notwendigen Beziehungen der Schüler beachtet und gefördert werden. Gerade wo es um das Gespräch der Schüler untereinander und mit dem Lehrer, um persönliche Mitteilungen, sachliche Auseinandersetzungen, um wechselseitige Einflußnahme und Überzeugung und schließlich Urteilsfindung geht, spielen oft auch Beziehungsstrukturen eine Rolle, deren Bedeutung man sich bewußt machen kann. Dazu zählen z. B. Außenseiterprobleme, Rivalitäten, Freundschaften, Feindschaften, soziale Hierarchien . . .

Solche Faktoren können die Kommunikation über bestimmte Inhalte positiv oder negativ beeinflussen. Sie spielen auch eine bedeutsame Rolle bei der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern: Angst, das Gefühl ständi-

gen Versagens, Unterlegenheitsgefühle auf der einen Seite oder Vertrauen, Zuneigung, das Gefühl der Bestätigung auf der anderen Seite erschweren bzw. ermöglichen die Kommunikation und damit immer zugleich auch das Lernen.

Bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsgesprächen sollte der Lehrer sich solche Probleme bewußt machen, durch Beobachtung eine Sensibilität dafür entwickeln und sie von Zeit zu Zeit selbst auch zum Gegenstand von Gesprächen mit der Lerngruppe machen. Solche Gespräche müssen inhaltlich gut durchdacht werden. Es geht dabei weniger um die schnelle, selten erreichbare Lösung von Beziehungsproblemen, als vielmehr um die Möglichkeit, durch gemeinsame Problemlösungsversuche eine Basis des Vertrauens und der Gesprächsbereitschaft in der Lerngruppe zu schaffen. Für die Schüler ist es wichtig zu wissen, daß sie ihre Ängste, Vorstellungen und Wünsche in bezug auf das Lehrer- und Gruppenverhalten artikulieren und damit überhaupt erst einer gemeinsamen kritischen Reflexion zugänglich machen können. Grundlegende Bedingungen dafür sind nicht allein durch eine entsprechende Gesprächsführung des Lehrers herzustellen; sie müssen durch unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (z. B. eine entsprechende Sitzordnung, die Gespräche günstig beeinflusst) unterstützt werden.

### **1.3. Das Verhältnis von Realität und gesprochener Sprache als Problem konkreter didaktischer Entscheidungen**

Dieser Problemzusammenhang ist aus zwei Perspektiven zu beschreiben:

Es geht zum einen aus der allgemeinen Sicht um die Frage: In welcher Weise gewinnt ein Inhalt, der zwar außerhalb von Sprache existiert, aber sprachliche Bedeutung hat, im Unterricht eine sprachliche Zielsetzung?

Zum anderen muß aus der individuellen Sicht gefragt werden: In welcher Weise kann die Gesamtheit der vorbegrifflichen Erfahrungen der Schüler im kognitiven und affektiven Bereich eine allgemeinere sprachlich zu vermittelnde Bedeutung erhalten?

Sprachliche Äußerungen stellen keinen Selbstzweck dar, sondern stehen jeweils in einem bestimmten Ziel- und Situationszusammenhang. Sie sollten die Wahrnehmungsfähigkeit des einzelnen anregen und differenzieren. Sie müssen dazu auffordern, eigene Bedürfnisse und Interessen einzubringen, Sachverhalte sprachlich zu erfassen und herzustellen und zu gemeinsamen Lösungen zu bringen. Das kann nur dann erreicht werden, wenn solche Kommunikationssituationen eine Beziehung zur realen Lebenswelt der Schüler haben. Zum Ausgangspunkt und Inhalt von Gesprächen sollten deshalb

immer *auch* die alltäglichen Erfahrungen der Schüler gemacht werden. Diese Erfahrungen sind ihnen vielfach noch unbewußt, werden wie selbstverständlich hingenommen und können bzw. müssen durch den Gebrauch der Sprache kommunikativ aufgearbeitet werden. Der Unterricht muß den Schülern die Möglichkeit geben, eigene Erfahrungen zu entfalten, sie auf neue Situationen anzuwenden und über ihre bisherige Erlebniswelt hinausgehende Erfahrungen zu machen. Dementsprechend muß der Lehrer Gespräche so anlegen, daß über die aktuelle Gesprächssituation hinaus die Erfahrungen der Schüler neu organisiert bzw. erweitert werden, damit zukünftige Wahrnehmung von Sachverhalten verändert und somit neue Situationen sprachlich bewältigt werden können.

Der Lehrer muß davon ausgehen, daß seine eigene begriffliche Vorstellung von der Bedeutung des Gegenstandes sich nicht mit den Erfahrungen der Schüler deckt und Schüleräußerungen für ihn selbst neue unbekannte Konkretionen des begrifflichen Zusammenhangs darstellen. Er muß deshalb die gesamten Erfahrungen der Schüler, die im Gespräch geäußert werden, ernstnehmen. Spontane Äußerungen, assoziative, situationsabhängige Beiträge müssen grundsätzlich zugelassen werden bzw. sogar eingeplant werden; sie dürfen nicht schon zu Beginn des Gesprächs als unwichtig oder falsch eingestuft werden. Durch eine allmähliche Strukturierung des Gesprächs müssen die Schüler entscheiden, welche Äußerungen das Gespräch weiterführen können. Eine solche Strukturierung erfolgt jedoch nicht durch eine Einteilung in richtige und falsche Äußerungen, sondern durch inhaltliche Fragen, Argumente, Widersprüche, die den Bedeutungsgehalt von Schüleräußerungen immer deutlicher herausarbeiten. Es kommt gerade darauf an, die Absichten, die in der jeweiligen Schüleräußerung verborgen sind, zu erkennen. Dabei muß man den Schülern die Sicherheit vermitteln, daß ihre sprachlichen Äußerungen nicht ohne Wirkung bleiben, daß ihre Interessen und Bedürfnisse wahrgenommen werden. So können sie erfahren, daß ihre eigenen Empfindungen, Einstellungen und Gedanken in den Äußerungen der anderen wiederzuerkennen sind und dadurch allgemeinere Erkenntnisse ermöglichen.

Im Zusammenhang mit der Zielsetzung eines Gesprächs muß überlegt werden,

- ob eine lange Phase situationsgebundener spontaner, auch assoziativer Äußerungen einzuplanen ist und welche Bedeutung sie haben soll;
- ob und in welcher Weise der thematische Gegenstand des Gesprächs anschaulich repräsentiert werden kann bzw. muß (durch Rollenspiele, Bilder . . .);
- ob eine Phase der Rückbesinnung (z. B. Zusammenfassung an der Tafel oder mit Hilfe eines Overhead-Projektors) und neuer Informationsbeschaffung eingeschaltet werden sollte;
- in welcher Weise die Situationsbedingungen (Sitzordnung, Gruppengröße u. a.) das Gespräch beeinflussen können oder sollten.

Die Gesprächsführung muß darauf abzielen, daß die Schüler auf die gedanklichen Äußerungen der anderen Bezug nehmen, um einen jeweils beabsichtigten Schritt der Verallgemeinerung zu erreichen.

#### 1.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Mündliche Kommunikation“: Inhalte und Strukturen von Kommunikationssituationen

(vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernsequenzen im Bereich „Mündlicher Kommunikation“ in Teil B, S. 86 ff.)

##### 1.4.1. Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle mitteilen

Ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt von Gesprächen in der Grundschule ist die Teilnahme an der sprachlichen Vermittlung von Erfahrungen und Erlebnissen, von Wahrnehmungen, Gefühlen und sozialen Ereignissen.

Kommunikationssituationen, die durch Mitteilung bzw. Teilhabe an sprachlich vermittelten Ereignissen bestimmt sind, müssen die wichtigen Elemente einer realen Situation in der Sprechsituation wieder lebendig werden lassen. Dem entspricht langfristig die Fähigkeit, sachliche Kompetenz *und* die Originalität eigener Wahrnehmungen und Empfindungen in Sprache zum Ausdruck zu bringen.

Diese Fähigkeit findet in dem sich entwickelnden Sprachverhalten von Grundschulkindern eine unterschiedliche Ausprägung. Dies muß bei der Strukturierung von Sprechsituationen berücksichtigt werden.

In groben Zügen läßt sich für den Verlauf der vier Schuljahre eine Entwicklungslinie erkennen.

Im 1. Schuljahr sind diese Gespräche oft von dem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Schüler geprägt; sie werden von Inhalten bestimmt, die die Schüler selbst thematisieren.

- z. B.: Spiele:
- sich verkleiden
  - mit einer neuen Puppe spielen
  - einen richtigen Fußball haben
  - mit dem Fahrrad fahren, Schlitten fahren
- Ereignisse:
- Besuch der Großeltern
  - Geburtstagsfeier
  - Verkehrssituationen
- Besondere Tätigkeiten  
oder Erfahrungen:
- Schwimmen lernen
  - ein Schiff basteln
  - eine Höhle graben
  - beim Backen helfen

Die Gespräche sind zunächst wenig strukturiert. Die Schüler beziehen ihre Äußerungen vorwiegend assoziativ aufeinander; dies hängt neben der allgemein noch wenig entwickelten Gesprächsfähigkeit auch damit zusammen, daß sehr viele Kinder angeregt werden, etwas mitzuteilen, und Freude am Erzählen entwickeln. Deshalb ist es wichtig, allmählich, ohne die Lust zum Erzählen einzuschränken, durch Hervorhebung jeweils eines inhaltlichen Schwerpunkts, der durchaus von den Kindern vorgeschlagen werden kann, langsam ein gemeinsames Gesprächsinteresse herauszubilden.

Es ist aber notwendig, sich zu vergegenwärtigen, daß die Schüler dieser Altersstufe Wörter oder Begriffe ausschließlich in der Bedeutung gebrauchen, die sich für sie im Kontext ihrer jeweils eigenen alltäglichen Handlungen und Erfahrungen herausgebildet hat. Deshalb ist es wesentlich, die Kinder im Gespräch zu genaueren Nachfragen und zur Beschreibung detaillierter und zugleich bedeutsamer Momente anzuregen. So wird ihnen die Reichhaltigkeit prinzipiell gleicher Erfahrung bewußt, und sie merken, daß Mitteilen und Fragen für sie eine Fülle neuer konkreter Erfahrungen bringen kann.

Dieser Prozeß kann vor allem dadurch gefördert werden, daß der Lehrer – an die spontanen Erzählungen der Kinder anknüpfend – Bilder bzw. Bildgeschichten zeigt, etwas malen läßt oder eine Geschichte vorliest. Ein solches Medium stellt den gleichen Inhalt noch einmal in einer bestimmten Weise neu strukturiert dar. Die Schüler müssen, wenn sie dazu erzählen, etwas zeigen, vormachen, spielen . . . dies jeweils auch mit der eigenen Erfahrung in Beziehung setzen, Ähnlichkeiten feststellen, herausfinden, ob etwas, das ihnen wichtig ist, fehlt oder ob der Handlungsablauf für sie realistisch dargestellt ist.

Häufig werden sich gerade im ersten Schuljahr aus pragmatischen Gründen solche Gespräche auch anhand der jeweiligen Fibelbilder und -texte entwickeln. Dabei wird es dann aber besonders wichtig, im Gespräch durch Vergleichen, Infragestellen, Hinzufügen, Bestätigen, phantasievolles Ausschmücken . . . herauszuarbeiten, wie die Erfahrungen der einzelnen Schüler bildlich/sprachlich verallgemeinert sind bzw. ob und wie die Schüler ihre Realität darin wiedererkennen.

Im Verlauf der weiteren Schuljahre werden die Gespräche, die von der unmittelbaren Mitteilung von Ereignissen, Tätigkeiten und Erfahrungen der Schüler ausgehen, anspruchsvoller, weil sich das Umweltgeschehen komplexer in der Erfahrung der Schüler widerspiegelt. Bei der Versprachlichung eigener Erfahrungen . . . drücken sich allmählich immer neue Momente der Persönlichkeitsentwicklung, ihrer sich erweiternden Sozialerfahrung und neue Formen von Realitätsbewältigung aus.

Zum Beispiel:

- In ihren Spielerfahrungen – kommen auch die sich verändernden Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen zum Ausdruck;
- wird das sich entwickelnde Regelverhalten, die unterschiedliche Regelkompetenz, die Gültigkeit von bestimmten Regeln erprobt;
  - wird der Wunsch nach emotionaler Zuwendung, nach Können und Selbstdarstellung befriedigt;
  - spielt das Risiko, Unbekanntes in Erfahrung zu bringen und Gewohntes zu durchbrechen, eine Rolle.

Die Teilnahme an der Mitteilung solcher komplexerer Erfahrungen macht es deshalb notwendig, das Gespräch von der Darstellung vorwiegend äußerer Merkmale der Ereignisse auf die kommunikative Erfahrung der für alle wichtigen Momente eines Ereignisses zu lenken. Um die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit bei Schülern auf diesen sich erweiternden Anspruch, konkrete Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, beziehen zu können, müssen Gesprächsanlässe mehr und mehr mit einem für Schüler erkennbaren Ziel verbunden werden. Dabei bestimmt die immer intensivere emotionale und gedankliche Teilnahme möglichst aller Schüler an der sprachlichen Kommunizierbarkeit von Erfahrungen die jeweiligen Sprechsituationen.

Der Schüler selbst muß in dem, was er erzählt, die Bedeutsamkeit der Sache und seiner eigenen Erfahrungen verstehen und für andere in Sprache einbringen. Der Zuhörer begreift das Bedeutsame als etwas, das er ähnlich erlebt oder wahrgenommen hat, das sich von seinen Erfahrungen unterscheidet, das er bis dahin hat nicht wahrnehmen oder erfahren können, das ihn zu neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen anregt . . .

Die gemeinsame sprachliche Beteiligung an der Sache erzeugt ein inhaltliches und soziales Spannungsmoment, in dem die Schüler sich als Gesprächspartner erleben und dies sprachlich realisieren, indem sie sich mit ihren Äußerungen aufeinander beziehen.

Für die konkrete Planung von solchen Gesprächssituationen gilt, daß der Gesprächsanlaß die Erfahrungen von Schülern so aktualisiert, daß in ihrer Vorstellung Wichtiges lebendig und für sie bedeutsame Einzelheiten hervorgehoben werden. Dies bedingt auch, daß sie sich zunächst mit den ihnen vertrauten Wörtern in das Gespräch einbringen können, sich gegenseitig befragen und die Vorstellungen der anderen in Erfahrung bringen können. Die Schüler müssen merken, daß und auf welche Weise sie selbst und die anderen von dem Gesprächsgegenstand betroffen sind. Erst dann führen Zusammenfassungen der Gesprächsäußerungen und neue Impulse (z. B. eine graphische Darstellung, eine neu eingegebene Information, ein Spiel . . .) dazu, den Gesprächszusammenhang aus der subjektiven Sicht zu lösen und unter neuen Gesichtspunkten verallgemeinernde Sichtweisen zu entwickeln.

**Überblick über die Struktur von Gesprächen, die der sprachlichen Verarbeitung von Erlebnissen, Erfahrungen und Gefühlen der Schüler dient**

(1) Beteiligung aller Schüler an der inhaltlichen Differenzierung und Konkretisierung der Zielstellung.

(2) Darstellen des Gesprächsgegenstandes durch

- Erzählung eines Schülers,
- ein Spiel (z. B. auch Pantomime),
- Vorlesen eines Textes,
- bildliche Repräsentation des Gegenstandes,
- bildliche Gestaltung des Gegenstandes durch die Schüler,
- Tonbandaufnahmen . . .

(3) Spontane Schüleräußerungen; Sammeln von unterschiedlichen Vorstellungsweisen, in denen sich der Gesprächsgegenstand bei den Schülern bisher ausgeprägt hat.

(4) Zusammenfassung und neue Impulse durch den Lehrer.

Die Zusammenfassung hat die Funktion, allen Schülern einen gegliederten Überblick über die verschiedenen Aspekte, die bis dahin zur Sprache gekommen sind, zu geben (Tafelanschrift, Overhead-Projektor).

Der Impuls, der auch im Zusammenhang mit einem Medium oder als Spielanregung oder ähnlichem eingegeben werden kann, sollte die weiteren sprachlichen Darstellungen auf eine neue Stufe der Reflexion heben.

(5) Entwicklung von Gesprächsäußerungen, die sich allmählich von der subjektiven Sicht der einzelnen Schüler lösen und in denen inhaltliche Momente aufgegriffen werden, die allgemein wichtig sind und die subjektive Erfahrung in einem neuen Zusammenhang verständlich machen.

(6) Bezugnahme auf die in dem Gespräch relevant gewordenen Merkmale realer Lebenssituation (Transfer).

#### **1.4.2. Sachverhalte, Probleme klären**

Gespräche dieser Art berühren vor allem auch den Sachunterricht „naturwissenschaftlich-technischer Aspekt“ und „Aspekt Gesellschaftslehre“. Grundsätzlich sollte während der gesamten Grundschulzeit die kommunikative Entwicklung von Kenntnissen im Zusammenhang mit Problemlösungspro-

zessen nicht unabhängig von materiellen oder materialisierten Handlungen erfolgen.

Im ersten Schuljahr gehen diese Gespräche *immer* von konkreten Handlungen aus, die in der Regel in Kleingruppen durchgeführt werden. Im Verlauf ihres konkreten Tuns müssen sich die Schüler immer wieder sprachlich in die Situation einschalten, um sich miteinander zu verständigen, die gemeinsame Handlungssituation zu steuern und um sich selbst in den Handlungsablauf integrieren bzw. ihn auch beeinflussen zu können.

Beispiele für materielle Handlungen, die eine erste Stufe eines Problemlösungsprozesses darstellen können:

- Den eigenen Schulweg mit Bausteinen oder anderem Material bauen,
- mit Schnee experimentieren,
- für jeden Tag eine „Kalendergeschichte“ ausdenken . . .

Die sprachliche Verständigung bleibt in der konkreten Handlungssituation in gewisser Weise unvollkommen; sie reicht aber für die Verständigung aus, weil große Teile der zu versprachlichenden Handlung gemeinsam durchgeführt werden. In weiteren Gesprächen müssen wichtige Elemente der realen bzw. auch simulierten Handlungssituation in sprachliche Äußerungen und damit in einfache Formen begrifflichen Denkens eingehen. Dazu sollte man in der Grundschule so oft wie möglich zeichnerische, symbolische Darstellungsmöglichkeiten verwenden. Sie machen für die Schüler den Zusammenhang zwischen dem „Erlebnis der Handlung“ und den „Strukturmomenten der Handlung“ sichtbar, so daß sie einer gemeinsamen Versprachlichung leichter zugänglich werden.

Die kommunikative Situation wird im Zusammenhang mit den entsprechenden bildlichen Medien vor allem durch die Spannung zwischen dem strukturell gleichen inhaltlichen Problem und den je unterschiedlichen Vorstellungs- und Erlebnisweisen hergestellt.

Auch in den weiteren Schuljahren, bis hin zum 4. Schuljahr, sollten diese Gespräche von konkreten Handlungen bzw. veranschaulichten Situationen ausgehen, so daß die Schüler immer die Möglichkeit haben, die Zielbezogenheit einer Aufgaben- bzw. Problemstellung zunächst in konkreten und symbolischen Operationen zu „begreifen“. Diese Aufgaben müssen jedoch als Gruppenaufgaben gestellt werden, damit im Zusammenhang mit der Verständigung über den konkreten Handlungsablauf für jeden einzelnen Schüler der Prozeß der Versprachlichung schon eingeleitet wird, indem „Wörter bereitgestellt werden“ und sich ganz bestimmte Zusammenhänge sprachlich einprägen.

Im allgemeinen unterscheiden sich diese Gespräche im Laufe der vier Schuljahre nur durch das begriffliche Niveau des jeweiligen Sachzusammenhangs und seiner sprachlichen Erfassung.

**Überblick über die Struktur von Gesprächen, die vorwiegend der Herausarbeitung von Kenntnissen bzw. Problemlösungen gelten**

(1) Beteiligung der Schüler an der Differenzierung und Konkretisierung der Zielsetzung.

(2) Entwicklung eines Plans für konkrete Aufgaben.

Verständigung über die jeweilige Arbeitsanweisung, Ergänzungen, Vorschläge, Äußerungen zur Gruppenbildung, Überlegungen zur Organisation der Arbeit, Wünsche und besondere Interessen, Verständigung über Unklarheiten, Reflexion von Widerspruch bei unsinnig erscheinenden Entscheidungen . . .

(3) Gruppenarbeit, mit situationsgebundenen Aufgaben, spezifischen Gesprächen, die einen sehr einfachen Sprachgebrauch zulassen.

Der Lehrer vergewissert sich, daß die Gruppen ihren Arbeitsprozeß *kommunikativ* bewältigen.

(4) Gruppenarbeit mit symbolischen/bildlichen Mitteln, bei der die Schüler die Verbindung zwischen allgemeinen Merkmalen der Aufgabe und besonderen Merkmalen ihres eigenen Arbeitsprozesses darstellerisch miteinander verbinden.

(5) Verbale Darstellung der Gruppenergebnisse, die jedoch auch für alle optisch erkennbar sind. Diskussion des Verhältnisses von allgemeinen Aspekten der Handlung und besonderen Perspektiven einzelner Handlungsverläufe.

(6) Erarbeitung einiger wichtiger begrifflicher Zusammenhänge.

**1.4.3. Gemeinsame Vorhaben/Projekte planen und durchführen<sup>1)</sup>**

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt von Unterrichtsgesprächen ist die Planung von konkreten Handlungen, Vorhaben, Erkundungen . . . Solche Gespräche haben im Grunde immer zwei Phasen (die natürlich unterschiedlich lang bemessen sein können):

---

<sup>1)</sup> Dazu zählen auch fächerübergreifende Planungen, die mit dem Sachunterricht oder anderen Lernbereichen koordiniert werden. Stellenwert und Umfang solcher Vorhaben im Rahmen des Deutschunterrichts gehen aus den jahrgangsbezogenen Vorschlägen in Teil B hervor. Dabei wurde berücksichtigt, daß Planung und Durchführung solcher Vorhaben besonderen zeitlichen Umfang erfordern.

Eine 1. Phase, in der die Schüler Ideen einbringen, Wünsche äußern, bestimmte Willensäußerungen vertreten, und eine 2. Phase, in der die realen Möglichkeiten durchdacht werden, Ziele festgelegt und schließlich konkrete Aufgaben projektiert werden müssen.

Im 1. Schuljahr können sich solche Gespräche nur auf kleinere Vorhaben beziehen, bei denen der Lehrer schon selbst wichtige Vorentscheidungen getroffen hat. Solche Vorhaben sind etwa:

- die Erkundung des Schulgeländes,
- die Erprobung von Verkehrsmitteln oder Erfahrung mit Verkehrswegen,
- das Basteln von Laternen, Adventsschmuck . . .
- der Plan, das Keimen von Pflanzen zu beobachten,
- der Plan, in der Schule gemeinsam zu kochen . . .

Obwohl in der 1. Klasse die sprachliche Beteiligung sich noch nicht systematisch auf das Planungsvorhaben auswirken kann, ist es dennoch wichtig, mit solchen Gesprächen so früh wie möglich zu beginnen, damit den Schülern bewußt wird, daß sie selbst Interesse an einem Projekt entwickeln können, Vorschläge und Fragen haben.

Im 2. Schuljahr können neben den spontanen Vorschlägen, Fragen, Bedürfnisäußerungen und ähnlichem als wesentlicher neuer Schritt die Erkundung bzw. Erprobung von realen Bedingungen und erste Formen der Informationsbeschaffung in den Diskussionsprozeß einbezogen werden. Damit entwickeln die Schüler einen wichtigen Schritt bei der sprachlichen Erarbeitung einer Orientierungsgrundlage für ihren Plan. Dieser Arbeitsschritt sollte in Kleingruppen vollzogen werden. Die Gruppen selbst müssen dabei ihr Vorgehen diskutieren und ihre Ergebnisse in das gemeinsame Gespräch in der Klasse einbringen.

Zu solchen Erkundungsaufgaben kann z. B. die Beantwortung folgender Fragen gehören:

- Wo kann man ein ganz bestimmtes Material bekommen?
- Eignet sich das vorgeschlagene Material für das Vorhaben?
- Kann ein bestimmtes Vorhaben unter gegebenen Bedingungen durchgeführt werden (z. B. Befragung des Hausmeisters)?
- Welche Zeiten müssen für bestimmte Wege, Verabredungen, Besichtigungen eingeplant werden?

Erst im 3. und 4. Schuljahr wird die Fähigkeit, argumentativ aufeinander einzugehen, so weit entwickelt sein, daß für einige Vorhaben ein gezielter Entscheidungsprozeß und die konkrete Planung von Teilvorhaben erfolgen kann. Ein solcher umfassender Planungsprozeß enthält eine Folge von verschiedenen Unterrichtsgesprächen, in denen jeweils andere Organisationsformen notwendig werden.

**Überblick über die Struktur von Gesprächssequenzen bei der Planung von Vorhaben/Projekten**

(1) Beteiligung der Schüler an der Differenzierung und Konkretisierung von Zielstellungen.

(2) Sammeln von Ideen für die Gestaltung eines Projektes (offenes Gespräch).

Die spontane Äußerung von Wünschen und Bedürfnissen muß auch garantieren, daß kein Schüler das Gefühl hat, seine im Zusammenhang mit bestimmten Sozialerfahrungen verankerten Vorstellungen seien „fehl am Platz“.

(3) Frontal geführtes Unterrichtsgespräch.

Strukturierung der Ideen, Entwickeln von Kategorien, die die konkreten Realisierungsmöglichkeiten enthalten. Entwicklung von Aufgabenstellungen zur Informationsbeschaffung.

(4) Gruppenarbeit bzw. -diskussion.

Erkunden von realen Möglichkeiten und Entwicklung von Vorschlägen für die Realisierung des jeweiligen Vorhabens.

(5) Diskussion in der ganzen Klasse.

Darstellen, Verstehen und Befragen der verschiedenen Vorschläge. Vorbereitung eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses, bei dem z. B. in einem Planspiel die einzelnen Gruppen ihre Vorschläge darstellen, verteidigen, Begründungen finden, durch phantasievolle Beispiele Lust bei anderen erzeugen ...

(6) Entscheidungsvorgang: Diskussion auf der Basis systematischer Fragen, die der Lehrer in die Diskussion einbringt (frontal geführtes Unterrichtsgespräch).

## 2. Schriftliche Kommunikation

Mit dem Begriff „Schriftliche Kommunikation“ wird im allgemeinen die begründete Forderung zum Ausdruck gebracht, auch das Schreiben von Texten als „sprachliches Handeln“ zu verstehen. Dabei wird häufig der Gedanke in den Mittelpunkt gestellt, beim Schreiben von Texten vor allem auch die Perspektive des Lesers bzw. Adressaten zu berücksichtigen. So wichtig dieser Gedanke ist, darf er jedoch nicht dazu führen, daß Inhalt und Stil von Texten ausschließlich von der Anpassung an eine vermeintliche Lesererwartung geprägt werden.

Darüber hinaus ist es wichtig zu bedenken, daß die spezifischen Merkmale der geschriebenen Sprache und die ihnen entsprechenden Fähigkeiten auch über ihre jeweils aktuelle kommunikative Funktion hinaus von allgemeinerer Bedeutung sind. Die Schriftsprache kann „zum wörtlichen Gedächtnis für die Erfahrungen und Erkenntnisse der Kulturen werden. Sie kann die Kulturen selbst überdauern. Sie ist ein wesentliches Element für die Möglichkeit, daß Kulturen eine ‚Geschichte‘ haben“<sup>2)</sup>. Insofern ist die Beherrschung der Schriftsprache auch eine notwendige Basis für die Ausprägung bestimmter Wertvorstellungen und den Prozeß, die eigene Gegenwart in einem historischen Kontext zu begreifen.

Unter diesen Gesichtspunkten ist es notwendig, die besonderen Merkmale der geschriebenen Sprache und die Bedeutung der Schriftsprache als Kommunikationsmittel in einer Gegenüberstellung zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache noch einmal herauszuarbeiten, um auf dieser Basis die Funktion von Texten für die Befähigung zur schriftlichen Kommunikation zu beschreiben.

---

<sup>2)</sup> Steger, H.: Gesprochene und geschriebene Sprache. In: Sprache – Brücke und Hindernis, München 1972, S. 206.

## 2.1. Merkmale des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs

### Mündlicher Sprachgebrauch

Sprecher und Hörer sind gemeinsam an der Situation beteiligt; der Sprecher kann die individuellen und situativen Bedingungen des Hörers berücksichtigen. Der Hörer kann Rückfragen stellen und seine Interessen unmittelbar zu den jeweiligen Äußerungen in Beziehung setzen.

Mündliche Äußerungen folgen im allgemeinen einem konkreten Anlaß bzw. Ziel, zu dem alle Gesprächspartner aktive sprachliche Beziehungen entwickeln; sie sind gemeinsam an der Entwicklung der Gedanken beteiligt.

Durch die gleichzeitige Beteiligung der Kommunikationspartner an der sprachlichen Entfaltung des Gesprächsgegenstandes ist es möglich, individuelle Vorstellungen und entsprechende Emotionen wechselseitig mit allgemeinen Überlegungen zu verbinden.

### Schriftlicher Sprachgebrauch

Zwischen Schreiber und Leser besteht im allgemeinen keine gemeinsame gleichzeitig erlebte Situation. Der Schreiber muß durch den Text die Bedingungen für eine Gemeinsamkeit erst schaffen. Dabei kann je nach Textart der einzelne Leser oft nur auf einer allgemeinen Ebene berücksichtigt werden. Der Leser dagegen hat in der Regel keine Möglichkeit, zurückzufragen; auch er muß sich seines Interesses an dem Text aufgrund einer allgemeineren Überlegung bewußt werden.

Der Leser erfährt das Ziel der schriftlichen Darstellung als einzelner. Die schriftsprachliche Äußerung bedarf deshalb einer guten Planung und Gedankenführung, um die Wirkungsmöglichkeiten der Sprache voll auszunutzen.

Die Ungleichzeitigkeit von Schreiben und Lesen erfordert vom Schreiber einen entscheidenden Abstraktionsprozeß: Er muß seine inneren Vorstellungen begrifflich präzisieren, dabei soll der begriffliche Sprachgebrauch die individuellen Anschauungen und Gefühle, die sich mit dem Gegenstand des Schreibens verbinden, nicht ausschließen, sondern gerade auf viele konkrete Vorstellungen auch des jeweiligen Lesers bezogen werden können.

Die Übermittlung und das Verständnis des Gesagten können durch außersprachliche Kommunikationsmittel unterstützt werden (Mimik, Gestik, Betonung, Sprachrhythmus . . .).

Gesprochene Äußerungen sind im allgemeinen nicht wiederholbar. Eventuelle Wiederholungen folgen einem Bedürfnis, das in der jeweiligen Situation entstehen kann. Ein solches Bedürfnis nach Wiederholung nimmt meistens schon Einfluß auf die sprachliche Formulierung.

Es gibt wenig Hilfsmittel, die das Verständnis der sprachlichen Mitteilung unterstützen (Hervorhebungen im Schriftbild, optische Gliederung des Textes . . .). Alle situativen Momente, einschließlich der Beziehung zum Leser, müssen in der Schriftsprache mit ausgedrückt werden.

Bei schriftlichen Äußerungen besteht die Möglichkeit, den Text jederzeit in genau demselben Wortlaut noch einmal zu lesen. Dadurch wird er einer genaueren Reflexion zugänglich.

Diese Gegenüberstellung zeigt, daß die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache nicht auf unterschiedlichen grammatischen Systemen beruht. Der Unterschied muß vielmehr auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden, die Leistungen des sprachlichen Systems für unterschiedliche kommunikative Ziele und entsprechende Kommunikationssituationen auszunutzen. Auf die Struktur sprachlicher Äußerungen bezogen, kann man folgern, daß „in den Texten der geschriebenen Sprache die Elemente und Regeln, welche die Sprachstruktur bilden, im ganzen gesehen vollständiger und komplexer angewandt“ – werden – „als in den meisten Bereichen der gesprochenen Sprache“<sup>3)</sup>.

## 2.2. Allgemeine Befähigung zur schriftlichen Kommunikation

Unter dem Aspekt ihrer spezifischen Funktion erfordert der Gebrauch der Schriftsprache folgende grundlegende Fähigkeiten:

- Die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion bzw. semantischer Differenzierung, die in der Treffsicherheit und Anschaulichkeit zum Ausdruck kommt.

Ein Kind sagt z. B.:

„Kleine Kinder brauchen mehr Platz für ihre Schreibart.“  
Dabei wird das Wort „Schreibart“ gestisch unterstützt;  
die Zuhörer erkennen, daß das „Schwingen“ gemeint ist.

Wenn das Kind den gleichen Sachverhalt schriftlich formulieren sollte, müßte es sich „genauer“ ausdrücken und z. B. schreiben: „Kleine Kinder brauchen mehr Platz beim Schreiben, weil sie zuerst große Bögen und Kreise malen. Sie schreiben auf großem Papier, noch nicht in kleine Hefte“.

- Die Fähigkeit, logische Beziehungen herzustellen, die in dem syntaktisch genauen Aufbau der Formulierungen ihre Entsprechung finden.

Für die Beschreibung einer Handlung ist es notwendig, daß die Folge der Sätze den Handlungssequenzen entspricht.

- Die Fähigkeit, die Perspektive des Lesers und den pragmatischen Verwendungszweck der Äußerungen zu erkennen und zu berücksichtigen; dies kommt in der Angemessenheit der sprachlichen Mittel, dem unterschiedlichen Aufbau von Texten bzw. der Wahl bestimmter Textformen zum Ausdruck.

<sup>3)</sup> Steger, H.: a.a.O., S. 209.

In einem Brief an die Großmutter oder an die Freundin wird der gleiche Inhalt mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und unterschiedlichen sprachlichen Mitteln dargestellt werden müssen, wenn die angestrebte Verständigung erreicht werden soll.

- Die Fähigkeit, die zum Verständnis der Schriftsprache notwendige Entsprechung von Lauten und Schriftzeichen herzustellen. Dies prägt sich in der richtigen Schreibweise und Zeichensetzung aus.

Abgesehen von der Notwendigkeit, daß ein Text „lesbar“ sein muß, fühlt sich ein Adressat vermutlich auch durch die Einhaltung bestimmter allgemein gültiger Normen ernstgenommen.

Obwohl aus der vorangegangenen Beschreibung schon gefolgert werden kann, daß die Orientierung des Sprachgebrauchs an den Merkmalen der Schriftsprache kein Selbstzweck sein kann, muß doch auch erwähnt werden, daß die Schriftsprache eher dazu tendiert, den Bedeutungsgehalt von Wörtern über lange Zeit zu verfestigen.

Darüber hinaus wird diese Tendenz häufig durch bestimmte formale Stilvorstellungen unterstützt. Der Stil eines Textes ist aber Ergebnis der jeweiligen sprachgestalterischen Tätigkeit, für die es keine einheitliche formale Norm geben kann. Er muß vielmehr der jeweiligen inhaltlichen Aufgabe entsprechen und kann auf den verschiedenen Ebenen des Gebrauchs der Schriftsprache (Wortwahl, Syntax, Textaufbau . . .) seine je spezifische Ausprägung finden. In der Grundschule weisen Formen schriftlicher Kommunikation in fast allen Merkmalen noch eine enge Beziehung zur mündlichen Kommunikation auf. Insofern sind die oben beschriebenen grundlegenden Fähigkeiten schriftsprachlicher Kommunikation als Endqualifikationen zu betrachten, die auf einem langen Entwicklungsprozeß basieren, der in der Grundschule erst systematisch eingeleitet wird.

Daraus folgt, daß es bei der didaktisch-methodischen Planung des Unterrichts darauf ankommt, dem Kind Hilfen zu geben, die es ihm ermöglichen, den wesentlichen Gehalt seiner Vorstellungen, Erfahrungen und Gedanken herauszufinden und zu verdeutlichen. Nur in diesem Zusammenhang kann es gelingen, daß es sich nach und nach differenziertere sprachliche Mittel aneignet, die wiederum Voraussetzung für abstraktere Denkprozesse sind. Deshalb ist es z. B. wichtig, schriftliche Kommunikation mit anderen kommunikativen Äußerungen (Bildgestaltung, Gespräche in der Klasse, Rollenspiele . . .) so zu verbinden, daß sich für jeden Schüler ein gedanklicher Klärungsprozeß anbahnt, der dann seinen entsprechenden sprachlichen Ausdruck findet. Dabei werden bis in das 4. Schuljahr hinein alle Texte noch Merkmale der mündlichen Kommunikation aufweisen (z. B. Unklarheit bei der Beziehung zwischen Haupt- und Nebensätzen). Dies kann jedoch gerade auch dann positiv bewertet werden, wenn auch die noch unvollständige Syntax darauf schließen läßt, daß der Schüler einen eigenständigen Gedanken im Zusammenhang mit einigen wesentlichen Merkmalen schriftsprachlicher Abstraktion entwickelt hat.

### 2.3. Schriftliche Kommunikation als Problem didaktischer Entscheidungen

Didaktische Entscheidungen unter der Perspektive „Schriftliche Kommunikation“ müssen in der Grundschule immer zwei Kriterien aufeinander beziehen:

Es muß die Funktion von Schriftsprache für die Erarbeitung inhaltlicher Zielsetzungen begründet werden

und dabei muß

Schriftsprache auf einem Niveau eingeführt, entwickelt und benutzt werden, das den sprachlichen Abstraktionsleistungen von Grundschulkindern angemessen ist.

Damit wird die alte didaktische Frage „Wie kommt man zu einem sinnvollen Aufsatzthema?“ in einen grundsätzlichen Zusammenhang gestellt und auf zwei wesentliche Kriterien bezogen:

Die Funktion unterschiedlicher Texte für das, was inhaltlich zum Ausdruck gebracht werden soll und die allmähliche Entwicklung der mit schriftsprachlicher Kommunikation verbundenen sprachlichen Abstraktionsleistungen.

Im Zusammenhang mit dem allgemeinen Lernziel lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte für schriftliche Kommunikation unterscheiden; und zwar unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Funktion von Texten.

- Anderen etwas mitteilen (vgl. S. 37 ff.).

Eine erste Gruppe möglicher Themenstellungen umfaßt Informationen bzw. Kenntnisse über einen Gegenstand, Sachverhalt oder ein Geschehen oder auch Erlebnisse, die so wichtig sind, daß man sie anderen mitteilen möchte oder sollte.

Beispiel:

Schüler haben in ihrem Klassenzimmer eine Spielecke eingerichtet.

- Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln (vgl. S. 40 ff.).

Eine zweite Gruppe möglicher Themenstellungen entspricht der Notwendigkeit, die Phantasietätigkeit des einzelnen Schülers weiterzuentwickeln und durch eine Bereicherung seines Fühlens und Wollens die Fähigkeit, sich selbst zu akzeptieren, zu erweitern. Das Schreiben von Phantasiegeschichten ist jedoch nicht nur für den einzelnen Schüler wichtig, vielmehr kann ihre

inhaltliche Gestaltung in ihrer allgemeinen Bedeutung auch anderen Schülern zugänglich gemacht und von ihnen nacherlebt werden.

Beispiel:

Schüler stellen sich vor, daß sie selbständig und unabhängig in einem Baumhaus leben.

■ Sachverhalte/Probleme klären (vgl. S. 43 ff.).

Schließlich läßt sich eine dritte Gruppe möglicher Themenstellungen beschreiben, die dem Bedürfnis der Schüler nach allgemeinerer Einsicht in Problemzusammenhänge und nach sprachlicher Klärung bzw. Lösung von Problemen, die sie selbst betreffen, entspricht.

Beispiel:

Eine Klasse setzt sich mit dem Problem der Notengebung auseinander.

### 2.3.1. Funktion von Texten, wenn anderen etwas mitgeteilt werden soll

Themen, die die Mitteilung von Erlebnissen oder Kenntnissen bestimmter Sachverhalte anregen, sind seit langem wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts. Häufig jedoch bleiben die entsprechenden Themenformulierungen zu ungenau (z. B. ein Nachmittag im Schwimmbad). Eine Themenanalyse, die die mögliche Funktion des jeweiligen Textes reflektiert, kann dem Schüler helfen, sich die Informationen, die er über einen Gegenstand oder Sachverhalt bzw. ein Ereignis hat, genauer bewußt zu machen, um sie für eine Mitteilung an den Leser auszuwählen und zu strukturieren.

**Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses bei Texten, mit denen man anderen etwas mitteilt**

*Welche Informationen kann der Schreiber mitteilen?*

- Leitfragen:* – Weiß er Bescheid über die Bedeutung bestimmter sachlicher Zusammenhänge?  
– Welchem Leserinteresse entsprechen seine Informationen?

Texte, die unter einem so reflektierten Themenschwerpunkt geschrieben werden, helfen dem Schüler, sein eigenes Wissen zu klären und es einem interessierten Leser zu vermitteln.

Bezogen auf das oben zitierte Beispiel, „In der Schule eine Spielecke einzurichten“, könnte die Themenformulierung lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet und können erklären, was wir dort tun, warum es Spaß macht und warum es für uns wichtig ist.

- Leitfragen:* – Kennt der Schreiber die jeweils besonderen Bedingungen, unter denen ein Zusammenhang zu sehen ist?  
– Welche Bedeutung haben diese Bedingungen für den Leser?

Texte, die unter einem solchen Themenschwerpunkt geschrieben werden, machen dem Schreiber bewußt, daß vieles, das man für richtig und wichtig hält, noch von besonderen Bedingungen beeinflusst wird, mit denen man sich auseinandersetzen muß. Dieser Erkenntnis entspricht ein Leserinteresse, das schon Fragen enthält, die aus der Kenntnis der jeweiligen Bedingungen gestellt werden. Der Leser erfährt, daß Schwierigkeiten, die oft bestimmte Handlungen und Pläne einschränken, überwindbar sein können.

Bezogen auf das Beispiel „Spielecke“, könnte ein entsprechendes Thema lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet. Am Anfang haben wir gedacht, daß dies in unserer Klasse unmöglich sei, aber wir haben die Schwierigkeiten überwunden.

- Leitfragen:* – Gibt es ein besonderes Ereignis, das der Schreiber anderen mitteilen möchte?  
– Gibt es ein allgemeines Interesse des Lesers an diesem Ereignis?

Texte, die einem solchen Themenschwerpunkt zugeordnet werden können, enthalten Informationen über ein entscheidendes Ereignis, aus dem auch der Leser Schlußfolgerungen für eigene Handlungen ziehen kann.

Bezogen auf das Beispiel „Spielecke“, könnte die Themenformulierung lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet. Als wir das Regal gebaut haben, ist vieles schief gegangen.

- Leitfragen:* – Gibt es ein Ereignis oder Erlebnis, das den Schreiber besonders beeindruckt hat, das Begeisterung, Stolz, Enttäuschung hervorgerufen hat?

- Auf welche Weise könnte der Leser emotional an der jeweils subjektiven Mitteilung beteiligt werden?

Texte, die unter einem solchen Themenschwerpunkt entstehen, spiegeln die individuell bedeutsamen Momente eines Ereignisses wider; in der Darstellung der Sache kommen die persönlichen Gefühle und Gedanken des einzelnen zum Ausdruck. Der Leser kann durch seine unmittelbare Beteiligung an dem Erlebnis in seiner eigenen Wahrnehmungs- und Erlebniszähigkeit bereichert werden.

Bezogen auf das Thema „Spielecke“, könnte das Thema etwa lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet.

Ich habe zum erstenmal mit Hammer und Zange gearbeitet. Das hat Spaß gemacht, aber es war nicht immer einfach.

Die Unterscheidung dessen, was man anderen unter den oben beschriebenen vier Themenschwerpunkten mitteilen möchte, weist eine gewisse Beziehung zu den aus der Sprachgestaltung bekannten Textformen auf. Damit wird auf der einen Seite angedeutet, daß die Bedeutung von Textformen durchaus ernstgenommen wird. Sie haben jedoch ihren Stellenwert ausschließlich im Zusammenhang mit dem Inhalt der jeweiligen Information und dem entsprechenden Leserinteresse. Insofern wird auch eine exakte Unterscheidung nach bestimmten Textformen der jeweiligen inhaltlichen Aufgabe meistens nicht gerecht. In keinem Fall sollte also eine bestimmte Textform (z. B. der Bericht) ein Thema bestimmen oder die Einhaltung bestimmter formaler Textkriterien als Bewertungskriterium für die Gestaltung von Texten überhaupt gelten.

Darüber hinaus muß betont werden, daß alle Texte entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand der Sprachbeherrschung bei den Schülern auch unter Zuhilfenahme optischer oder anderer Medien (Bilder, Rollenspiele . . .) im Zusammenhang mit einer entsprechenden verbalen Erläuterung entwickelt werden können und sollten.

So kann man etwas „beschreiben“, indem man die wesentlichen Zusammenhänge malt, eine Photographie herstellt (auch dies ist schon ein Abstraktionsprozeß) und diese Darstellung dann verbal zusätzlich erläutert, man kann einen „Bericht“ mit einer Zeichnung (z. B. auch Konstruktionszeichnung) beginnen und den Bedingungs Zusammenhang verbal hinzufügen,

man kann Vorgänge „schildern“, indem man eine Bildgeschichte malt und die einzelnen Szenen so erläutert, daß der Leser daraus auch allgemeine Informationen erhält,

man kann ein Erlebnis „erzählen“, indem man z. B. eine Bildgeschichte mit „Strichmännchen“ malt, bei der z. B. durch Sprechblasen die wesentlichen subjektiven Bedeutungsgehalte sprachlich verdeutlicht werden.

### 2.3.2. Funktion von Texten, wenn Phantasie und Vorstellungskraft entwickelt werden sollen

In dem vorangegangenen Abschnitt wurden die didaktische Begründung und die Kriterien für den Gebrauch der Schriftsprache im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, die jeweils individuell entwickelte Sichtweise eines allgemeinen Problems in einen zielgerichteten Erkenntnisprozeß einzubringen, herausgearbeitet. Dies erfordert einen längeren Kommunikationsprozeß, in dem die Schüler an der präzisen Herausarbeitung des Themas selbst beteiligt werden.

Der Gebrauch der Schriftsprache für die Herausbildung von Phantasietätigkeit unterscheidet sich davon. Es geht nicht so sehr um das sachliche Resultat bzw. Ziel des Kommunikationsprozesses, sondern eher um die sprachliche Entfaltung der vielfältigen inneren Vorstellungen und Gefühle des Kindes. Der Prozeß der Themenfindung verläuft deshalb auch anders.

*Schreiben als Entwicklung der Phantasietätigkeit* weist eine deutliche Affinität zum Spiel des Grundschulkindes auf. Wie im Spiel so wandelt das Kind in seiner Phantasie die realen Situationen des täglichen Lebens um und handelt gleichsam in einer eingebildeten Vorstellungswelt. Durch die Phantasie begibt es sich in Distanz zur Realität. Dabei gelingt es ihm, Widersprüche zwischen den sich herausbildenden Bedürfnissen und Forderungen an die Realität und den oft begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu lösen. Es entwickelt in seiner Vorstellung fiktive Situationen, die seine realen Bedingungen überschreiten und in denen es die Bedeutung möglicher erwünschter Handlungen erlebt. Insofern ist jedoch die Phantasie nicht etwas, das von der Wirklichkeit getrennt ist. Sie muß vielmehr als eine eigenständige Beziehung zur Wirklichkeit verstanden werden, in der das Kind auf neue Weise mit neu gewonnenem Selbstvertrauen in diese Wirklichkeit einzudringen und sie zu erkennen sucht. In der Rolle, die das Kind dabei einnimmt, kann es sich selbst akzeptieren, denn sie unterliegt eingebildeten Bedingungen, in denen seine Wünsche erfüllt werden, sein Denken und Wollen Erfolg haben und seine Gefühle akzeptiert werden. Dieses Erleben von Ich-Identität ist ein reales Erlebnis; nicht real sind die Bedingungen, die es konstituieren. Genau an diesem Punkt liegt die didaktische Relevanz für die sprachliche Gestaltung der Phantasietätigkeit. Hängt die Entwicklung der Persönlichkeit und die reale Ausbildung von Ich-Identität eng mit der Phantasie zusammen, so ist es von entscheidender Bedeutung, welche „eingebildeten Bedingungen“ das Kind sich dabei vorstellen kann. Die Funktion von Texten für die Entwicklung von Phantasietätigkeit vereinigt also die beiden folgenden Elemente:

- Die Struktur der Phantasietätigkeit selbst und
- die Bereitstellung der Quellen, aus denen das Kind die Bedingungen für seine Phantasiewelt schafft.

Die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Phantasietätigkeit des Kindes durch das Schreiben von Geschichten zu entwickeln, liegt also vor allem in der Einflußnahme auf die Bedingungen, in denen das Kind sein fiktives Handeln konstituiert. Häufig entnimmt es selbst diese Bedingungen Fernsehfilmen, Comics, dem Umgang mit bestimmtem Spielzeug, das den Charakter von Statussymbolen hat . . . Die Anregungen für seine Phantasiehandlungen sind also keineswegs immer geeignet, eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität zu bewirken.

Die Grenzen einer gezielten Entwicklung der Phantasietätigkeit liegen in der Struktur der Phantasie selbst, für die nur solche Handlungen gelten, die ihrem eigentlichen Inhalt nach der Bedürfnislage des Kindes entsprechen und die Stabilität seiner Identität nicht in Frage stellen sollten.

Texte haben also vor allem dann eine Funktion, wenn sie die Fähigkeit fördern, die Wirklichkeit beim „Abilden“ so umzubilden, daß für die individuelle und soziale Situation des Kindes wünschbare Handlungsmöglichkeiten entworfen und bewußt gemacht werden. Dieser Anspruch schließt jedoch keineswegs bestimmte Formen der Darstellung aus. Er kann in Nonsensgeschichten, Witzen, Grotteske oder ähnlichem ebenso realisiert werden wie in einfachen Erzählungen.

Die in der Phantasie freigesetzte Form der Wirklichkeitsverarbeitung ist dann auch für den Leser besonders wichtig, wenn sie die Motive der inneren Vorstellungs- und Gefühlswelt so zum Ausdruck bringt, daß sich der Leser darin selbst wiedererkennen kann.

**Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses für die Planung von Phantasieaufsätzen**

(Die Kriterien geben nicht die Abfolge eines Planungsprozesses wieder, sondern sind systematische Aspekte, die auf unterschiedliche Weise in einen Planungsprozeß eingehen können.)

Ein erster Aspekt bezieht sich auf die Frage, in welcher Weise bestimmte Merkmale des thematischen Gegenstandes mit realen Wünschen und Bedürfnissen, die die Kinder befriedigen möchten, korrespondieren.

Beispielhaft auf das Thema „Baumhaus“ bezogen:

- In welchem Zusammenhang wird Risikobereitschaft und der Wunsch, aus ritualisierten Verhaltensweisen „auszusteigen“, beobachtet?
- Welche Werkzeuge, welches Spielmaterial spielen bei den Schülern eine besondere Rolle?
- Welche Thematik liegt ihren Spielen zugrunde, welche Ziele und Planungen lassen sich dabei erkennen?
- Welche Gefühle bestimmen die inhaltliche Thematik ihres Spiels, welche Rollen übernehmen sie?

Ein zweiter Aspekt richtet sich auf die Frage, wie man die Qualität der beobachteten Verhaltensweisen deuten kann?

*Lust*, etwas zu können, zu besitzen, akzeptiert zu werden, liebevoll und zärtlich zu sein, etwas zu können, stark und unabhängig zu sein . . .

*Erregung*, wenn es darum geht, ein Ziel zu erreichen, Widerstände zu überwinden, das Unmögliche möglich zu machen . . .

*Unlust*, bei bedrängenden sachlichen/sozialen Anforderungen; Angst, zu versagen oder bestimmten Zwängen immer wieder genügen zu müssen . . .

*Spannung*, die ein Problem, das gelöst werden muß, erzeugt; nicht von Erwachsenen vorausgedachte Zusammenhänge herzustellen oder zu bewältigen.

Ein dritter Aspekt richtet sich darauf, einen Zusammenhang herzustellen zwischen beobachteten Verhaltensweisen und den für bedeutsam gehaltenen Merkmalen eines thematischen Gegenstandes.

Das Thema „Baumhaus“ enthält z. B. als qualitative Merkmale den Zusammenhang von

Risikobereitschaft und Planung,

Unabhängigkeit und Verantwortung,

„Ausbrechen“ aus ritualisierten Verhaltensweisen und Beziehungen und Aufbau neuer spontaner Beziehungen unter nicht-ritualisierten Bedingungen.

Ein vierter Aspekt bezieht sich darauf herauszufinden, inwieweit der analysierte Zusammenhang so in die Themenstellung eingehen kann, daß er für die Entwicklung sprachlicher Phantasietätigkeit der Schüler nützlich ist.

Das Thema „Baumhaus“ könnte z. B. folgendermaßen differenziert werden:

„Stellt Euch vor, Ihr könntet in den Ferien in einem Baumhaus leben: Ihr erfahrt, daß es gar nicht so leicht ist, ein solches Haus, so wie man es sich wünscht, zu bauen.

Ihr spürt, daß Ihr ganz unabhängig seid; das ist schön, aber auch anstrengend. Ihr lebt dort mit Freunden zusammen, so, wie Ihr es wollt.

Was ist für Euch am wichtigsten? – Erzählt dazu eine Geschichte!“

Es ist notwendig, alle Themen für mögliche Phantasiegeschichten – vor allem auch die beliebten Reizwortgeschichten – unter den hier dargestellten und konkretisierten Kriterien zu analysieren.

### 2.3.3. Funktion von Texten, wenn Sachverhalte/Probleme geklärt werden sollen

Der Prozeß der Erarbeitung von Texten, bei denen Schüler ein Problem, das sie betrifft, genauer zu erkennen bzw. auch zu lösen versuchen, kann man mit dem Bild einer Spirale vergleichen. Dabei ist es eine Hilfe, Texte grob danach zu unterscheiden,

ob sie am Beginn eines Kommunikationsprozesses ein Problem überhaupt erst einmal aufgreifen,  
im Verlauf des Erkenntnisprozesses bestimmten Fragestellungen nachgehen und/oder

schließlich auf einem sprachlich abstrakteren Niveau allgemeinere Zusammenhänge und Handlungskonsequenzen aufzeigen.

Texte, die einen gedanklichen Klärungsprozeß erst einleiten, sind noch nicht an ein stringentes Thema gebunden. Sie müssen eher einem Stadium zugeordnet werden, in dem die Schüler selbst an der Präzisierung der Problem- oder Themenstellung beteiligt werden; dabei müssen sie vor allem verdeutlichen, wie sich das jeweilige sachliche Problem in dem Individuum ausprägt. Sie sind also stark an der subjektiven Vorstellungswelt des je einzelnen Schülers orientiert. Auf der anderen Seite müssen sie ihre kommunikative Absicht erkennen lassen, das heißt z. B. eine Stellungnahme herausfordern, zum Fragen, Vergleichen oder intensiveren Nachforschen anregen. Im allgemeinen handelt es sich in der Grundschule um kurze unstrukturierte Texte (auch Bilder mit kurzen Statements o. ä.), in Form von Bewertungen, die oft stark gefühlsmäßig betont sind, Behauptungen, die übernommene Wertvorstellungen transparent machen.

Die einzelnen schriftlichen Äußerungen unterscheiden sich formal noch gar nicht von mündlichen Äußerungen. Erst wenn man sie in ihrem Zusammenhang liest, nehmen sie die Form eines Textes an. Als Gesamttext vergegenständlichen sie einen Sachverhalt, so wie er sich im Erleben der Kinder niedergeschlagen hat, und bringen dennoch auch schon die allgemeine Seite der Sache zur Sprache.

Beispiel zu dem zitierten Problem „Notengebung“

Tafelanschrift:

In der vergangenen Woche stand in der Zeitung:

„Lehrer wollen Noten abschaffen. Die Kinder sollten mehr Lust zum Lernen haben, durch Noten bekämen sie nur Angst.“

Stellungnahmen der Kinder:

„Ich finde das gut, wenn die Noten abgeschafft werden.“

„Manche Kinder schreiben Vierer oder Fünfer, deshalb haben sie Angst.“

„Ich möchte Noten, sonst macht das keinen Spaß, eine Arbeit zu schreiben. Ich habe keine Angst.“

„Es stimmt zwar, daß ich ein bißchen Angst habe, wenn wir eine Rechenarbeit schreiben oder andere Arbeiten. Aber doch nicht gleich Noten abschaffen! Aber es wäre besser, Augen zuzudrücken.“

„Ich finde Noten doof!“

„Manche Kinder heulen schon, wenn sie eine Drei haben oder sogar bei einer Zwei. Sie schimpfen darüber, daß sie eine Zwei haben.“

„Es stimmt gar nicht, daß Noten Angst machen. Noten abschaffen ist auch nicht gut. Weil man dann nicht weiß, wie man ungefähr abschneidet.“<sup>4)</sup>

Texte dieser Art stellen eine Herausforderung an die Kommunikationspartner dar, sich z. B. durch Diskussionen systematisch mit ihnen zu beschäftigen. Solche Diskussionen bauen zwar auf den subjektiven Äußerungen auf, bringen sie häufig noch deutlicher zur Entfaltung, arbeiten dann aber als wesentlichen Erkenntnisschritt die wichtigen Merkmale des Sachverhalts selbst und eine systematische Fragestellung heraus. Dazu ist es notwendig, daß der Lehrer die Texte analysiert, die dort vertretenen Positionen abstrahiert und durch eine entsprechende neue methodische Vorgabe die Diskussion einleitet und steuert. Eine Analyse solcher Diskussionen führt zur Formulierung eines genaueren Themas, das an dem gedanklichen Klärungsprozeß der Schüler anknüpft.

Die Auseinandersetzung mit einer präzisen Themenstellung führt zu Texten, die im Verlauf des Erkenntnisprozesses einen systematischen Stellenwert haben. Sie sind in Gedankenführung und Aufbau anspruchsvoller. In ihnen wird ein bestimmter Aspekt der gemeinsamen Sache, der schon ein Stück weit präzisiert wurde, von jeweils einem Schüler oder einer Gruppe von

---

<sup>4)</sup> Zitiert aus einer Unterrichtseinheit, die im Grundschulprojekt an der Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften in Zusammenarbeit mit einer dritten Klasse entwickelt wurde.

Schülern argumentativ aufgegriffen. Solche Texte sind subjektiv an bestimmte Erkenntnissschritte gebunden und verfolgen den Zweck, sich herausbildende Meinungen zu verdeutlichen und zu vergleichen, andere Meinungen zu beeinflussen, andere Schüler zu überzeugen, sich selbst überzeugen zu lassen und die eigene Ansicht zu verteidigen. Dies kann, je nachdem wie weit eine sachliche Klärung des Problems bereits erarbeitet worden ist, durch gezielte beispielhafte Argumentation geschehen, durch praktische Beweisführung oder durch fiktive Darstellungen, die den wesentlichen Zusammenhang der Sache verfremden und gerade dadurch plastisch vor Augen führen.

Bei allen Texten ist es wichtig, die Einheit von intellektuellem Erfassen und emotionaler Beteiligung an der Sache zu wahren. Sie erweist sich an der subjektiven Bezugnahme auf das allgemeine Problem und der Ursprünglichkeit der verwendeten stilistischen oder auch symbolischen Mittel. Es muß in jedem Fall vermieden werden, durch Betonung formaler Stilmittel die subjektiv emotionale Seite zu entwerten. Anregung zu einer stilistischen und systematisch jeweils angemesseneren Darstellung sollten sich an der notwendigen Sachbewältigung orientieren und darauf richten, eine innere Beteiligung des Lesers an der Darstellung anzustreben.

Beispiel zu dem zitierten Problem „Notengebung“

Formulierung des Themas auf der Basis der ersten schriftlichen Äußerungen und der Diskussion:

Es gibt viele Leute, die glauben, manche Kinder werden immer schlechte Noten haben. Ihr wart gestern anderer Meinung und habt Vorschläge gemacht, was man tun könnte, damit nach und nach alle Kinder bessere Noten bekommen. Beschreibt Eure Vorschläge und erklärt, warum Ihr dieser Meinung seid.

Textbeispiele:

Die Lehrerin soll den Kindern, die immer vier oder fünf schreiben, einmal drei geben, damit sie sich etwas aufmuntern. Sie könnte ja auch Förderkurse für Deutsch und Mathe machen für die Kinder. Man könnte ihnen ja auch im „Wochenplan“ helfen, daß sie im Diktat besser schreiben oder rechnen. Man könnte ihnen im Schreiben, wenn sie kein Diktat schreiben, die Fehler sagen, daß sie dann besser im Diktat schreiben. Am besten wäre, wenn sich ein gutes Mädchen zu einem nicht so guten Mädchen zusammensetzen und bei den Jungen genau so.

Ich meine, man sollte schlechteren Kindern bei der Berichtigung helfen. Damit die Lehrerin nicht so viel rumlaufen braucht. Aber ich finde es nicht gut, wenn gute Kinder bei schlechten Kindern sitzen. Denn z. B. im Rechenunterricht: Ich und noch andere Kinder sind schnell im Rechnen. Manchmal habe ich keine Hausaufgaben auf, weil ich so schnell bin und wenn ich den Langsamen helfe, verliere ich Zeit und muß somit Hausaufgaben machen.

Texte, in denen als weiteres Ergebnis des gemeinsamen Erkenntnisprozesses die wichtigsten Aspekte des Gesamtzusammenhangs eines Problems herausgearbeitet werden, haben die Funktion aufzuzeigen, in welcher Weise die erarbeiteten gedanklichen Überlegungen auf das Verständnis des jeweils

## Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses bei Texten, die Sachverhalte und Probleme klären sollen

### (1) Funktion von Texten:

Die in den individuellen Vorstellungen ausgeprägte subjektive Beziehung zu einem Sachverhalt sprachlich zugänglich machen.

Kurze kaum strukturierte Aussagen

- Bewertungen,
- Behauptungen,
- Einschätzungen,
- Beispiele,
- Vorschläge,
- Begründungen

Zweck: Den Leser aufmerksam machen, zu einer Stellungnahme, zum Widerspruch oder Vergleich herausfordern

Analyse der Texte durch den Lehrer

Aufarbeitung durch Rollenspiele, Bildgestaltung und unter Einbeziehung ausführlicher Diskussionen

### (2) Funktion von Texten:

Die im Zusammenhang mit der erarbeiteten Erkenntnis sich herausbildenden Meinungen systematisch darstellen

Zusammenhängende Texte:

- Zielgerichtete, beispielhafte Argumentation,
- praktische Beweisführung,
- fiktive Darstellung.

Zweck: Andere überzeugen, eigene Positionen verteidigen, Ziele durchsetzen

Analyse der Texte durch den Lehrer

Aufarbeitung in Diskussionen ...<sup>5)</sup>

(3) Funktion von Texten:

Anwendung der gedanklich erarbeiteten Zusammenhänge auf die konkrete Wirklichkeit

Handlungsorientierte Texte:

- Erörterung konkreter Vorschläge,
- Entwicklung von Plänen.

<sup>5)</sup> Die Stufe 2 kann insofern bereits als Endergebnis bezeichnet werden, als die Schüler ein Problem unter einer Perspektive in einem argumentativen Zusammenhang dargestellt haben. Eine Fortführung der Arbeit bezieht konkrete Handlungszusammenhänge ein oder greift das Problem auf einem neuen Abstraktionsniveau wieder auf.

entsprechenden Wirklichkeitsausschnitts neu angewandt werden können. Die Kinder erfahren dabei, daß Argumente und Vorschläge nicht ausschließlich Worte sind, sondern auf die Wirklichkeit bezogen werden müssen. Dabei wird überprüft, welche Vorschläge zu verwirklichen sind und ob bestimmte Erkenntnisse zu Handlungskonsequenzen führen können. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß eine Darstellung des entsprechenden Problems für eine Diskussion mit anderen vorbereitet wird oder ein allgemeiner Vorschlag bzw. Plan für entsprechende konkrete Vorhaben entwickelt wird. In diesem Fall entsteht für den jeweiligen Text eine neue Zwecksetzung, die auch die Einstellung auf neue Kommunikationspartner erfordern kann.

Es muß angemerkt werden, daß der Gesamtzusammenhang, in dem Problemlösungsversuche mit Hilfe von Texten erarbeitet werden, die Schlußfolgerung nahelegen könnte, es sei unabdingbar, die unterschiedlichen Texte in ihrer jeweiligen Funktion in einer sehr komplexen Unterrichtseinheit gleichzeitig zu planen. Dies ist jedoch nicht gemeint, weil es in den ersten Klassen die Fähigkeit des Grundschulkindes, die Funktion von Texten für die kommunikative Erarbeitung von Problemlösungen zu nutzen, überschreiten würde. Der oben dargestellte Überblick über die Funktion von Texten bei kommunikativen Problemlösungsprozessen soll als Hilfe verstanden werden, darüber zu entscheiden, an welcher Stelle eines Erkenntnisprozesses der Gebrauch der Schriftsprache eingeplant werden soll. Dies ist vom Entwicklungsstand der Schüler abhängig, die sich auf die Komplexität der Unterrichtseinheit auswirkt und in der Präzisierung der Themenformulierung ihren Ausdruck findet.

Auf der anderen Seite vermag der Gesamtprozeß der auf der Basis von Textfunktionen entwickelten Problemlösungsversuche aufzuzeigen, daß auch schon mit sehr einfachen Formen schriftsprachlicher Äußerungen systematisch gearbeitet werden kann.

## 2.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Schriftliche Kommunikation“

(Vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernprozessen im Bereich „Schriftliche Kommunikation“ in Teil B, S. 99 ff.).

Bei der didaktischen Entscheidung für ein Thema ist es wichtig, eine Schreibsituation so zu planen, daß die wesentlichen Elemente der Aufgaben schriftlicher Kommunikation von jedem Schüler subjektiv in einen Situationskontext eingeordnet werden können. Bezogen auf die drei dargestellten Schwerpunkte schriftlicher Kommunikation können Schreibsituationen bzw. Schreibenanlässe folgendermaßen beschrieben werden:

### 2.4.1. Anderen etwas mitteilen als Schreibenlaß

(Vgl. S. 37 ff.).

Eine Schreibsituation, in der es um die Weitergabe von Mitteilungen, Informationen . . . geht, hat immer eine direkte Beziehung zu einer Realsituation. Es kommt also bei diesen Texten weniger darauf an, Schreibsituationen zu *schaffen*, als vielmehr darauf, die in der realen Situation für den Schreiber entstandenen Erlebnisse . . . so zu strukturieren, daß der Zweck des Schreibens für den Schreiber selbst und für den Adressaten deutlich wird. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang jedoch auch die Motivation des Schreibers, überhaupt schriftlich etwas mitzuteilen. Diese Motivation kann in der inneren Beteiligung des Schreibers an der jeweiligen Situation liegen. Sie kann jedoch auch aus dem Zweck abgeleitet werden, daß bestimmte Mitteilungen oder Informationen in bestimmten Verwendungssituationen notwendig werden. Wichtig ist vor allem, dem Schreiber zu helfen, seine möglichen Informationen so zu strukturieren, daß die Motivation zur sprachlichen Gestaltung auch in dem Text zum Ausdruck kommt und sich mit dem Ziel, dem Leser die jeweils wichtigen Einzelheiten und Zusammenhänge mitzuteilen, verbindet.

Solche Schreibsituationen sind darauf ausgerichtet, Fähigkeiten der Schüler anzubahnen; dafür können folgende Teilaspekte von Bedeutung sein:

- An einzelnen schriftlichen Äußerungen wird erkennbar, daß ein Problem von vielen Schülern unterschiedlich betrachtet werden kann.
- Die eigene Sichtweise muß so schriftlich dargestellt werden (vielleicht nur in einem Satz), daß andere damit Vorstellungen verbinden und darüber nachdenken können.
- Die in Texte eingegangenen Sichtweisen anderer müssen so erfaßt werden, daß man sie durchdenken bzw. diskutieren kann.
- Wenn schriftsprachliche Äußerungen aufeinander bezogen werden, lassen sich einzelne Merkmale von Problemen besser erkennen.

- Merkmale von Texten sind dann leichter zu vergleichen und zu beurteilen, wenn sie Gesichtspunkten zugeordnet werden oder wenn sie im Sinne von Alternativen einander gegenübergestellt werden.
- Der Bezug auf bestimmte Problemmerkmale, die Einordnung in Zusammenhänge und der Versuch, Begründungen anzugeben, tragen dazu bei, Argumentationen zu entwickeln.
- Als wichtig erkannte Aspekte bei einem so strukturierten Problem sind in Lösungsentwürfe einzubringen. (Dabei können z. B. auch Vorschläge für Alternativen zur Realität aus fiktiven, phantastischen Zusammenhängen entwickelt werden.)
- In fiktionalen Texten ist es wesentlich, die besondere Sichtweise des Autors in bezug auf ein reales Problem zu erkennen.

#### **2.4.2. Entwicklung von Phantasie als Schreibanlaß**

(Vgl. S. 40 ff.).

Eine Schreibsituation, in der die Schüler Phantasiegeschichten erfinden, geht davon aus, daß ihr eigenes Empfinden, Wollen, Denken und inneres Erleben so wichtig ist, daß es sprachlich entfaltet und mitteilbar gemacht werden sollte. So kann es auch zu Gefühlen, Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsweisen anderer Schüler in Beziehung gesetzt werden und sich darin selbst wiederum weiterentwickeln.

Bei der Beschreibung der Funktion von Phantasietexten wurde der Bezug zum kindlichen Spiel hergestellt (vgl. S. 40 f.). Dies ist für die reale Schreibsituation besonders wichtig. Ein Thema, das an die Tafel geschrieben wird, bewirkt noch nicht, daß die vielfältige Vorstellungswelt des Grundschulkindes so lebendig wird, daß sie sich sinnvoll in Sprache entwickeln kann und mitteilbar wird. Es kommt vielmehr darauf an, Situationen zu schaffen, in denen die allgemeinen Qualitäten der Empfindungen des Kindes zunächst auf dem Hintergrund spielerischen Erlebens sprachlichen Ausdruck finden und dabei seine Empfindungen allmählich bildhafte Gestalt gewinnen und in sprachlichen Zusammenhang gebracht werden können.

In entsprechenden Kommunikationssituationen können Schüler erfahren, daß ein Teil der Identifikation mit der eigenen Person in der Lust zum Ausdruck kommt, sich mit seinem Wünschen, Wollen, seinem sozialen Empfinden, seiner Kraft und seinem Tun seiner eigenen Umwelt zuzuwenden. Solche Situationen greifen Inhalte der jeweiligen Lebenssituation des Schülers auf und verbinden sie mit Gestaltungselementen, in denen die Schüler ihr phantastisches Handeln entwickeln und zum Ausdruck bringen können.

Beispiel:

- Schattenspiele oder andere spielerische Szenen zu einer Idee, die etwa heißen könnte: Ein Loch von vielen Kilometern wurde in die Erde gegraben. Man entdeckt in einem Spiegel eine ungeahnte Welt.

Solche Spielszenen regen nicht nur die Phantasie der Schüler an, sie geben dem Lehrer auch die Möglichkeit zu beobachten, welche Momente der Realität den einzelnen Schülern in dem gegebenen phantastischen Kontext einfallen. Der Lehrer kann Vermutungen darüber anstellen, von welcher Relevanz sie sind. Dies sollte bei einer Aufgabenformulierung für einen zusammenhängenden (auch noch so kurzen!) Text beachtet werden.

In spielerisch gestalteten Situationen kann häufig beobachtet werden, daß sich in Schülern eine innere Erregung bildet, eine Unruhe, die sich produktiv lösen läßt, wenn sie auf ein Ziel bezogen werden kann.

Beispiel:

– An Klingelknöpfen, Aufzügen, Buseinstiegen merkt man, daß alles für die „großen Erwachsenen“ gemacht ist. Realitätszusammenhänge für Kinder verändern (z. B. pantomimische Darstellung von Szenen, in denen Erwachsene sich in ihrem Verhalten einer kindlichen Welt anpassen müssen).

Wiederum können Spielsituationen so gestaltet werden, daß die Schüler bewußter erfahren, was sie bedrückt und Unlust in ihnen erzeugt. Dabei lernen sie die Bedingungen ihres täglichen Lebens ein wenig genauer kennen und können ihr Handeln ein bißchen bewußter darauf einstellen. Solche Situationen dürfen den Schüler jedoch in keinem Fall in eine unüberwindbare Diskrepanz zu seinem realen Umwelterleben bringen. Vielmehr müssen sich für ihn jeweils positive Handlungs- bzw. Erlebnismöglichkeiten ergeben.

Beispiel:

– Die Kinder spielen ein Spiel: In einem Zaubersack steckt etwas, das hilft, keine Angst mehr zu haben. Jeder bastelt etwas dazu zu Hause oder steckt es – für andere nicht sichtbar – in einen Sack. Später darf jedes Kind ein Symbol für die Überwindung von Angst aus dem Sack herausziehen und dazu erzählen.

Schließlich sind solche Situationen von Bedeutung, in denen die Schüler eine innere Spannung im Zusammenhang mit einem ungelösten Problem erfahren. Ihnen wird bewußt, daß unerkannte Probleme sie etwas angehen und sie motivieren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Beispiel:

Ein geheimnisvolles Spiel: Jeden Tag liegt auf einem anderen Platz ein Zettel mit einem geheimnisvollen Auftrag, der in der Schule erfüllt werden muß (z. B. jemandem einen Bonbon mitbringen, an der Wand etwas aufhängen . . .). Nach einer Reihe von Aufträgen in Gruppen eine Gestalt malen oder basteln oder auch beschreiben, die die in den Aufträgen enthaltenen Intentionen verkörpert.

Allen Schreibsituationen ist gemeinsam, daß sie Inhalte mit spielerischen Mitteln aufgreifen und unterschiedliche Formen der Versprachlichung systematisch mit einbeziehen. Im ersten und zweiten Schuljahr sind die Texte, die im Zusammenhang mit Spielsituationen entstehen, z. B. beschriftete Bilder,

kurze schriftliche Szenen von Rollenspielen . . . schon ein wichtiges Ergebnis schriftlicher Kommunikation. Erst im dritten und vierten Schuljahr können mit den Schülern zusammen aus den Spielszenen präzisere Themen für zusammenhängendere Texte entwickelt werden.

### **2.4.3. Klärung von Sachverhalten/Problemen als Schreibanlaß**

(Vgl. S. 43 ff.).

Eine Schreibsituation kann vorwiegend dadurch bestimmt sein, daß ein für die Schüler gemeinsames Problem in einem kommunikativen Prozeß geklärt werden soll. Dabei kann die Entscheidung, mit Hilfe von Texten miteinander zu kommunizieren, auf unterschiedlichen Kriterien beruhen:

- Die Schüler sind so unmittelbar betroffen, daß das Problem in eine gewisse Distanz von der aktuellen Situation gebracht werden muß; der Gegenstand ist sehr komplex, die Zugriffsweisen der einzelnen Schüler werden deshalb nur dann überschaubar und kommunizierbar, wenn sie schriftlich existieren;
- ein Problem existiert in für die Schüler unterschiedlichen Bedingungsbeziehungen;
- das gleiche Problem prägt sich bei Schülern in individuell völlig entgegengesetzten Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Verhaltensweisen aus (z. B. Leistungsangst verbirgt sich hinter Angeberei);
- es bedarf verschiedenster Textformen (auch visueller . . .), um die für Schüler wichtigen Gesichtspunkte ins Bewußtsein zu heben;
- jeder Schüler sollte schließlich einen kleinen Ausschnitt des Problems aus seiner Sicht in einem sinnvollen, vertretbaren Zusammenhang darstellen können.

Beispiel:

Rücksicht auf jüngere Kinder

### 3. Umgang mit Texten

Der Begriff des „weiterführenden bzw. sinnerfassenden Lesens“, der den traditionellen Leseunterricht kennzeichnete, ist in der neueren sprachdidaktischen Diskussion durch den Begriff „Umgang mit Texten“ ersetzt worden.

„Umgang mit Texten“ heißt Teilnahme an einer durch Texte vermittelten Form menschlicher Kommunikation. Sie schließt den Erwerb der Lesetechnik und die Fähigkeit zur Sinnentnahme ein bzw. baut sie mehr und mehr darauf auf. „Umgang mit Texten“ ist also nicht einfach mit „Lesen“ identisch, sondern wird als „aktive Rezeptionstätigkeit“ verstanden. In diesem Zusammenhang muß auch der Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ für die Grundschule beschrieben werden.

Die Aktivität des Kindes richtet sich in ihrer Gesamtheit auf die Erfassung und Aneignung seiner Umwelt. In diesem Prozeß der Wirklichkeitsaneignung kommt Texten eine wichtige Bedeutung zu, weil sie erkennbare Strukturen unserer Umwelt, deren Bedeutung für die Menschen und die wichtigen Beziehungen der Menschen untereinander in unterschiedlicher Perspektive konkret so darstellen können, daß der Leser sich mit seinen eigenen Erfahrungen auf einer allgemeinen Ebene darin wiederfindet.

Bereits kleine Kinder mögen gern Geschichten hören, Bilder anschauen, Fernsehen . . . Kinder beobachten, daß Personen in ihrer Umwelt sich mit Texten beschäftigen und von ihnen beeinflusst werden (Freude über einen Brief, Ärger beim Zeitunglesen, Lesen von Informationen, um sich im Verkehr zurechtzufinden). Sie merken, daß das Aufnehmen von Texten etwas in einem Menschen in Bewegung bringt. Dennoch kann das Kind selbst keine klare Unterscheidung zwischen Text und Wirklichkeit leisten; es erlebt Texte als Teil seiner Umwelt. Sein Unvermögen zur Differenzierung zwischen realer und durch Text vermittelter Erfahrung hat seine Ursachen in entwicklungspsychologisch bedingten kognitiven und affektiven Gesetzmäßigkeiten, die unter D. III. 2 (S. 233 ff.) ausgeführt werden. Darüber hinaus ist ein solcher Differenzierungsprozeß auch von den konkreten Bedingungen der Sozialisation abhängig.

#### 3.1. Formale Definition des Textbegriffs

Texte sind Teil und Ausdruck menschlicher Kommunikation. Sie stehen im gesellschaftlich vermittelten Spannungszusammenhang zwischen Autor und Rezipient. Texte sind nicht als statische Erzeugnisse von Autoren zu verstehen; sie sind für Rezipienten geschrieben und erhalten erst durch die Beziehung, die der Leser zu ihnen herstellt, ihre volle Bedeutung.

Unter den Begriff „Text“ fallen alle „kommunikativen Beiträge“, die schriftlich oder bildlich sichtbar gemacht sind bzw. denen eine schriftliche Konzeption zugrunde liegt. Als wichtigste Kriterien für die Definition des Textbegriffs gelten die Möglichkeiten zur Reproduktion und zur wiederholten systematischen Analyse seiner Teilelemente.

Ein Text zeichnet sich also durch

- die Möglichkeit zur Vervielfältigung, das heißt heute zur massenhaften Verbreitung und
- die Möglichkeit zur wiederholten Rezeption, das heißt zur intensiveren und kontrollierteren Wahrnehmung und zur geschichtlichen Überlieferung aus.

Auf der Basis dieser Definition lassen sich folgende Textformen unterscheiden:

- geschriebene Formen, also alle Formen von schriftlichen Texten;
- bildliche Formen, wie Comics, Plakate und Bildfolgen, die allein oder im Kontext schriftlicher Textformen dargestellt werden;
- „gesprochene“ Texte: Sie unterscheiden sich von ausschließlich geschriebenen Texten vor allem durch die Übersetzung in gesprochene Sprache und die Ausnutzung ihrer natürlichen Mehrdeutigkeit und Plastizität (vgl. Betonung, Tonfall, Sprechrhythmus, Lautstärke . . .). Zu diesen Textformen gehören z. B. Hörspiele, Schallplatten, Reportagen . . . ;
- audio-visuelle Formen, die auf einem Zusammenwirken der verschiedenen Zeichensysteme beruhen.

Den Textbegriff so weit zu fassen ist vor allem auch deshalb notwendig, weil auditive und visuelle Formen der Textvermittlung im gesellschaftlichen Leben neben schriftlichen Textformen eine immer größere Bedeutung gewinnen<sup>6)</sup>. Aus einer solchen formalen Definition des Textbegriffs wird darüber hinaus ersichtlich, daß unterschiedliche Erscheinungsformen von inhaltlichen Zusammenhängen in Textdarstellungen noch keinen Rückschluß auf die Be-

---

<sup>6)</sup> Die durch moderne Medien vermittelten Textformen sind wegen ihrer vielfältigen Verbreitungsmöglichkeiten für jedermann zugänglich. Vor allem durch Fernsehen, Radio und Schallplatten können Texte denjenigen vermittelt werden, die nicht gerne lesen und kein Verhältnis zur Literatur haben. Durch die Massenmedien finden jedoch Texte aller Art, unabhängig von ihrer Qualität, Herkunft und Darstellungsform eine weite Verbreitung in der Öffentlichkeit.

Obwohl sich der Deutschunterricht vorwiegend mit schriftlichen Textformen beschäftigt, weist auch der wachsende Bildanteil in den neueren Lese- und Sprachbüchern, die Verwendung von Tonbandgeräten, Projektoren und teilweise sogar Videorecordern darauf hin, daß die Bedeutung audiovisueller Kommunikationsmittel in die didaktische Reflexion einbezogen wird. Das soll jedoch nicht heißen, daß das Lesen als „Umgang mit geschriebenen Texten“ ersetzbar wäre oder an Relevanz verlöre.

deutung des Textes für den Leser zulassen und aus der äußeren Darstellungsform des Textes allein noch keine didaktischen Entscheidungskriterien für die Behandlung bestimmter Texte im Unterricht abgeleitet werden können.

### 3.2. Zur Funktion von Texten

Ganz allgemein können Texte in zwei Teilgruppen gegliedert werden:

- Pragmatische Texte
- Ästhetische bzw. literarische Texte<sup>7)</sup>

#### 3.2.1. Bedeutung und Rezeption „pragmatischer Texte“

a) Als pragmatische Texte im engeren Sinn gelten solche Texte, die in einem bestimmten Verwendungszusammenhang gestaltet worden sind. Sie sind von den Autoren in gewisser Weise eindeutig auf bestimmte Kommunikationssituationen oder Handlungsvollzüge hin geschrieben worden. Als Beispiele können gelten: Rezepte, Berichte, Annoncen, Reklame, Verträge, Konstruktionszeichnungen, Gesetzestexte, Rechenschaftsberichte, Diskussionsvorlagen. Das entscheidende Merkmal pragmatischer Texte (i.e.S.) ist das Element, auf bestimmte Situationen Einfluß zu nehmen bzw. auch gestaltend auf Handlungszusammenhänge einzuwirken. Insofern ist das Schreiben von pragmatischen Texten auch nicht an einen künstlerischen Produk-

<sup>7)</sup> Diese Unterscheidung verzichtet bewußt auf den Begriff „Gebrauchstext“, der die Tendenz unterstützt, den Begriff „ästhetische Texte“ indirekt als etwas Abgehobenes, das heißt weniger Brauchbares abzuqualifizieren. Vgl. dazu Helmers, H.: Die „Wahrheit“ in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts, in: Wilkending, G. (Hrsg.), München 1972, S. 106–122; und Helmers, H.: Praxisanalyse und Zielperspektive des Literaturunterrichts, in: Lesewerke und Texte für die Grundschule, Arbeitskreis Grundschule e.V., 1975, S. 39–48.

tionsprozeß gebunden, sondern ist eine Fähigkeit, die von jedem Menschen im Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Aufgaben, die er zu bewältigen hat, verlangt wird. Sie ist sogar von besonderer Bedeutung, weil sie die Möglichkeit erschließt, die je spezifische Sichtweise eines Sachverhalts öffentlich darzustellen. (Hier deutet sich ein Zusammenhang zum Aufgabenbereich „Schriftliche Kommunikation“ an; vgl. auch dazu S. 37 ff.). Aufgrund der relativ klar erkennbaren Zweckgebundenheit pragmatischer Texte ist es sinnvoll, den „Leser“ als „Adressaten“ zu bezeichnen. Seine Aufgabe ist in diesem Fall eine kritische, bewußt distanzierte Analyse der im Text enthaltenen Informationen unter den Kriterien des von ihm bestimmten Verwendungszusammenhangs. Darüber hinaus schließen pragmatische Texte auch die Perspektive der eigenen produktiven Gestaltung ein.

**b)** Pragmatische Texte als *Sachtexte* sollen als Vorform wissenschaftlicher Texte verstanden werden. Sie richten sich an die Leser, die sich aufgrund ihrer Leseerfahrung und/oder ihres Kenntnisstandes mit dem jeweiligen Gegenstand bzw. Wirklichkeitsausschnitt (noch) nicht auf dem begrifflichen Niveau fachwissenschaftlicher Darstellung auseinandersetzen können. Sachtexte oder -bücher sind didaktisch gestaltete Texte, die die Struktur der Sache mit der Perspektive des Lesers vermitteln und seine emotionale Beziehung zu dem Gegenstand bzw. Sachverhalt, sein konkretes Interesse und seine Fragehaltung berücksichtigen, um Kenntnisse und Wissen zu vermitteln und die jeweiligen Vorstellungen des einzelnen in einem begrifflichen Zusammenhang zu erweitern.

„Das echte Sachbuch, um dessen Charakter es hier geht, scheint uns gerade wegen dieser Humanisierungstendenzen in unserer Zeit von großem bildenden Wert zu sein, weil es die Chance hat, die Welt der Technik, der Forschung und der Arbeit, die Welt um uns und in uns nicht entseelt darzubieten, sondern immer das beseelte Wesen Mensch in seiner Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu zeigen“<sup>8)</sup>.

Somit unterscheidet sich der Sachtext vom literarischen weniger durch den jeweiligen Inhalt selbst als durch die Struktur, durch die diese Inhalte auf die Realität bezogen sind und die darstellerischen Momente der sprachlichen und bildlichen Vermittlungsebene, die die innere Beteiligung des Lesers herausfordern.

Das eigentliche Ziel des Sachtextes ist die Aneignung theoretischer Erkenntnis mit Hilfe logischer Operationen. Insofern steht die Sache selbst im Mittelpunkt der Darstellung, das heißt nicht, daß dabei auf ein wertendes Urteil über ihre Bedeutung für den Menschen verzichtet würde. Diese Wertung kann jedoch nicht emotional subjektiv sein, sondern muß allgemeinen Fragestellungen folgen. Langfristig muß ein Sachtext beim Leser die naive ursprüngliche Beziehung zwischen dem Subjekt und dem zu erkennenden Ob-

<sup>8)</sup> Doderer, 1961, Das Sachbuch als literatur-pädagogisches Problem, zitiert nach Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Lesen – ein Handbuch, S. 495 ff.

jekt durchbrechen. Dies führt zu einer „Selbstabstraktion“ des Lesers, der sich, seine Beobachtungen, Bedürfnisse und Interessen an der Sache zu reflektieren lernt, neue Fragen stellt, Informationen erhält und eine tiefere Beziehung zu der Sache aufbaut, bei der Kenntnisse auf einem neuen begrifflichen Niveau und Emotionen auf der besseren Kenntnis der eigenen Bedürfnisse entstehen.

Daß dieser hohe sachliche, didaktische und ästhetische Anspruch bereits schon mit einem Bilderbuch erreicht werden kann, mag durch das Beispiel „Rund ums Rad“ von Alexander Mitgutsch (Otto-Maier-Ravensburg-Verlag) belegt werden.

c) Rezeption pragmatischer Texte. Das Kriterium für die Rezeption pragmatischer Texte liegt in der Beurteilung der Handlungs- bzw. Verwendungssituation, auf die der Text abzielt. Der Adressat muß also sein konkretes Ziel und die damit verbundenen Interessen reflektieren und genau bestimmen. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, daß der Zusammenhang zwischen pragmatischem Text und pragmatischer Situation oft nur mittelbar hergestellt werden kann.

Es gibt Texte, die für die Situation bestimmt sind, an deren Ziel, Gestaltung, Ablauf der Adressat selbst ein großes Interesse hat. Der Leser wird solchen Texten mit der Frage begegnen, welche Informationen er für seine Vorstellungs- und Handlungsweisen bzw. seine möglichen Entscheidungen durch den Text erhält (vgl. z. B. Texte über Ankündigung von Veranstaltungen, Rezepte, Lexikonartikel, Reiseinformationen, Informationsschriften über Rechte, z. B. der Schülervertretung . . .).

Es gibt Texte, durch die dem Adressaten erst bewußt wird, daß er sich in Situationen befindet, die denen, die im Text angesprochen werden, ähnlich sind, bzw. tritt ihm ein bestimmter Zusammenhang in der Wirklichkeit durch Texte überhaupt erst ins Bewußtsein (z. B. Bericht in einer Zeitung über die Einrichtung einer Spielzone, Fußgängerampel).

Damit der Leser den Wert der Information, die der Text beinhaltet, beurteilen kann, muß er das eigentliche Bedürfnis derjenigen, die von dem Sachverhalt betroffen sind, die konkreten Bedingungen des Sachverhalts und die angegebenen Lösungsmöglichkeiten durchdenken. Aus dem Text selbst entstehen somit wiederum Fragen, die zusätzliche Informationen notwendig machen können.

Es gibt Texte, die darauf ausgerichtet sind, bestimmte Bedürfnisse bei den Menschen bewußt zu machen bzw. sie überhaupt erst zu schaffen. Durch solche Texte wird für den Leser die Reflexions- und Handlungsmöglichkeit oft so beeinflußt, daß er sich nur schwer von den in ihnen enthaltenen Informationen distanzieren kann. Dies wird am ehesten an Reklametexten, die bestimmte Wünsche wecken, oder Zeitungstexten, die durch unaufrichtige Berichterstattung Meinungen suggerieren, deutlich. Für die bewußte Rezeption solcher Texte müssen durch konkrete Formen alternativer Textgestal-

tung erste Ansätze eines kritisch distanziernten Textverständnisses entwickelt werden.

In jedem Fall jedoch sollte die Rezeption pragmatischer Texte in der Grundschule von einer bewußten Analyse des im Text angesprochenen Wirklichkeitsausschnittes selbst ausgehen, um sich der Wirksamkeit der im Text angebotenen Informationen für die eigene Handlungsfähigkeit bewußt zu werden bzw. um die Fähigkeit zu erlangen, sich auch von ihnen distanzieren zu können.

Gemäß der didaktischen Funktion des Sachtextes – Kenntnisvermittlung und Klärung begrifflicher Zusammenhänge bei der Arbeit an unterschiedlichen sachkundlichen Themen – steht die Analyse der Sache in ihrer Bedeutung für den Menschen im Mittelpunkt der Rezeptionstätigkeit. Der Sachtext steht also in einem fächerübergreifenden Zusammenhang; für die Entwicklung der entsprechenden sachlichen Fragestellungen sei deshalb vor allem auch auf die Rahmenrichtlinien Sachunterricht (naturwissenschaftlich-technischer Aspekt und Aspekt Gesellschaftslehre) verwiesen.

### 3.2.2. Bedeutung und Rezeption literarischer Texte

Eine Charakterisierung literarischer Texte muß verschiedene Aspekte berücksichtigen. Bildlich kommt dies in der Vorrede der Brüder Grimm zur ersten Herausgabe ihrer Märchen zum Ausdruck: „Darin bewährt sich jede echte Poesie, daß sie niemals ohne Beziehung auf das Leben sein kann, denn sie ist aus ihm aufgestiegen und kehrt zu ihm zurück, wie die Wolken zu ihrer Geburtsstätte, nachdem sie die Erde getränkt haben“. Hier sind Dichtung und Lebenspraxis mit sinnhaftem Leben verbunden.

Es ist also nach

*der Bedeutung des Ästhetischen und der spezifischen Funktion von Literatur bei der Aneignung von Wirklichkeit*

zu fragen.

*Ästhetische Erfahrungen bzw. Erlebnisse* sind zunächst nicht an die Begegnung mit Kunst gebunden.

Voraussetzung ästhetischer Wahrnehmung ist der unmittelbare sinnliche Kontakt mit dem Gegenstand. Insofern kann man von einer ästhetischen Situation reden. Eine ästhetische Situation kann man mit folgenden Merkmalen beschreiben. Sie konstituiert einen Gegenstand (im weitesten Sinn des Wortes) mit bestimmten Eigenschaften der Form, die diesen Inhalt zum Ausdruck bringen, als wichtigen Erfahrungsgehalt für den Menschen. Zu solchen Eigenschaften gehören etwa Symmetrie, Rhythmus, Proportionalität der Komposition . . .

Der ästhetischen Wertung unterliegt jedoch jeweils nur der konkrete, einmalige Gegenstand, die individuelle Form des Inhalts, nicht aber eine entspre-

chende Klasse von Gegenständen. Das ästhetische Verhältnis eines Menschen zu seiner Umwelt bezeichnet zunächst eine emotionale Wertung des Gegenstandes, es ist die Äußerung des Geschmacks, eine unmittelbare Bedeutungssetzung, nicht ein Element des logischen Urteilens über den Wert einer Sache.

Ästhetische Erscheinungen sind Qualitäten der Objekte, die zunächst nur für den einzelnen existieren.

Ein wesentlicher Faktor ist demnach das an der Situation beteiligte Subjekt, dessen Ziel die Wahrnehmung des Gegenstandes, der Prozeß der Anschauung selbst und der damit verbundene Genuß sind. Wenn sich jedoch die ästhetischen Werte nicht allgemein mit besonderen Gegenständen verbinden, sondern von subjektiven Wertsetzungen abhängig sind, so fällt die Frage nach einem Bezugskriterium, das die Entwicklung „positiver“ ästhetischer Wertorientierungen für die didaktische Planung zugänglich macht, besonders schwer.

Damit erhebt sich die Frage nach der Bedeutung des künstlerischen Gegenstands, in dem Menschen die Wirklichkeit nach allgemeinen Gesetzen der Schönheit gestaltet haben. Ein Kunstwerk kann jedoch mit dem Begriff des Ästhetischen allein nicht erfaßt werden. Das Ästhetische ist lediglich die eine Seite des Zugangs. Sie ist unlösbar mit der gedanklichen Durchdringung des jeweiligen Wirklichkeitsausschnitts, eben mit der für den Menschen bedeutsamen Idee, unter der ein Inhalt gestaltet ist, verbunden. Unter diesem Gesichtspunkt haben gerade auch Kunstwerke, die in einen historischen Traditionszusammenhang eingebettet sind, eine lebendige Aussagekraft. Die Einheit von ästhetischer Darstellung und der Suche nach den wesentlichen Fragen des Menschen für die Deutung von Lebenszusammenhängen machen den Wert eines Kunstwerks aus.

Der Prozeß, in dem ästhetische Wertungen zustandekommen, hängt entscheidend davon ab, welche Entsprechung es zwischen Fragen und Wünschen eines Menschen und der Existenz eines bestimmten Gegenstandes gibt. Diese Bedürfnisse bzw. inneren Vorstellungen bilden sich bei jedem Menschen im Zusammenhang mit seinen realen Lebenserfahrungen heraus; sie gewinnen die Form von Idealen, die den Menschen mit der konkreten Lebenssituation verbinden und konkrete Erfahrungen zugleich überwinden. Dieser Zusammenhang zwischen persönlich idealen Vorstellungen, ihrer gesellschaftlichen Prägung und den ästhetischen Wertorientierungen, zu denen der einzelne fähig ist, ist von großer Bedeutung. In ihm entwickeln sich die Kriterien dafür, was ein Mensch in der Wahrnehmung bestimmter Gegenstände (i. w. S.) als „schön oder häßlich“, als „hervorragend oder niedrig und gemein“ und als „komisch, humorvoll oder tragisch“ zu erleben vermag. Da das Ästhetische ein wesentliches Moment der literarischen Kunst ist, muß man die Bedeutung von Literatur bei der Formung individueller Wertorientierungen hoch einschätzen. Ebenso wenig wie sich jedoch ästhetische Erfahrungen ausschließlich oder auch nur vorwiegend im Zusammenhang mit Literatur herausbilden, erschöpft sich die Funktion der Literatur in der Formung

von subjektiven Werten. Es ist deshalb notwendig, darüber hinaus *die Bedeutung von Literatur bei der Erkenntnis von Wirklichkeit zu bestimmen, um in diesem Zusammenhang auf den Stellenwert des Ästhetischen zurückzukommen.*

Der Gegenstand der Literatur ist die natürliche und geschichtliche Entwicklung in ihrer ganzen Beziehung zum Menschen; es ist der konkrete Mensch in der Vielfältigkeit seiner sozialen Beziehungen und individuellen Erlebnisse, in seinen materiellen, geistigen und psychischen Bedingungen, in der Zielgerichtetheit seiner Tätigkeit und der alltäglichen Lebenspraxis, die er schafft. In der Literatur wird die Gesamtheit der individuellen Lebensprozesse konkretisiert und individualisiert. Sie treten in „erschaffenen“ Personen und Handlungszusammenhängen neu zutage. Auf der anderen Seite wird in ihr das Konkrete, Individuelle des einzelnen Lernprozesses abstrahiert bzw. verallgemeinert – im eigentlichen Sinne „verdichtet“ – und somit einer allgemeinen Erkenntnis von Wirklichkeit zugänglich gemacht. In ästhetischen Texten besteht deshalb eine Wechselbeziehung zwischen rationalen, anschaulichen und emotionalen Elementen; sie bindet das Erleben und Werten an das Erkennen und Urteilen und macht die Gleichzeitigkeit von innerer Beteiligung bzw. Identifikation – ästhetischer Erfahrung also – und kritisch distanzierter Erkenntnis möglich.

Das spezifische Moment literarischer Erkenntnis mag an der Gegenüberstellung der folgenden Texte, die dem Erfahrungshorizont von Grundschulkindern zugeordnet werden müssen, verdeutlicht werden:

*Aus:* ergründen, verstehen, mitteilen,  
3. Schuljahr, Herder-Verlag 1974.

#### Hausordnung

Ein friedliches Zusammenleben der Hausbewohner ist nur möglich, wenn jeder sich von dem Gedanken der Hausgemeinschaft leiten läßt. Die Hausordnung ist daher von allen Hausbewohnern gewissenhaft einzuhalten.

#### 1. Rücksichtnahme auf die Hausbewohner.

Die Rücksicht auf ein gedeihliches Zusammenleben der Hausbewohner erfordert es, jedes störende Geräusch und solche Tätigkeiten zu vermeiden, die die häusliche Ruhe beeinträchtigen. Insbesondere ist das

Musizieren in der Zeit von 22.00 Uhr bis 8.00 Uhr und von 13.00 Uhr bis 15.00 Uhr zu unterlassen. Rundfunk-, Fernseh- und Tonbandgeräte sowie Plattenspieler sind um 22.00 Uhr auf Zimmerlautstärke zu stellen . . .

Näh-, Strick- und Schreibmaschinen sind bei Benutzung auf schalldämpfende Unterlagen von Filz, Gummi usw. zu stellen . . .

*Aus:* Ursula Wölfel: Die grauen und die grünen Felder (Mülheim a. d. R., 1970)

Drei Straßen weiter

.....  
Drei Straßen weiter hielt der Lastwagen wieder jetzt merkten sie erst, wie schäbig ihre Schränke und Betten aussahen, hier auf dem Bürgersteig in der hellen Sonne.

„Wir hätten doch einen neuen Küchenschrank kaufen sollen“, sagte die Frau. „Man schämt sich ja richtig!“ „Wie stellst Du Dir das vor?“ sagte der Mann.  
„Jetzt müssen wir sparen“.

.....  
Am Abend holten sie die Kinder ab.

Die alten Nachbarn fragten: „Wann ladet Ihr uns in Eure neue Wohnung ein?“ „Später mal“, sagte der Mann.

„Wir dürfen da im Haus nicht auffallen“, sagte die Frau.  
„Wir sind noch neu dort“.

„Feine Leute seid Ihr jetzt!“, sagten die alten Nachbarn. „Nächstens kennt Ihr uns nicht mehr!“ Am Tag darauf kam die Hausverwalterin.

„Der Kinderwagen darf nicht unten im Hausflur stehen“, sagte sie. „Und der Roller auch nicht, holen Sie den Krempel nach oben“.

Die Frau stellte den Kinderwagen und den Roller in den Wohnungsflur.

Eine Woche später sagte der Mann aus dem 1. Stock zu ihr: „Die Kinder machen einen Lärm im Hof, das ist nicht auszuhalten! Und das ewige Getrappel da oben! Haben Sie denn keinen Teppich?!“ „Doch, doch“, sagte die Frau schnell, „wir wollten uns gerade einen kaufen!“.

.....  
Kurz danach kamen die alten Nachbarn aus den Baracken zu Besuch.

„Wir kommen nur eben mal vorbei“, sagten sie, „Ihr ladet uns ja doch nicht ein!“ Sie hatten einen Korb voll Flaschen mitgebracht. Es war Sommer, und sie wollten auf dem Balkon sitzen. „Aber redet bitte nicht so laut, lacht nicht so viel!“, sagte die Frau.

Da wurde der Mann wütend. „Meine Freunde dürfen reden und lachen, wie sie wollen!“ sagte er.

Die alten Nachbarn wurden immer lustiger und lauter. Die Hausverwalterin schellte. Sie wollte sich über den Lärm beschweren. Alle liefen zur Tür. „Prost!“ riefen die fröhlichen Leute. „Es ist doch erst neun Uhr!“ Dann kam der Mann aus dem ersten Stock, er wollte sich beschweren.

„Immer herein! Mitfeiern!“ riefen die fröhlichen Leute. „Unverschämtheit!“ sagte der Mann aus dem ersten Stock . . .

Dies Beispiel kann zeigen, wie sich begreifende Erkenntnis mit ästhetischer Wertung verbinden kann. Während in dem „pragmatischen Text“ die Begriffe „Hausgemeinschaft“ oder „gedeihliches Zusammenleben“ als zeitliche Eingrenzung individueller Verhaltensweisen, die als Störfaktoren gelten könnten, beschrieben werden, spricht die Kindergeschichte nahezu die gleichen Merkmale an und beschreibt sie als Äußerungsformen individuellen und sozialen Verhaltens positiv. Der Leser erlebt die enge Beziehung, die zwischen Menschen, die Nachbarn sind, entstehen kann. Die Begriffe „Zusammenleben“ oder „Gemeinschaft“ bekommen dabei Qualitätsmerkmale, die sie weit über die Anonymität der Beziehungen, wie sie in der Hausordnung angesprochen sind, hinausheben. Die Art und Weise, wie diese Qualitätsmerkmale als Störfaktoren in den Handlungszusammenhang eingeführt werden, weist eine eindeutige Wertung auf, in der die häufig erfahrene Verzerrung des Begriffs „gedeihliches Zusammenleben“ in der heutigen Realität anschaulich nachvollzogen werden kann. So wird es möglich, über die ästhetischen Momente der Darstellung, das eigentlich Häßliche und Tragische, das in der Beziehungslosigkeit der Menschen liegt, nachzuerleben und dadurch die eigene begriffliche Struktur des inhaltlichen Zusammenhangs „gedeihliches Zusammenleben“ neu zu organisieren und eventuell den eigenen Wertungsstandpunkt zu überdenken.

Die *Rezeption ästhetischer Texte* muß im Kontext des Verhältnisses von Autor – Text/Wirklichkeit – Leser gesehen werden.

Für alle literarischen Texte – gleich welcher Kategorie – gilt, daß sie die Persönlichkeit und das Verständnis, das die Menschen von ihrer Wirklichkeit haben, beeinflussen. Dazu sind keineswegs alle Texte gleich gut geeignet. Ob ein Text für die Entwicklung ästhetischer Erkenntnis geeignet ist, erweist sich an der Art und Weise, in der er die Wirklichkeit für den Menschen gedanklich strukturiert und gestalterisch repräsentiert. Dies muß auch im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen ein Text produziert und rezipiert wird, betrachtet werden.

Es kann jedoch keine didaktische Lösung des skizzierten Problems sein, nur einige ausgewählte ‚literarisch wertvolle‘ Texte im Unterricht zu behandeln und andere einfach auszuklammern. Vielmehr sollte der Unterricht darauf abzielen, den Schüler zu einem bewußten Leser zu erziehen, der den kommunikativen Charakter eines Textes begreifen und sich deshalb aktiv mit ihm auseinandersetzen kann. Diese Fähigkeit soll als bewußte „Rezeptionstätigkeit“ verstanden werden.

Gerade der ästhetischen Aneignung der Wirklichkeit durch literarische Texte kommt eine besondere Bedeutung zu, weil sie stärker als andere den ganzen Menschen in seinem Erleben und Denken erfaßt und subjektive Wertorientierungen beeinflußt.

Jeder Text zeigt ein Stück unserer Wirklichkeit in doppelter Sichtweise: Der Autor stellt in einem schöpferischen Prozeß einen Teil der Wirklichkeit in einer konkreten bildhaften Form dar. Die Darstellung reicht über die unmittelbar erfahrene Wirklichkeit hinaus, überflügelt sie oft weit, ist aber durch die wesentliche Idee auf sie bezogen. So können in Texten Vorstellungen entworfen werden, die fast in allen Merkmalen von der Realität abweichen (vgl. Märchen, Fabeln, Phantasieerzählungen, Witze); in ihnen kommt dennoch ein Aspekt unserer Lebenswirklichkeit zum Ausdruck (z. B. moralische Ansprüche an das Verhalten von Menschen) und gewinnt Einfluß auf unsere realen Vorstellungen.

Die Grundlage eines Werkes und die wirkungsästhetischen Mittel (Aufbau der Handlung, Figuren, Dialoge, Raum- und Zeitbeziehungen, Wortwahl, Satzbau, Reime . . .) können nicht unabhängig von der historisch-gesellschaftlichen und individuell-biographischen Situation des Autors betrachtet werden. Dies bedeutet, daß für die Rezeption eines literarischen Textes sowohl Aspekte der in einer jeweiligen Tradition verwurzelten Anschauungen als auch Momente der individuellen Verarbeitung von allgemein wichtigen Lebenszusammenhängen durch den Autor relevant werden können. Sie stellen einen Interpretationskontext dar, in dem auch qualitativ unterschiedliche ästhetische, ethische und gesellschaftliche Wertungen hinsichtlich der dargestellten Wirklichkeit eine Erklärung finden können. Dem entspricht auf Seiten des Lesers ein unterschiedliches ästhetisches Bedürfnis, sich mit Fragen seiner jeweiligen sozialen Wirklichkeit auseinanderzusetzen und durch das Erlebnis textlicher Gestaltung tiefer in ihre Zusammenhänge einzudringen.

In der Literaturforschung wird dieser Zusammenhang unter den Begriffen „Hoch- und Trivialliteratur“ diskutiert. Zumindest unter didaktischen Gesichtspunkten, unter denen die wesentlichen Momente der Rezeptionstätigkeit für eine gezielte Unterrichtsplanung zu klären sind, ist diese Unterscheidung unbrauchbar; denn sie nimmt von Anfang an bestimmte ästhetische Bedürfnisse nicht ernst und kann deshalb wenig zu dem Problem ihrer qualitativen Weiterentwicklung beitragen.

Sinnvoller erscheint eine vertikale Gliederung, in der „Trivialliteratur“ zu einem Operationsbegriff wird, bei dem die jeweiligen historischen Vorausset-

zungen, unter denen er entsteht und rezipiert wird, mit reflektiert werden müssen.

Obwohl es dazu noch kaum Forschungsergebnisse gibt, lassen sich einige didaktische Überlegungen bzw. Fragen für die Bestimmung der ästhetischen Rezeption daran anknüpfen.

Man kann fragen, ob es Inhalte gibt, bei denen das Bedürfnis der Schüler, etwas als schön oder häßlich, erhaben oder gemein, komisch oder tragisch erleben zu können, auf einem differenzierteren Niveau innerer Vorstellungen ausgeprägt ist und ob es daneben andere Inhalte gibt, bei denen die Vorstellungswelt vieler Schüler eher an Klischees gebunden ist. Dies kann z. B. im Zusammenhang mit Geschwisterproblemen, Geboten/Verboten, solidarischem Handeln (Helfen), Umgang mit Tieren... jeweils völlig unterschiedlich sein.

Man kann fragen, bei welchen inhaltlichen Zusammenhängen bei Schülern zwar ein differenziertes Erlebnis- und Vorstellungsvermögen besteht, ohne daß sie sich schon in solchen textlichen Handlungszusammenhängen bzw. literarischen Metaphern nachvollziehen ließen, die Raum-Zeit-Beziehungen realisieren oder Figuren darstellen, die der jeweiligen Erfahrungs- und Vorstellungswelt von Schülern relativ fremd sind.

Man kann fragen, ob es literarische Texte gibt, die erst dann fesseln bzw. eine entsprechende Erlebnisbereitschaft wecken können, wenn Schüler die dem Text adäquaten differenzierten sprachlichen Ausdrucksmittel kennengelernt haben, in denen sich ihre individuellen bildhaften Vorstellungen wiederfinden, sich mit ihnen verbinden bzw. sie neu durchdringen.

*Ein wesentliches Moment der Rezeptionstätigkeit ist also die angestrebte Qualität des Bedürfnisses, die in Texten gestaltete Wirklichkeit zu erkennen und unter dem Aspekt der in ihnen repräsentierten Werte genußvoll zu erleben.*

Der Schüler soll befähigt werden, sich mit seinen Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlen zu ihnen in Beziehung zu setzen, „gleichsam in diese Wirklichkeit einzusteigen“. Dies ist ein Prozeß, in dem die Identifikation mit der gestalteten Wirklichkeit sich ständig weiterentwickelt. Ein solcher Identifikationsprozeß kann je nach den Bedürfnissen des individuellen Lesers verschieden sein; denn die Persönlichkeit des Lesers geht nicht ganz in dieser gestalteten Wirklichkeit auf. Die Identifikation löst gleichzeitig Phantasietätigkeit aus. Sie verknüpft die Erfahrungen des Lesers durch die Gefühle und Vorstellungen, die sie weckt, mit den lebendig gewordenen Bildern der textlichen Darstellung. Dabei verändert sich allmählich die ursprüngliche Erfahrung des Lesers, sie umfaßt etwas, das sie zuvor in der Wirklichkeit nicht so erkannt hatte. Er kann sich in neuer Weise der Wirklichkeit zuwenden.

Ausgangspunkt der Phantasietätigkeit sind immer die Umwelterfahrungen des Lesers und seine Bedürfnisse nach einer Bereicherung seines Erlebens, die auf eine Verarbeitung erfahrener Wirklichkeit drängen.

Man kann in diesem Zusammenhang vorläufig drei verschiedene Formen der Rezeption literarischer Texte analytisch trennen und beschreiben:

Der Leser findet sich selbst mit seinen Fragen, Ideen, Handlungen, Beziehungen im Text wieder. Er kann sich mit Personen, Problemen, Zusammenhängen, in denen sie handeln, identifizieren. Die im Text geschaffene Wirklichkeit kann so bedeutsam werden, daß er seine eigene Umwelt gleichsam in den Text integriert. Er lebt sozusagen in der Geschichte weiter. Dies ist wahrscheinlich am ehesten der Fall, wenn seine Vorstellungen noch relativ diffus und unbestimmt sind; sie werden dann durch das Erlebnis des Textes stark beeinflußt, umgebildet, bewußter gemacht und neu strukturiert. Um dies zu erreichen, müssen solche Texte ausgewählt werden, die vom Inhalt her an den Vorstellungen, die die Schüler bis dahin ausgebildet haben, anknüpfen und von der ästhetischen Form her den Schülern vermittelbar sind.

Die im Text gestaltete Wirklichkeit trifft auf eine ausgeprägte Vorstellung und bewußte Erfahrung des Lesers, die sein Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit der gestalteten Wirklichkeit bestimmen. Die eigenen Vorstellungen gestalten dann eher den Text aus, indem sie ihn auf einer bewußteren Ebene eigener Erfahrung bestätigen, ihn modifizieren, sich von ihm distanzieren bzw. ihm widersprechen. Dennoch übt der Text Einfluß auf die Erfahrungen des Lesers aus, sie gewinnen eine allgemeinere Perspektive.

Es mag jedoch auch sein, daß ein starkes Bedürfnis nach Texten besteht, die einer latenten Unzufriedenheit mit der eigenen Wirklichkeit so unmittelbar entsprechen, daß sie unreflektiert als Ersatz für die Wirklichkeit hingenommen werden und die eigenen Probleme im Text aufgelöst werden. Dies ist abhängig von der spezifischen Struktur des Textes, die Illusionen über die dargestellte Wirklichkeit erzeugt und den Leser von seinem eigentlichen Lebenszusammenhang trennt. Eine in dieser Weise vorgeprägte Rezeptionshaltung bei Grundschulkindern stellt eine hohe didaktische Anforderung an den Lehrer, weil er in der Lage sein muß, das Richtige an der jeweiligen Bedürfnisstruktur des Kindes zu erfassen und Texte anzubieten, die seine Suche, neue Perspektiven seiner Wirklichkeit zu erleben, fördern.

### 3.3. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs „Umgang mit Texten“

(Vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernprozessen im Bereich „Umgang mit Texten“ in Teil B, S. 113 ff.).

Die auf Unterrichtsplanung bezogenen Fragen dieses Arbeitsbereichs stellen den Aspekt der begründeten Textauswahl in den Mittelpunkt. Dabei wird die Reflexion inhaltlicher Ziele aus folgenden Gründen nur auf ästhetische Texte bezogen:

- Bei den grundlegenden Überlegungen zur Rezeption von pragmatischen Texten wurde aufgezeigt (vgl. S. 55 ff.), daß diese Texte in einem mittel- oder unmittelbaren Verwendungszusammenhang stehen. Die Zielsetzung muß deshalb auch immer die Reflexion des jeweiligen Kontextes einbeziehen.
- Pragmatische Texte und Sachtexte haben eine stärker fächerübergreifende Beziehung und lassen sich den verschiedenen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts zuordnen.
- Ästhetische Texte – und das gilt auch für Texte der Trivialliteratur – haben eine ungeheuer komplizierte Wirkungsstruktur, bei der unmittelbar emotionale Beziehungen in kognitive Qualität umschlagen oder dies gerade verhindert wird. Dieser Prozeß basiert auf differenzierten literarischen, bildlich-sprachlichen Vermittlungsformen.

Insofern ist es vor allem von Bedeutung, den ästhetischen Texten einen eigenen Abschnitt zu widmen, der Aspekte der didaktischen und methodischen Planung aufzeigt.

Die Darstellung der Bedeutung von ästhetischen Texten läßt den Schluß zu, daß jeder Mensch ein grundsätzliches Interesse daran haben muß, durch die Rezeption von Texten sich selbst und seine Umwelt neu zu erleben und dieses an Texte gebundene Erleben bewußt zu verarbeiten.

Schüler sollen deshalb die in Texten gestaltete Wirklichkeit als Möglichkeit zur kommunikativen Erkenntnis begreifen, und sie sollen befähigt werden, auf einem immer differenzierteren Niveau Texte zu genießen, zu verstehen und zu beurteilen.

Dieses allgemeine Ziel richtet sich vor allem auf eine didaktisch orientierte Textanalyse. Dazu werden im folgenden drei grundsätzliche Fragen entwickelt, differenziert, an Beispielen erläutert und mit methodischen Hinweisen für die Planung von Unterricht versehen.

Diese drei Fragen beziehen sich auf folgende Stichworte:

- Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte; (S. 67 ff.)
- Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte; (S. 71 ff.)
- Weiterentwicklung von emotionalen Wertungen, Erkenntnissen und Urteilen über Texte durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte; (S. 75 ff.).

### 3.3.1. Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte

In welcher Weise können Schüler in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten eigene Wahrnehmungs- und Vorstellungsmöglichkeiten bzw. auch konkrete Erlebnisse und Erfahrungen wiedererkennen und weiterentwickeln?

Mit dieser Frage verbindet sich die Zielperspektive, Texte auszuwählen, die unmittelbar an den Bedürfnissen nach Selbst- und Umwelterfahrung der Schüler anknüpfen und sie konkret aufgreifen; das heißt, sie nehmen die augenblickliche Ebene und Struktur des kindlichen Bewußtseins und seiner Erlebnisfähigkeit auf; und sie bereichern sie, indem sie die allgemeine Bedeutung individueller Erfahrung spürbar werden lassen.

Für die Auswahl und Interpretation von Texten, mit denen sich Schüler in der beschriebenen Weise identifizieren können, können die drei folgenden Gesichtspunkte hilfreich sein:<sup>9)</sup>

#### a) Erster Gesichtspunkt

In ästhetischen Texten können alltägliche Erfahrungen, Handlungen, Gedanken und Empfindungen so gestaltet sein, daß Schüler sie beim Lesen unmittelbar nacherleben können. Sie erfassen, daß ihre Erfahrungen einen Bezug zu überindividuellen Bedeutungszusammenhängen haben und können das Bedürfnis weiterentwickeln, Selbst- und Umwelterfahrung überhaupt bewußter zu machen.

Die folgenden Textbeispiele<sup>10)</sup> bringen diese Überlegungen akzentuiert zum Ausdruck. Es soll damit jedoch nicht gesagt werden, daß dies die einzige Zugangsweise zu den jeweiligen Texten ist.

#### *Textbeispiel:*

G. Herburger: „Helmut in der Stadt“ (Rowohlt, „Rotfuchs“ Nr. 8)

Helmut rechnet. Er sitzt am Tisch und zählt zusammen. In der Mitte des Zimmers baut seine Schwester Susanne ein Schloß.

„Es wird 50 m hoch“, sagte sie. „Ich brauche noch mehr Kissen.“ Helmut hört nicht hin. Er will unter die Rechentürme freihändig einen Strich ziehen, von einem Hefrand zum anderen. Der Füller kratzt. Helmut drückt nicht mehr so fest drauf, ist schon beinahe in der Mitte des Hefes, als seine Hand ausrutscht und im Bogen durch die Zah-

<sup>9)</sup> Dabei muß angefügt werden, daß sich in vielen Texten die hier analytisch verwandten Gesichtspunkte überschneiden. Dies gilt auch für alle weiteren Fragestellungen, die die zielorientierte Auswahl von Texten unterstützen sollen.

<sup>10)</sup> Die Textbeispiele haben hier ausschließlich die Funktion, den dargestellten theoretischen Zusammenhang zu veranschaulichen. Unter darüber hinausreichenden Gesichtspunkten (Textgattungen . . .) stellen diese Beispiele eine zufällige Auswahl dar.

len fährt. Susanne hat mit einem Ruck das dünne Kissen weggezogen, auf dem Helmut sitzt.

„Gib das Kissen her“, sagt er.

Susanne legt das Kissen als Dach auf das Schloß. Sie will es nicht mehr hergeben. Helmut sieht auf sein Heft, wo durch die Rechentürme ein dicker Strich mit einem Kringel hinten dran geht, der wie ein Schweineschwanz aussieht. Helmut steht auf und haut mit dem Fuß ein paar mal in die Kissen, daß das ganze Schloß zusammenstürzt.

„Das darfst Du nicht tun!“ schreit Susanne.

### b) Zweiter Gesichtspunkt

Unter einem zweiten Aspekt sind Texte auszuwählen, in denen ein Element konkret erfahrener Realität dem Schüler in einem bildhaften Geschehen unter einer jeweils besonderen Perspektive neu gegenübertritt (z. B.: die Traurigkeit über etwas, das man verloren hat; die Lust, Süßigkeiten zu genießen . . .). Dabei werden sprachliche und ästhetische Gestaltungsmittel verwandt, mit denen es gelingt, den konkreten Erfahrungszusammenhang zu abstrahieren und in neuen Bildern dem Erleben und Verstehen des Kindes auf neue Weise zugänglich zu machen. Der Schüler muß beim Lesen die Bereitschaft entwickeln, sich in einen Geschehenszusammenhang einzuleben, dessen Gestalten ihm nicht unmittelbar vertraut erscheinen; bei dem die Träger der Handlung moralische Merkmale und Verhaltensweisen aufzeigen können; bei dem Unerwartetes und Udenkbares den Handlungsablauf beeinflussen kann; wo Zeiten und Räume existieren können, die nicht meßbar zu sein scheinen; wo die Motive des Handelns sprunghaft sind und/oder sich nicht immer gleich erkennen lassen. Der Schüler muß die Fähigkeit entwickeln zu erkennen, daß das, was seine reale Vorstellungswelt überschreitet, dennoch seine wirklichen Erfahrungen einfängt bzw. widerspiegelt.

Bei diesen Texten ist es besonders wichtig, sich auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen, das heißt hier die sprachlich vermittelte Erlebnisfähigkeit der Schüler, einzustellen und Texte auszuwählen, in denen die phantasievolle Umbildung der Realität für *alle* Schüler zugänglich wird.

Zur Veranschaulichung können folgende *Textbeispiele* dienen:

Gianni Rodari: „Hallo, hier ist Papa“ (Rowohlt, „Rotfuchs“ Nr. 97)

#### *Das Land ohne Ecken.*

Giovannino Tagdiab war ein großer Reisender. Er reiste und reiste, und einmal kam er in ein Land, in dem die Hausecken rund waren und die Dächer nicht mit einem Giebel endeten, sondern mit einem sanften Buckel.

Die Straße entlang zog sich eine Rosenhecke, und Giovannino kam sofort auf die Idee, sich eine Rose davon ins Knopfloch zu stecken. Beim Abpflücken gab er sehr acht, damit er sich nicht an den Dornen verletzte, aber die Dornen stachen gar nicht, sie hatten keine Spitzen und schienen wie aus Gummi. Die kitzelten nur ein bißchen. „Schau an, Schau an“, sagte Giovannino laut.

Da tauchte hinter der Rosenhecke ein freundlich lächelnder Schutzmann auf.

„Wissen Sie nicht, daß man hier keine Rosen abpflücken darf?“ fragte er.

„Es tut mir leid, daran habe ich gar nicht gedacht.“

„Dann bezahlen Sie nur die halbe Strafe“, sagte der Schutzmann.

Giovannino sah, daß der Schutzmann seinen Strafzettel mit einem Bleistift ohne Spitze schrieb, und es entschlüpfte ihm: „Verzeihung, könnte ich wohl einmal Ihren Säbel sehen?“

„Aber gerne“, entgegnete der Schutzmann. Und natürlich – auch der Säbel hatte keine Spitze.

„Was ist denn das für ein merkwürdiges Land?“ fragte Giovannino.

„Das Land ohne Ecken und Spitzen“, antwortete der Schutzmann so freundlich, daß man seine Worte eigentlich hätte „groß“ schreiben sollen . . .

„Und jetzt geben Sie mir bitte zwei Ohrfeigen!“

Giovannino riß den Mund auf, als ob er eine ganze Torte verschlingen wollte.

„Um Gotteswillen, ich will doch nicht wegen Beamtenbeleidigung ins Gefängnis kommen. Die zwei Ohrfeigen müßte doch ich einstecken, wenn es hier überhaupt Ohrfeigen gibt.“

„Hier ist es eben so Brauch“, erklärte der Schutzmann höflich, „die ganze Strafe beträgt vier Ohrfeigen, und die halbe nur zwei.“

„Zwei Ohrfeigen dem Schutzmann?“ fragte Giovannino noch einmal. „Ja, dem Schutzmann.“

„Aber das ist doch ungerecht, das ist doch entsetzlich!“

„Sicher ist das ungerecht, sicher ist das entsetzlich“, sagte der Schutzmann. „Es ist abscheulich, daß die Leute sich selber hüten, etwas Verbotenes anzustellen, um ja nicht einen armen Unschuldigen ins Gesicht schlagen zu müssen. Also, los jetzt geben Sie mir die zwei Ohrfeigen, und das nächste Mal passen Sie eben besser auf . . .“

### c) Dritter Gesichtspunkt

Der dritte Gesichtspunkt für die Textauswahl bezieht sich auf historische Texte, in denen auch Elemente von Selbst- und Umwelterfahrung, die Schüler gegenwärtig beschäftigen, enthalten sind. Sie begegnen ihnen in einem „realen“ Bedingungs-zusammenhang, der sich verändert hat, und lassen dabei überhaupt erst die Veränderbarkeit von Bedingungen in Bezug auf die jeweilige Selbst- und Umwelterfahrung erkennbar werden.

Dieser Zusammenhang zwischen Kontinuität und Veränderung ist für Schüler in der Grundschule jedoch nur dann zu erfassen, wenn sie sich mit den auftretenden Personen und ihren Handlungsweisen noch so weit identifizieren können, daß es ihnen gelingt, durch die eigene Phantasie ihnen vertraute bildliche Vorstellungen zu dem auch heute noch realen Zusammenhang zu entwickeln.

*Textbeispiel:*

Gottfried Keller: In der Schule (Aus: Der grüne Heinrich)

In einem großen Saale wurden etwa hundert Kinder unterrichtet, zur Hälfte Knaben, zur Hälfte Mädchen, vom fünften bis zum zwölften Jahre.

Sechs lange Schulbänke standen in der Mitte, von dem einen Geschlechte besetzt. Jede bildete eine Altersklasse, und davor stand ein vorgeschrittener Schüler von elf bis zwölf Jahren und unterrichtete die ganze Bank, welche ihm anvertraut war, indessen das andere Geschlecht in Halbkreisen um sechs Pulte herum stand, die längs den Wänden angebracht waren.

Inmitten jeden Kreises saß auf einem Stühlchen ebenfalls ein unterrichtender Schüler oder eine Schülerin. Der Hauptlehrer thronte auf einem erhöhten Katheder und über- sah das Ganze. Zwei Gehilfen standen ihm bei, machten die Runde durch den ziem- lich düsteren Saal, hier und dort einschreitend, nachhelfend und die gelehrtesten Din- ge selbst bebringend.

Jede halbe Stunde wurde mit dem Gegenstande gewechselt; der Oberlehrer gab ein Zeichen mit einer Klingel, und nun wurde ein Manöver ausgeführt, bei dem die hun- dert Kinder in vorgeschriebener Bewegung und Haltung, immer nach der Klingel, aufstanden, sich kehrten, schwenkten

und durch einen wohl berechneten Marsch in einer Minute die Stellung wechselten, so daß die früher fünfzig Sitzenden nun zum Stehen kamen und umgekehrt.

Es war immer eine unendlich glückliche Minute, wenn wir, die Hände auf dem Rücken verschränkt, die Knaben bei den Mädchen vorbei marschierten und unsern soldati- schen Schritt gegen ihr Gänsegetrippel hervorzuheben suchten.

Ich weiß nicht, war es eine Nachlässigkeit oder Absicht, daß es erlaubt war, Blumen mitzubringen und während des Unterrichts in den Händen zu halten. Wenigstens habe ich diese hübsche Erlaubnis in keiner andern Schule mehr gefunden. Aber es war im- mer gut anzusehen während des lustigen Marsches, wie fast jedes Mädchen eine Ro- se oder eine Nelke in den Fingern auf dem Rücken hielt, während die Buben die Blu- men im Munde trugen, wie Tabakspfeifen, oder dieselben hinter die Ohren steckten.

*Einige methodische Hinweise:*

Der Zielzusammenhang, unter dem die drei verschiedenen Textgruppen be- schrieben worden sind, beruht auf der Überlegung, daß viele Kinder in der Grundschule in Texten zunächst nur das erfassen können, was sie selbst auch fühlen. Erst ganz allmählich befreit sich das Erkennen von dem Mitfüh- len. Schüler gewinnen die Fähigkeit, einen Standpunkt in Geschichten nach- zuerleben und zu erkennen, der ihnen neu, unbekannt bzw. fremd ist.

Dies sind wichtige Gedanken für die methodische Gestaltung des „Umgangs mit Texten“, gerade wenn man auch bei sehr unterschiedlichen Lernvoraus- setzungen Lesemotivation und ästhetische Wahrnehmung aufbauen will. Es kommt also nicht so sehr darauf an, über einen Text zu reden, sondern eine möglichst emotionale Erlebnisbereitschaft anzuregen. Dabei sind folgende Hinweise hilfreich:

- Texte auswählen, in denen Handlungen vorkommen, die vieles enthalten, was die Kinder selbst fühlen;
- Texte so gut wie möglich vorlesen, den Text beim Lesen gestalten (vgl. dazu den Leselehrgang, S. 184 ff.);
- auf Schallplatten und Kassetten gestaltete Texte einbeziehen;
- Bildergeschichten (-bücher) zeigen und dazu erzählen;
- das Nacherleben von Texten produktiv umwenden;
- Rollenspiele, Pantomimen, Schattenspiele;  
vor allem bei Spielen zu historischen Texten ist die Verkleidung wichtig;
- Bilderbücher mit Fotos, selbstgemalten Bildern, die Anregungen aus Texten aufgreifen, gestalten;
- eigene Handlungen, die emotional bedeutsam sind, auf Kassette erzählen mit Geräuschen, die die emotionalen Qualitäten (Spannung, Angst, Ausgelassenheit . . .) hervorheben, ausgestalten.

### 3.3.2. Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte

In welcher Weise können Schüler durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten, in denen Handlungen und Sachverhalte vorkommen, die zu ihrem eigenen Erlebnisbereich gehören, neue Gefühle entwickeln und dabei einen bis dahin für sie nicht erkannten Wertungsstandpunkt einnehmen?

Unter diesem Gesichtspunkt wird die spezifische Funktion bewußter Wirklichkeitserfahrung durch ästhetische Texte didaktisch in den Grundschulunterricht integriert. Die Erweiterung des emotionalen Erlebens durch Texte macht ein Eindringen in Zusammenhänge möglich, die nach und nach kognitive Qualität gewinnen. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß Empfinden je nach der textlichen Darstellung Freude oder Traurigkeit, Abscheu, soziale Hinwendung . . . zu dem jeweiligen Gegenstand (im weitesten Sinne) sein kann.

Zwischen der ersten und zweiten Frage zur Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten ist ein qualitativer Schritt erkennbar, der bei der Planung des Unterrichts sehr behutsam eingeleitet werden muß. Folgende Gesichtspunkte können zur Auswahl von Texten herangezogen werden, um bei Schülern neue Emotionen und Erkenntnisse hervorzurufen:

#### a) Erster Gesichtspunkt

Der erste Gesichtspunkt bezieht sich auf Texte, die reale Handlungszusammenhänge so darstellen, daß Kinder sich mit ihren Erfahrungen darin wiedererkennen können. Dennoch wird in diesen Texten gleichzeitig ein Wer-

tungsstandpunkt erkennbar, der es nötig macht, daß der Leser sich gefühlsmäßig von seinen Erfahrungen trennt. Dabei werden neue Gefühle innerhalb der dargestellten Handlung entwickelt, die den Leser zwingen

- Fragen aufzugreifen,
- die dargestellte Struktur des Problems zu erkennen,
- die angebotenen Lösungsmöglichkeiten zu überprüfen.

Dies führt langfristig zu einem Urteil über die im Text dargestellte und die eigene Wirklichkeit.

*Textbeispiel:*

Irmela Wendt: Uli und ich (Aus: Gelberg, H. J., Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971)

Quer durch meine Schrift ging ein Strich und deswegen bekam ich keine Zwei. Zuhause haben sie gesagt, ich brauchte es mir nicht gefallen zu lassen. „Ich will nicht mehr neben Uli sitzen“, habe ich zu meiner Lehrerin gesagt. „Wo willst Du denn sitzen, Petra?“ hat sie gefragt. „Neben Peter“, habe ich gesagt. Ich habe meine Sachen vom Tisch genommen und bin einfach gegangen und habe kein Wort zu Uli gesagt. Und Uli hat auch nichts gesagt. Er ist da gestanden und hat geguckt und hat ganz nasse Augen gehabt.

Dann hat Rolf sich zu Uli gesetzt, und ich habe gedacht, wie lange das wohl gut geht. Gleich am nächsten Tag hat Rolf gepetzt, daß Uli mit dem Stuhl wackelt, daß Uli an den Füller stößt, daß Uli das Radiergummi nimmt, daß Uli abguckt. Um jede Kleinigkeit hat Rolf aufgezeigt und es hat mich ganz nervös gemacht.

Jörg ist wieder da; er war lange krank. Er hat sonst neben Peter gesessen, und es ist selbstverständlich, daß er seinen Platz wieder nimmt. In unserer Klasse sind 40 Plätze, 8 Plätze bleiben immer frei, weil wir nur 32 sind. Ich gucke mich um. Ich sehe, der Platz neben Uli ist auch frei; Rolf fehlt. Ich weiß selbst nicht, weshalb ich mich wieder auf meinen alten Platz setze.

Ich will meine Sachen auspacken, da sagt Uli: „Ich finde, man kann nicht einfach wiederkommen, wenn man einmal weggegangen ist.“

Ich habe nicht erwartet, daß Uli so was sagt. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Ich denke daran, daß er geweint hat, als ich weggegangen bin. Da fragt meine Lehrerin: „Was sagst denn Du dazu, Petra?“ Ich bringe kein Wort heraus. Da fragt sie noch mal. Ich sage: „Uli hat recht.“ – „Ja, und?“ fragt die Lehrerin. „Heute bleibe ich hier sitzen. Morgen kann ich mich ja woanders hinsetzen“, sage ich.

Keiner hat weiter ein Wort dazu gesagt. Auch nicht am nächsten Tag. Und nicht die anderen Tage. Ich weiß nicht, wie lange ich schon wieder neben Uli sitze. Manchmal stößt er mich an, und verschrieben habe ich mich seinetwegen auch. Aber man kann sich auch was gefallen lassen, finde ich. Und so unruhig wie früher ist er gar nicht mehr.

**b) Zweiter Gesichtspunkt**

Der zweite Gesichtspunkt zielt auf Texte, in denen aus Zusammenhängen erlebter Realität ein Problem herausgelöst und gedanklich so verallgemein-

nert ist, daß es in fremden bzw. völlig verfremdeten Zusammenhängen neu entfaltet werden kann. Der Leser muß sich unmittelbar in neue Erfahrungs- und Erlebniszusammenhänge einleben. Dies führt dazu, daß er bestimmten auf einer vorbewußten Ebene erlebten eigenen Problemen aus einer neuen im Text gestalteten Erlebnissphäre gegenübertritt, erste Formen der Analyse und des Vergleichs entwickelt und seine eigenen Erfahrungen auf einem bewußteren Niveau organisiert.

*Textbeispiel:*

B. Brecht: „Märchen“

Es war einmal ein Prinz, weit drüben im Märchenlande. Weil der nur ein Träumer war, liebte er es sehr, auf einer Wiese nahe dem Schlosse zu liegen und träumend in den blauen Himmel zu starren. Denn auf dieser Wiese blühten die Blumen größer und schöner als sonstwo. –

Und der Prinz träumte von weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern und leuchtenden Söllern.

Es geschah aber, daß der alte König starb. Nun wurde der Prinz sein Nachfolger. Und der neue König stand nun oft auf den Söllern von weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern.

Und träumte von einer kleinen Wiese, wo die Blumen größer und schöner blühten denn sonstwo.

### c) Dritter Gesichtspunkt

Mit dem dritten Gesichtspunkt wird auf historische Texte abgehoben, in denen Schüler erkennen können, daß sich unsere Lebenswirklichkeit ändert. Während sie dennoch beim Lesen in historisch fremde Zusammenhänge eindringen, begreifen sie, in welcher Weise unsere Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen geschichtlich geprägt sind und welche Geschichte unsere persönlichen und sozialen Probleme haben.

*Textbeispiel:*

Wilhelm Raabe: „Mutter bekommt kein Geld“

Auf der Straße begegnete mir früh morgens oft ein munterer, fröhlicher Knabe. Er trug für einen Bäcker die Semmeln aus. Eines Tages ließ ich mich in ein Gespräch mit ihm ein. „Mit dem Austragen“, sagte der Knabe mit leuchtenden Augen, „verdiene ich schon ein gutes Stück Geld. Mein Vater, der in einer großen Tischlerei arbeitet, verdient freilich viel mehr.“ – „Und was tut Deine Mutter“, fragte ich neugierig. „Mutter“, sagte er, „die steht morgens als die erste von uns auf und weckt mich, damit ich pünktlich wegkomme. Dann weckt sie meine Geschwister, die zur Schule müssen, und gibt ihnen ihr Frühstück. Sind sie fort, so wird Vaters Tasche zurecht gemacht

und sein Frühstück hineingepackt. Unterdes ist die kleine Luise aufgewacht, die erst zwei Jahre alt ist. Mutter muß sie waschen und anziehen. Dann macht Mutter die Betten, räumt auf, und kocht Mittagbrot. Und so geht es den ganzen Tag fort.“

„Wieviel verdienst Du denn?“ fragte ich weiter.

„Na – so ungefähr zehn Mark.“

„Und der Vater, wieviel bekommt der?“

„Hundert Mark und noch mehr.“

„Und was bekommt die Mutter für ihre Arbeit?“, fragte ich zuletzt. Da sah mich der Knabe groß an und fing an zu lachen.

„Die Mutter“, sagte er, „arbeitet doch nicht für Geld. Die arbeitet doch nur für uns den ganzen Tag!“

#### *Einige methodische Hinweise:*

Die Anbahnung bewußten ästhetischen Erlebens ist ein wichtiger Prozeß. Gerade in diesem Bereich jedoch prägen sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen besonders gravierend aus. Deshalb kommt auf der einen Seite den Inhalten bei der Textauswahl ein hoher Stellenwert zu: *Alle* Kinder müssen erfahren können, daß sie mit ihren Problemen und Empfindungen in dem jeweiligen Text vorkommen. Auf der anderen Seite muß der Prozeß, ästhetische Empfindungen zu wecken, methodisch gut durchdacht werden. Dabei können über die auf Seite 70 f. skizzierten methodischen Hinweise hinaus folgende Überlegungen hilfreich sein:

- Es ist wichtig, die individuelle Reaktion der Schüler auf einen Text vorauszubedenken. Ein Kind, das keine Geschwister hat, reagiert auf einen Text, der Geschwisterprobleme thematisiert, gefühlsmäßig anders als Kinder, für die diese Probleme Realität sind.
- Es ist wichtig, über ein differenziertes methodisches Angebot in einen Text „einzusteigen“, um innerhalb der Klasse die unterschiedliche emotionale Bereitschaft, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, aufzugreifen und zu fördern.
- Darstellung der jeweils besonderen subjektiv emotionalen Beziehung zu dem Gegenstand (im weitesten Sinne) durch bildliche Gestaltung, bevor man einen Text liest.
- Alternative Texte, auch in unterschiedlich medialer Vermittlung (z. B. die Geschichte vom Hasen und dem Igel und das Lied „Es war einmal ein Igel“ von Christiane und Frederik) darbieten.
- Filme, Fotos, Bilderbücher heranziehen, die die Versprachlichung der im Text vermittelten Erfahrungen unterstützen.
- Kognitive Prozesse des Analysierens, Vergleichens, der Urteilsbildung auch medial entwickeln (Schaubilder, Collagen anfertigen . . .).
- Texte so lesen, daß die innere Beteiligung des Lesers immer spürbar wird.
- Ästhetische Texte *niemals* in der Klasse als Leseübung benutzen!
- Vorbereitende sprachliche und lesetechnische Übungen (z. B. bei langem Satzbau, unbekanntem Wörtern . . .) unabhängig von dem jeweiligen ästhetischen Text entwickeln.

### 3.3.3. Weiterentwicklung von emotionalen Wertungen, Erkenntnissen und Urteilen über Texte durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte

In welcher Weise kann die Einsicht in den Zusammenhang der Verwendung von bestimmten ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen dazu beitragen,

- eine emotionale Beziehung zum Text anzubahnen und die Erkenntnis des Gegenstandes zu erweitern,
- einen Text hinsichtlich seiner Wirkungsabsicht zu problematisieren und zu beurteilen?

Mit dieser Frage wird der Aspekt einer bewußten Durchdringung der ästhetisch-sprachlichen Mittel, mit denen ein Text gestaltet ist, als ein Gesichtspunkt des „Umgangs mit Texten“ für die Grundschule zugänglich gemacht. Dies kann jedoch angesichts entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten nur in Ansätzen geschehen. Dabei muß man sich den mit dieser Frage entwickelten Anspruch vergegenwärtigen: Im Prinzip geht es darum, einen Standpunkt außerhalb der eigenen unmittelbaren Empfindungen, die durch einen Text hervorgerufen bzw. aufgegriffen werden, einzunehmen, um den Zusammenhang zwischen Textgestaltung und bestimmten persönlichen Reaktionsweisen zu erfassen. Insofern können die folgenden Gesichtspunkte, die eine entsprechende Textauswahl erleichtern sollen, diese grundsätzliche Frage nur soweit aufgreifen, als sie auf realisierbare Lernprozesse in der Grundschule verweisen.

Dies bedeutet, schrittweise von einer aktiven Teilnahme an sprachlich-ästhetischer Ausdruckswirklichkeit zu ersten Formen der Textreflexion vorzudringen. Insofern stellen die folgenden Gesichtspunkte (a bis c) der Textauswahl auch ein Fortschreiten von naivem Aufgreifen zu bewußter Reflexion dar.

#### a) Erster Gesichtspunkt

Der erste Gesichtspunkt bezieht sich darauf, Texte in den Unterricht einzubeziehen, in denen besonders deutlich wird, daß inhaltliche Aussagen ästhetisch vermittelt werden und daß das literarische Vergnügen gerade darin besteht, daß man seine eigenen Erfahrungen in der Veranschaulichung, Verfremdung von Wirklichkeit wiedererkennt. Es geht also darum, bestimmte Momente der eigenen Bedürfnisse gerade durch ihnen entsprechende Elemente der Form literarischer Texte nachzuerleben.

Dazu können Rhythmus und Reim ebenso gehören wie bildliche Veranschaulichung oder Verfremdung, Witze, Nonsens, Humor, Ironie. Dabei deutet sich in der Reihenfolge an, daß ihr eine zunehmende Fähigkeit, Distanz zum Gegenstand zu entwickeln, entspricht. Der steigende kognitive Anspruch, der gleichzeitig darin enthalten ist, wird in den folgenden Textbei-

spielen mit berücksichtigt. So zählen zu solchen Texten z. B. Abzählreime wie:

Du bist ein fetter Igel,  
ich hau dich in den Tiegel,  
brate dich in MauseSpeck –  
du bist weg.

Backenzahn und grüner Kater  
Katzenschwanz und Eulenvater  
Bimmelbahn und Negerkuß –  
du bist der, der suchen muß.

(Janosch)

eele meele mink mank  
pink pank  
use buse acka deia  
eia weiha weg

eine kleine mickimaus  
zog sich mal die hosen aus  
zog sie wieder an  
und du bist dran.

(Aus: P. Rühmkorf:  
Über das Volksvermögen)

Die ästhetische Qualität dieser Texte liegt darin, daß Probleme, die aus den Beziehungen der Kinder untereinander oder aus ihrer Umwelterfahrung hervorgehen und die ein gewisses Konfliktpotential darstellen, sprachlich-rhythmisch artikuliert werden und sich in ritualisierten Handlungen ausdrücken. In dieser Form akzeptierter sprachlicher Vergegenständlichung wird ein Gefühl von Gemeinsamkeit erzeugt, werden mögliche Konflikte bewältigt bzw. abgewehrt. Dies sind Ansätze von ästhetischem Ausdrucksvermögen, die unbedingt ernstgenommen werden müssen.

*Textbeispiel:*

H. Hanisch: „Vom braven Oliver“

Nein, nein! Und noch mal nein!  
Rief Frau Adelheid Rocke.  
Mein Oliver soll kein Dreckspatz sein.  
Her mit der großen, riesengroßen KÄSEGLOCKE.  
Freche Jungen mit langen Zungen,  
die Oliver zausen,  
bleiben hübsch draußen.

Brav in der Hocke unter der Glocke  
sitzt Oliver, dem nichts mehr passiert.  
Saubere Nägel, sauberer Zeh,  
dreimal gibt's Zwieback ohne Gelee,  
weil das so schmiert.

Armer Oliver,  
der nicht kleckert, nicht dreckert,

bohrt nie in der Neese.  
Was wird nun aus ihm?

Edamer Käse.

(Aus: Gelberg, H. J., Hrsg.: Die Stadt der Kinder, Recklinghausen, 1969)

### b) Zweiter Gesichtspunkt

Der zweite Gesichtspunkt bezieht sich darauf, Texte auszuwählen, die die Bedeutung bestimmter ästhetischer Mittel erkennbar machen, mit denen inhaltliche Aussagen veranschaulicht und ihre Wirkungsabsichten entfaltet werden.

Eine solche Textauswahl zielt vor allem darauf ab, die Wirkungsmöglichkeiten von Texten bewußt zu machen. Dies trennt notwendigerweise die Einheit von emotionalem Eindringen in einen Text und der darauf aufbauenden Erkenntnis. Der Leser muß also einen Standpunkt „außerhalb des Textes“ einnehmen, um den Text in seiner Wirkung und seinen Wirkungsabsichten zu beurteilen. Dies kann zu einer positiven Bewertung ästhetischer Mittel und ihrer Wirkungsabsichten führen. Es können dabei jedoch auch ästhetisch-sprachliche Mittel erkennbar gemacht werden, die die Gefühle des Lesers einfangen und sie auf eine Darstellung der Wirklichkeit beziehen, die unreflektierte Anpassung, Unselbständigkeit und Verstellung von Erkenntnissen beabsichtigen. Dies muß dazu führen, daß Schüler es *auch* lernen, Texte kritisch zu beurteilen.

#### *Textbeispiel:*

S. Kilian: „Von Igor, dem schrecklichen Kind“

Igor sitzt auf dem Hocker, er hat schrecklichen Hunger.  
„Grießbrei! Und Zimt und Zucker drüber!“ schreit er.  
„Sprich leise!, sag bitte“, sagt die Mutter.  
„Bitte, bitte, bitte, bitte, bitte, bitte, bitte, bitte . . .“  
„Das muß für den ganzen Tag reichen!“ flüstert Igor.

(Aus: Gelberg, H. J., Hrsg.: Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971)

#### *Einige methodische Hinweise:*

Die Erkenntnis der „Bedeutung ästhetischer Mittel und ihres jeweiligen Wirkungszusammenhangs“ kann in der Grundschule zunächst nur über eine breite Rezeption von Texten, die sorgfältig ausgewählt sind und die sich bestimmter sprachlich-ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten bedienen, erfolgen. Dazu ist es notwendig, auch Kassetten für Phasen „freien Unterrichtsangebots“ zu besprechen. Solche Kassettenproduktionen müssen in jedem

Fall geeignet sein, durch den Umgang mit Sprache soziale Beziehungen unter den Kindern anzuregen, die zu eigenen Sprachhandlungen führen.

*Dazu können etwa folgende Texte geeignet sein:*

Abzählverse, Reime, Lieder, einfache Gedichte, knappe Geschichten, die dazu anregen, ausgestaltet zu werden, Märchen, Erlebnisse . . .

Der Lehrer muß beobachten, mit welchen Texten sich die Kinder beschäftigen, um einfache Formen der Textproduktion anzuregen bzw. bei seiner Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Zu solchen Textproduktionen zählen:

- Reime erfinden;
- Geschichten mit Bildern ausgestalten;
- Verkleidungsstücke sammeln, in die Schule bringen und Spiele initiieren;
- zu bekannten Liedern mit eingängigen Melodien neue Strophen dichten;
- eine Wandzeitung gestalten und für unterschiedliche Texte (Erlebnis, Fragen, Verse . . .) unterschiedliche „Spalten“ benutzen und so verschiedene Möglichkeiten der Textgestaltung veranschaulichen;
- eigene Erlebnisse, Phantasiegeschichten . . . auf Kassetten erzählen;
- aus Kinderbüchern bekannte literarische Metaphern benutzen, um damit Handlungszusammenhänge oder Probleme der eigenen Realität sichtbar und kommunizierbar zu machen.

Dieser letzte Gesichtspunkt greift die Erkenntnis, daß ästhetisch-sprachliche Mittel in einem bestimmten Wirkungszusammenhang stehen, schon auf einem relativ hohen Niveau auf. Daß dies dennoch möglich ist, soll durch folgende Geschichte, die ein Grundschüler spontan auf eine Kasette gesprochen hat, aufgezeigt werden:

Birne in der Schule

Ich habe eine BIRNE-Geschichte gemacht:

Ich habe die Bücher „Birne kann alles“ und „Birne kann noch mehr“. Sie handeln von einer Glühbirne, die sprechen kann und Abenteuer erlebt. Ich fand die Geschichten gut und wollte auch eine machen:

Eines Tages, als Birne aus ihrer Straßenlaterne kroch, war ein Junge auf seinem Schulweg verstört. Da fragte ihn Birne: „Was hast Du?“

„Ich ärgere mich so über die Schule; da is' doch alles so langweilig, 's is' ja alles, was ich kann, was 'se da machen.“

Da läßt sich Birne von dem Jungen in seinen Schulranzen packen und der Junge nimmt Birne mit in die Schule. In der Schule is' ein großer Klassenraum. Viele Kinder stürmen sich so, daß Birne im Ranzen sich die Ohren zuhalten muß. Als der Junge

auf seinen Platz kam, packte er seinen Ranzen aus und kramte nach Birne. Birne saß neben seinem Platz.

Die Lehrerin sagte: „Was willst Du mit einer alten Glühbirne? Wirf die weg!“

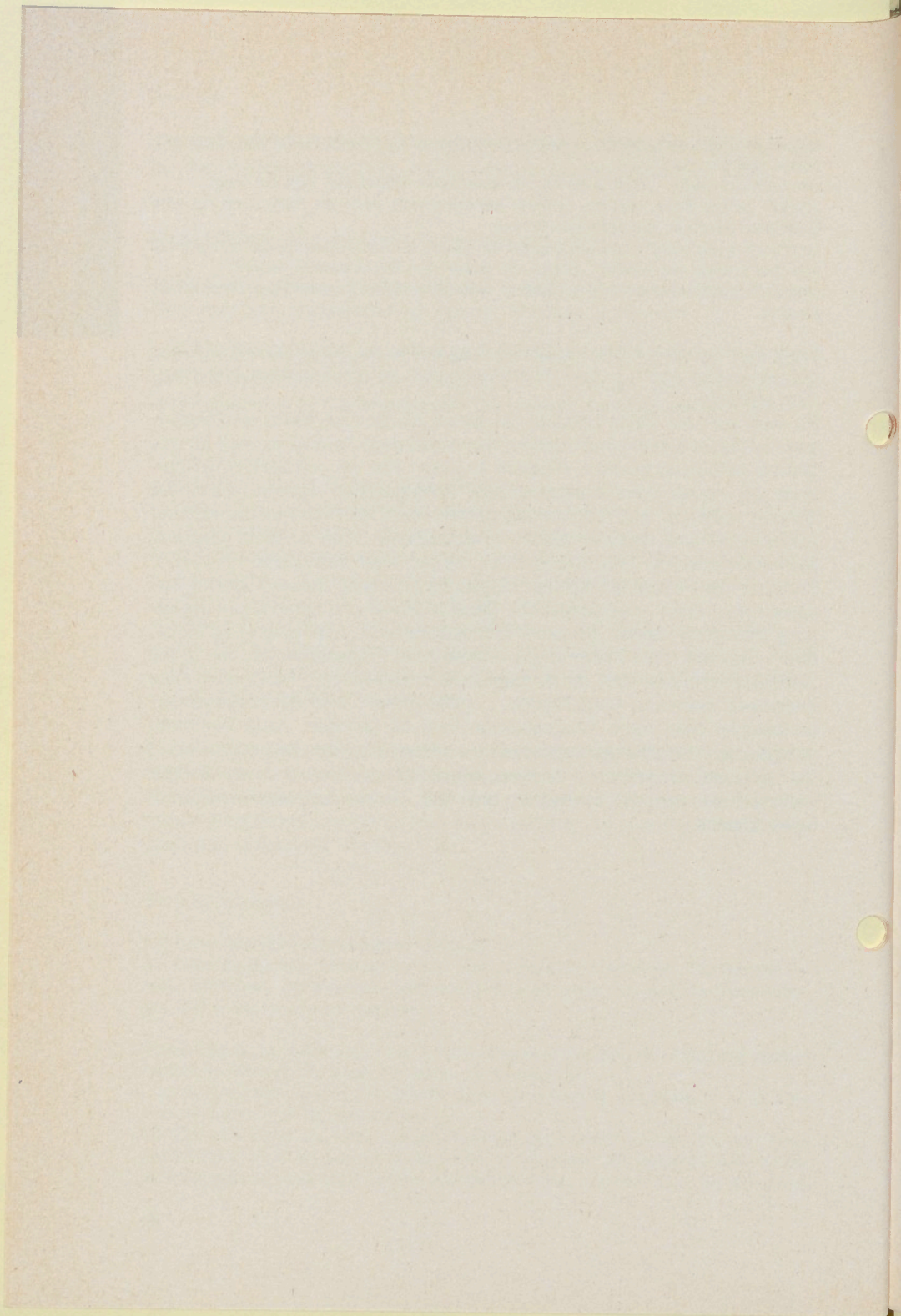
„Nein!“ schrie Birne, und die Lehrerin wunderte sich, denn sie hatte noch nie eine Glühbirne gesehen, die sprechen konnte.

„Ich kann noch mehr“, und sie zog sie an die Decke und schweißte sie dort erstmal fest. Da schrien die Kinder: „Bravo, wir wollen von Dir Unterricht haben!“

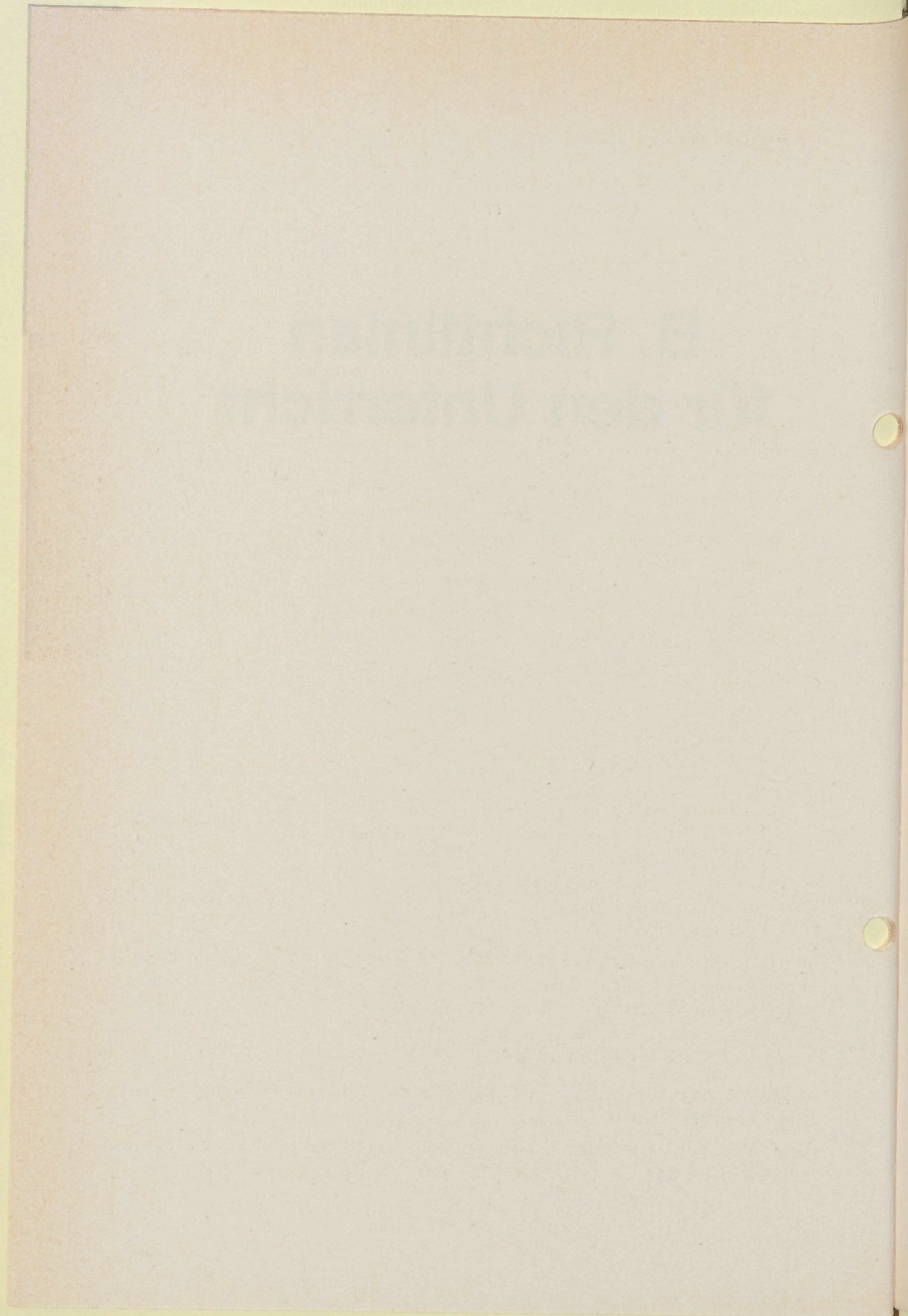
Und Birne unterrichtete mit den Kindern, was sie wollen. Und sie haben *doch* etwas gelernt!

Erste Formen einer kritischen Textanalyse sollten nur unter folgenden Bedingungen systematisch in den Deutschunterricht der Grundschule aufgenommen werden:

Es muß sich um Texte handeln, zu denen die Schüler keine unmittelbare emotionale Beziehung mehr haben. Wenn dies doch der Fall ist, muß für das gleiche emotional besetzte Problem in jedem Fall ein positives Gegenbeispiel als neues Identifikationsmoment herangezogen werden, damit der Schüler nicht vor die Anforderung gestellt wird, sich von seinen eigenen Bedürfnissen und Gefühlen kritisch zu distanzieren. Kritik zu üben, bedeutet, Merkmale in einem Text aufzudecken, die auf einen Standpunkt hinweisen, der auch dem einzelnen Schüler fragwürdig erscheint. Dieser kognitive Anspruch muß durch unterschiedliche Mittel bildlicher und sprachlicher Gestaltung unterstützt werden. Es reicht nicht aus, einfach „über einen Text zu reden“. Vielmehr muß man mit gut vorbereiteten Fragestellungen neu in ihn „eindringen“. Dies kann durch graphische Darstellungen, fiktive oder reale Interviews, pointierte Sprachspiele . . . geschehen. Durch ein positives Gegenbeispiel oder neue Textproduktion muß es gelingen, neue Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Der Erkenntnisprozeß darf nicht bei der kritischen Analyse stehenbleiben. Dies würde die Schüler verunsichern und die Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen, kaum fördern.



# **B. Richtlinien für den Unterricht**



## Vorbemerkung

Der Teil A der Rahmenrichtlinien hat die Funktion, die Didaktik der einzelnen Arbeitsbereiche – Mündliche/Schriftliche Kommunikation, Umgang mit Texten – differenziert darzustellen. Damit ist ein Orientierungsrahmen geschaffen, der es dem Lehrer ermöglicht, unterschiedliche didaktische Ansätze in der Literatur zum Fach Deutsch unter den Kriterien der geltenden Richtlinien zu prüfen und in ihrer Bedeutung für unterrichtliche Entscheidungen zu beurteilen. Dies gilt vor allem auch für die in den zugelassenen Schulbüchern konkretisierten Konzepte für den Deutschunterricht. Sie zeichnen sich häufig durch Einfallsreichtum in der methodischen Gestaltung und der graphischen Aufbereitung der einzelnen Aufgaben aus, ohne jedoch immer einer konsistenten didaktischen Theorie zu folgen.

Der didaktische Teil der Rahmenrichtlinien (Teil A) ist also auch eine Arbeitsgrundlage, Schulbücher unter Kriterien der Rahmenrichtlinien zu verwenden. Der Teil B der Rahmenrichtlinien hat die Funktion, auf der Basis des didaktischen Konzepts *Richtlinien für den Unterricht* aufzuzeigen.

Richtlinien sind keine Planungsanleitungen, sondern Kriterien bzw. Leitlinien, an denen der Aufbau konkreter Unterrichtsplanungen gemessen werden kann. Dies ist im Deutschunterricht besonders schwierig, weil immer verschiedene Gesichtspunkte gleichzeitig berücksichtigt werden müssen.

Dazu zählen

1. die als „Arbeitsbereiche bezeichneten Schwerpunkte des Deutschunterrichts“:

- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten;

2. die verschiedenen Ebenen des Sprachgebrauchs:

- Die Ebene der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsinhalt
- Die Ebene der realen Kommunikation
- Die Ebene der bewußten Verwendung sprachlicher Mittel (Sprachbeherrschung).

In der konkreten Planung des Deutschunterrichts gibt es im allgemeinen zwei vorrangige *Kriterien*, denen die anderen Gesichtspunkte dann systematisch zugeordnet werden. Dies ist entweder jeweils

**I. einer der drei Arbeitsbereiche** oder es ist

**II. eine umfassende inhaltliche Fragestellung**, die in alle drei Arbeitsbereiche hineinragen kann.

Diesen beiden alternativen Planungsansätzen trägt der Aufbau der folgenden unmittelbar auf den Unterricht bezogenen Richtlinien Rechnung:

Sie weisen deshalb im Kapitel I einen auf Schuljahre bezogenen Aufbau der Arbeitsbereiche auf:

### **I. Richtlinien für einen jahrgangsbezogenen Aufbau der Arbeitsbereiche**

1. Mündliche Kommunikation  
1./2. Schuljahr  
3./4. Schuljahr
2. Schriftliche Kommunikation  
1./2. Schuljahr  
3./4. Schuljahr
3. Umgang mit Texten  
1./2. Schuljahr  
3./4. Schuljahr

Im Kapitel II wird an Beispielen aufgezeigt, welche Orientierungs- und Strukturierungskriterien zu beachten sind, wenn man die sprachdidaktischen Planungen inhaltlichen Schwerpunkten unterordnet.

### **II. Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten**

1. Eine konkrete Tätigkeit und ihr Ergebnis/Produkt als Gegenstand sprachlicher Erkenntnis
2. Entwicklung des Problemgehalts alltäglicher Erfahrungen durch sprachliche Kommunikation
3. Bearbeitung eines Problems; Entwicklung und Beurteilung von Lösungsmöglichkeiten
4. Mehr oder weniger spontanes Aufgreifen eines aktuell geäußerten Problems.

Im Anschluß an den Teil B dieser Richtlinien werden in Teil C der Erstleselehrgang, der Schreiblehrgang und ein Rechtschreiblehrgang gesondert dargestellt.

# I. Jahrgangsbezogener Aufbau der Arbeitsbereiche

**B. Richtlinien  
für den Unterricht**

## 1. Mündliche Kommunikation

Der systematische Aufbau von Lernprozessen im Bereich mündlicher Kommunikation ist besonders schwierig, weil es vor allem darum geht, Sprachlernprozesse, die das Kind ohne systematische Unterrichtung schon vollzogen hat und vollzieht, gezielt weiterzuentwickeln. Dies geschieht hier unter dem in Teil A definierten Verständnis von differenzierter Kommunikations- und Sprachfähigkeit.

Dazu geben die Richtlinien folgende Orientierungsgrundlagen:

**Inhalte**, die in Situationen mündlicher Kommunikation bedeutsam werden; sie werden unter drei Kategorien gefaßt:

- **Inhalte werden als Erinnerung oder Erfahrung jeweils einzelner Schüler zum Gesprächsgegenstand gemacht**
- **Inhalte existieren als ein Problem, das von allgemeiner Bedeutung ist und von allen durchdacht werden sollte**
- **Inhalte repräsentieren etwas, das zunächst noch in Wünschen, Vorstellungen, Plänen existiert und das durch Sprache vergegenwärtigt/konkretisiert werden kann (vgl. dazu Teil A, S. 23 ff.)**

Die **Aneignung jedes Unterrichtsinhalts** – unabhängig davon, welcher der drei Kategorien er zuzuordnen ist – *vollzieht sich auf drei Ebenen:*

- **Die Ebene der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Inhalt;** dabei geht es darum, die Sachlogik des Gegenstandes mit den Gedanken der Schüler zu vermitteln.
- **Die Ebene der Kommunikationsfähigkeit;** dabei geht es darum, die Gedanken- und Beziehungsstrukturen der Schüler sprachlich wirksam zum Ausdruck zu bringen.
- **Die Ebene der Sprachbeherrschung;** dabei geht es darum, daß die Schüler im Zusammenhang mit den Anforderungen des Unterrichtsgegenstands und der Kommunikationsstruktur systematische Erfahrungen mit dem Gebrauch der Sprache machen.

Als Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung im Arbeitsbereich „Mündliche Kommunikation“ ergibt sich daraus die hier zunächst skizzierte Matrix, die im folgenden ausgeführt wird.

Ebenen der Aneignung der Inhalte	Inhalte	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt				
Kommunikationsfähigkeit				
Sprachbeherrschung				

**B. Richtlinien für den Unterricht**

## 1.1 Mündliche Kommunikation – 1./2. Schuljahr

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
<b>1. EBENE: Gedankliche Auseinander- setzung mit einem Inhalt</b>	Erfahrungen identifizieren	Zusammenhänge erkennen	Wünsche äußern
	Erfahrungen auf einen neuen Kon- text beziehen	Ungewisses äußern	Erfahrungen mitteilen
	Erlebnisse als subjektives Moment von Ereignissen begreifen	Vermutungen anstellen	Reihenfolgen erkennen
	Merkmale von allgemeiner Bedeu- tung in Erfahrungen erkennen	Vergleiche ziehen	Pläne erfassen
	<i>Stichworte für inhaltliche Beispiele</i>	<i>Stichworte für inhaltliche Beispiele</i>	<i>Stichworte für inhaltliche Beispiele</i>
	<i>Was man gern hat</i>	<i>Sich Zusammenhänge des alltäg- lichen Lebens klarmachen (Schul- weg, Verkehrssituationen, Ge- schwisterbeziehungen)</i>	<i>Bei gemeinsamen Vorhaben (Bak- ken, Kochen . . .) festlegen, was mitgebracht werden muß und wel- che Arbeitsbedingungen gelten</i>
	<i>Was man alles kann</i>		
	<i>Was man in der Woche tut</i>	<i>Erklären, Beschreiben naturwissen- schaftlicher Beobachtungen</i>	<i>Bei der Planung für die Ausgestal- tung der Klasse (Advent, Fasching . . .) Ideen entwickeln, überlegen, was sich realisieren läßt,</i>
	<i>Welche Spiele Spaß machen</i>	<i>Fragen zu Problemen stellen</i>	

Wie man mit Tieren umgeht

Von Experimenten berichten

Einzelaufgaben erkennen  
und übernehmen

Welche Menschen man gern mag

Anlaß und Ablauf von einfachen  
Konflikten situativ erfassen

Bei der Planung eines Unter-  
richtsganges sich das Ziel bewußt  
machen, sich Fragen zur Sache  
überlegen, die Fragen ordnen

Welche Berufe man kennt

Was sich an vertrauten Vorgängen  
immer wiederholt

Tätigkeiten, die reizvoll sind

Was Abneigungen hervorruft

Was man gebaut, gemalt hat

Was man im Sperrmüll Interesan-  
tes entdeckt hat

Welches Wagnis man beim Schlit-  
ten-, Fahrradfahren . . . eingegan-  
gen ist

Auf dem Jahrmarkt: Auto-Scooter  
fahren

Wie man sich zurechtgefunden hat

Streiche – „Das war doch nicht so  
gemeint!“

Ein Geschenk, das Freude ausge-  
löst hat

Traurig sein, weil man ausge-  
schlossen war

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
<b>2. EBENE: Kommuni- kations- fähigkeit</b>	<b>Kommunikative Fähigkeiten, die ein Geschehen, wie es sich in der Persönlichkeit des einzelnen ausprägt, zur Geltung bringen</b>	<b>Kommunikative Fähigkeiten, die den gedanklichen Beitrag zur Entfaltung/ Lösung eines Problems zur Geltung bringen</b>	<b>Kommunikative Fähigkeiten, die die Position der Gesprächspartner bei bestimmten Vorhaben wiedergeben und berück- sichtigen</b>
	In kleinen Gruppen, bei gemeinsa- mem Spiel bzw. konkretem Tun:	In Rollenspielen, Bildfolgen und anschließenden Diskussionen:	In Kreisgesprächen:
	<i>Was erwähnenswert erscheint, in Sprache einfangen</i>	<i>Gesprächssequenzen entwickeln, die unterschiedliche Perspektiven alltäglicher Lebenszusammenhän- ge darstellen</i>	<i>Zusagen, bestimmte Materialien zu besorgen</i>
	<i>Ausdrücken, daß einem bestimmte Absichten wichtig sind</i>	<i>Szenenmerkmale herausarbeiten, beschreiben durch Fragen, sich widersprechende und/oder ergän- zende Argumente, Genauigkeit für den charakterisierenden Realitäts- ausschnitt anstreben</i>	<i>Aufforderungen, Verpflichtungen prüfen, anerkennen</i>
	<i>Begeisterung oder Enttäuschung zeigen</i>		<i>Ideen einbringen, Beispiele zeigen</i>
	<i>Sich von der Lust anderer anste- ken lassen</i>		<i>Ein bestimmtes Vorgehen empfeh- len</i>

Kreisgespräch mit der ganzen Klasse:

Durch einfache Aussagen kundtun, daß bzw. wie eine Sache einen etwas angeht

Anderen zuhören, eigenen Fragen nachgehen

Sich der Wünsche, der persönlichen Überlegungen bewußt werden und sie aussprechen

Merken, was man nicht sagen möchte

Eingestehen, daß man betroffen, traurig ... ist

Gemeinsamkeit von Ansichten erfahren

Zeigen, daß man verstanden werden möchte

Im Zusammenhang erzählen:

Erfahren, daß eine Sache (Ereignis ...) so beeindruckend ist, daß man davon erzählen möchte

Zustimmung formulieren

Neue Fragen aufwerfen, Zweifel ausdrücken

Im Spiel Varianten entwerfen, vergleichen

Vor- bzw. nach einer Gruppenarbeit

Beobachtungen mitteilen

Darstellen, wie man sich einen Zusammenhang erklärt

Einzelheiten nennen

Zusammenfassen, berichten

Durch Erklärungen etwas glaubhaft machen

Kreisgespräch mit der ganzen Klasse:

Verschiedene Ansichten zur Äußerung kommen lassen

In Gruppenarbeit:

Informationen über eine Sache zusammentragen

Fragen, Gesichtspunkte der Erkundung auf Kassettenrekorder sprechen

	<b>Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen</b>	<b>Sachverhalte, Probleme klären</b>	<b>Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen</b>
	<i>Bei anderen Spannung bzw. innere Beteiligung erzeugen (durch Mimik, Gestik, Stimmführung . . .)</i>	<i>Kriterien veranschaulichen und erläutern</i>	
	<i>Erzählungen pantomimisch unterstützen und dabei Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden</i>	<i>Argumente klassifizieren</i>	
	<i>Reihenfolge berücksichtigen, Anschaulichkeit herstellen</i>	<i>Entscheidungen, Meinungen formulieren</i>	
	<i>Reime, Gedichte, sprachliches Gestalten</i>		
<b>3. EBENE: Sprach- beherrschung</b>	<b>Fähigkeit, die Sprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen</b>	<b>Fähigkeit, die Sprache zur Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen</b>	<b>Fähigkeit, die Sprache zu gebrauchen, um bei verschiedenen Personen ein gemeinsames Verhältnis zu einem Vorhaben herzustellen</b>
	Wortschatz, Artikulation, zuhören, sich auf Zuhörer einstellen	Wörter – Begriffe	Begriffe – Sequenzen
	<i>Spiele: Stille Post; Teekessel; Alle Elefanten fliegen hoch; Ich sehe was, was du nicht siehst; Kofferpacken</i>	<i>Bilder, die Gegenstände, Tätigkeiten, Handlungszusammenhänge abbilden, versprachlichen</i>	<i>Bildgeschichten mit Sprechblasen, in die Äußerungen mit Modalverben und Intentionalverben eingetragen sind</i>
		<i>Detektivspiel . . ., Personenraten</i>	

*Telefonieren*

*Pantomimen, die einzelne Tätigkeiten bzw. Handlungssequenzen darstellen*

*Reime nachsprechen, erfinden;  
Zungenbrecher*

*Sprachspiele*

*Sätze, Satzzusammenhänge*

*Bildgeschichten erzählen, zunächst unter Verwendung von Personalpronomen und Demonstrativa; später:*

*Rollen benennen*

*In Dialogen entsprechende Prädikatsformen gebrauchen*

*Einzelheiten (Subjekt – Objekt) versprachlichen*

*Raum-, Zeitbegriffe in Situationsbildern veranschaulichen*

*Wortdomino*

*Ordnungen, Klassifikationen herstellen*

*Gegensätzliche Behauptungen aufstellen, in Frage stellen, beweisen*

*Sätze, Satzzusammenhänge*

*Frage und Antwort müssen zueinander passen (Frage-Antwort-Spiel)*

*Ein Satz, der immer länger wird*

*Wenn-dann-Erfindungen*

*Satzreihen mit Kausalbeziehungen erfinden*

*Fernsehsprecher, Verkäufer; Formen, die Aufforderungen, Überzeugungen vermitteln bzw. Authentizität suggerieren*

*Bastelanleitungen erklären*

*Sätze, Satzzusammenhänge*

*Interview-Spiel: Adäquate Frageform gebrauchen*

*Bilder ordnen, um den Aufbau einer Handlung darzustellen*

*Produkte Verwendungszusammenhängen zuordnen*

## 1.2 Mündliche Kommunikation – 3./4. Schuljahr

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben (Projekte) planen und durchführen
<b>1. EBENE: Gedankliche Auseinander- setzung mit einem Inhalt</b>	<i>Sich Erfahrungen verdeutlichen</i>	<i>Zusammenhänge erkennen</i>	<i>Ideen, Vorstellungen entwickeln</i>
	<i>Kriterien für den Bedeutungsgehalt von Erfahrungen entwickeln</i>	<i>Erklärungen entwickeln</i>	<i>Motive erkennen</i>
	<i>Einzelheiten von Erfahrungen und ihre Zusammenhänge erfassen</i>	<i>Ungewisses, Hypothetisches ge- danklich entwickeln</i>	<i>Bedingungen durchdenken</i>
	<i>Erfahrungen auf neuen Kontext be- ziehen</i>	<i>Vergleiche anstellen</i>	<i>Alternativen entwickeln</i>
	<i>Erfahrungen auf neuen Kontext be- ziehen</i>	<i>Deutungen, Urteile entwickeln</i>	<i>Zielkriterien erfassen</i>
	<i>Erlebnisse als subjektives Moment eines Ereignisses begreifen</i>	<i>Sich der Realität vergewissern</i>	<i>Realisierungsmöglichkeiten erkunden</i>
	<i>Merkmale allgemeiner sachlicher Bedeutung in Erlebnissen erken- nen</i>	<i>Wahrnehmungen und Urteile auf mögliche Vorurteile prüfen</i>	<i>Einen Plan ausarbeiten</i>
	<i>Merkmale allgemeiner sachlicher Bedeutung in Erlebnissen erken- nen</i>	<i>Neue Informationen auf eine Sache beziehen</i>	<i>Argumente finden, prüfen, verglei- chen</i>
	<i>Sich der eigenen Identität bei einem Erlebnis, bei etwas Mitteilenswer- tem bewußt werden</i>	<i>Informationen sachgerecht ver- wenden</i>	<i>Vorschläge erwägen</i>
		<i>Schlußfolgerungen ziehen, Lösun- gen entwickeln, Lösungen aufzei- gen</i>	<i>Entscheidungen fällen</i>

*Stichworte für  
inhaltliche Beispiele*

Bedeutung von  
*Spiele*, *Spielzeug*, *Verhalten beim  
Spielen*  
*Wert-/Besitzvorstellungen* (ein  
*Fahrrad*, *elektrische Eisenbahn*,  
*Gitarre . . .*)  
*Tauschbeziehungen* (*Kiosk-Bild-  
chen*, *Comics . . .*)  
Beziehung zu Erwachsenen  
*Mit Erwachsenen gemeinsam spie-  
len*  
*Selbstbewußtsein in der Begeg-  
nung mit Erwachsenen*  
*Begegnung mit älteren Menschen*  
*Schwärmen für . . .*  
*Zuwendung und Trost*

*Stichworte für  
inhaltliche Beispiele*

*Probleme und Konflikte in Kinder-  
gruppen*  
*Rangordnungen und Führungsan-  
sprüche*  
*Ausländische Mitschüler in der  
Schule*  
*Geschwister*  
*Außenseiter*  
*Entwicklungen*  
*Bei Regelungen* (*Klassen-  
sprecher . . .*)  
*In Funktionen des alltäglichen  
Lebens* (*einkaufen*, *sauber-  
machen . . .*)  
*Bei Gewohnheiten, Sitten*  
*In der Erziehung*  
*In unserer Gemeinde* (*Stadt*,  
*Dorf . . .*)

*Stichworte für  
inhaltliche Beispiele*

*Schulhof gestalten*  
*Einkaufen*  
*Erkundungen* (*Post*, *Feuerwehr*,  
*Polizei . . .*)  
*Berufe kennenlernen*  
*Ausflug*  
*Klassenfest*  
*Klassenbücherei*  
*Spielecke*

---

**Erlebnisse, Erfahrungen,  
Gefühle mitteilen**

Beziehungen zu Kindern  
*Freunde, Freundschaften*  
*Jungen (Mädchen) zum Geburtstag einladen?*  
*Mitschüler*

Ferien, Feste

Experimente, Konstruktionen

Selbständigkeit, etwas bewältigt zu haben (Freischwimmer, Verkehrsmittel benutzen, sich als Radfahrer und Fußgänger bewegen, einkaufen . . .)

Gefühle

**Sachverhalte,  
Probleme klären**

Nachrichten – aktuelle Probleme  
*Jahr des Kindes (zum Beispiel)*  
*Stadtsanierung/Dorfgestaltung*  
*Unwetter*

Einflüsse

*Identifikationsfiguren, Vorbilder*  
*Wohngegend*  
*Bücher, Lieder*  
*Werbung*

Strukturen, Institutionen

*Schule*

*Verkehr*

*Gemeinde-/Stadtverwaltung*

*Naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte*

**Gemeinsame Vorhaben  
(Projekte) planen und durchführen**


---

**2. EBENE:  
Kommuni-  
kations-  
fähigkeit**

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die ein Geschehen, wie es  
sich in der Persönlichkeit  
des einzelnen ausdrückt,  
zur Geltung bringen**

In Kreisgesprächen, bei zusam-  
menhängenden Erzählungen

*Einstellungen zum Ausdruck brin-  
gen*

*Anderen vermitteln, was einen  
innerlich bewegt*

*Gemeinsamkeit des Empfindens  
anstreben*

*Anderer an der Suche nach dem  
Sinn einer Sache beteiligen*

*Erwartungen antizipieren bzw. er-  
kennen*

*Auf Erwartungen reagieren*

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die dem gedanklichen  
Beitrag zur Entfaltung  
und Lösung eines Problems  
dienen, zum Ausdruck bringen**

In Diskussionen

*Eine Meinung selbstbewußt ver-  
treten*

*Auf einer Meinung bestehen, sie  
durch Beispiele belegen*

*Durch Widersprüche ein Problem  
zuspitzen*

*Darauf verzichten, Unbedeutendes  
oder die Kommunikationssituation  
Belastendes zu äußern*

*Hoffnungen, Befürchtungen äußern*

*Zustimmung äußern*

*Folgen von Argumenten entwickeln*

*In Argumenten einander ergänzen  
Gesprächssequenzen zusammen-  
fassen*

**Kommunikative Fähigkeiten  
die die Position der  
Gesprächspartner bei  
bestimmten Vorhaben  
wiedergeben und berück-  
sichtigen**

In Kleingruppengesprächen bei  
Planungs- und Entscheidungsdis-  
kussionen

*Wünsche, Vorlieben, Befürchtun-  
gen äußern*

*Einfluß nehmen, indem man etwas  
empfiehlt, verantwortet, verlangt,  
begründet verweigert*

*Überzeugungen anstreben*

*Zustimmung ausdrücken*

*Vorbehalte artikulieren*

*Regeln verabreden*

*Vereinbarungen treffen*

*Aufträge verstehen, formulieren,  
übernehmen*

*Sich verpflichten*

	<b>Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen</b>	<b>Sachverhalte, Probleme klären</b>	<b>Gemeinsame Vorhaben (Projekte) planen und durchführen</b>
<b>3. EBENE: Sprach- beherrschung</b>	<b>Fähigkeiten, die Sprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen</b>	<b>Fähigkeiten, die Sprache zur Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen</b>	<b>Fähigkeiten, die Sprache zu gebrauchen, wenn man sich auf ein Vorhaben einigen will</b>
	<i>Normen für Gegenstände und Sachverhalte kennen und gebrau- chen</i>	<i>Subjekt und Objekt im Satz präzise gebrauchen</i>	<i>Wendungen kennen, mit denen man ein Gespräch einleitet</i>
	<i>Verben, mit denen man Tätigkeiten, Geschehnisse, Zustände lebendig wiedergeben kann</i>	<i>Adjektiv in seiner prädikativen Form gebrauchen</i>	<i>Intentionale Verben benutzen</i>
	<i>Personalpronomina kennen</i>	<i>Komparative kennen</i>	<i>Modalverben benutzen, um die Notwendigkeit eines Arguments zu unterstreichen</i>
	<i>Entsprechende Personalformen des Verbs gebrauchen</i>	<i>Klassifikationen bilden</i>	<i>Konjunktiv benutzen</i>
	<i>Aussage- und Frageform des Satzes benutzen</i>	<i>Bestimmte und unbestimmte Artikel</i>	
	<i>In verschiedenen Satzformen Auf- forderungen, Wünsche, Fragen er- kennen</i>	<i>Zahlwörter</i>	
	<i>Demonstrativa und die entspre- chenden grammatischen Modi be- nutzen</i>		
	<i>Tempusformen Präsens, Perfekt, Imperfekt sicher benutzen</i>		

## 2. Schriftliche Kommunikation

Der Orientierungsrahmen für die „Schriftliche Kommunikation“ wird – wie für die „Mündliche Kommunikation“ – in einer Matrix dargestellt. Die *Inhalte* werden entsprechend den in Teil A, S. 36 ff. dargestellten Textfunktionen gegliedert; demgemäß werden die Inhalte unter drei Kategorien gefaßt, bei denen es darum geht,

- anderen etwas mitzuteilen
- Phantasie und Vorstellungskraft zu entwickeln
- Sachverhalte/Probleme zu klären.

Bei der sprachlichen Aneignung unterscheiden sich die drei Ebenen formal nicht von denen der Mündlichen Kommunikation. Sie weisen jedoch – entsprechend dem Unterschied von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch (vgl. Teil A, S. 32 f.) – gerade hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit und der notwendigen Sprachbeherrschung andere Zielkonkretionen auf.

Auf der ersten Ebene – nämlich der gedanklichen Auseinandersetzung mit einem Inhalt – lassen die Zielformulierungen erkennen, daß es eine enge Verzahnung zwischen schriftlicher Kommunikation und Umgang mit pragmatischen Texten/Sachtexten gibt. Gerade in der methodischen Gestaltung des Unterrichts wird sich dabei zeigen, daß Sprachproduktion und Sprachrezeption sinnvoll miteinander verbunden werden können und sollten.

Als Orientierungsrahmen für die Planung von Lernprozessen unter dem Arbeitsschwerpunkt „Schriftliche Kommunikation“ ergibt sich wieder eine Matrix, die hier zunächst als Übersichtsschema gezeigt wird:

Inhalte Ebenen der Aneignung der Inhalte	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstel- lungskraft entwickeln	Sachverhalte/ Probleme klären
Gedankliche Auseinander- setzung mit einem Inhalt			
Kommunika- tionsfähigkeit			
Sprach- beherrschung			

## 2.1 Schriftliche Kommunikation – 1./2. Schuljahr

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
<p><b>1. EBENE:</b> <b>Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt</b></p>	<p>Erfahren, daß man von einer Sache (Erlebnis, Geschichte . . .) noch über den Augenblick (des Geschehens) hinaus betroffen ist</p> <p>Erspüren, erfassen, was das Wichtige an der Begegnung einer „Sache“, an einem Ereignis war</p> <div data-bbox="396 632 726 700" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Stichworte für inhaltliche Beispiele</i></p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>= <i>Besuch der Großeltern</i></li> <li>= <i>Geburtstag</i></li> <li>= <i>Einen Schneemann bauen</i></li> <li>= <i>Drachen steigen lassen</i></li> </ul> <p>Sich vergegenwärtigen, wie umfassend man etwas in sich aufgenommen hat</p> <p>Spüren, wie intensiv der Eindruck eines Erlebnisses, Ereignisses war</p>	<p>Sich in der Phantasie mit Eigenschaften, mit dem Können, mit Funktionen von Erwachsenen „ausstatten“</p> <div data-bbox="751 554 1082 621" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Stichworte für inhaltliche Beispiele</i></p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>= <i>Wie man aussehen möchte</i></li> <li>= <i>Was man einmal tun möchte</i></li> <li>= <i>Wenn man . . . könnte</i></li> <li>= <i>Was man sein/werden möchte</i></li> <li>= <i>Was man abschaffen würde</i></li> </ul> <p>Herausragende, imponierende Merkmale an Gegenständen symbolisieren</p>	<p>Erkennen, daß man von einer Sache, einem Sachverhalt, einem Problemzusammenhang etwas weiß</p> <p>Herausfinden, wie man über eine Sache denkt</p> <p>Sich vergegenwärtigen, in welchem Zusammenhang man bisher mit einem Sachverhalt oder Problem in Berührung gekommen ist</p> <p>Merken, daß sich bisher eine Ansicht herausgebildet hatte, weil man noch nicht genauer über eine Sache nachgedacht hatte</p> <p>Feststellen, daß andere anders über ein Problem denken</p> <p>Spüren, daß andere von einem Problem emotional anders betroffen sind</p>

Die emotionale Beteiligung in sich nachklingen lassen

*Stichworte für inhaltliche Beispiele*

- = *Mit der U-Bahn fahren*
- = *Ein Futterplatz für Vögel*
- = *Ein Spiel gewinnen/verlieren*
- = *Ein Besuch im Zoo/Wildpark*
- = *Jemand reist ab*
- = *Ein Volksfest*
- = *Umgang in eine andere Wohnung*

Erfahren, daß man selbst in persönlichen und sachlichen Beziehungen wichtig ist

Mitteilenswertes über die eigene Person herausfinden

*Stichworte für inhaltliche Beispiele*

- = *Ein Auto, das ganz schnell fährt*
- = *Jemand, der ganz stark ist*
- = *Ein Tier, das besonders beschützt werden muß*
- = *Eine riesengroße Brücke*

Fähigkeiten von Menschen akzentuieren

*Stichworte für inhaltliche Beispiele*

- = *Jemand retten*
- = *Etwas verhüten*
- = *Etwas Gewaltiges überwältigen*

Merken, daß bestimmte Ansichten oft für selbstverständlich gehalten werden

Erfahren, daß man durch Wissen seine Ansicht ändern kann

*Stichworte für inhaltliche Beispiele*

- = *Wie man etwas gemacht, gebaut, konstruiert, hergestellt hat*
- = *Gewohnheiten, Sitten, Normen*  
*Sich bedanken*  
*Den Teller leeressen*  
*Kein Brot wegwerfen*  
*Im Bus Erwachsenen einen Platz freimachen*  
*Zu spät nach Hause kommen*
- = *Beziehungen zu anderen*  
*Man muß etwas allein können*  
*Jemandem helfen*

## Anderen etwas mitteilen

## Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln

## Sachverhalte/Probleme klären

Stichworte für  
inhaltliche Beispiele

- = Torwart sein
- = „Ich kann schon . . .“
- = Zu Fasching verkleide ich mich als . . .
- = Ich hab ein neues Fahrrad
- = Ich habe . . . geholfen
- = Niemand hat etwas „davon“ gemerkt
- = Informationen, die für einen anderen wichtig sind
- = Informationen, Gedanken, die einem selbst wichtig erscheinen

Den Umgang mit etwas, das man sich wünscht, erfinden

Stichworte für  
inhaltliche Beispiele

- = Eine Puppe, die sprechen kann
- = Ein Rennrad

Jemanden gern leiden  
Wen man zum Geburtstag einladen will  
Rücksicht auf jüngere Kinder nehmen

- = Ansprüche  
Mit jüngeren Geschwistern zur gleichen Zeit schlafen gehen  
Nichts vergessen  
Spielzeug wegräumen
- = Menschen, die für mich wichtig sind
- = An . . . gefällt mir  
. . . muß jeden Tag

**2. EBENE:  
Kommuni-  
kations-  
fähigkeit**

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die eine Beteiligung  
des Lesers an den  
Mitteilungsabsichten des  
Schreibers bewirken**

Die Vorstellungskraft des Lesers  
durch Anschaulichkeit und Leben-  
digkeit der Darstellung ansprechen

Konzentration des Lesers auf das,  
was einem selbst wichtig ist, an-  
streben

Herausfinden, an welchen Punkten  
der Darstellung sich eine Beziehung  
zum Leser entwickelt

In Erfahrung bringen, wie man durch  
Mitteilung von Erlebnissen, Erfah-  
rungen . . . persönlich akzeptiert  
werden kann

Dem Leser Gedanken, Informatio-  
nen weitergeben

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die bewirken, daß  
ein Leser die Freude  
an einer phantastischen  
Veränderung von Realität  
nachvollzieht**

Den Leser miterleben lassen, wel-  
che Bedeutung die Kombination  
diskrepanter Merkmale (ein Kind  
stellt sich als Tier dar . . .) für den  
Schreiber hat

Staunen beim Leser erzeugen,  
wenn er erfährt, wohin ihn die Vor-  
stellungskraft des Schreibers führen  
kann, wozu sie ihn anregen kann

Den Leser in eine gespannte, gelö-  
ste, spaßvolle . . . Atmosphäre ver-  
setzen

**Kommunikative Fähigkeiten,  
gegenüber einem Leser  
die Sichtweise von  
Sachverhalten/Problemen  
zum Ausdruck zu  
bringen**

Erreichen, daß der Leser

= Wissen als solches

= Wissen als Wissen des  
Schreibers  
zur Kenntnis nimmt

Erreichen, daß der Leser den  
Kontext des Schreibers versteht

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
<b>3. EBENE: Sprachbeherrschung</b>	<b>Fähigkeiten, Schriftsprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen</b>	<b>Fähigkeiten, Schriftsprache zu gebrauchen, um mit anderen die Freude an der eigenen Phantasie zu teilen</b>	<b>Fähigkeiten, Schriftsprache zur Betrachtung von Sachverhalten, Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen</b>
	Persönliche Gegenstände mit dem eigenen Namen kennzeichnen	In Sprachspielen Wörter und Laute verdrehen (zaubern)	Sätze, in denen das Adjektiv prädikativ gebraucht wird
	Ausdrücken, daß man sich mit einem Bild an jemanden wenden möchte	„Klanggedichte“ erfinden	Sätze, die Behauptungen darstellen, verwenden
	Den wichtigsten Gegenstand einer bildlich dargestellten Situation aufschreiben	Redensarten wörtlich nehmen (Scharade)	Performativische Verben in Sätzen verwenden
	Eigenschaften, die andeuten, wie man eine Situation erlebt hat, unter ein entsprechendes Bild schreiben	„Unsinn“ erfinden = „Was wäre, wenn . . . Schlangen aus Kaugummi wären“	Nebensätze, die mit „weil“ eingeleitet werden, verwenden
		Übertreibungen finden	Die Reihenfolge von Sätzen bei einfachen Sequenzen (drei bis fünf Sätze!) beachten

Unter ein Bild schreiben, welches die wichtigste Tätigkeit ist und wer sie ausführt

Ereignisse, Tätigkeiten mit einem einfachen Satz aufschreiben

Ereignisse, Informationen, Erfahrungen mit wenigen einfachen Sätzen aufschreiben

Einen Satz als Sinneinheit erkennen; durch einen Punkt markieren

Gegensätzliche Eigenschaften kombinieren

= „Was nicht rauh ist, das ist glatt; wer nicht hungrig ist, ist satt . . .

Präpositionen verwenden

Zusammengesetzte Wörter (Nomen)

## 2.2 Schriftliche Kommunikation – 3./4. Schuljahr

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
<b>1. EBENE: Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt</b>	Sich Einzelheiten von dem, was man gesehen, erlebt, erfahren hat, vergegenwärtigen	Bilder, Handlungen, Handlungsfolgen erfinden, in denen eine phantastische Wirklichkeit dadurch gestaltet wird, daß	Feststellen, daß eine Sache für einen selbst schon eine besondere Bedeutung gewonnen hat
	Feststellen, welche Einzelheiten in der Erinnerung besonders hervortreten	die jeweiligen Größenverhältnisse	Neue Gesichtspunkte, mit denen man Zugang zu einem Sachverhalt/Problem entwickeln kann, aufnehmen und gedanklich verfolgen
	Herausfinden, in welcher emotionalen Spannung man sich einer „Sache“, einem Ereignis gegenüber befindet	die realen Zeitbeziehungen  die normalen Umstände  Wertvorstellungen	Mehrdeutigkeiten erkennen – Alternativen herausarbeiten
	Sich dessen bewußt werden, wo Ereignisse für einen selbst belanglos geblieben sind	der Ursache-Wirkungszusammenhang	Ein Problemfeld eingrenzen
	Die Intensität eines Erlebnisses in sich nachklingen lassen	verändert werden.	Ein Problem in seinem Entstehungszusammenhang bzw. in seiner Entstehungssituation nachvollziehen
	Sich Empfindungen, die bei bestimmten Ereignissen entstanden sind, hingeben	In erfundenen Realitätszusammenhängen ungewöhnliche bzw. diskrepante Merkmale kombinieren	Lösungsansätze aufzeigen
			Listen anlegen
			Angemessenheit von Lösungen durchdenken

Das Einmalige, Besondere an einem Vorgang, Ereignis herauskristallisieren

Sich vergegenwärtigen, wie umfassend man etwas in sich aufgenommen hat

Eine Handlung in ihrem Verlauf rekonstruieren

Sich Klarheit darüber verschaffen, wie man in den Verlauf einer Handlung/eines Geschehnisses eingebunden ist

Feststellen, ob bzw. wie man den Verlauf einer Handlung steuern könnte

Durch das Mittel der Verfremdung Fragen gegenüber, Zugang zu alltäglichen Zusammenhängen in der Realität entwickeln

Bei der phantastischen Darstellung realer Erfahrungen

Merkmale isolieren, überzeichnen

Momente eines Geschehens akzentuieren

Typisierungen herstellen

Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele
<i>Junge Meerschweinchen, Katzen . . . geboren</i>	<i>Ein Auto, Kran, Bagger, Roboter, die alle Hindernisse überwinden</i>	<i>Ein Junge wünscht sich eine Puppe</i>
<i>Entdeckungen am Strand</i>	<i>Ich kann zaubern</i>	<i>Kindergärtner als Beruf</i>
<i>Eine lange Fahrt</i>	<i>Ich bin unsichtbar</i>	<i>Sitzordnung in der Klasse</i>
<i>Neue Möbel in meinem Zimmer</i>	<i>Stofftiere erzählen</i>	<i>Jungen und Mädchen spielen (nicht) zusammen</i>
<i>Judo, Fußball, Turnverein . . .</i>	<i>Ein Polizist, der erklärt, was erlaubt ist</i>	<i>Angeber, Liebling sein</i>
<i>Skelette im Museum für Ur- und Frühgeschichte</i>	<i>In einer Stadt/einem Dorf ist plötzlich eine neue Straße entstanden. Auf einem Schild steht: „Zu einem wunderschönen Ort, 10 km, bitte Vorsicht!“</i>	<i>Leistungen, Hausaufgaben</i>
<i>Kartoffelfeuer, Osterfeuer, Lagerfeuer</i>	<i>Klingeln, Aufzüge, Spiegel . . . sind für ganz kleine Leute konstruiert</i>	<i>Zeugnis für unsere Lehrerin</i>
<i>Einen Bach stauen</i>	<i>Zeiträume zum Spielen vergrößern</i>	<i>Braucht man Haustiere?</i>
<i>Ein verletztes Tier gefunden</i>	<i>Ein Krokodil in der Schule</i>	<i>Meine Oma wohnt/wohnt nicht bei uns</i>
		<i>Wenn jemand lügt</i>

**2. EBENE:  
Kommunikations-  
fähigkeit**

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die eine Beteiligung  
des Lesers an den  
Mitteilungsabsichten  
des Schreibers bewirken**

Die Vorstellungskraft des Lesers  
durch die Genauigkeit, Lebendig-  
keit der Beschreibung ansprechen

Gedankliche Konzentration des  
Lesers auf den Inhalt dadurch an-  
streben,

- = daß man einen Text logisch auf-  
baut
- = daß man die eigene Erwartungs-  
haltung an den Leser deutlich  
werden läßt
- = daß man sich auf die Erwar-  
tungshaltung des Lesers einstellt

**Kommunikative Fähigkeiten,  
die bewirken, daß ein  
Leser die Möglichkeiten  
einer phantastischen  
Veränderung von Realität  
nachvollzieht**

daß man selbst/der Leser die  
Realität vergessen kann  
daß man selbst/der Leser reale Zu-  
sammenhänge komisch findet, über  
sie schmunzeln, lachen kann

daß Empfindungen geweckt werden,  
die den Schreiber/Leser aus der All-  
täglichkeit seines Seins hervortreten  
lassen

**Kommunikative Fähigkeiten,  
gegenüber Lesern die  
Sichtweise von Sach-  
verhalten/Problemen  
zum Ausdruck zu bringen**

Ausdrücken, was man von einem  
Sachverhalt/einem Problem weiß

Zum Ausdruck bringen, was man  
von einem Sachverhalt/einem Pro-  
blem hält

Zum Ausdruck bringen, ob man  
Einschätzungen zunächst subjektiv  
verstanden wissen möchte

Begründungen entwickeln, mit Bei-  
spielen belegen

Argumentieren, um zu überzeugen

Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
<p>Emotionale Beteiligung des Lesers dadurch herstellen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>= daß man die Emotionalität von Inhalten ausdrückt</li> <li>= daß man eine gefühlsmäßige Beteiligung allmählich entwickelt, indem man den Leser an einem Geschehensablauf beteiligt</li> <li>= daß man den Leser in eine gespannte Erwartungshaltung versetzt, indem die wesentlichen Momente der Handlung unter Beibehaltung des Spannungsbogens erzählt werden</li> </ul> <p>Die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Lesers dadurch ansprechen bzw. beeinflussen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>= daß man Intentionen deutlich übermittelt</li> <li>= daß man Intentionen deutlich macht</li> </ul>	<p>daß sich Schreiber und Leser in ein bildhaftes Geschehen versetzen lassen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>= indem Traurigkeit und Angst aufgelöst werden,</li> <li>= Sehnsucht entsteht und sich erfüllt,</li> <li>= Ziele erreichbar sind,</li> <li>= widrige Umstände überwunden werden</li> </ul> <p>daß bei Schreiber und Leser die Bereitschaft entsteht, die eigene Realität in einem neuen Licht zu sehen</p>	<p>Argumentieren, um eine Fragestellung voranzutreiben</p> <p>Eine Sache/Problem unter verschiedenen Gesichtspunkten erörtern</p> <p>Eine Sache, die zum Problem werden kann, genau beschreiben</p> <p>Konsequenzen aufzeigen</p> <p>Lösungsvorschläge überzeugend darstellen.</p>

**3. EBENE:  
Sprach-  
beherrschung**

**Fähigkeiten, Schriftsprache  
zu sachgerechter und  
lebendiger Mitteilung  
zu gebrauchen**

**Fähigkeiten, Schriftsprache  
zu gebrauchen und  
mit anderen die Freude  
an der eigenen Phantasie  
zu teilen**

**Fähigkeiten, Schriftsprache  
zur Betrachtung von Sach-  
verhalten, Entfaltung  
und Lösung von Problemen  
zu gebrauchen**

Wortschatz (Semantik)

Wortschatz (Semantik)

Wortschatz (Semantik)

Verben kennen, die Tätigkeiten und  
Vorgänge anschaulich beschreiben

Adverbien als Ergänzung zu Verben  
und Adjektiven

Wortbildung: Nomen mit Vor- und  
Nachsilben

Wortbildung aus Nomen, Verb und  
Adjektiv

Wortfamilien

Wortfelder

Adjektiv mit Vor- und Nachsilbe bil-  
den

Wörter für Zeit-, Orts-,  
Zahlen-, Mengenangaben

Intentionale Verben kennen

Verben mit Vorsilbe bilden

Verkleinerungsformen

Prädikatsformen mit Modalverben

Zusammengesetzte Adjektive finden

Demonstrativa

## Syntax

Personalpronomen und entsprechende Personalformen kennen

Zeitformen: Präsens, Perfekt, Imperfekt

Funktionen von Nominativ, Dativ, Akkusativ im Satz erkennen

Nominativ, Dativ, Akkusativ richtig verwenden

Fragesatztypen verwenden

Nebensätze, die mit „als“ eingeleitet werden, gebrauchen; entsprechende Zeichensetzung

## Syntax

Verschiedene Steigerungsformen

Zeitform: Präsens (als Futur)

Direkte bzw. wörtliche Rede verwenden; Satzzeichen kennen

Satztypen mit Aufforderungen, Befehlen verwenden

## Syntax

Satzteile im Hauptsatz vollständig verwenden (Umstellproben)

Bestimmter/unbestimmter Artikel

Pluralbildungen

Nebensätze mit . . . weil (kausal) und . . . daß (konsekutiv) verwenden

Hauptsatzreihen, Zeichensetzung

### 3. Umgang mit Texten

Eine Orientierungsgrundlage für den Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ muß folgende Funktion erfüllen:

Erstens: Sie muß Hinweise für eine begründete Textauswahl geben

Zweitens: Sie muß die Zielrichtungen für Aufgabenstellungen aufzeigen, die zu einer aktiven Auseinandersetzung bzw. Begegnung mit dem jeweiligen Text führen.

Im Teil A (S. 66 ff.) sind folgende drei Leitlinien für eine didaktische Textanalyse formuliert und genauer beschrieben worden:

- **Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte**
- **Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte**
- **Weiterentwicklung von emotionalen Einstellungen, von Erkenntnissen und Urteilen gegenüber Texten durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte.**

Diese allgemeinen Leitlinien sind im folgenden jeweils durch einen Katalog differenzierter Zielkriterien präzisiert worden, die entsprechend den in Teil A (S. 66 ff.) beschriebenen Gesichtspunkten in drei Spalten (a, b, c) aufgegliedert werden. Diese Zielkriterien sind jedoch noch so abstrakt, daß sie nur eine allgemeine Zielrichtung für die Auswahl von Texten angeben können. Eine grundschul- bzw. jahgangsspezifische Ausformulierung kann also nur im Zusammenhang mit konkreten Texten erfolgen. Es kommt bei der Planung von Unterricht also wesentlich darauf an, Texte zu wählen, die dem Verständnis der Schüler angemessen sind. Jedem der Zielkataloge ist deshalb eine Liste mit Texten hinzugefügt worden, die als Beispiele gelten können. Die Unterrichtsplanung vollzieht sich also innerhalb eines Orientierungsrahmens, der Beispiele für die Textauswahl anbietet und sie auf die Anforderungen des allgemeinen Zielrahmens bezieht.

### 3.1 Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte

(a)

Schüler können erkennen,

daß ihre alltäglichen Erfahrungen, ihre Gedanken, Gefühle und Empfindungen in Texten inhaltlich und sprachlich unterschiedlich gestaltet existieren. Sie sollen das Bedürfnis entwickeln, sie in Texten nachzuerleben.

*Zusammenhänge in Texten verstehen und erläutern;*

*Einschätzen des Realitätsgehalts;*

*Identifizieren mit für sie wichtigen Gestalten der Handlung;*

*Vertiefung eigener Gefühle und Gedanken;*

(b)

Schüler können erkennen,

daß ihnen in Texten die Wirklichkeit in einem bildhaften Geschehen unter einer neuen jeweils besonderen Perspektive gegenübertritt. Sie sollen das Bedürfnis entwickeln, die Grenzen der eigenen Vorstellung zu überschreiten, um ihre eigene Selbst- und Umwelterfahrung durch neue Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Empfindungen und Kenntnisse zu erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

*Freude an phantastischen Darstellungen gewinnen;*

*Bildhafte Darstellungen um eigene Vorstellungen erweitern;*

*Eigene Wünsche, Träume in phantastischen Texten nachvollziehen;*

*Erkennen eines Problem- bzw. Sachzusammenhangs;*

(c)

Schüler können erkennen,

daß sie auch in überlieferten Texten ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen wiedererkennen und sich ihre Vorstellungen auch unter historischer Perspektive erweitern können.

*Motive des Handelns in historischen Texten erkennen und mit eigenen Motiven vergleichen;*

*Eigenes Wissen benutzen, um Zusammenhänge in historischen Texten aufzuschlüsseln;*

*Erfahren, daß Selbstverständliches und Gewohntes aus unserem Alltag in inhaltlichen Zusammenhängen historischer Texte fehlen;*

*Erweiterung des Verständnisses eigener Erfahrungen und Vorstellungen.*

*Verständnis für die Problemlösung aus der Perspektive des Textes entwickeln;*

*Vermutungen über Einzelheiten in historischen Zusammenhängen aufstellen;*

*Vergleich mit eigenen Erfahrungen und bis dahin gefundenen Antworten;*

*Historische Tatbestände kennenlernen;*

*Erspüren eigener bekannter Empfindungen in fremden Zusammenhängen;*

*Typisches erkennen;*

*Herausforderung zur Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten annehmen.*

*Erwünschte Lösungen allgemeiner Probleme (z. B. Streben nach Gerechtigkeit, Erfüllen berechtigter Wünsche und Hoffnungen) in historischen Texten nacherleben.*

**Beispieltexte zu  
(a)**

Härtling, P., Was ist aus dem Frosch geworden?  
aus: Gelberg, H. J. (Hrsg.), Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971

Wölfel, U., Die Geschichte von der Wippe  
aus: 27 Suppengeschichten, Düsseldorf 1968

Kempowski, W., Wut  
aus: Der Hahn im Nacken, Mini-Geschichten, Reinbek 1973

Lindgren, A., Wir spielen Krankenhaus  
aus: Die Kinder aus der Krachmacherstraße, Hamburg 1967

McTrusty, R., Familie Hase,  
München 1977

**1./2. Schuljahr**

**Beispieltexte zu  
(b)**

Lionni, L., Das kleine Blau,  
Hamburg 1968

Hannover, H., Bei Räubers  
aus: Das Pferd Huppdiwupp,  
Reinbek 1972

Sendak, M., Wo die wilden Kerle wohnen,  
Zürich 1967

Neven Dumont, D., Das Getüm,  
Reinbek 1972

Prokofieff, S., Peter und der Wolf  
Schallplatte der Deutschen Grammophon  
Gesellschaft

Grimm, Der Wolf und die sieben Geißlein  
Der Zaunkönig und der Bär  
Rotkäppchen

Morgenstern, Chr., Ein kleiner Hund mit  
Namen Fips

Russisches Märchen, Rübenziehen

**Beispieltexte zu  
(c)**

Müllenhoff, K., Das brave Mütterchen  
aus: Deutsches Lesewerk, Heft 2, Nieder-  
deutsche Sagen,  
Braunschweig 1959

Claudius, M., Mein Kindchen

Goethe, J. W. v., Der Nürnberger Spielwa-  
renhändler

Tolstoj, I., Der Kern

Mitgutsch, A., Rund ums Rad,  
Ravensburg 1976

Busch, W., Die Affen

Zolotow, Ch., Der Himmel war blau,  
Hamburg 1963

Korschunow, I., Jan bastelt ein Weihnachtsgeschenk  
Jan findet einen Freund  
aus: Musil, L. (Hrsg.), Guten Morgen – Gute Nacht,  
Donauwörth 1970

Wölfel, U., Fünf Gläserne  
aus: Du wärst der Pieneke,  
Mülheim 1973

Kreuzer, R., Rita ärgert sich  
aus: Texte Deutsch, Lesebuch für das  
2. Schuljahr,  
Braunschweig 1977

Morgenstern, Chr., Wenn es Winter wird  
Die drei Spatzen

Storm, Th., Mai

Krüss, J., Im Februar

Herburger, G., Helmut in der Stadt  
Reinbek, Rotfuchs Nr. 9

Christiane u. Frederik, Die Rübe (Langspielplatte Die Rübe),  
Dortmund 1973

Ringelnatz, Im Park

Grimm, Märchen von einem, der auszog  
das Fürchten zu lernen

Wölfel, U., Die Geschichte vom Kinderbaum  
aus: 27 Suppengeschichten, a. a. O.

Petrides, H., Fritz sagt  
aus: Gelberg, H. J., a. a. O.

Hacks, P., Frau Tausendfuß hat Wäsche  
aus: Wir spielen durch das ganze Jahr  
Leipzig 1957

Bergengruen, W., Zwieselchen schreibt an  
den Osterhasen  
aus: Kästner, E., Die lustige Geschichten-  
kiste  
München 1972

Rodari, Hallo, hier ist Papa,  
Reinbek, Rotfuchs Nr. 97

**Beispieltexte zu  
(a)**

Borchers, E., Oktober  
aus: Und oben schwimmt die Sonne  
München 1965

Borchers, E., Schöner Schnee  
aus: Das große Lalula,  
München 1971

Kilian, S., Kindsein ist süß?  
aus: Gelberg, H. J., a. a. O.

Ruck-Pauquet, L., Lila mit grünen Streifen,  
aus: Eine Badewanne voll Geschichten,  
München 1974

Thorvall, K., Gunnar schießt ein Tor,  
Hamburg 1968

Künzler, R., Warum ich Sabine nicht mehr  
mag  
aus: Gelberg, H. J. (Hrsg.), Menschenges-  
chichten,  
Weinheim 1975

**3./4. Schuljahr**

**Beispieltexte zu  
(b)**

Bechstein, L., Der Wettlauf zwischen dem  
Hasen und dem Igel

Christiane u. Frederik, Hase u. Igel (Lang-  
spielplatte) a. a. O.

Haaken, F., Die tapfere Schwester  
aus: Gelberg, H. J., a. a. O., 1971

Hasler, E., Pepino  
aus: Komm wieder Pepino,  
Zürich 1967

Lindgren, A., Pippi Langstrumpf

Schulz, Ch., Charlie Brown ist fast der  
Größte,  
Reinbek 1971

Biermann, W., Das Märchen vom kleinen  
Herrn Moritz,  
München 1972

Jandl, E., Der Knabe und die Straßenbahn

Grimm, Hans im Glück  
Der Froschkönig

**Beispieltexte zu  
(c)**

Rosegger, P., Die Geschichte von der  
Wunderlampe  
Als ich das erste Mal auf dem Dampfwagen  
saß  
aus: Als ich noch der Waldbauernbub war

Deutscher Kinderfreund, Bastelanleitungen  
für Weihnachtsschmuck  
31. Jahrgang, Leipzig 1906

Curtmann, W., Die Kinder in der Freiheit  
aus: Kinderschaukel 1, Ein Lesebuch zur  
Geschichte der Kindheit in Deutschland  
1745–1860  
Hrsg. Könniker, M. L.

Guggenmos, J., Wenn mein Vater mit mir  
geht  
aus: Was denkt die Maus am Donnerstag,  
Recklinghausen 1968

Goethe, J. W. v., Gleich und gleich

Morgenstern, Chr., Vom Trinken

Seidel, H., Der Luftballon

Hindemith/Blecher, Wir bauen eine Stadt  
Das Klingende Bilderbuch 4,  
Weinheim

### 3.2 Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte

(a)	(b)	(c)
<p>Die Schüler können erkennen, daß durch die Rezeption von Texten Fragen aufgeworfen und Wertungen über Zusammenhänge in der Wirklichkeit entwickelt werden.</p>	<p>Die Schüler können erkennen, daß sie durch Texte Antworten auf Fragen erhalten können, die sich aus Problemzusammenhängen ihrer eigenen Wirklichkeit ergeben und ihre Fragen und Erfahrungen auf ein bewußteres Niveau heben.</p>	<p>Die Schüler können erkennen, daß sich in historischen Texten die gesellschaftliche Entwicklung ihrer Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen nachvollziehen läßt.</p>
<p>Entdecken, welche Auffassung der Autor von einem Sachverhalt vertritt</p>	<p>Eigene Erfahrungen und Fragen in Textzusammenhängen deuten</p>	<p>Beziehungen herstellen zur eigenen Situation</p>
<p>Tendenz der Problemdeutung und -lösung erkennen und erläutern</p>	<p>Angemessenheit von Problemdeutungen und -lösungen beurteilen</p>	<p>Entdecken gleicher bzw. analoger Fragestellungen durch Vergleichen</p>
<p>Anwenden eigener Erfahrungen bei der Herausarbeitung eines Standpunkts</p>	<p>Eigene Antworten dem Text entgegensetzen</p>	<p>Erkennen, daß historisch neue Lösungsmöglichkeiten entwickelt worden sind</p>
<p>Erfassen von Gefühlen, die die Darstellung eines Sachverhalts auslöst, und erkennen, daß man ihn ähnlich oder anders wahrnimmt</p>	<p>Die Position eines Textes erkennen und übernehmen</p>	<p>Erahnern von Bewußtseinsveränderungen, die im Zusammenhang mit technischen und sozialen Veränderungen entstehen (können)</p>
	<p>Die Bedeutung gefühlsmäßiger Einstellungen erfahren</p>	<p>Die eigene Einstellung zu historischen Problemen erkennen</p>
		<p>Erfahren, daß Gefühle und Einstellungen, die beim Lesen historischer Texte entstehen, sich mit gegenwärtigen Erfahrungen verbinden</p>

### Beispieltexte zu

(a)

Baumann, Ein Wassergraben, breit und tief  
aus: Kinderland – Zauberland

Recklinghausen 1971

Wendt, I., Uli und ich  
aus: Gelberg, H. J., a. a. O., 1971

Wölfel, U., Tim will nicht mehr Tim sein  
aus: Feuerschuh und Windsandale,  
Düsseldorf 1965

Lobe, M., Das Städtchen Drumherum

Borchers, E., Und wenn einer kommt  
aus: Ich weiß etwas, was du nicht siehst,  
München 1971

Mühlhaupt, K., Sabine und ihre Puppe,  
München 1971

d'Vries, A., Streit  
aus: Das Buch von Hans Frieder,  
Konstanz 1964

### 1./2. Schuljahr

### Beispieltexte zu

(b)

Hannover, H., Herr Böse und Herr Streit  
aus: Das Einhorn sagt zum Zweihorn,  
Köln 1974

Hannover, H., Die kitzlige Schnecke  
aus: Die Birnendiebe vom Bodensee,  
Frankfurt 1970

Hausmann, M., Er gibt sein Urteil ab  
aus: Martin, Gütersloh 1957

Grimm, Sterntaler  
Die Bremer Stadtmusikanten  
Das Lumpengesindel

Tolstoj, L., Wassja und der Bettler  
Die drei Söhne

Busch, W., Fink und Frosch

Lindgren, A., Inga und ich machen  
Menschen glücklich  
aus: Mehr von uns Kindern in Bullerbü,  
Hamburg 1970

Schwartz, D., Gespenster an der Wand,  
Reinbek 1972

Lionni, L., Das größte Haus der Welt, Köln 1968

Spang, G., Kalinka, Baden-Baden 1972

Lobe, M., Das kleine Ich-bin-Ich, Wien o. J.

### Beispieltexte zu

(c)

Behmel, P., Das große Loch  
Volksgut, Wer will fleißige Handwerker  
sehen

**Beispieltexte zu  
(a)**

Wölfel, U., Die grauen und die grünen  
Felder  
Mülheim 1970

Zulliger, H., Angst  
aus: Die Angst unserer Kinder,  
Frankfurt 1971

Weiss, P., Nicht versetzt

Korinetz, J., Und noch eins  
aus: Dort weit hinterm Fluß,  
Weinheim 1971

Lenz, S., So leicht fängt man keine Katze  
aus: Wolter (Hrsg.), Kindergeschichten  
aus aller Welt,  
Berlin 1966

Behn, H., Pablo zu Hause  
aus: Pablo reitet in die Stadt,  
Berlin 1959

Wendt, I., Der Fredi bin ich

**3./4. Schuljahr  
Beispieltexte zu  
(b)**

Schnurre, W. D., Lieben heißt loslassen  
können  
aus: Schnurren und Murren,  
Recklinghausen 1974

Grimm, Der kluge Knecht  
Der alte Großvater und der Enkel  
Die Bremer Stadtmusikanten  
Das tapfere Schneiderlein

Hebel, J. P., Der seltsame Spazierritt  
Die beiden Fuhrleute

Borchers, E., Ein Nachbar sagt zu dem  
Mann  
aus: Borchers (Hrsg.), Ein Fisch mit Namen  
Fasch,  
München 1972

Ringelnetz, J., Arm Kräutchen

Russisches Märchen, Die endlose Ge-  
schichte vom Storch und von der Rohr-  
dommel  
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula,  
München 1971

**Beispieltexte zu  
(c)**

Schwab, G., Dädalos und Ikaros

Leonardo da Vinci, Über Flugmaschinen  
aus: Die mechanische Ente  
München 1974

Wächer, Ch., Der Schneider von Ulm  
aus: Die mechanische Ente, a. a. O.

Till Eulenspiegel

Michels, T., Wie der Christbaum entstanden  
ist  
aus: Texte Deutsch, Lesebuch für die Klas-  
se 4

Raabe, W., Mutter bekommt kein Geld

Scharrelmann, H., Pideel Hundertmark  
aus: Könneker, M. L. (Hrsg.), Kinder-  
schaukel I

Müller, F., Der Wohltätigkeitsbub  
aus: Könneker (Hrsg.), a. a. O.

Borchert, W., Als der Krieg aus war  
aus: Reinbek 1949

Brecht, B., Der Obstbaum

Härtling, P., Oma findet Fußballspielen gut  
aus: Oma,  
Weinheim 1975

Krüss, J., Der Sperling und die Schulhof-  
kinder  
aus: Halle u. a. (Hrsg.), Bilder und Gedichte  
für Kinder,  
Braunschweig 1971

Kilian, S., Eigentlich geht Jürgen gern in  
die Schule  
aus: Na und,  
Weinheim 1972

Piwowarowa, I., Das Leise und das Laute  
aus: Das große Lalula, a. a. O., 1971

Borchers, E., Das rote Haus in einer kleinen  
Stadt  
aus: Das große Lalula, a. a. O.

Korczak, J., König Hänschen

Andersen, H. Ch., Das kleine Mädchen  
mit den Schwefelhölzern

Horvath, Ö., Die Legende vom Fußball-  
platz  
Frankfurt 1970

Grimm, Der Wolf und der Fuchs  
Nach: J. de La Fontaine, Der Löwe und  
die Maus

Schwindt, M., Rubezahl

Unbekannter Verfasser, Kinderarbeit  
aus: Lesebuch „Neue Fahrt“, Band 6,  
Düsseldorf 1967

Heuchler, E., Bergmanns Lebenslauf 1967  
aus: Könniker, a. a. O.

### 3.3 Weiterentwicklung von emotionalen Einstellungen, von Erkenntnissen und Urteilen gegenüber Texten durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte

(a)

Schüler können Einsicht gewinnen in die Wirkungszusammenhänge zwischen inhaltlichen Textaussagen und unterschiedlichen literarischen Textformen

Entdecken von Textsorten und Textmerkmalen

Identifizieren schon bekannter Textsorten

Kennenlernen neuer Texte

Nichtsprachliche „Texte“ (z. B. Bildgeschichten) sprachlich nachvollziehen

Einsicht in den Zusammenhang zwischen Funktion und Form eines Textes gewinnen

Textmerkmale identifizieren, die Gefühle auslösen, Tendenzen aufzeigen, Personen, Ort und Zeit der Handlung charakterisieren, Hinweise auf den Wahrheitsgehalt geben.

(b)

Die Schüler können erkennen, daß die Wirkung des Textes mitbestimmt ist von der Einstellung des Autors zu menschlichen und gesellschaftlichen Problemen

Erkennen von Umständen, in denen Texte verwandt werden;

Erkennen eigener Reaktionen auf einen Text

Einsicht in den Zusammenhang von inhaltlichen Positionen und dem Gebrauch sprachlicher Mittel.

## 1./2. Schuljahr

### Beispieltexte zu (a)

Witze, z. B.: Zwei Erbsen gehen spazieren. Die eine sagt: „Oh paß auf! Da kommt eine Trep

p  
p  
p  
p  
p“

Abzählreime, z. B.: Auf dem Berge Sinai wohnt der Schneider Kikeriki. Guckt mit seiner Brill' heraus, 1, 2, 3 und du bist aus

Halbey, Pampelmusensalat  
Ich sehe was, was du nicht siehst,  
a. a. O.

Volksgut, Atte katte nuwa

Jandl, E., Manche meinen  
aus: Ein Fisch mit Namen Fasch, a. a. O.

Krylow, J., Warum das Schwein weinte  
aus: Spielen und Lernen 1974, Heft 3

Orff, K., u. a. Das Huhn gagackt, die Ente quakt  
Das klingende Bilderbuch 2  
Weinheim o. J.

### Beispieltexte zu (b)

Lionni, L., Stück für Stück  
Köln 1962

Hannover, H., Schrei Vogel  
aus: Die Birrendiebe vom Bodensee, a. a. O.

Kilian, S., Von Igor, dem schrecklichen Kind  
aus: Gelberg, H. J. (Hrsg.), a.a.O.  
1971

Jandl, E., Fünfter sein  
aus: Borchers (Hrsg.), Ein Fisch mit Namen Fasch, a. a. O.

Hacks, P., Ladislaus und Komkarlinchen  
aus: Turmverlies,  
Gütersloh 1964

Christiane u. Frederik, Lassy und Struppi  
Langspielplatte, a. a. O.

Grips-Theater, Dreck, Dreck, Dreck  
Wagenbachs Quartplatte 10

Rückert, F., Was müssen das für Bäume sein  
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula, a. a. O.

## 3./4. Schuljahr

Beispieltexte zu  
(a)

Jandl, E., Familienfoto  
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula  
a. a. O.

Volksgut, Verkehrte Welt  
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula  
a. a. O.

Carrol, Dunkel war's, der Mond schien  
helle

Volksgut, Der Herr, der schickt den Jockel  
aus  
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula,  
a. a. O.

Hacks, P., Nachricht vom Leben der  
Spazoren  
aus: Borchers (Hrsg.), Ein Fisch . . .  
a. a. O.

Wölfel, U., Sprachen  
aus: Warum-Geschichten,  
Düsseldorf 1971

Beispieltexte zu  
(b)

Hebel, J. P., Die Ohrfeige  
Der vorsichtige Träumer  
Das seltsame Rezept

Schmid, C. v., Der große Kohlkopf  
aus: Jeanjour, H. (Hrsg.), Thienemanns  
Neues Schatzkästlein,  
Stuttgart 1965

Krylow, I. A., Warum das Schwein weinte  
aus: Spielen und Lernen, 1974, Heft 3

Brief eines Hirschen an seinen Treibjäger  
aus: Zwischen den Zeilen, Lesebuch für  
die 4. Schulstufe,  
Wien 1975

Brecht, B., Ein Fisch mit Namen Fasch

Höfle, H., Peter sammelt Zeit  
aus: Das gestreifte Krokodil Emil,  
Recklinghausen 1971

Manz, H., Wegwerfsachen  
aus: Vorlesebuch Religion, Bd. 1,  
Göttingen 1971

## II. Richtlinien für die Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten – aufgezeigt an Beispielen –

Die folgenden vier Unterrichtsbeispiele sind vor allem unter dem Gesichtspunkt ihres strukturellen Aufbaus dargestellt. Sie repräsentieren vier typische Varianten, unter denen Schüler sich mit dem Problemgehalt eines Sachverhalts auseinandersetzen. Dabei ist die Unterrichtsstruktur von dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand abhängig.

Sie findet ihre Entsprechung

- in dem methodischen Aufbau als Grundlage der gedanklichen Auseinandersetzung
- in der jeweils notwendigen kommunikativen Anforderung und
- in der notwendigen Beherrschung sprachlicher Mittel.

# 1. Eine konkrete Tätigkeit und ihr Produkt als Gegenstand sprachlicher Erkenntnis

Unterrichtsbeispiel:

Salat herstellen

(für ein Fest oder  
ein gemeinsames Essen)

und ein Rezept entwickeln

**Struktur  
des unter-  
richtlichen  
Lernprozesses**

**Methodischer Aufbau**

**Sprachliche  
Kommunikation**

**Sprachbeherrschung**

**Gegenständ-  
liche  
Handlung**

Erarbeitung der Problemsi-  
tuation

Planung

Salat für ein Fest / ein gemeinsa-  
mes Essen herstellen

Ein Produkt kann auf unterschied-  
liche Weise hergestellt werden

- eigene Erfahrungen
- Bilder
- Rezepte

in ein Gespräch einbeziehen

Erzählen, auf welche Weise man  
mit dem Problemgegenstand ver-  
traut (geworden) ist; (die subjektive  
Bedeutung des Gegenstands sollte  
zum Ausdruck kommen)

Oberbegriffe bilden

Unterbegriffe symbolisch darstellen  
und entsprechend zuordnen

Für den Prozeß der Herstellung braucht man gemeinsame Vorstellungen, an denen man sich orientieren kann

- Zutaten
- Tätigkeiten

symbolisch festhalten

Ein gemeinsamer Arbeitsprozeß braucht seine Zielsetzung und seine Organisation

- Bereitstellen des Materials
- wichtige Arbeitsschritte
- Zusammensetzung der Gruppen
- Verteilung der Arbeit
- Zeit

besprechen

Unterschiede in den verschiedenen Vorstellungen erkennen (durch bildliche Darstellungen/Collagen pointiert herausarbeiten)

Kategorien für einen Plan finden/benennen

Plan mit Symbolen/Wörtern ausfüllen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
Realisierung	Durchführung der konkreten Handlung  Die Gruppen organisieren ihren Arbeitsprozeß selbständig  Der Lehrer beobachtet die Schüler bei ihrer Tätigkeit, berät und hilft. Wenn irgend möglich, fotografiert er die wichtigsten Teilhandlungen	Sich untereinander verständigen, zeigen, was einem Spaß macht, Hilfe suchen, sich abstimmen . . .	
<b>Vergegenständlichte/ materialisierte Handlung</b>	Eine Problemsituation nach-erleben/analysieren		
Symbolisierung der Situation	Fotos von verschiedenen Handlungssituationen anschauen  – Erzählen, was von der erlebten Situation zu sehen ist	Situationen beschreiben; dabei müssen die Einzelheiten des Kontextes erst dann versprachlicht werden, wenn die Erzählung nicht mehr auf die bildliche Darstellung Bezug nehmen kann. Wichtig ist, daß die emotionale Beteiligung zum Ausdruck kommt	Sätze in sinnvollem Zusammenhang gebrauchen; Kontextmerkmale, die nicht bildlich dargestellt sind, versprachlichen

- Ergänzen, was nicht zu sehen ist, was vorher und nachher passiert
- Die Abbildung der eigentlichen Handlung auf dem Foto markieren

Symbolisierung der Handlungsstruktur

Darstellung des Handlungsablaufs und von Symbolen

- Jeder Schüler stellt den Ablauf der Handlung *aus seiner Sicht* mit Bildsymbolen dar
- Wichtige Handlungselemente pantomimisch darstellen und erraten

Vorformen sprachlicher Abstraktion als ureigener Erkenntnisschritt jedes einzelnen Schülers

Sie werden dann in spielerischer Form in einen sprachlichen Zusammenhang gebracht und benannt

Tätigkeiten benennen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
<b>Versprachlichung der Handlung</b>	Eine Handlung – mit ihren Merkmalen – in ihrer Abfolge als Wissen verallgemeinern		
Versprachlichung der Merkmale der Handlung	Bildliche Darstellung der wesentlichen Handlungselemente in entsprechender Reihenfolge und Beschriftung		Wörter für die Zutaten, Geräte, Tätigkeiten kennen, lesen und schreiben können
Versprachlichung des Handlungszusammenhangs	Darstellung in Form eines Rezepts		Den Handlungsablauf in einer Folge einfacher Sätze rekonstruieren

*Weitere inhaltliche Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:*

- Ein Aquarium einrichten
- Einkaufen
- Kresse säen
- Puppen basteln

## 2. Entwicklung des Problemgehalts alltäglicher Erfahrungen durch sprachliche Kommunikation

Unterrichtsbeispiel:

Über den Sinn von Regeln und Verhaltenserwartungen nachdenken

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
<b>Schrittweise Entwicklung des Problems/ Sachverhalts</b>	Kinder spielen gem „Schule“ – Rollenspiel mit typischen Szenen aus dem Schulalltag (von den Schülern selbst ausgewählt)	Sprachliche Äußerungen, durch die Verhaltensweisen, Auffassungen von Verhaltenserwartungen, Beziehungen der dargestellten Personen vergegenständlicht und Situationen typisiert werden (ein Schüler schämt sich, hat Angst, zeigt Vertrauen, schweigt beharrlich, widerspricht . . . , weil . . .)	Sprachliche Äußerungen, die „Rollen“ entsprechen
	Im Spiel zeigt sich, was für Schüler jeweils typische Situationen im schulischen Alltag sind, welche Normen dabei offensichtlich vorherrschend sind und wie sie nach ihrer Vorstellung „durchgesetzt“ werden (sollten) bzw. zum Tragen kommen		

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
	Unterschiedliche Auffassungen gleicher Probleme im Spiel herausfinden		
	Diskussion der eigentlichen Sachverhalte		
	Das Verhalten in der Schule unterliegt bestimmten Ansprüchen, Verhaltenserwartungen, Geboten, Verboten	Collagen mit beweglichen Figuren oder Folien für Tageslichtprojektoren gestalten, die normativ strukturierte Situationen variabel darstellen (zu spät kommen, etwas vergessen haben, miteinander reden, . . .)	Verhalten beschreiben, Begründungszusammenhänge in Kausalsätzen ausdrücken; Wunschsätze mit Konjunktiv; Befehls- und Frageform
	Gleiche Situationen können unterschiedlich interpretiert werden; dies ist u. a. vom Entstehungszusammenhang abhängig	Begründungen für unterschiedliche Verhaltensweisen/Reaktionen entwickeln	Hauptsätze, die mit „aber“ eingeleitet werden, verwenden
	Ansprüche, Erwartungen . . . können durch unterschiedliches Verhalten des Lehrers durchgesetzt werden	Formen des Verständnisses, der Geduld/Ungeduld, der Ablehnung, Unterstützung, offener Fragehaltung, des Aufforderns, Befehlens . . . in sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen erkennen und auf den Situationszusammenhang beziehen	Verhaltensmerkmale beschreiben

## Analyse der Problemsituation

Schulszenen in historischem Kontext: Die Schüler erarbeiten Merkmale, die Widersprüche oder Analogien zu ihrer eigenen Situation aufzeigen

Bilder von

Klassen, in denen so viele Schüler waren, daß der Lehrer den einzelnen nicht immer wahrnehmen konnte – ältere Schüler kümmerten sich um jüngere (z. B. englische Ar-menschule)

Schulszenen, in denen Schüler Angst vor Strafe haben

Klassenräume, in denen viele lange Bänke stehen, so daß man sich nicht bewegen, keinen Kontakt entwickeln kann

Lernsituationen, in denen ein Lehrer mit Geduld und liebevoller Zuwendung etwas erklärt

(Quelle für entsprechendes Bildmaterial: Staatsarchiv Berlin)

Die wichtigsten Kenntnisse zum Verständnis der historischen Situation aufnehmen

Die dargestellten Situationen beschreiben, mit der eigenen Situation vergleichen

Feststellen, daß es Gesichtspunkte für einen Vergleich gibt, die mit der allgemeinen Aufgabe der Schule zusammenhängen

Einzelheiten in Zusammenhängen auf Abbildungen erkennen und benennen

Deutungen, Behauptungen formulieren

Komparative benutzen

Kategorien benennen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
<b>Formulierung der entdeckten Widersprüche als Fragen durch die Schüler</b>	<p>Diskussion, die zu folgenden Fragen führt</p> <p>Wie kommen bestimmte Ordnungen und Erwartungen zustande?</p> <p>„Was“ gilt bei uns?</p> <p>Was denken unsere Eltern/Großeltern darüber – war es bei ihnen schon ähnlich?</p>	<p>Fragen nach der Bedeutung von bestimmten Verhaltenserwartungen stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pünktlich sein?</li> <li>– Nicht miteinander reden?</li> <li>– Alleine arbeiten?</li> <li>– Arbeitsanleitungen beachten?</li> </ul> <p>Gelten diese Anforderungen immer? Gilt auch das Gegenteil? (Beispiele finden)</p>	Indirekte und direkte Frageform benutzen
<b>Lösung von Problemstellungen in Teilaufgaben</b>	<p>Folgende Teilaufgaben sollen durch bildliche Darstellung und sprachliche Erläuterungen bearbeitet werden</p> <p>Ein Schüler kommt zu spät</p> <p>Ein Schüler hat beim Basteln einen Einfall, wie man etwas anders machen könnte</p>	<p>Geschichten erfinden, in denen die bezeichneten Situationen in einen Zusammenhang gestellt und einer entsprechenden Lösung zugeführt werden</p>	Logik des inhaltlichen Zusammenhangs in Satzfolgen mit einfachen Nebensätzen wiedergeben

Nach der Pause, vor Beginn der Unterrichtsstunde soll es ruhiger in der Klasse werden

Diskussion, ob die jeweilige Lösung und die ihr entsprechenden Normen gut begründet sind

Zwei Schüler wollen ein Arbeitsblatt mit Mathematikaufgaben gemeinsam bearbeiten

Veränderungen von Auffassungen nachvollziehen

Eltern, vor allem Großeltern, haben zu manchen Fragen eine andere Ansicht („Meine Großmutter sagt oft: Das hätte es bei uns früher nicht gegeben!“)

Ansichten und Urteile von Eltern und Großeltern in Erfahrung bringen und dabei Verständnis für andere Einstellungen gewinnen

– Fragen entwickeln, formulieren

Großeltern/Eltern in die Schule einladen mit der Bitte, aus ihrer Schulzeit zu erzählen und Fotos mitzubringen

– Beispiele vorspielen, mit Eltern und Großeltern diskutieren

– Bei Erzählungen und Beschreibungen zuhören und nachfragen

Evtl. entsprechende Texte einsetzen

---

**Struktur  
des unter-  
richtlichen  
Lernprozesses**


---

**Methodischer Aufbau****Sprachliche  
Kommunikation****Sprachbeherrschung****Schluß-  
folgerungen**

Erkenntnisse in Handeln um-  
setzen

Regeln, die dazu beitragen, daß  
alle Schüler aktiv und selbständig  
an der Gestaltung des Unterrichts  
bzw. des schulischen Geschehens  
teilnehmen können

Bedingungen, die man schaffen  
kann, (z. B. Raumgestaltung, Ar-  
beitsmaterial, Klassenordnungen)  
und durch welche bestimmte Ver-  
haltenserwartungen erst sinnvoll  
werden

Inhaltliche Pläne aufstellen, die es  
ermöglichen, bestimmte Verhal-  
tensweisen zu realisieren

Einige wichtige Regeln als Bedin-  
gungszusammenhang formulieren  
(wenn . . . , dann . . .)

Sätze mit Modalverben verwenden

---

*Weitere inhaltliche Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:*

---

- Junge und alte Menschen
- Was ist modern? (. . . aktuell, saisonbedingt . . .?)
- An einem Omnibus steht: „Haben Sie Geduld, ich ersetze 50 PKWs vor Ihnen“
- Geschenke

### 3. Bearbeitung eines Problems – Entwicklung und Beurteilung von Lösungsmöglichkeiten

Unterrichtsbeispiel:

Spielmöglichkeiten  
auf dem Schulhof

**Struktur  
des unter-  
richtlichen  
Lernprozesses**

**Methodischer Aufbau**

**Sprachliche  
Kommunikation**

**Sprachbeherrschung**

**Die Schüler  
mit der zen-  
tralen Frage  
eines Problems  
und mit  
Vorschlägen  
für eine  
Problem-  
lösung kon-  
frontieren**

Darlegung des problemhaften  
Sachverhalts durch den Lehrer

„Ihr beklagt euch immer wieder  
darüber, daß ihr in der Pause nicht  
so spielen könnt, wie ihr es möchtet.  
Laufen ist verboten, die Jungen  
stören die Mädchen beim Gummi-  
Twist . . .“

Den Zusammenhang zwischen ei-  
genen Erfahrungen und der Struk-  
tur, in der das Problem angespro-  
chen wird, gedanklich herstellen.

**Kreisgespräch**

Aufforderung an die Schüler, die zentrale Frage nach geeigneten Spielmöglichkeiten in der Pause differenzierter zu beschreiben.

Entwicklung eines Vorschlags durch den Lehrer.

Er erläutert z. B.,

- daß noch Geld zur Verfügung steht, um Spiele für die Pause anzuschaffen,
- daß die Konferenz/der Schulleiterbeirat beschlossen habe, Spiele zur Auswahl in die Schule bringen zu lassen,
- daß die dritten Klassen aufgefordert werden, zu beurteilen, was den Wünschen der Schüler entgegenkommt,
- daß sie aufgrund dessen einen Vorschlag zur Nutzung des Pausenhofs entwickeln sollen

Von Erfahrungen berichten, Zusammenhänge darstellen, Wünsche äußern, Vermutungen über sinnvolle Änderungen entwickeln.

Erfassen der angesprochenen Problemsituation;

Äußerungen, die zeigen,

- daß man sich identifiziert,
- daß man Zweifel hat,
- daß etwas unklar ist.

Erfahrungen beschreiben:

Adverbiale Bestimmungen benutzen

Wenn-dann-Sätze benutzen

Verben, die die Absolutheit einer Aussage relativieren, (ich finde, ich glaube) benutzen.

**Analyse der  
Problem-  
situation**

Teilaufgaben  
Klare, zielgerichtete Auf-  
gabenstellung

Sich mit den angebotenen Spie-  
len vertraut machen  
Regeln und Spielbedingungen  
erkennen

Vorschläge zur Auswahl entwik-  
keln

Im Sandkasten modellhaft die  
„neue“ Nutzung des Schulhofs  
planen; dabei auch bisher ver-  
traute Spiele berücksichtigen  
Modellplanung in der Realität  
überprüfen (Ist der für bestimmte  
Spiele vorgesehene Platz auch  
wirklich so geeignet, wie man es  
sich im Modell vorgestellt hat?)  
Übertragung des Modells in einen  
Plan

Merkmale erkennen, sagen, was  
einem gefällt/nicht gefällt

Regeln kennen, beurteilen, sich  
gegenseitig mitteilen

Verhältnis von Spielwünschen,  
Spielangeboten und Bedingungen  
diskutieren

Vorschläge für eine Auswahl be-  
gründen

Eine Liste zusammenstellen

Vorschläge machen, beurteilen,  
unterschiedliche Überlegungen in  
Erwägung ziehen

Versuchen, Absichten durchzu-  
setzen

Adjektive und Verben, die Spiele  
und ihre Verwendung beschreiben,  
benutzen

Substantivierte Verben

Adverbiale Bestimmungen

Präpositionen

Maßangaben kennen

Vergleichen, Beweise aufzeigen,  
überzeugende Beispiele vorstellen,  
räumliche Bedingungen beschrei-  
ben

Reale Vorstellungen in Maßstäbe  
und rechnerische Daten sprachlich  
umsetzen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
<b>Entscheidung für eine Lösung vorbereiten und durchführen</b>	<p>Planspiel</p> <p>Den eigenen Plan mit den Plänen aus Parallelklassen vergleichen</p> <p>In einem Planspiel die Pläne der anderen Klassen befragen und verteidigen, um die Gründe für andere Entscheidungen zu verstehen</p>	<p>Vorschläge anderer verstehen</p> <p>Argumente aus der Sicht anderer entwickeln</p> <p>Eigene Vorschläge argumentativ verteidigen</p> <p>Gemeinsamkeiten, Übereinstimmungen formulieren</p>	<p>Verben, die Vermutungen andeuten</p> <p>„Weil-Sätze“ (Kausalbeziehungen) benutzen</p> <p>Formen des Vergleichs anwenden</p>
	<p>Plenumdiskussion aller 3. Klassen</p>		
	<p>In einer gemeinsamen Diskussion der Parallelklassen eine Entscheidung entwickeln</p>	<p>Anhand des jeweiligen Plans zusammenhängende Darstellung der selbstentwickelten Vorschläge</p>	<p>Die Abfolge von Sätzen für eine klare Darstellung beachten</p>
	<p>Unter konsequenter Diskussionsleitung</p>	<p>Nachfragen, Erläuterungen verlangen</p>	<p>Fragen, die mit Fragewörtern eingeleitet werden</p>
	<p>– erläutert jede Klasse ihren Plan</p>	<p>Vergleiche von Begründungen</p>	
	<p>– werden alternative Lösungen jeweils begründet</p>	<p>Vorschläge entwickeln, die möglichst viele Interessen berücksichtigen</p>	

- werden Entscheidungen auf einem Plan durch Overhead-Projektor verdeutlicht, damit die Konsequenzen für weitere Entscheidungen deutlich werden
  - wird schließlich die Entscheidung über einen endgültigen Plan festgehalten
- Unter Hinweis auf mögliche Konsequenzen projektiv argumentieren
- Feststellungen treffen, Zustimmung/Ablehnung äußern

---

*Weitere Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:*

- Ein Fest gestalten
- Schulgarten anlegen
- Eine Klassenbücherei einrichten
- Korrespondenz mit einer anderen Klasse aufnehmen.

#### **4. Mehr oder weniger spontanes Aufgreifen eines aktuell geäußerten Problems**

Probleme, die im Rahmen der alltäglichen Schulwirklichkeit unmittelbare Bedeutung erlangen können, sind zum Beispiel:

- Konflikte
- Angst
- Außenseiter
- Wunsch nach einem Ausflug, nach einer Spielstunde . . .

Diese Probleme sind jedoch – je nach ihrem Entstehungszusammenhang – völlig unterschiedlich strukturiert. Insofern ist ihre Bearbeitung auch von der jeweiligen Situation abhängig. Es kann deshalb an dieser Stelle kein inhaltliches Beispiel zur Strukturierung des Unterrichts dargestellt werden. Wenn solche Probleme im Rahmen des Deutschunterrichts aufgegriffen werden, ist zu entscheiden,

- ob das Problem spontan mit der ganzen Klasse diskutiert werden kann oder
- ob es zunächst zurückgestellt werden muß, damit es differenziert vorbereitet werden kann.

## **C. Grundschul- spezifische Lehrgänge**



# I. Leselehrgang

## Vorbemerkungen zur Problematik des Schriftspracherwerbs, bezogen auf den Leselernprozeß

Viele Anzeichen weisen darauf hin, daß die Problematik des Lesenlehrens und -lernens weitgehend ungelöst ist und neue Einsichten in die Lernprozesse des Schriftspracherwerbs erst noch gewonnen und unterrichtspraktisch relevant umgesetzt werden müssen.

Obwohl die Lehrer sich zunehmend an verbesserten Leselehrmethoden orientieren, steigt die Anzahl der Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben bzw. Rechtschreiben (sog. Legastheniker). Das wachsende Problem der Lese-Rechtschreibschwäche konnte bisher auch nicht durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen und entsprechende praktische Förderungsprogramme bewältigt werden.

Verstärkte Forderungen nach einer Verbesserung unterrichtlicher Vermittlungsprozesse des Schriftspracherwerbs und nach einer breiteren wissenschaftlichen Erforschung der verursachenden Faktoren der Lese-Rechtschreibschwäche der Schüler sind in der letzten Zeit gerade deshalb angebracht, weil „die neuere Forschung . . . keine eindeutige Abgrenzung auf eine spezifische Legasthenie ermittelt (hat). Legasthenie ist mithin keine spezifische Schwäche, sondern eine in den Rahmen der normalen Variation fallende Schwierigkeit im Erlernen des Lesens und Schreibens“<sup>1)</sup>.

Nach der üblichen offiziellen Legasthenie-Definition kamen besondere Förderungsmaßnahmen nur den Schülern zugute, bei denen sich eine Diskrepanz zwischen schwachen Lese- bzw. Rechtschreibleistungen und relativ hoher Intelligenz nachweisen ließ. Das hatte eine Benachteiligung vieler Schüler und ihre frühzeitige Selektion zur Folge, denn „ein Versagen bei Schrifterwerb und -gebrauch führt stärker als in anderen Lernbereichen angesichts der schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen und Normen zu Behinderungen und Diskriminierungen“<sup>2)</sup>.

Damit in der Grundschule *alle* Kinder besser und intensiver gefördert werden können, um Fehlentwicklungen wie „Legasthenie“ bereits im Ansatz zu verhindern, muß eine Veränderung des methodisch-didaktischen Konzepts zum Erwerb der Schriftsprache reflektiert werden.

Gegenwärtig setzen sich Wissenschaftler und Didaktiker verstärkt mit der Problematik einer einseitigen vorwiegend auf behavioristische Lerntheorien bezogenen Methodenorientierung auseinander, die zum einen der kommuni-

<sup>1)</sup> E. Schwartz: Die Grundschule 1/77, S. 18.

<sup>2)</sup> E. Schwartz: a. a. O., S. 18.

kativen Funktion von Sprache nicht gerecht wird und zum anderen Lernen in erster Linie als reaktiven Prozeß definiert<sup>3)</sup>.

Eine grundsätzliche Kritik an einseitigen Erziehungs- und Lehrmethoden, die das Kind daran hindern, der „Agent seiner eigenen Lernprozesse“ zu sein, wird im folgenden Zitat deutlich: „In unserem formalen Schulsystem haben wir ungeheure Anstrengungen unternommen, um die Lesefähigkeit der Kinder zu steigern. Aber die Lehrer in ihrem Enthusiasmus versuchen, das Lesen zu lehren, doch geben sie dem Kind kaum die Möglichkeit, das Lesen zu lernen. Kinder möchten gerne etwas lernen, was in ihrem Leben nützlich ist. Wir sollten nicht vergessen, daß ein Kind liest, um zu leben, und daß es nicht lebt, um zu lesen . . .“<sup>4)</sup>.

In der wissenschaftlichen Erforschung des Aneignungsprozesses der Schriftsprache hat deshalb gegenwärtig die *Lehrabsicht* und die Frage: Wie ist das Lesen zu lehren? nur einen sekundären Stellenwert; zunehmend relevant wird die Frage: Wie lernen Kinder lesen? Zu ihrer Beantwortung werden im wesentlichen neuere Erkenntnisse der Psycholinguistik über den (Schrift)-spracherwerb im Zusammenhang mit lernpsychologischen Erkenntnissen über den Ablauf von Lernprozessen herangezogen.

---

<sup>3)</sup> Vgl. G. Spitta: Auswirkungen eines unzulänglichen Begriffs von Methode, in: *Fibeln und Erstlesewerke II*, Arbeitskreis Grundschule, 1977, Ffm., S. 80.

<sup>4)</sup> D. F. Rawat, Neu-Delhi, auf dem „world reading congress“ 1976 in Singapur, zitiert nach E. Schwartz, *Die Grundschule* 11/1976, S. 611.

# 1. Allgemeine Ausführungen zum Prozeß des Lesens

Nach bisher vorherrschender Auffassung wurde Lesen verkürzt als technisch-visueller Vorgang definiert, als Reaktion des Lesers auf grafische Signale, als Prozeß des Nacheinanders von Wortlauterfassung und Sinnfindung.

In neueren Untersuchungen über das Leseverhalten geübter Leser zeigte sich jedoch, daß beim Lesen komplexere Fähigkeiten beteiligt sind und die Übersetzung grafischer Zeichen in Phoneme (Laute) nur einen Teil der notwendigen Aktivitäten darstellt. In vieler Hinsicht läßt sich die Fähigkeit, grafischen Zeichen Sinn zu geben, mit der Fähigkeit, akustischen Signalen Bedeutung zu entnehmen, – wie es beim Primärspracherwerb des Kleinkindes, lebensgeschichtlich immer vor dem Schriftspracherwerb, geschieht – vergleichen:

Es kann davon ausgegangen werden, daß der Mensch seine Umwelt zu verstehen und begreifen sucht, indem er bestimmte Vorerwartungen an Ereignisse heranträgt, Zusammenhänge voraussagt und Hypothesen aufstellt, die – den realen Erfahrungen entsprechend – beibehalten, variiert oder verworfen werden. Dies betrifft ebenfalls die akustische und visuelle Form der Informations- und Erfahrungsaufnahme sowie deren Verarbeitung. Wie jeder Mensch als Hörer individuelle Techniken und Strategien des Hörens entwickelt, kommen auch bei jedem Leser unterschiedliche Strategien der Sinnentnahme und Informationsbewältigung zum Tragen. Auch dabei handelt es sich nicht um ein passives und mechanisches Rezipieren, sondern um ein flexibles aktives Aufmerksamkeits- und Suchverhalten. Dies prägt sich bei jedem Individuum unterschiedlich aus; und zwar in Abhängigkeit von seinen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten und Erfahrungen. Dabei sind auch spezifische Momente des jeweiligen Textes von Bedeutung.

Demzufolge setzt jeder Leser seine individuellen Strategien ein, um auf eine für ihn selbst möglichst erfolversprechende und wenig Aufwand erfordernde Art eine schriftsprachliche Mitteilung zu verstehen und zu interpretieren<sup>5)</sup>.

Dies geschieht auf der

- graphisch-phonetischen Ebene (Stufe der Wahrnehmung)
- syntaktischen Ebene (Stufe der Strukturierung)
- semantischen Ebene (Stufe der Deutung)<sup>6)</sup>.

<sup>5)</sup> Vgl. H. Brügelmann, D. Fischer: Lesefertigkeit oder Spracherfahrung, eine falsche Alternative, in: *Fibeln und Erstlesewerke II*, a. a. O., S. 28 ff.

<sup>6)</sup> Vgl. K. Sirch, *Der Unfug mit der Legasthenie*, Stuttgart 1975, und A. Hofer, R. Gümbel, *Liegen wir mit unserem Erstleseunterricht richtig?* In: Hofer, A. (Hrsg.), *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*, Düsseldorf 1976, S. 283 ff.

Es ist zu beobachten, daß sich die Zugriffsweisen eines Lesers proportional zur Höhe seines Leseniveaus von der graphisch-phonetischen zur semantischen und syntaktischen Ebene des Lesens verschieben.

Diese Zugangsebenen sind jedoch nicht isoliert zu sehen; sie greifen jeweils ineinander und wirken nur in Beziehung zueinander.

Den *semantischen Kontext* verwendet (nicht nur) der geübte Leser als Sinnstütze, um aus optischen Signalen Sinn zu entnehmen:

- So fungieren die Art des Textes selbst sowie Illustrationen, Überschriften o. ä. als bedeutungsvermittelnde Hinweise, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet; es werden bestimmte Voreinstellungen und Vorerwartungen hervorgerufen, die zur Antizipation von Sinn beitragen.

Der Leser benutzt die ihm bekannte *grammatische und syntaktische Struktur* der Sprache:

- Seine Leseerwartung wird überprüft, Voreinstellungen werden bestätigt oder aufgegeben, Alternativen ausgeschlossen, indem er auf vertraute verinnerlichte Satzstrukturen und -muster zurückgreift.

Auf der *Graphem-Phonem-Ebene* werden Schriftzeichen in Lautgestalten umgesetzt:

- Hier können mögliche Lesefehler und Mißverständnisse, die sich während des semantischen und syntaktischen Zugangs ergeben haben, korrigiert werden. Dieser Zugriffsweise darf allerdings schon aus dem Grunde kein zu großes Gewicht beigemessen werden, weil es in unserer Sprache eine absolute Entsprechung von graphischen Zeichen und akustischen Lauten nicht gibt (vgl. zur begrifflichen Klärung, S. 207 ff.).  
Zusätzlich muß betont werden, daß ein Rückgriff auf die graphisch-phonetische Ebene nicht oder nur begrenzt dazu verhilft, ein bisher unbekanntes Wort zu identifizieren.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß Lesen nicht einfach ein präzise ablaufender mechanischer Prozeß der Buchstaben-Laut-Diskrimination und -assoziation zum Zweck der Sinnentnahme ist, sondern auch als hypothesentestender, entdeckender Prozeß verstanden werden muß, der durch sprachlich-kognitive Strategien bestimmt wird<sup>7)</sup>.

In diesem Sinn kann Lesen als ein „psycholinguistisch-kognitives Probiervverhalten“<sup>8)</sup>, bei dem Sprache und Denken in enger Beziehung stehen, definiert werden.

<sup>7)</sup> Vgl. hierzu: A. Hofer, R. Gümbel, a. a. O.

<sup>8)</sup> K. S. Goodman, Lesen: Ein psycholinguistisch-kognitives Probiervverhalten, in: Fabeln und Erstlesewerk II, a. a. O., S. 295.

Außerdem haben Beobachtungen des Leseverhaltens ergeben, daß der Leser in erster Linie sich selbst und sein eigenes Handeln als Bezugspunkt setzt und aus der Fülle der Wahrnehmungen primär nur jene in sein Bewußtsein dringen, die mit seiner psychischen und emotionalen Gestimmtheit, mit seinem persönlichen Befinden und seinen sozialen Beziehungen zusammenhängen; Schrift bzw. Sprache übernehmen hier sozusagen die Funktion der Vermittlung zwischen Bedürfnis und Befriedigung<sup>9)</sup>.

Zum anderen läßt sich beobachten, daß der Leser das, was ihm aus seinen Vorerfahrungen vertraut und bekannt ist, schneller aufnimmt, Fremdes dagegen, was bisher weder direkt noch vermittelt erfahren wurde, länger veranschaulicht und unverständlich bleibt. (Es hat sich z. B. erwiesen, daß erwachsene Analphabeten über „Schlüsselwörter“, die ihre eigenen Lebensbedingungen betreffen, zum Lesenlernen zu motivieren sind.)

**Zusammenfassend** ist Lesen also als ein komplexer intellektueller und kommunikativer Akt, der dem Individuum neue Ebenen der Verständigung und Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns erschließt, zu bezeichnen. Beim Lesevorgang spielen neben sprachlichen und kognitiven Aspekten viele andere eine Rolle. So kommt es z. B. darauf an, mit welchen Intentionen und Motivationen jemand einen Text liest, in welcher emotionalen und sozialen Situation er sich befindet.

Die bisher referierten wissenschaftlichen Erkenntnisse, die primär auf Untersuchungen der Lesevorgänge beim „reifen“ Leser zurückgehen, lassen sich in gewisser Hinsicht sinnvoll auf den Leselernprozeß des Kindes übertragen.

---

<sup>9)</sup> Vgl. K. Sirch, a. a. O.

## 2. Konsequenzen für den Leselernprozeß und entsprechende Konzepte

Damit das Kind Lesen als kommunikativen und geistige Dimensionen erschließenden Akt erfahren kann, sind bereits beim Lesenlernen mehr als bisher die kindlichen Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen. Der Leselernprozeß ist um so erfolgreicher, je stärker von den konkreten und sprachlichen Erfahrungen des Kindes ausgegangen wird und je besser es gelingt, das Kind als aktives Subjekt an diesem Prozeß zu beteiligen. Voraussetzung für ein in diesem Sinne „selbstentdeckendes Lernen“ ist die Erhaltung der Neugier und Motivation des Kindes über erlebnis- und bedürfnisnahe Inhalte. Es kann davon ausgegangen werden, daß das Kind bereits vor Schuleintritt über eine nahezu vollständig ausgebildete Syntax und Semantik verfügt, deren Regeln es im Primärsprachgebrauch richtig anzuwenden versteht, und daß es bestimmte Strategien zur Aneignung seiner Umwelt entwickelt hat.

Es ist daher anzunehmen und auch durch Beobachtungen nachzuweisen, daß das Kind die Regeln und Strategien der semantischen und syntaktischen Informationsentnahme ebenfalls bei seinen (frühen) Leseversuchen benutzt.

Aus diesem Grunde sind solche Leselernverfahren abzulehnen, die eine Methode verabsolutieren und nur einseitige Lernerfahrungen vermitteln. Daraus folgt zwangsläufig eine kritische Distanzierung von behavioristisch orientierten Leselehrmethoden mit dem Anspruch der Operationalisierbarkeit von Lernzielen auf der Ebene isolierter technischer Fertigkeiten, zumal bei diesen methodischen Konzepten die Schulung der visuellen Wahrnehmungsprozesse zu stark im Vordergrund steht und die akustisch-phonetischen Aspekte des Lesenlernens gegenüber den graphisch-phonetischen vernachlässigt werden.

Auf welche Weise dagegen die Kinder nach dem Eintritt in die Grundschule auf einen Leselernprozeß, in dem die komplexen sprachlichen und kognitiven Komponenten des Lesenlernens und deren psychologische und sozialpsychologische Bestimmtheit stärker berücksichtigt werden, vorzubereiten sind, soll im folgenden ausgeführt werden.

### 3. Voraussetzungen für das Lesenlernen

Bei Schuleintritt verfügt das Kind bereits über gewisse sprach-, symbol-, sach- und gruppenbezogene Fähigkeiten<sup>10)</sup>, die es während der Vorschulzeit in einem latenten Lernprozeß entwickelt hat<sup>11)</sup> (vgl. dazu D III, S. 231 ff.).

- Das Kind versteht seine Muttersprache und kann sich umgangssprachlich verständlich machen.
- Das Kind kann einfache symbolische Darstellungen der Umwelt erfassen und benennen.
- Das Kind ist in alterspsychologischer Entsprechung zu Erkenntnissen und Einsichten in Sach- und Sozialzusammenhänge fähig.
- Das Kind vermag auf sprachliche Zuwendung zu hören und einzugehen.

Daß sich hinsichtlich dieser Fähigkeiten starke Unterschiede bei den einzelnen Schulanfängern bemerkbar machen, ist auf ihre unterschiedlichen sozialen Entwicklungsbedingungen zurückzuführen (vgl. dazu S. 240 ff.). Solange es nicht gelingt, diese Unterschiede im Rahmen einer vorschulischen Erziehung, die alle Kinder erfassen müßte, auszugleichen, besteht die grundlegende Aufgabe des Anfangsunterrichts in der Herstellung einer möglichst gleichen Ausgangslage für alle Kinder durch allgemeine vorbeugende Maßnahmen wie

Schulung der Aufmerksamkeit, Steigerung der Sprachkompetenz, Verstärkung des Frage- und Neugierverhaltens, Förderung des Selbstbewußtseins sowie der Motivation und Lernbereitschaft<sup>12)</sup>,

die eine umfassendere Bedeutung für die kindliche Entwicklung haben.

Es werden im folgenden die wichtigsten *Lernvoraussetzungen* für den Schriftspracherwerb beschrieben<sup>13)</sup>.

In einem ersten Schritt werden zunächst zwei grundsätzliche Bedingungen angesprochen, die für den gesamten Erstleseunterricht gelten:

**a) Das Bedürfnis des Kindes nach sprachlicher Kommunikation muß erhalten bleiben, das heißt**

- die Kommunikation der Schüler untereinander und mit dem Lehrer sollte gefördert und positiv gewertet werden

<sup>10)</sup> Vgl., auch im folgenden, R. Prahm: Praxis des Lesenlernens, in: Fibeln und Erstle sewerke II, a. a. O., S. 18 f.

<sup>11)</sup> K. Meiers: Schwierigkeiten beim Lesenlernen, in: Die Grundschule 3/76, S. 128 ff.

<sup>12)</sup> Vgl. K. Meiers, a. a. O.

<sup>13)</sup> Vgl. hierzu und im folgenden: P. Heyer: Scheitern schon beim Lesenlernen? in: Die Grundschule 6/75, S. 293 f. und K. Sirch: Erst hören dann lesen, in: Die Grundschule 11/76, S. 614 f.

- der Unterricht sollte so geplant und durchgeführt werden, daß sprachliche Kommunikation für die Kinder zum Bedürfnis und zur Notwendigkeit wird.

In diesem Sinne kommunikationsfördernde Bedingungen sind vor allem aufgrund entsprechender unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen herbeizuführen, z. B. durch

- vielfältige Gelegenheiten zu Unterrichtsgesprächen (vgl. Mündliche Kommunikation)
- variierende, Kooperation erfordernde Arbeitsformen (Gruppen-, Partnerarbeit)
- weitgehenden Verzicht auf lehrerzentrierte Vermittlungsformen
- Abbau des Konkurrenzprinzips, Herstellung eines angstfreien Lernklimas.

**b) Das Kind muß zum Lesenlernen motiviert sein, das heißt**

- seine anfänglich vorhandene Lesemotivation muß erhalten bleiben, Mißerfolgserlebnisse sind weitgehend auszuschließen;
- das Kind muß die Bedeutung schriftlicher Kommunikation in realen Situationen selbst erfahren und Lesen als Erweiterung der eigenen Kommunikations- und Erkenntnismöglichkeiten erleben.

Dies kann z. B. dadurch erreicht werden, daß

- der Lehrer starke Über-, aber auch Unterforderungen vermeidet, indem er die individuelle Ausgangslage der Schüler feststellt und für differenzierende Lernangebote sorgt;
- auch kleine Lernfortschritte der Kinder positiv bewertet und in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, so daß ihnen bewußt wird, was sie schon können;
- die Kinder bereits auf der Vorstufe des Lesenlernens mit abwechslungsreichen Bildern bzw. schriftsprachlichen Materialien konfrontiert werden;
- den Kindern regelmäßig vorgelesen wird;
- sie erfahren, daß eigene und fremde sprachliche Äußerungen schriftlich festgehalten und reproduziert werden können (z. B. durch den Lehrer o. a.).

Zur Erfüllung dieser grundlegenden Bedingungen ist es bereits in der leseunspezifischen Phase erforderlich, vom Sachinteresse der Kinder auszugehen und ihr Verständnis der Umwelt zu erweitern. Es gilt deshalb, den Kindern gezielt Lernsituationen anzubieten, in denen sie konkrete Erfahrungen über Dinge und Sachverhalte in für sie lebensbedeutsamen Bereichen sammeln und neue Kenntnisse und Erkenntnisse erwerben können. Die Kinder müssen die Gelegenheit erhalten, persönlich bedeutsame Umwelterfahrungen zu verarbeiten und in neuen veränderten Situationen anzuwenden.

So wird bei den Kindern eine erfahrungsoffene Haltung vorbereitet, die schon auf der Stufe der Lesevorförderung zur Entwicklung gezielter Such- und Aneignungsstrategien gegenüber verschiedenen Symbolisierungsformen der Realität (alle Zeichen, verbale und nicht-verbale symbolische Darstellungen, die der Verständigung und Mitteilung dienen) beiträgt und den – späteren – Zugang zu Textinhalten erleichtert.

Zur Vorstufe des Lesenlernens gehört demzufolge die Sicherung folgender weitgehend schriftunspezifischer Voraussetzungen:

**c) Das Kind muß die Funktion von Zeichen und symbolischen Darstellungen in seiner Umwelt erfassen, das heißt es muß**

- Zeichen von realen Dingen unterscheiden
- erkennen, daß Zeichen immer an bestimmte Inhalte gebunden sind
- erkennen, daß Zeichen die Gegenstände und Sachverhalte unter Hervorhebung bestimmter wesentlicher Merkmale wiedergeben
- in der Lage sein, die Bedeutung von Zeichen und Symbolen im Gebrauchszusammenhang zu erschließen.

Dazu gehört, daß die Kinder sich mit Zeichen, die ihnen in ihrer Umwelt begegnen, auseinandersetzen, ihre Bedeutung kennenlernen und sinnvoll mit ihnen umgehen können. So sind z. B. graphische Verkehrszeichen und Hinweisschilder; Aufkleber; Straßenkarten; Abkürzungen; Autokennzeichen; Ziffern, Bildzeichen, Illustrationen; Farbsymbole; symbolische Hinweiszeichen (Rauchen verboten, Taxistand); Symbole aus der Mengenlehre; akustische Zeichen (Erkennungsmelodie) usw. Zeichen, deren Bedeutung den Kindern durch den entsprechenden Kontextbezug verständlich werden kann.

**d) Das Kind muß ein Vorverständnis der kommunikativen Funktion und des Hinweischarakters von Zeichen und Symbolen erwerben und diese als Setzungen begreifen, das heißt**

- es muß erkennen, daß symbolische Darstellungen und Zeichen der Kommunikation und Information dienen;
- es muß erfahren, daß man Zeichen und Symbole, die andere Menschen ausgedacht haben, verstehen und selbst Zeichen machen kann, die anderen verständlich sind;
- es muß erfahren, daß Zeichen durch Übereinkunft festgelegt, aber auch verändert werden können.

Dieses Vorverständnis ist zu erreichen, indem

- die Kinder Gelegenheit erhalten, verschiedene symbolische Darstellungsformen (Imitations-, Simulations-, Rollenspiele, Spiele mit Modellen der Wirklichkeit) zu bilden, zu verstehen und anzuwenden;
- die Kinder angehalten werden, selbst einfache Zeichen für bestimmte Inhalte (Tätigkeiten, Gegenstände usw.) zu erfinden, mit denen sie anderen etwas mitteilen oder sich selbst etwas notieren, an denen sie aber auch die Grenzen ihrer eigenen symbolischen Setzungen erfahren (z. B. kann das gemeinsam entworfene Symbol einer Klasse für die Turnhalle u. U. nicht von anderen Kindern oder Lehrern der Schule gedeutet werden).

Die durch den sinnvollen Umgang mit unterschiedlichen symbolischen Darstellungsformen und graphischen Zeichen erworbene Fähigkeit, die Bedeutung der Zeichen aus den jeweiligen semantischen Kontexthinweisen zu entnehmen, bereitet entscheidend das Verständnis des Zeichen- und Symbolcharakters der Schrift beim Kind vor.

**e) Sprache muß vom Kind „vergegenständlicht“ werden können,** das heißt

- das Kind muß erfahren, daß sich Sprache akustisch als Klang und visuell als Zeichen manifestiert.

Dies kann erreicht werden, indem den Schülern die konkrete Erfahrung vermittelt wird,

- daß ausgesprochene Wörter z. B. durch Tonbandaufnahmen konserviert und später wieder abgehört werden können;
- daß eine bestimmte Gruppe graphischer Zeichen (Buchstaben) wie gesprochene Sprache gebraucht wird (z. B. durch die Zuordnung schriftsprachlicher Zeichen zu Gegenständen oder Abbildungen von Dingen im Klassenraum).

Weitere Lernvoraussetzungen sind:

**f) Es dürfen keine Artikulationsschwierigkeiten beim Kind vorhanden sein,** das heißt

- das Kind muß in der Lage sein, einzelne Wörter in komplexeren Zusammenhängen korrekt und verständlich zu äußern.

### g) Das Kind muß gesprochene Sprache akustisch durchgliedern können, das heißt

- es muß imstande sein, einzelne Wörter, Silben und ansatzweise auch Laute zu identifizieren.

Diese Qualifikationen sind in der Anfangsphase vorzubereiten und während des gesamten Erstleseunterrichts systematisch zu sichern,

- indem zum einen den Schülern zahlreiche Anlässe und ausreichend Zeit zum Sprechen geboten werden;
- indem der Lehrer negative Verstärkungen kindlicher sowie unkorrekter Aussprache vermeidet und syntaktische Fehler nicht sofort richtigstellt<sup>14)</sup>,
- indem der Lehrer den Kindern die Möglichkeit bietet, sich an einer „vorbildhaften“, syntaktisch komplexen Sprache (Lehrer!) zu orientieren oder mit einwandfreier Artikulation akustisch auseinanderzusetzen (Tonband; Radio; Vorlesen von Gedichten, Geschichten; Nachsprechen von Reimen; Zungenbrechern),
- indem zum anderen die Schüler durch vielfältige und abwechslungsreiche Übungen zur Schulung der Lautunterscheidungsfähigkeit<sup>15)</sup> in spielerischer Form erfassen, daß man z. B. lange und kurze Wörter unterscheiden kann; daß sich Wörter mit Hilfe von Silben untergliedern lassen (Wörterklatschen, -zählen); daß man aus Wörtern einzelne Laute heraushören und Wörter nach dem Anlaut ordnen kann (Namen, Bilder, Gegenstände mit gleichem Anlaut sammeln – Anlautmemory und Lotto spielen o. ä.); daß sich die Stellung eines Lautes im Wort heraushören läßt (Dehnsprechen, Konzentrationsspiele); daß man aus jedem Wort die einzelnen Laute heraushören und notieren kann – solange die Schreibweise der Buchstaben noch unbekannt ist – durch Markieren mit Kreuzen, Kreisen o. ä.; daß Laute durch eine bestimmte Lippen-, Zungen- und Mundstellung mit Hilfe eines Luftstroms hervorgebracht werden (Selbstkontrolle durch einen Spiegel).

Da die Ursachen für Lese- und später auftretende Rechtschreibschwierigkeiten sehr vieler Schüler gerade in der mangelnden akustisch-phonetischen Diskriminationsfähigkeit zu suchen sind, ist auf ihre kontinuierliche Schulung besonderer Wert zu legen. Sie darf jedoch – ebenso wenig wie die anderen für den Leselernprozeß wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten – nicht vorkursartig isoliert trainiert werden.

<sup>14)</sup> Hans Ramge: „Hünde“ – Korrigieren oder Nichtkorrigieren, in: Unterrichtspraxis, 1. Schuljahr, Sonderdruck der Zeitschriften „Die Grundschule“, „Kunst und Unterricht“, „Praxis Deutsch“ 1975.

<sup>15)</sup> Vgl. im folgenden: G. Spitta: Lesenlernen, Schreibenlernen – ohne Legasthenie? in: Die Grundschule 3/76, S. 138 ff.

Da es in herkömmlichen Fibeln und Erstlesewerken gerade an akustischen Übungen oft noch mangelt, sollte der Lehrer für geeignete zusätzliche Arbeitsmaterialien sorgen.

Dasselbe gilt für die Schulung der grundlegenden optischen Fertigkeiten hinsichtlich der schriftspezifischen graphisch-phonetischen Leselernvoraussetzungen, die im folgenden beschrieben werden:

**h) Das Kind muß einzelne Zeichen (Buchstaben), die sich aufgrund charakteristischer Merkmale voneinander unterscheiden, optisch identifizieren und diskriminieren, das heißt**

- es muß isolierte Schriftzeichen als gleich oder ungleich erkennen.

**i) Das Kind muß einfach strukturierte Wörter in einem bestimmten (nicht zu komplexen) Zusammenhang optisch wiedererkennen, das heißt**

- es muß Wörter, die aus wenigen Buchstaben bestehen, in der Gegenüberstellung mit anderen Wörtern, die ähnliche Strukturmerkmale aufweisen, identifizieren;

**k) Das Kind muß erste Einsichten in die Aufbauprinzipien des Schriftsystems haben, das heißt**

- es muß die Zeichenfolge von links nach rechts sowie die Funktion von Wortzwischenräumen erfassen;
- Es muß Groß- und Kleinbuchstaben in unterschiedlichen Schriftgrößen und -typen, in Druck- oder Schreibschrift erkennen.

Diese drei Lernvoraussetzungen sind – zunächst ganz generell – zu fördern

- durch bereits vorausgegangene Übungen zur Schulung der visuellen Wahrnehmung (vgl. S. 169),
- durch den Umgang der Kinder mit unterschiedlichen schriftsprachlichen Materialien wie: Bücher, Illustrierte, Zeitungen, Schilder, Mauerinschriften, Formulare, Notizzettel, Reklamehinweise, Leselernspiele,
- durch das Einsetzen verschiedener Materialien zur schriftsprachlichen Reproduktion (diverse Schreib- und Malstifte, Stempelkästen, Schreibmaschine, Wortkarten, Buchstabenlotto u. ä.).

Im besonderen gehören zur Förderung der drei oben genannten Lernvoraussetzungen

- vielfältige Übungen mit entsprechenden Arbeitsbögen und anderen Schriftmaterialien (Kataloge, Zeitungen, Plakate) zur optischen Identifikation

tion und Diskrimination von einzelnen Buchstaben und ganzen Wörtern durch entsprechende Aufgabenstellungen wie: Zuordnung gleicher Zeichen oder Wortbilder durch Verbindungslinien, farbiges Umranden, Ausschneiden und Aufkleben, Wegstreichen nicht-identischer Schriftzeichen, Stempeln, Schreiben mit der Schreibmaschine, Legen von Buchstaben oder Wortkarten;

- der Umgang mit Comics oder comicartigen Texten im Bilderschriftstil zum Erfassen der Zeichenfolge von links nach rechts, oben nach unten.

Wichtig ist, daß auch diese das Lesen vorbereitenden Übungen nicht in einer Form erfolgen, die das Kind zum Objekt eines vorprogrammierten Trainings werden läßt. Ein differenzierendes Vorgehen des Lehrers (vgl. die Ausführungen auf S. 153 ff.) ist auch hier erforderlich. Ein übermäßig langes Verharren auf dieser Vorstufe kann bei vielen Kindern Frustrationen hervorrufen und ihre weitere Lernbereitschaft einschränken.

Im folgenden wird – auf dem Hintergrund der beschriebenen Lernvoraussetzungen – ein Grundkonzept des Lesenlernens, das Kriterien zur Beurteilung von Leselehrgängen impliziert, entwickelt und ausgeführt.

## 4. Grundkonzept eines Leselehrgangs

Beim „elementaren Lesenlernen ist von Anfang an die doppelte Funktion des Lesevorgangs, Sinnerfassen und technisches Zusammenfügen, als konstitutives Merkmal des Leselehrgangs zu berücksichtigen“<sup>16)</sup>.

Das Erfassen der Struktur des schriftsprachlichen Systems (Buchstabensystems) und seiner Bedeutung für die Abbildung und Darstellung von Realität verläuft im Leselernprozeß parallel in drei Dimensionen:

1. Erfassen optischer Gestalten
2. Erfassen der Buchstaben-Laut-Korrespondenz
3. Erfassen schriftsprachlich symbolisierter Inhalte<sup>17)</sup>.

In allen Phasen des Leselernprozesses muß deshalb die Vermittlung der formalen technischen Teilfertigkeiten und der Fähigkeit zur Bedeutungsantizipation und -zuordnung gleichzeitig erfolgen. Ein methodisches Vorgehen, das den Erwerb der Fähigkeit zur Bedeutungsentnahme zugunsten der optischen und akustisch-sprechmotorischen Identifikations-, Diskriminations- und Generalisationsfähigkeit vernachlässigt, ist nicht zu rechtfertigen.

Eine Integration der entsprechenden Teilqualifikationen kann dadurch erreicht werden, daß bereits in der Anfangsphase des Lesenlernens von sinnvollen, bedeutungstragenden Spracheinheiten ausgegangen wird, das heißt vom konkreten sachlichen und emotionalen Bedeutungsgehalt der Wörter für das Kind (vgl. Ausführungen auf S. 154 f.): Das setzt voraus, daß die Kinder jeweils vor dem Erfassen der optischen Wortgestalt eines bestimmten Begriffs und vor dem Lesen schriftlicher Äußerungen die betreffenden Dinge und Sachverhalte und deren Beziehung zueinander sowohl kognitiv als auch sprachlich erfaßt und verarbeitet haben müssen.

Es geht darum, (Arbeits-)Wörter aufzugreifen, die Kinder bereits kennen oder die sie in unmittelbarer aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt in konkreten Sprechsituationen kennenlernen und anwenden können. Für das Lesenlernen relevante Wörter müssen außerdem in verschiedenen Zusammenhängen anwendbar und wiederholt einzubeziehen sein (z. B. Auto, Ball statt Papierkorb).

<sup>16)</sup> H. Thiele: Übungsformen im Erstleseunterricht – Syntheseübungen, in: Sonderdruck der drei Zeitschriften . . . a. a. O., S. 13.

<sup>17)</sup> Vgl. dazu Scheffer, U., Thomas, L.: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/2, Eingangsstufe des Primarbereiches Band 2/2, Stuttgart 1975, S. 110 f.

Nicht zu unterschätzen ist in dieser Hinsicht auch die emotionale Bedeutung und affektive Besetztheit eines Wortes für das Kind (z. B. Eis, spielt u. ä.).

Obwohl der *Wortschatz des Leselehrgangs* in der Regel durch das vom Lehrer gewählte Erstlesewerk vorgeschrieben ist, sollte der Grundwortschatz den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechend erweitert, reduziert oder variiert werden. (Auf die Möglichkeit, eine Eigenfibel herzustellen, wird hier nur hingewiesen.) Es empfiehlt sich, das Wort-Material für den Leselehrgang im Umfang begrenzt zu halten (etwa 150 Wörter).

Die zuvor genannten inhaltlichen Kriterien der Auswahl sollten grundsätzlich bei der Einführung neuer Wörter während des gesamten Leselehrgangs berücksichtigt, jedoch innerhalb der fortschreitenden Verlaufsphasen durch spezifische Auswahlkriterien ergänzt werden, die die optische und akustische Merkmalsstruktur der Wörter betreffen:

- die Wortgestalten müssen prägnant,
- die Wörter leicht sprechbar und vom Lautbestand her klar und eindeutig sein,
- die Elemente der Wörter: Laute, Buchstaben-(gruppen), Silben, Morphe-me müssen sich zur Bildung phasengemäßer neuer Wörter eignen,
- schwierige Buchstaben-/Lautverbindungen (z. B. Konsonantenhäufungen) sollten, vor allem in der Anfangsphase, nicht auftreten,
- die Wörter sollten charakteristische Strukturmerkmale zur Vermeidung von Verwechslungen aufweisen.

Die Vermittlung einer Technik des Lesens zum Wiederherstellen der Klanggestalt eines Schriftbildes durch die Zuordnung seiner Wortbedeutung erfordert ein Lehrverfahren, das sich nach den kognitiven Fähigkeiten des Wahrnehmens, Vergleichens, Unterscheidens und Schlußfolgerns richtet, die dem Lernprozeß zugrunde liegen.

Beim Aufbau des Leselehrgangs muß berücksichtigt werden, daß diese geistigen Aktivitäten, die sowohl auf der akustischen als auch optischen Ebene stufenweise ein zunehmend höheres und differenzierteres Niveau erreichen, beim Lesenlernen gleichzeitig zum Einsatz kommen.

Damit ist auch die Ablehnung einseitiger analytischer und synthetischer und die Forderung nach methodenintegrierenden Lehrverfahren, in denen auf allen Stufen die Operationen des Identifizierens, Diskriminierens und Generalisierens nebeneinander erfolgen, zu rechtfertigen.

Eine von sprachlichen Bedeutungseinheiten ausgehende Leselehrkonzeption muß den Kindern von Anfang an – neben dem Erfassen und Einprägen von Wortbildern – ermöglichen, die unterschiedliche Gestalt der Buchstaben wahrzunehmen, die Funktion des Buchstabens als Baustein eines geschriebenen Wortes und als Zeichen für bestimmte Laute bzw. Lautfolgen zu erkennen sowie Buchstaben/Laute bzw. Wortbestandteile zusammenzuziehen.

Diese für das Erlesen neuer Wörter erforderlichen synthetischen Aktivitäten können frühzeitig einbezogen werden, da sie auf der Grundlage schon bekannter, ganzheitlich erfaßter Wörter erfolgen, die zuvor akustisch und optisch diskriminiert und identifiziert wurden.

Wenn nachfolgend in Grundzügen versucht wird, den *Verlauf des Lernprozesses in drei Phasen* zu beschreiben, so ist die Gleichzeitigkeit des Auftretens der dabei beteiligten Operationen, allerdings in unterschiedlicher Komplexität und Differenziertheit, mitbedacht.

In der *ersten Phase* werden, ausgehend von einem Grundwortschatz, Schriftbilder als Sinträger erfaßt und gespeichert sowie in ersten Durchgliederungsoperationen an bekannten Wörtern bestimmte Strukturmerkmale identifiziert und Buchstaben als Lautträger erkannt.

In der *zweiten Phase* werden, mit erweitertem Wortmaterial, Wortbestandteile (Silben, Morpheme) bekannter Wörter identifiziert und diskriminiert und aus bekannten Wortbestandteilen neue Wörter zusammengesetzt und erlesen.

In der *dritten Phase* wird durch die systematische Analyse von Wörtern des Grundwortschatzes der Lautbestand erweitert, Sicherheit im selbständigen Erlesen neuer Wörter aus Einzelbuchstaben gewonnen und somit das sinnfassende Lesen fremder Texte vorbereitet.

Schwerpunktmäßig entsprechen der jeweiligen Phase verschiedene Lernschritte, deren zeitliche Abfolge und Dauer nicht vorab festzulegen ist, sondern sich nach den vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten, nach dem Lerntempo und Lernerfolg der Schüler richten muß (vgl. auch S. 182 f.).

Den oben skizzierten Verlaufphasen folgend, soll nun – anhand eines Schemas – der *Aufbau eines Leselehrgangs nach den verschiedenen Stufen des Leselernprozesses* im Rahmen der optischen, akustischen und bedeutungserfassenden Dimension dargestellt werden: (Es ist darauf hinzuweisen, daß die horizontale Anordnung der drei Dimensionen im Schema keine hierarchische Reihenfolge bedeutet).

Erläuterungen und Beispiele zu den einzelnen Stufen folgen auf den Seiten 169 ff.

## Zusammenhang zwischen der Struktur des schriftsprachlichen Systems und den in ihm vermittelten Bedeutungsinhalten für den Prozeß des Lesenlernens

### Erfassen optischer Gestalten

### Erfassen der Buchstaben – Lautkorrespondenz

### Erfassen des Bedeutungsgehalts schriftspezifischer Symbole

#### (1) Identifizieren und Einprägen von Wortbildern

#### Identifikation von Wortbild/Wortlaut

#### Symbolcharakter von Wortbildern er- kennen

Reihenfolge der Buchstaben (Anfang –  
Ende, rechts – links) erkennen

Ein gesprochenes Wort im geschriebenen  
wiedererkennen

Wortbilder als Sinnträger verstehen

Kontur von Wörtern und Variation der  
Schriftgröße beachten

Erkennen, daß Wörter aus einzelnen Lau-  
ten bestehen

Zuordnen von Wortbild zu Wortinhalt (Ge-  
genstände oder andere Symbolisierungs-  
formen, z. B. Bilder)

Wiedererkennen der Wörter in ungeordne-  
ten Mengen

Reihenfolge von Lauten und Anfangs-  
und Endlaut erkennen durch Spre-  
chen und Hören

**(2) Identifizieren, Diskriminieren von Wortbildern nach dem Konstruktionsprinzip der Buchstabenfolge**

Erkennen des Wortes bei veränderter Lage

Buchstabenvariationen erkennen

Sortieren nach Konstruktionsmustern

Optisches Identifizieren der Buchstaben eines Wortes bei veränderter Leserichtung

Optisches Ausgliedern von Buchstaben

**Identifizieren, Diskriminieren von Wortbild – Wortlaut**

Bei veränderter optischer Lage

Bei Lautveränderungen

Akustische Klangmerkmale an bestimmten Stellen des Wortes wiedererkennen

Laute als graphisch darstellbare Zeichen erkennen

Den Lauten bestimmte graphische Zeichen (keine Buchstaben) zuordnen

Buchstaben erkennen und mit den entsprechenden Lauten benennen (Zuordnung Buchstabe – Laut)

Aufgliedern des Wortes in Einzellaute und Zusammenlesen zum selben Wort

**Identifizieren von Wortbedeutungen**

Verschiedene Gegenstände in der Realität durch identische Begriffe bezeichnen, die Identität ihrer Merkmale erkennen

Bekannte Wörter zu (Bilder)-rätseln wiederfinden

Deutung von zeichnerischen Symbolen, die Ähnlichkeit von Wörtern und Unähnlichkeit ihrer Bedeutungen darstellen (Oma – Opa)

Erfassen der Bedeutung eines Wortes, das aus zwei bekannten Wörtern zusammengesetzt ist (Fuß – Ball)

**Erfassen optischer Gestalten****(3) Identifikation, Diskrimination von Wortbildern in Wörtergruppen und Sätzen**

Wortbilder in optisch fremden, inhaltlich bekannten Sätzen erkennen

Wortbilder erkennen, die zu einem Satz gehören bzw. nicht gehören

Syntaktisch bedingte Wortveränderungen erkennen

Morpheme herauslösen

**(4) Identifizieren, Diskriminieren, Generalisieren von Wortbestandteilen**

Leicht einzuprägende Silben und häufig auftretende kurze Wörter oder Wortteilstücke ohne lautierende Erschließung wiedererkennen und herauslösen

Neue Wörter aus bekannten Wortbestandteilen aufbauen

Entsprechende neue Wörter selbständig erlesen

Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden und einander zuordnen

**Erfassen der Buchstaben – Lautkorrespondenz****Identifikation, Diskrimination von Wortlauten**

Wortlaute auch bei syntaktisch bedingten Veränderungen erkennen

Morpheme in ihrem Lautwert erfassen

**Identifizieren, Diskriminieren, Generalisieren von Wortbestandteilen**

Zergliedern von Wörtern in Silben und bekannte Wortteilstücke

Aufbau neuer Wörter durch Verdoppelung gleicher Silben

Aus bekannten und unbekanntem Wörtern die bekannten Bestandteile heraushören und nachsprechen

Neue Wörter aus den bekannten Wortbestandteilen aufnehmen

**Erfassen des Bedeutungsgehalts schriftspezifischer Symbole****Identifizieren der Bedeutung von Kontexten**

Identifikation von bekannten Wörtern in unbekanntem, aber teilweise zu erratendem Kontext (Bild, Comic)

Einfache Texte, von denen nur einige Wörter bekannt sind, inhaltlich sinngemäß erschließen

Veränderte Wortbilder und Wortlaute als syntaktisch bedingt erfassen und erlesen

**Identifizieren bestimmter Wortbestandteile in verschiedenen Kontexten**

Wortbestandteile erkennen, die semantische Veränderungen bedingen

**(5) Identifizieren, Diskriminieren, Generalisieren von einzelnen Buchstaben und Buchstabenverbindungen**

Stellung und Reihenfolge von Buchstaben in Wortbildern erkennen

Sich wiederholende Buchstabenverbindungen, die Laute, Silben, Wortendungen repräsentieren, erkennen und mit ihrer Hilfe neue Wörter bilden

Wörter durchgliedern: aufbauen, abbauen

Wörter umwandeln durch Austauschen von Buchstaben

Übertragen von Buchstaben auf neue Wörter

Einzelbuchstaben als Repräsentanten eines Wortes erkennen

Einem Buchstaben den ihm entsprechenden Laut zuordnen

**(6) Aus isolierten Buchstaben neue Wörter zusammensetzen**

**Identifizieren, Diskriminieren, Generalisieren von Lauten und Lautverbindungen**

Einen bestimmten Laut in einem Wort optisch – akustisch erfassen

Laute heraushören durch Zerlegen eines Wortes in Einzellaute

Bestimmten, sich häufig wiederholenden Buchstabenverbindungen die Lautverbindungen zuordnen

Die Variationsbreite bestimmter Laute erfassen und unterscheiden

Dem Stellungslaut (unterschiedliche Wertigkeit eines Lautes im Wort, z. B. e in Esel) den entsprechenden Buchstaben zuordnen

Erfassen der akustischen Gestalt neuer Wörter aufgrund der Kenntnis einzelner Laute

**Isolierte Laute zum Wort zusammenfügen**

**Bedeutungswandel eines Wortes durch Änderung einzelner Buchstaben oder Laute**

(Buchstaben- und Lautverbindungen erkennen)

– Erkennen, daß der Austausch einzelner Buchstaben zur Bildung neuer Wörter führt

– Unterschiedliche Lautwerte bestimmter Buchstaben als Ursache für Sinnänderungen von Wörtern verstehen

**Fremde einfache Texte sinnerfassend auf hypothesentestender Grundlage erlesen**

Diese letzte Stufe des Leselernprozesses sollte das Kind gegen Ende des ersten Schuljahres erreicht haben. Einige Kinder werden sie jedoch erst im Laufe des zweiten Schuljahres abschließen. Individuelles Arbeitstempo, unterschiedliche Motivationslage, außerschulische Förderung usw. der Kinder spielen dabei eine Rolle.

Welche methodischen Maßnahmen zum Erreichen der einzelnen Lernschritte innerhalb der sechs Stufen führen können, soll im folgenden, ergänzt durch Hinweise auf geeignete Übungs- und Arbeitsformen sowie auf den Einsatz angemessener Arbeits- und Hilfsmittel, beschrieben werden.

## 5. Methodische Hinweise zu Durchführung der verschiedenen Stufen des Leselehrgangs

Auf die *erste Stufe* der im Schema angegebenen Lernschritte lassen sich generell die unter Punkt 3. geschilderten methodischen Maßnahmen zur Förderung der Lernvoraussetzungen übertragen (S. 153 ff.).

Die zum Identifizieren, Einprägen und ersten akustischen und optischen Durchgliedern geeigneten Arbeitswörter sollten nach den bereits erwähnten inhaltlichen und strukturellen Kriterien (S. 160 f.) ausgewählt werden; ihre Anzahl muß sich am Speicherungsvermögen der Schüler orientieren; sinnfreie Formwörter sind zu vermeiden. Die Wörter müssen durch unmittelbare Anschauung: Gegenstände, Bilder, Geschichten, Rollenspiel, Pantomime eingeführt werden, damit eine enge Beziehung zwischen Gestalt, Klang und Inhalt eines Wortes hergestellt werden kann.

Mögliche Übungen zum Speichern von Wörtern sind

- Zuordnen von Wortkarten zu Personen, Dingen oder entsprechenden Abbildungen
- Wortkarten und dazugehörige Abbildungen vertauschen, anschließend richtig zuordnen,
- in unterschiedlicher Form reproduzierte Wortbilder (Wortkarte, Tafel, Flanelltafel, Overhead-Projektor) einander zuordnen,
- Wortbilder in unterschiedlicher Schriftgröße (Arbeitsblatt) einander zuordnen,
- Wörter aus einer Menge anderer Wörter heraussuchen,
- Wörter nach Diktat legen (Partner),
- vorgesprochene Wörter graphisch kennzeichnen,
- zu einem vorgegebenen Wort ein Bild malen,
- verschiedene Abbildungen zu einem bestimmten Wort suchen (z. B. Ausschneiden aus Illustrierten o. ä., Aufkleben beim Wortbild),
- Wortpaare suchen (Memory),
- Wortquartett spielen oder Wörter tauschen.

Unterschiedliche Medien sollten regelmäßig und abwechselnd eingesetzt werden, z. B.:

Tafel, Flanelltafel, Overhead-Projektor, Episkop, Dias, Kassettenrecorder, Arbeitsblätter, Zeitungen, Illustrierte, Kataloge, große und kleine Wortkarten, Spielkästen.

Zur Aktivierung und Motivation der Schüler tragen Materialien bei, die verschiedene manuelle Bearbeitungsmöglichkeiten der Schüler zulassen (farb-

liche Kennzeichnung; Einkreisen, Unterstreichen, Ankreuzen; Ausschneiden, Kleben; Abdecken usw.).

Die fast immer spielerischen Übungen können abwechselnd in Partner-, Gruppen- oder Großgruppenarbeit durchgeführt werden, unterstützt durch eine flexible Sitzordnung, die auch das erforderliche Arbeiten im Kreis oder Halbkreis ermöglicht.

Vorschläge für geeignete Übungen zum akustischen und optischen Durchgliedern, die der ersten Lernstufe entsprechen, wurden bereits in Punkt 4 auf den Seiten 160 ff. ausgeführt.

Auf der *zweiten Stufe* sind Lernfortschritte im Identifizieren und Diskriminieren von Wortbildern und Wortklanggestalten durch folgende Übungen zu fördern:

- Ein akustisch vorgeschriebenes, bekanntes Wort in optisch veränderter Gestalt wiedererkennen, z. B.

Ball                      B  
                                  a  
                                  |  
                                  |

- Bekannte Wörter nach Diktat aus einer Anzahl unbekannter, aber ähnlich strukturierter Wörter herausfinden und markieren, z. B.

Vater                       Kater  
                                   Vase  
                                   Vater  
                                   Vogel



- Auffinden von bekannten Wörtern in Textzusammenhängen, z. B.

Auto in:

Das rote Auto fährt  
durch die Stadt

- Bekannte, in ein Koordinatensystem eingetragene Wörter, die durch Symbole in der horizontalen und vertikalen Achse gekennzeichnet sind, durch

die betreffenden Symbole bezeichnen oder nach den vorgegebenen Symbolen das Wort bestimmen, z. B.

	△	○	□
	Kind	Rad	Ball
	Roller	Vater	Auto

Es empfiehlt sich, jedes neu eingeführte Wort in einer Kartei der gelernten Wörter zu sammeln, die allen Schülern zugänglich ist (möglichst eine Wortkartei für je einen Gruppentisch anlegen).

Die Erkenntnis, daß bestimmten akustischen Merkmalen (Lauten) bestimmte optische Schriftzeichen (Buchstaben) entsprechen und daß die Buchstabenfolge der Klangfolge der Laute entspricht, kann auf dieser Stufe durch weitere Übungen zum Durchgliedern der Wörter und Festigen der analysierten Laute verstärkt werden:

– „Gummibandlesen“, gedehntes Lesen der einzelnen Laute, z. B.

Au - t - o

– Zerlegen des Wortes in einzelne Bestandteile, mischen, wieder zusammenlegen durch Zerschneiden von Wortkärtchen, z. B.

Au | t | o

– Stufen bauen (Wortab- und -aufbau), z. B.

Au Aut Auto Aut Au

- Buchstaben nach Diktat legen (lautieren!)
- Bekannte Laute in ein Buchstabenhaus eintragen,
- Auf Abbildungen gelernter Wörter kennzeichnen, ob ein bestimmter Laut darin zu hören ist, z. B.

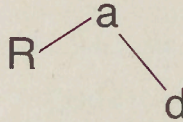
u

in



(Haus, Blume, Sonne)

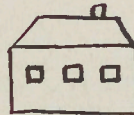
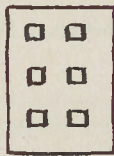
- Ungeordnete Buchstaben zu einem bekannten (kurzen) Wort verbinden, z. B.



- (Farbliche) Hervorhebung bestimmter Laute und Buchstaben,
- Stempeln, Schreiben mit der Schreibmaschine,
- Spiele (Memory, Lotto): Welcher Name oder Gegenstand, welches Tier beginnt oder endet mit einem bestimmten Laut?

Übungen, die dem Erkennen von identischen Merkmalen eines Begriffes in der Realität dienen; z. B.

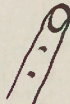
- Finden von Oberbegriffen zu verschiedenen bildlich o. ä. vorgegebenen Gegenständen



Haus

Die Einsicht, daß Wortbedeutungen sich durch geringe Veränderungen der Schriftzeichen und -laute trotz optischer und akustischer Ähnlichkeit der Wort(Klang)gestalten wandeln, kann mit Hilfe folgender Maßnahmen unterstützt werden:

- „Zaubergeschichten“ erzählen oder erfinden, entsprechend zeichnerisch darstellen lassen (Wandlung von Oma → Opa),
- Umwandlung der Kindernamen Tina → Tino durch Demonstration an Anziehpuppen,
- Aus zwei Wörtern ein neues Wort zaubern, z. B.



Finger



Hut



→ Fingerhut



Besonders die zuletzt genannte Übung sollte durch entsprechende Auswahlangebote unterschiedliche Entscheidungen der Kinder auf dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen zulassen.

Dem Identifizieren inhaltlicher Bedeutungen sollten Übungen dienen wie:

- Sätze in einem bildlichen Kontext erratend lesen, deren Wörter nur teilweise bekannt sind, z. B.



## Die Katze will die Maus fangen.

- Einfache Comic-Geschichten (Sprechblasen) lesen.

Einige der oben aufgeführten Übungen können in ähnlicher Weise auch eingesetzt werden, wenn es darum geht, syntaktisch bedingte Veränderungen der Wortbilder und Wortlaute in Sätzen zu erkennen und ihre Bedeutung zu erfassen, z. B.

## Peter spielt Ball.

## Peter und Uwe spielen Ball.

Zum optischen und akustischen Identifizieren, Diskriminieren und Generalisieren prägnanter Wortbestandteile – Operationen, die der *vierten Stufe* des Leselehrgangs entsprechen – sind Wörter auszuwählen, deren Elemente sich zum Aufbau neuer Wörter eignen: Silben, die aus einfachen Konsonanten- und Vokalverbindungen bestehen wie z. B. *la, me, ni, to*; in vielen anderen Wörtern enthaltene bereits bekannte kurze Wörter wie z. B. *ein, und, aus* u. ä.

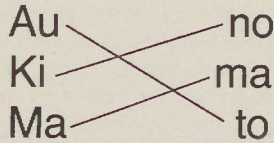
Folgende Übungen dazu sind möglich:

- Wörter in Silben zerlegen: optisch durch Einkreisen, Unterstreichen, Zerschneiden; akustisch durch Klatschen, Klopfen u. ä.

- Silben vertauschen; lesen, richtig zusammensetzen oder miteinander verbinden:

Au - no      Ki - to

- „Silben fischen“:



- Wörter mit gleichen Anfängen oder Endungen suchen:

Auto	Nase
Auge	Hose
Aula	Hase

- Sinnvolle, aber auch „Unsinn“-Wörter durch Verdoppeln von Silben oder Zusammenfügen verschiedener Silben bilden, z. B.:

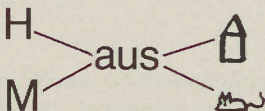
Mama	Lulu	Renate	Pipapo
Papa	Mimi	Tomate	Kikiriki
Lili		Lorame	

- Versteckte Wörter im Wortbild oder einer entsprechenden Abbildung finden, z. B.

ein *in* Wein      Bein      Schwein

und *in* Mund

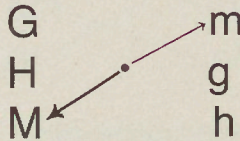
Hund



- Spiele mit Lotto und Domino, Würfelspiele
- Wörterschlangen legen:

Au-la      La-ma      Ma-mi      Mi-ra

- Groß- und Kleinbuchstaben einander zuordnen: Leseuhr (großer Zeiger, kleiner Zeiger)



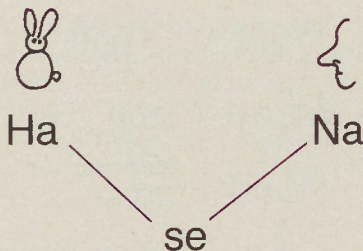
- Den kleinen und großen „Bruder“ suchen (farbliche Kennzeichnung, Stempeln, Umgehen mit Buchstabenkärtchen oder -würfeln, Ausschneiden aus Zeitungen u. ä., Buchstabenhaus).

Daß die Veränderung von Wortbestandteilen eine Wandlung der Wortbedeutung bedingt, kann z. B. mit Hilfe folgender Übungen erkannt werden:

- Erlesen von Sätzen wie:

*Das Kind spielt auf dem Rasen.  
Die Autos rasen.*

- Durch bildliche Darstellungen, z. B.



Auf der *fünften Stufe* des Lesenlernens gewinnt beim Operieren mit Buchstaben/Lauten und Buchstaben-/Lautverbindungen neben der diskriminie-

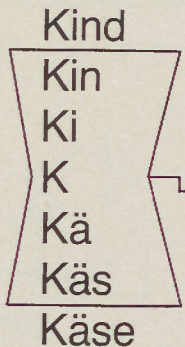
renden und identifizierenden Durchgliederung die Generalisation (Synthese) zunehmend an Bedeutung.

Das setzt die Fähigkeit voraus, die Variationsbreite bestimmter Laute zu erfassen und im Klang zu unterscheiden, Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen als Normallaute mit spezifischer Lautvariation und als Stellungslaute in neue Gestaltkonstellationen zu übertragen<sup>18)</sup>.

Übungen auf dieser Stufe, die im wesentlichen noch von bekannten Wortgestalten ausgehen müssen, entsprechen zum Teil den Übungsformen, die für die Lautdiskrimination auf der zweiten bis vierten Stufe beschrieben wurden; ihr Schwierigkeitsgrad wird jedoch erhöht, das Niveau komplexer.

Übungsmöglichkeiten zum Erfassen der veränderten Wortbedeutung durch Umstellung, Austausch, Wegnehmen, Hinzufügen von Buchstaben-(Gruppen) und Lauten sind:

– Auf- und Abbauen von Wörtern, z. B. mit der „Zaubermühle“:



– „Wörterraten“:

K (*Käse Kuchen Kino Künd Kirche,*

Ki (*Kino Kind Kirche*)

Kin (*Kino Kind*)

Kino

<sup>18)</sup> Vgl. hierzu H. Thiele: Übungsformen im Erstleseunterricht – Syntheseübungen, a. a. O., S. 13 f.

- „Treppensätze“:

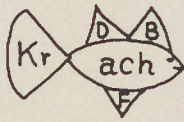
am H . . . . . ist ein F . . . . .  
am Him . . . . . ist ein Flug . . . . .  
am Himmel . . . . . ist ein Flugzeug

- Buchstaben „verpflanzen“:

Ei(m)er → Eier      Bau(m) alt  
(m)-ein              Bau (m) alt

Der Wortschatz sollte auf Arbeitswörter ausgedehnt werden, in denen Buchstabenverbindungen auftreten, die einen Laut (*au, ie, eu, ie, äu, sch, ck, ch*), eine Lautverbindung (*er, el, es, en, eln*), eine Silbe (*ver, ge, zer . . .*) repräsentieren, die am Wortende oder im Wortinnern stehen und aufgrund der Häufigkeit ihres Vorkommens Signalwirkung haben (z. B. *ing, all, ich, ach usw.*).

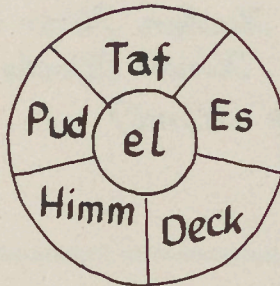
- Reimwörter suchen:



s  
br  
kl  
spr

ingen

- Zauberkreise:



- Wörter verwandeln:

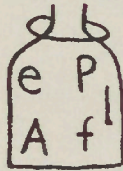
M<sup>O</sup><sub>u</sub>nd      u  
Himmel  
a

Han<sup>d</sup>  
s

- Wörter ergänzen:

F      ns      er

- Durcheinandergeschüttelte Buchstaben zum Wort zusammensetzen („Buchstabensack“):



- Buchstabensalat (finde ein bekanntes Wort!):

a   i   u   m   e  
Sch   B   I   k

- Vertauschte Wortanfänge den „Wortschwänzen“ zuordnen:

G      isch  
E      eld  
T      sel

- Silbenrätsel, Silbensalat (auch mit neuen Wörtern)

del	ter	Rol
Pe	ler	Pu

Hund: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

Spielzeug: \_\_\_\_\_

Alle angegebenen Übungen sollten, soweit möglich, akustisch und optisch durchgeführt werden. Zum Erfassen der Variationsbreite eines Lautes sind spezielle Sprech- und Abhörübungen erforderlich, z. B.:

- akustische Gegenüberstellung von

*Lamm – lahm, Keller – Kehle, im – ihm,  
Ofen – offen, Fuß – Fluß*

- Wörter sammeln (Namen, Tiere, bestimmte Gegenstände) mit langem oder kurzem Selbstlaut (Ratespiele)
- Beim Hören langer/kurzer Vokale ein bestimmtes Handzeichen geben
- Auf einem Arbeitsblatt die abgebildeten Gegenstände mit langen/kurzen Vokalen markieren u. ä.

Die *letzte Stufe* des Leselernprozesses ist erreicht, wenn das Kind in der Lage ist, isolierte Buchstaben/Laute zu einem neuen Wort zusammenzufügen und die Bedeutung eines Wortes, das nicht zum Grundwortschatz der gelernten Arbeitswörter gehört, durch Synthese der Einzellaute zu erfassen. Diese Fähigkeit kann in der letzten Stufe des Lernprozesses systematisch gefördert werden anhand von „Durchgliederungsübungen: Operationen des Zusammenfügens bei verschiedenen sprachlichen Einheiten, Erlesen durch Ergänzen, Ordnen, Kombinieren und Zusammenfügen (Synthese)“<sup>19)</sup>.

<sup>19)</sup> H. Thiele, a. a. O., S. 14, dem auch weitere methodische Hinweise entnommen werden.

Das Erlesen neuer Wörter darf keineswegs an isolierten Wörtern oder sinnlosen Wortreihen trainiert werden. Das unbekannte Wort muß, sofern es nicht in Sprach- und Handlungszusammenhängen entwickelt wird, in einen sinnstützenden akustischen oder optischen Kontext eingeordnet sein. Das selbständige Erlesen neuer Wörter kann z. B. durch Kinderreime oder vorgegebene bekannte Satzmuster erleichtert werden:

Die Kinder spielen im Zimmer.  
Die Kinder spielen im Garten.

Folgende Übungen sind angebracht:

- Aus den Buchstaben eines bekannten Wortes ein neues Wort bilden,
- Bei gleicher Reihenfolge: fallen → alle  
bei geänderter Reihenfolge: Garten → Art, raten; tragen → Tag, eng
- Leserichtung der Wörter verändern (horizontal, vertikal)  
Zauberquadrate, Kreuzwörtertsel, „rückwärts lesen“:

OTTO  
T T  
T T  
OTTO

K	uchen
A	pfel
T	asse
Z	immer
E	sel

Regen  
↓  
Neger

- Aus ungeordneten Buchstaben durch Kontexthinweise das Wort finden:  
Welche Blumen blühen auf den Beeten?

s	o
R	n e

l	p <sup>n</sup>	T
u	e	

Mutter kauft ein!

Z	e
r	
ck	u

a	e	K
f	e	f

L	i
M	ch

- In „komischen“ Sätzen das lustige Wort erkennen und durch Umstellen, Weglassen oder Ergänzen eines Buchstabens richtigstellen:

*Peter ißt Eisen mit Sahne.  
Rosen betreten verboten!*

- Die Buchstaben einzeln diktieren und das Wort erlesen: (stempeln oder mit der Schreibmaschine)

B | a | n | k

Es schließen sich im folgenden Ausführungen an, die kurz eingehen auf die

### **Problematik der Differenzierung und der Lernerfolgskontrolle während des Leselehrgangs:**

Um wirksame differenzierende Maßnahmen zur Förderung aller Schüler einer Klasse möglichst früh einsetzen zu können, sollte sich der Lehrer schon vor Beginn des Leselehrgangs genau über die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Vorkenntnisse der einzelnen Kinder informieren (vgl. S. 153 ff.). Besser als die üblichen globalen Schulreifetests eignen sich dazu spezielle Tests, die über das vorhandene Niveau grundlegender, für das Lesenlernen relevanter Fähigkeiten, z. B. im optischen und akustischen Bereich, Aufschluß geben<sup>20)</sup>.

Der Lehrer kann Defizite sofort in seine Unterrichtsplanung aufnehmen und späteren, noch größeren Leselernschwierigkeiten vorbeugen, indem er zum Ausgleich der unterschiedlichen Ausgangslage der Schüler seiner Klasse die unter Punkt 3 (S. 153 ff.) aufgezählten Leselernvoraussetzungen sichert. Anhand eines danach durchgeführten Tests, der dem Anfangstest ähnlich sein sollte, läßt sich der Lernzuwachs eines Schülers und somit gleichzeitig die neue Ausgangslage eines jeden einzelnen Schülers feststellen, von der aus er den eigentlichen Leselehrgang beginnt.

Innerhalb der einzelnen Stufen des Leselehrgangs sollte jedem Kind ausreichend Zeit zugestanden werden, die jeweiligen Lernziele zu erreichen. Das angebotene Material (z. B. eine Lose-Blatt-Sammlung oder entsprechende Arbeitsblätter, die das Lesebuch ergänzen) müssen einem selbständigen, u. U. lehrerunabhängigen Erarbeiten und Kontrollieren der Lernschritte entgegenkommen.

<sup>20)</sup> Vgl. dazu K. Meiers: Schwierigkeiten beim Lesenlernen, in: Die Grundschule 3/76, Informeller Test.

Der Lehrer muß den Lernerfolg der Schüler überprüfen; er wird von Fall zu Fall einzelne Schüler veranlassen, bestimmte Lernschritte noch zu festigen und kann ihnen dabei persönlich oder mit Materialangeboten helfen; anderen Schülern, die dieselben Lernziele bereits erreicht haben, kann er neue Anregungen und zusätzliche Arbeitsmittel anbieten.

Vor dem Übergang auf eine neue Stufe des Lehrgangs muß der Lehrer sich davon überzeugen, daß alle Schüler durch ausreichende Lernfortschritte angemessene Lernvoraussetzungen für die nächste Stufe mitbringen.

Eine totale Individualisierung – das heißt: jedes Kind arbeitet selbständig nach seinem individuellen Arbeitstempo – würde die meisten Lehrer, vor allem bei den immer noch hohen Klassenfrequenzen, durch die kontinuierlich notwendigen Kontrollen der Einzelleistungen überfordern und die Gefahr beinhalten, daß einige Kinder wegen der unübersichtlichen Kontrollmöglichkeiten für den Lehrer wesentliche Teilprozesse des Leselehrgangs versäumen.

Abschließend noch einige Bemerkungen zur Frage nach der *Leseausgangsschrift*:

Einsicht in die Struktur des Schriftbildes ist am besten über die Druckschrift zu vermitteln, deren Vorteil in der Isolierung der Buchstaben besteht. Dabei sollte der Gemischtantiqua (Beispiel: **H a u s**) gegenüber der Prima (Beispiel: **Haus**) der Vorzug gegeben werden, weil sie sich reproduktionstechnisch leichter darbieten läßt und den Kindern außerdem in den vielfältigen schriftlichen Zusammenhängen auch außerhalb der Schule begegnet. Die gebundene (lateinische) Schreibschrift ist wegen ihrer komplizierten Binnengliederung und den sich daraus ergebenden Wahrnehmungs- und Strukturierungsschwierigkeiten für die meisten Kinder als Leseausgangsschrift abzulehnen (vgl. Schreiblehrgang S. 189 ff.). Das ist auch bei der Auswahl der Fibeln zu berücksichtigen.

## 6. Das selbständige Erschließen neuer Texte

(Vgl. dazu auch S. 70 f.)

Auf der zuletzt geschilderten Stufe des Leselehrgangs erhält das selbständige Erschließen von einfachen, im weiterführenden Unterricht zunehmend komplexeren Texten einen bedeutenden Stellenwert.

Häufig wird das Lesen von Texten primär als Mittel zur Perfektionierung der Lesetechnik betrachtet. Eine rein mechanische Lesefertigkeit, ein Fehlen der Einsicht in Sinnzusammenhänge, ist als Folge davon bei vielen Schülern zu beobachten. Um dies zu verhindern, sollen im folgenden Kriterien und Hinweise zur Textauswahl und Textgestaltung aufgeführt werden, wofür an dieser Stelle die (in den allgemeinen Ausführungen zum Prozeß des Lesens auf S. 147 ff. beschriebenen) *drei Zugangsebenen zu Texten*:

die semantische,  
die syntaktische und  
die graphisch-phonetische herangezogen werden müssen.

Alle drei Zugriffsweisen wirken beim Lesen zusammen (vgl. S. 149 f.), sollen jedoch hinsichtlich der erforderlichen spezifischen Auswahlkriterien und der entsprechenden methodischen Maßnahmen getrennt dargestellt werden.

Die *graphisch-phonetische Zugangsebene* wird durch formale Ausgangskriterien berücksichtigt, denen in erster Linie lesemethodische Gesichtspunkte zugrunde liegen. (Vgl. auch: Kriterien zur Wortauswahl, S. 158 f.; Leseausgangsschrift, S. 183):

- Der Text muß in Drucktype und -größe gut lesbar sein
- Die vom Lehrer reproduzierten Texte (Arbeitsblätter, Tafel, Folien, Wortkarten usw.) müssen mit der Schriftart der Fibel übereinstimmen
- Der Zeilenabschluß wird durch Sinneinheiten bestimmt
- Zunächst sollte jeder Satz einen eigenen Zeilenanfang erhalten
- In längeren Sätzen müssen die Einheiten durch größere Abstände getrennt bzw. auf zwei oder mehrere Zeilen verteilt sein
- Der Abstand der Zeilen muß ausreichend groß sein
- Eine Häufung neuer Wörter ist zu vermeiden
- Bekannte Wörter müssen wiederholt werden.

Hinsichtlich der *syntaktischen Ebene* der Annäherung an die inhaltliche Aussage eines Textes gelten Kriterien, denen die Erkenntnis zugrunde liegt, daß die Lesbarkeit eines Textes für das Kind zum großen Teil vom Grad der Bekanntheit der vorgegebenen Sprachstrukturen und Satzmuster abhängt.

Die nachweislich vorhandene Fähigkeit der Kinder, innerhalb der mündlichen Kommunikation komplexe grammatische Strukturen zu verstehen und anzuwenden (vgl. S. 152), ist bei der Auswahl oder Herstellung von Texten durch den Lehrer zu berücksichtigen:

- Die Satzmuster müssen dem Kind vertraut sein und den Strukturen gesprochener Sprache entsprechen
- Die Satzlänge sollte nicht durch eine möglichst simplifizierte Syntax reduziert werden; sie richtet sich nach der Komplexität der gesprochenen Sprache, über die das Kind verfügt
- Texte sollten eingesetzt werden, die sich zum Lesen in verteilten Rollen eignen; ebenso Kinderreime, Abzählverse u. ä., die eine den Kindern vertraute syntaktische Sprachstruktur aufweisen.

Die Strukturierung ist jedoch als Kriterium der Lesbarkeit eines Textes hinsichtlich der Sinnantizipation nicht von seinem Inhalt zu trennen. Für die Textauswahl gelten deshalb generell die inhaltlichen Kriterien, die den für die Wortauswahl (S. 158 f.) beschriebenen entsprechen. Entscheidend sind hierbei die Erfahrungsbereiche von Kindern. Die Texte sollten den Kindern emotional wichtig sein und sie zur selbständigen Sinnsuche motivieren (auch verschiedene Nonsens-Texte, an denen Kinder Spaß finden, sind deshalb nicht ausgeschlossen).

Hingewiesen werden muß an dieser Stelle auf die Möglichkeit, den Kindern zu einem in der Fibel oder anderen Kinderbüchern vorgegebenen Text alternative Texte anzubieten oder auch – gemeinsam mit ihnen – Texte herzustellen, die das Thema inhaltlich variieren, die Wirklichkeit in veränderter Form wiedergeben und andere Perspektiven zulassen als die im Text dargestellte. Damit würde zugleich die Fähigkeit zum kritischen und distanzierten Gebrauch von Texten, wie er im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ näher ausgeführt worden ist, vorbereitet.

Da den Kindern der Sinn vertrauter Inhalte leichter zu erschließen ist, muß die *Ebene des semantischen Zugangs zu Texten* durch verstärkte Maßnahmen zum Überschauen und Antizipieren von Sinn- und Sachzusammenhängen besonders berücksichtigt werden. Die Sinnerwartung des Kindes kann bereits durch eine entsprechende Einführung in die Richtung des zu erlesenden Textes gelenkt werden:

- Ausgehen von einer aktuellen Situation der Schüler
- Vorbereitung durch Rollenspiel
- Erlebnisberichte der Kinder zugrunde legen
- Der Lehrer erzählt eine Geschichte, zeigt Bilder, gibt ein Rätsel vor, spielt ein Lied . . .

- Zu einer vorgegebenen Überschrift werden eigene Geschichten erfunden, Bilder gemalt, Pantomimen dargestellt ...
- Es wird von einer konkreten (manuellen) Aktivität ausgegangen (z. B. bei einem Sachtext).

Auf diese Weise entwickelt der Schüler dem Text gegenüber eine bestimmte Fragehaltung, die sich in allgemeinen Vermutungen äußern kann. Durch entsprechende optische bzw. graphische Hinweise werden die ersten Vermutungen modifiziert, z. B. durch:

- Art der Überschrift,
- Gliederung des Textes,
- Textergänzende oder -begleitende Illustrationen (Fotos, Zeichnungen, Bilder), die das Thema vorgeben, Sinneinheiten wiedergeben oder Höhepunkte der Handlung verdeutlichen.

Das Kind überprüft innerhalb des Textes seine Vermutungen jeweils an ganzen Sätzen oder überschaubaren Sinneinheiten, indem es unbekannte Wortbilder in Klanggestalten umsetzt und dabei entsprechende grammatisch-syntaktische Hinweise ausnutzt (ein Satzanfang wie *Das Kind spielt mit der ... Puppe/Feuerwehr* schränkt z. B. die Wahl des folgenden Wortes ein). Anschließend kann es über die Richtigkeit oder das Nichtzutreffen einer Annahme entscheiden.

Lesefehler, Verlesungen, die sich beim Entschlüsseln einzelner Sinnzusammenhänge eingestellt haben, kann das Kind durch die Möglichkeit des Rückgriffs auf die drei Zugangsebenen des Lesens unmittelbar selbst korrigieren.

Bei den *methodischen Überlegungen* muß berücksichtigt werden, daß das Sinnerschließen eines Textes in der geschilderten Art vorwiegend als gedanklicher Prozeß abläuft. Daraus ergeben sich folgende Erfordernisse für die Arbeit mit Texten im Anschluß an den Leselehrgang:

- Jedes Kind muß ausreichend Zeit zum stillen Erlesen des Textes erhalten
- Der Lehrer sollte die selbständige Sinnsuche der Kinder durch geeignete Impulse und Fragen unterstützen (vgl. auch die Hinweise zur Einführung der Texte, S. 185 f.)
- Der Lehrer darf das Kind nicht sofort zum lauten Lesen anhalten, weil das Wort-für-Wort-Lesen die übergreifende Sinnsuche hemmt, das laute Sprechen die Lesegeschwindigkeit reduziert und die spontane selbständige Fehlerkorrektur erschwert wird; auf das Zeigefingerlesen ist möglichst früh zu verzichten
- Erst wenn alle Kinder Gelegenheit hatten, sich mit dem Text auseinanderzusetzen, kann der Lehrer – je nach der Komplexität des Inhalts und dem Schwierigkeitsgrad – den Text vorlesen oder von sicher lesenden Kindern lesen lassen

- Die Kinder müssen die Möglichkeit erhalten, die Satzmelodie korrekt wiederzugeben, den Sprechrhythmus zu variieren, die richtige Betonung von Satzteilen zu erfassen (hierzu eignen sich Tonbandaufnahmen u. ä.).

Der Lehrer muß sich in bezug auf seine methodischen Maßnahmen des Problems der unterschiedlich entwickelten Lesefähigkeit der Schüler auch in dieser Phase bewußt sein und für Differenzierungsmöglichkeiten sorgen, z. B. durch

- Ein Angebot unterschiedlich schwieriger Texte
- Bessere optische Aufgliederung längerer Texte
- Variation der Medien
- Kooperationsfördernde Arbeitsformen.

## 7. Kriterien für die Beurteilung von Leselehrgängen

Fibeln und Erstlesewerke sollten vom Lehrer nach methodischen, lesetechnischen, inhaltlichen, gestalterischen und unterrichtsorganisatorischen Gesichtspunkten unter folgenden möglichen Fragestellungen ausgewählt werden<sup>21)</sup>:

- Bieten sie ausreichende Hilfen und Übungen für alle relevanten technischen Teilprozesse des Lesenlernens, der Identifikation, Diskrimination und Generalisation im optischen und akustischen Bereich?
- Werden die Buchstaben in einer Reihenfolge eingeführt, die die Bildung unterschiedlicher Wörter fördert?
- Liefert die Fibel genügend methodische Hinweise für den Lehrer bzw. für Eltern (im Buch selbst oder in einem entsprechenden Lehrerbeiheft – Lehrerhandbuch)?
- Sind die Aufgaben klar durchgegliedert und für den Schüler auch ohne längere Erklärungen des Lehrers verständlich?
- Bietet das Lehrermaterial die Möglichkeit zur Kontrolle der einzelnen Lernschritte bzw. des Lernerfolgs durch den Lehrer, aber auch durch die Schüler selbst?
- Besteht das Lesewerk aus einem getrennten Übungsteil mit entsprechenden Materialangeboten, z. B. auch Kopiervorlagen u. ä. und einem Lese- teil (Textteil)?

<sup>21)</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von W. Menzel (Hrsg.): Deutsche Erstlesewerke und Lesebücher für die Primarstufe, Einleitung, in: Fibeln und Lesebücher für die Primarstufe, Paderborn 1975, S. 10–13.  
Siehe auch Meiers, Schwartz, Warwel in: Fibeln und Erstlesewerke II, Fragen zu Einzelproblemen des Erstleseunterrichts, a.a.O., S. 142–144.

- Berücksichtigt das Lesewerk in seiner Konzeption die individuellen Unterschiede beim Lesenlernen? Werden ausreichende Differenzierungshilfen und -materialien angeboten?
- Sind Lese- und Schreiblehrgang getrennt dargestellt?
- Begünstigt das Material sowohl individuelles als auch kooperatives und lehrerunabhängiges Arbeiten?
- Entspricht das Sprachmaterial dem Wortschatz und der Syntax von Schulanfängern?
- Sind vielfältige Textsorten aufgenommen (Bildgeschichten, Comics, Fotos u. ä.)?
- Sind die Texte auf die realen Erfahrungen der Kinder bezogen?
- Geben die Texte unterschiedliche Wirklichkeitserfahrungen wieder?
- Erweitert das sprachliche Material den Wortschatz und die Begriffsbildungsmöglichkeiten der Kinder?
- Motiviert das Material des Lesewerks die Kinder auch zum Lesen und zum Umgang mit Texten außerhalb der Schule?

# II. Schreiblehrgang

## 1. Vorbemerkung

### 1.1 Definition von Schrift

Als *Schrift* wird das historisch entwickelte und überlieferte Zeichensystem bezeichnet, mit dessen Hilfe unsere Sprache sichtbar gemacht wird.

Während Sprechen unter der Verwendung des primären Zeichensystems der Laute stattfindet, wird beim Schreiben das sekundäre System der Buchstaben verwendet<sup>22)</sup>. Laut- und Buchstabensystem entsprechen einander jedoch nur höchst unzureichend. (Siehe hierzu Rechtschreibung S. 205 ff. und Leselehrgang S. 147 ff.)

### 1.2 Funktionen der Schrift

Als die beiden wesentlichsten Funktionen der Schrift lassen sich nennen:

– **Die kommunikative Funktion**

Zwischenmenschliche Verständigung ist mit Hilfe der Schrift sogar über räumliche und zeitliche Entfernungen hinweg möglich;

– **Die semantische Funktion**

„Innere“ und „äußere“ Sprache können mit Hilfe der Schrift fixiert werden. Ein wesentlicher Vorteil der geschriebenen Sprache ist hierbei die durch die Verlangsamung des Prozesses der Äußerung mögliche „allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Schreiben“ (Kleist).

Eine weitere Funktion der Schrift ist:

– **Die ästhetische Funktion**

Mit Hilfe der Schrift (Größe, Form, Farbe, Druck usw.) können künstlerische, sinnunterstützende und strukturierende Wirkungen erzielt werden.

Durch das Schreiben wird die Kapazität des „sozialen Gedächtnisses“ der Menschheit nahezu unbegrenzt erweiterungsfähig<sup>23)</sup>. Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Erkenntnisse können mit Hilfe der Schrift fixiert, gespeichert und weitervermittelt werden.

<sup>22)</sup> W. Menzel, in: Praxis Deutsch 9/1975, S. 10.

<sup>23)</sup> Nach W. Menzel, in: Praxis Deutsch 9/1975, S. 10.

## 2. Zur Methodik des Schreibenlernens

### 2.1 Zur Diskussion um die geeignete Ausgangsschrift

Mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 4. 11. 1953 wurde die Lateinische Ausgangsschrift als verbindliche Ausgangsschrift festgelegt:

A a B b C c

Die Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung bemüht sich seit Jahren um eine Vereinfachung der Lateinischen Ausgangsschrift. Sie stützt sich hierbei auf die Untersuchungen von Heinrich Grünewald aus dem Jahre 1970<sup>24)</sup>, der beobachtet hatte, daß die Lateinische Ausgangsschrift sich bei der Entwicklung zu einer ausgeschriebenen Handschrift strukturell grundlegend verändert hat. Dies hat vermutlich seine Ursache darin, daß die Schreibbewegung sich aus verschiedenen Bewegungsphasen und Geschwindigkeitsnullpunkten zusammensetzt, daß sie also keineswegs eine gleichförmige und ökonomische Bewegung ist, sondern verschiedene Bewegungsphasen erfordert. Die Strecke zwischen zwei Geschwindigkeitsnullpunkten wird als Bewegungsphase bezeichnet.

So besteht das Wort „hat“, in der Lateinischen Ausgangsschrift geschrieben, aus fünf – mit dem t-Strich aus sechs – Bewegungsphasen:

h a t

Als entscheidendes Argument muß gelten, daß die Bewegungsphasen nicht mit den Buchstabenformen übereinstimmen. Dies trifft auf nahezu alle Buchstabenverbindungen zu. Am Ende eines Buchstabens muß der Schreiber in der Bewegung fortfahren, bis er einen Geschwindigkeitsnullpunkt erreicht hat, der als Haltestelle geeignet ist; dieser liegt in den meisten Fällen mitten in den folgenden Buchstaben. Buchstabenformen und Bewegungsphasen sind also asynchron.

Da Schreiben grundsätzlich in sprechmotorischer Begleitung abläuft und Sprechbewegungsphasen Artikulationseinheiten<sup>25)</sup> umfassen, sind auch Schreibbewegungsphasen und Sprechbewegungsphasen asynchron.

Eine weitere Schwierigkeit der Lateinischen Ausgangsschrift besteht in den häufigen Drehrichtungswechseln. Hiermit bezeichnet man motorische Kehr- und Wendebewegungen, um von einer Form mit Linksdrehung in eine mit

<sup>24)</sup> Heinrich Grünewald, Schrift als Bewegung, Weinheim 1970.

<sup>25)</sup> Artikulationseinheiten: Wörter, Morpheme, Grapheme, Laute.

Rechtsdrehung zu gelangen. Drehrichtungswechsel bremsen den Bewegungsablauf und behindern somit das Schreibtempo.

Anhand von Schriftuntersuchungen „geübter“ Schreiber konnte Grünewald nachweisen, daß diese Schriftproben

- 1. eine Tendenz zur Synchronisierung von Bewegungs- und Formmerkmalen aufweisen, wobei die erlernten Buchstabenformen der Lateinischen Ausgangsschrift zwangsläufig verändert werden und
- 2. die Zahl der Drehrichtungswechsel ebenfalls unter Veränderung der Lateinischen Ausgangsschrift-Buchstaben stark eingeschränkt wird.

Für die Schreibung des Wortes *Drehrichtungswechsel* in der Lateinischen Ausgangsschrift sind 24 Drehrichtungswechsel nötig, während es in der „ausgeschriebenen“ Schrift nur 7 sind:

*Drehrichtungswechsel*

Dabei entspricht kein Buchstabe mehr der Form der Lateinischen Ausgangsschrift.

Die Vereinfachte Ausgangsschrift berücksichtigt diese Kriterien. Die Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung erarbeitete aufgrund der Untersuchungen Grünewalds eine *Vereinfachte Ausgangsschrift*, deren durchgängiges Prinzip die Stuktursynchronität von Buchstabenform und Bewegungsphase ist, in der Drehrichtungswechsel reduziert sind und darüber hinaus das Schreibtempo durch häufige „Luftsprünge“, deren positiver Einfluß auf das Schreibtempo erwiesen ist, beschleunigt wird. Die vereinfachte Ausgangsschrift ist so aufgebaut, daß aus ihr geradlinig eine ausgeschriebene persönliche Handschrift entwickelt werden kann.

Geht man davon aus, daß die Schrift keine normative, sondern eher regulative Funktion hat, so kann man sich den Argumenten für die Vereinfachte Ausgangsschrift kaum verschließen.

Statt der Lateinischen Ausgangsschrift kann deshalb auch die Vereinfachte Ausgangsschrift gewählt werden, wenn eine Lesefibel in Druckschrift (oder der entsprechenden Schreibschrift) verwendet wird.

### 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 sch st tz  
 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

### Vereinfachte 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 sch st tz rz  
 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

## 2.2 Voraussetzungen und Grundfähigkeiten für das Schreibenlernen

Die Voraussetzungen für das Schreibenlernen stimmen weitgehend mit denen für das Lesenlernen überein (siehe Leselehrgang S. 147 ff.).

Die speziell für das Schreiben relevanten Grundfähigkeiten, die alle Kinder entwickeln müssen, lassen sich unter folgenden Gesichtspunkten systematisieren<sup>26)</sup>.

– Der physiologische Aspekt

„Zur Produktion sichtbarer Zeichen gehört die Fähigkeit, mit Hilfe eines Werkzeugs auf einer Unterlage die Schriftzeichen (in der Vorform: Zeichen überhaupt) mit der Hand nachzugestalten.“<sup>27)</sup>

Durch Schreibbewegungsübungen werden die schreibmotorischen Fähigkeiten zur kursiven Bewegung hin entwickelt.

<sup>26)</sup> Nach: Hahn, Rathjen, Schmall, Zahl, Hilfen zur Schreiberziehung, 1975.

<sup>27)</sup> Dies.: a.a.O., S. 5.

– Der ästhetische Aspekt

Es handelt sich bei den Vorformen des Schreibens um einen Sonderfall ästhetischer Erziehung im Bereich der Graphik. Die Kinder experimentieren in der sogenannten Kritzelperiode mit verschiedenen bildnerischen Materialien.

– Der semantische Aspekt

„Spontanschreiben ist eine Vorform der schriftlichen Kommunikation.“<sup>28)</sup> Die Erprobung und Deutung der eigenen graphischen Ausdrucksmöglichkeiten stehen hierbei im Vordergrund.

Die drei aufgeführten Aspekte sind nicht hierarchisch zu betrachten. Im folgenden sollen die drei Aspekte etwas näher beschrieben werden.

*Der physiologische Aspekt*

Die motorischen Fähigkeiten von Schulanfängern sind je nach den sozialen Bedingungen, die auch die Möglichkeit einer systematischen vorschulischen Erziehung einbeziehen, unterschiedlich entwickelt. Solange keine für alle Kinder verbindliche Eingangsstufe existiert, muß also für den Schulbeginn im 1. Schuljahr von den geringsten Voraussetzungen ausgegangen werden. Die Großmotorik, die im Hinblick auf die Bewegungskoordination für das Schreiben relevant ist, kann von Schulbeginn an in Bewegungsspielen, tänzerischen Spielen und gymnastischen Übungen gefördert werden. Die Feinmotorik der Arm-Hand-Finger-Muskulatur kann durch handwerkliche, bastlerische Tätigkeiten von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden geschult werden, wobei durch eine differenzierende Vorgehensweise auf die verschiedenen Voraussetzungen eingegangen werden kann.

*Der ästhetische Aspekt*

„Der ästhetische Gesichtspunkt führt zur Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt. Was uns als Zeichen erscheint, ist für das Kind die Sache selbst, das Erfassen verschiedener Zustände, Tätigkeiten und Widerstände.“<sup>29)</sup> Die Schüler erproben verschiedene Werkzeuge und werden angeregt, ihr Werkzeug intentional auszuwählen. Das Material wird nach Größe, Farbe usw. bei den verschiedenen Arbeitsaufträgen gewechselt.

<sup>28)</sup> Hahn, Rathjen, Schmoll, Zahl: Hilfen zur Schreiberziehung, 1975, S. 5.

<sup>29)</sup> Hahn/Rathjen u. a., Hilfen zur Schreiberziehung, 1975, S. 11.

### *Der semantische Aspekt*

Spontanes Schreiben, wie z. B. sogenannte „Kritzelpriefe“, gehört für viele Schüler schon zu den vorschulischen Aktivitäten; sie imitieren damit das Schreibverhalten Erwachsener. Wichtig ist, daß die Schüler lernen, daß ihre subjektiven Beziehungen zu bestimmten Inhalten anerkannt werden, daß ihre graphischen Bemühungen um individuelle Ausdrucksmöglichkeiten ohne Leistungsdruck bejaht werden. Diese spontanen Mitteilungen und Äußerungen müssen daher in gemeinsamen Gesprächen interpretiert werden; dabei kann man der spontanen Phantasie viel Raum geben.

### **2.3 Der geeignete Zeitpunkt für den Beginn des Schreiblehrgangs**

Man geht heute davon aus, daß beim Lesen- wie beim Schreibenlernen die Hauptleistungen die gleichen sind: „Der Erwerb eines bisher unbekanntes Zeichensystems mit optisch-räumlichen Eigenschaften; der Mechanismus der Umkodierung von einem der beiden Zeichensysteme zum anderen.“<sup>30)</sup> Die im Leselehrgang beschriebenen Methoden berücksichtigen dies: Die Schüler sollen mit Hilfe von Druckkästen, Wortkarten, Schreibmaschinen und ausgeschnittenen Buchstaben und Wörtern (z. B. aus Zeitungen) ihre erworbenen Lesefähigkeiten gleichzeitig zu „Schreibfähigkeiten“ erweitern.

Der Erwerb einer geschriebenen Schrift erfordert eine neue Form der Motorik, die Graphomotorik. Von Beginn des 1. Schuljahrs an wird diese durch entsprechende Vorübungen (S. 193) vorbereitet. Wichtig ist hierbei, daß durch gezielte Übungen im motorischen und feinmotorischen Bereich die Voraussetzungen für das handschriftliche Schreiben bei *allen* Schülern geschaffen werden.


Der Lehrer selbst kann am besten erkennen, zu welchem Zeitpunkt dieser Stand erreicht ist. Häufig ist dieser Zeitpunkt nach etwa 3 bis 4 Monaten erreicht, und man kann mit dem eigentlichen Schreiblehrgang beginnen.

---


<sup>30)</sup> Weigl, 1974, S. 118; zitiert nach: Menzel, W., Schreibenlernen – Lesenlernen, in: Die Grundschule 7/1976, S. 295.


## 2.4 Zur Wahl der Methode des Schreiblehrgangs


Ein großer Teil der Schreiblehrgänge geht von der ganzheitlichen (analytischen) Methode aus. Beginnend mit großflächigen, rhythmischen Schwüngen werden die Formen

des Ovals 

der Girlanden ,

der Schleifen ,

der einfachen Arkaden 

und der Schleifenarkaden 

entwickelt und intensivst geübt. Erst nach längerer Übungszeit geht man allmählich zur Angliederung einzelner Buchstabenverbindungen über und beginnt sehr spät mit der Ausgliederung und schriftlichen Wiedergabe einzelner Buchstaben. Bei dieser Methode besteht die Gefahr, daß das Schreiben einseitig auf Bewegungsprobleme reduziert wird. Der Vollzug des Schreibens selbst wird übermäßig lange von den inhaltlichen Motiven und Zielen, die das Schreiben für die Schüler bestimmen, getrennt.

Vielmehr erscheint es wichtig, von Anfang an die Ziele des Schreibens an einem inhaltlichen und pragmatischen Verständnis von Sprache zu orientieren.<sup>31)</sup>

Mit der synthetischen Methode verbindet sich auf der anderen Seite die Gefahr, daß durch reines Nachzeichnen von Buchstaben der Formaspekt des Schreibens verabsolutiert wird; entsprechend wird durch die Überbetonung des Schwügens von „Girlanden“ und „Arkaden“ nach rhythmischen Vorgaben und Gliedern der Bewegungsaspekt verabsolutiert. Sinnvollerweise sollten alle Aspekte gleichermaßen unter inhaltlichen Gesichtspunkten berücksichtigt werden: das genaue Nachzeichnen von Buchstabenformen und das Einüben der Grundbewegungen der Buchstaben und ihr Form- und Inhaltsaspekt. „Rhythmisch-motorisches Einüben der Grundformen im Luftmalen und im großformatigen Schreiben sollte einmünden (und zwar jeweils unmittelbar) in stärker auf das einzelne konzentrierte Übungen: Girlanden werden verkürzt bis auf Anstrich-Abstrich-Bogen, und diese Elemente werden sodann, mit dem waagerechten Strich versehen, zum t synthetisiert.“<sup>32)</sup>

<sup>31)</sup> Vgl. dazu Menzel, a.a.O., S. 296.

<sup>32)</sup> Menzel, a.a.O., S. 296 f.

### 3. Lernzielkatalog

#### 3.1 Allgemeines Lernziel

Allgemeines Lernziel des Schreiblehrgangs ist es, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, eine funktionale Schreibschrift so zu gebrauchen, daß sie diese als sprachliche Ausdrucksform ihrer Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Erkenntnisse sicher handhaben können.

#### 3.2 Teilziele

Die im folgenden aufgeführten Zieldifferenzierungen sind den Hilfen für Schreiberziehung entnommen<sup>33)</sup>.

Grobziele	Teilziele
Bewußter Umgang mit Schreibwerkzeug und -material	Koordinieren von Werkzeug und Unterlage durch experimentelle Verwendung Koordinieren von verschiedenen Werkzeugen, Unterlagen und Formaten
Entwicklung der schreibmotorischen Fähigkeiten des Schulanfängers	Schulung der Großmotorik zur Förderung der Bewegungskoordination fürs Schreiben Schulung der Feinmotorik zur Kräftigung der Arm-, Hand-, Finger-Muskulatur Reproduzieren einfacher Bewegungsabläufe
Formgetreues Schreiben der Ausgangsschrift	Einprägen und Automatisieren von Grundformen der Schrift Einprägen und Automatisieren von Buchstaben, Buchstabenverbindungen, Wörtern, Sätzen durch das geschriebene Vorbild und aus der Erinnerung

<sup>33)</sup> Hahn, Rathjen, Schmoll, Zahl, a.a.O.

## 4. Grundkonzept eines Schreiblehrgangs auf der Basis des allgemeinen Lernziels

### 4.1 Analysemöglichkeiten der Schülervoraussetzungen

Zu Beginn des 1. Schuljahrs erscheint eine „graphische Bestandsaufnahme“ als diagnostische Hilfe für den Lehrer geeignet. Dem Lehrer wird hierdurch eine Merkmalsanalyse hinsichtlich des Differenzierungsgrades von Formbeständen und Bewegungsabläufen geliefert. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schulanfängern bietet eine solche Analyse dem Lehrer Hilfen für den Aufbau eines differenzierten Schreibvorkurses, der allen Schülern den Erwerb der für den Schreiblernprozeß notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht. Zum Zwecke einer solchen Analyse sollte eine Aufgabe gestellt werden, die möglichst viele verschiedene Möglichkeiten bietet, den Entwicklungsstand von Bewegungskoordination und Feinmotorik sowie der Diskriminationsfähigkeiten zu testen. Eine Möglichkeit hierzu besteht darin, daß die Kinder ein Selbstportrait malen und ihren Namen von den vom Lehrer vorgegebenen Namenskärtchen abschreiben.

### 4.2 Schreibvorkurs und Differenzierung

Der Schreibvorkurs beinhaltet nicht nur diejenigen Übungen, die als Vorstufe des Schreibens die Elemente der Schrift bereits „einschleifen“, sondern auch alle diejenigen Übungen, die die Entwicklung der Handwurzelknochen, Gelenke und der Kleinmuskulatur sowie die Bewegungskoordination fördern. Die physiologischen Ausgangsbedingungen und die Entwicklung einer beweglichen Schreibhand sind während des ganzen ersten Schuljahres zu beachten.

Bewegungsspiele im Freien oder in der Turnhalle, wie Tänze, Ball- und Schnelligkeitsspiele und ähnliches, sind besonders geeignet, die *für das Schreiben relevante Großmotorik* zu schulen, da sie den gesamten Körper lockern und entspannen.

Auf diese Übungsformen soll hier nicht näher eingegangen werden – meist können sie auch in den Sportunterricht integriert werden. (Vgl. auch Schreiblehrgang S. 189 ff.)

Zur Schulung der *Feinmotorik* der Arm-, Hand-, Finger-Muskulatur empfehlen sich besonders die verschiedensten Bastelarbeiten.

Das Formen aus Plastelin, Plastika, Ton, Knet usw. wird auch schon in mehreren Schreiblehrgängen als Vorübung empfohlen.

Auch eine Vielzahl anderer Bastel- und Werkarbeiten sollte im Hinblick auf ihre Relevanz für die Entwicklung der Feinmotorik durchgeführt werden, wobei der Schwierigkeitsgrad je nach den Voraussetzungen der Schüler allmählich erhöht wird. Frustrierende Überforderungen sind zu vermeiden, wodurch eine differenzierende Vorgehensweise unumgänglich wird. Die nachfolgende Auflistung von für die Schulung der Feinmotorik relevanten Bastelarbeiten ist den Hilfen für die Schreiberziehung entnommen<sup>34</sup>):

Formen: Plastelin, Plastika, Sand, Ton, Stoff, Papier.

Flechten: Streifen aus Papier, Stoff, Wolle, Faden.

Falten: Papier, Pappe.

Reißen: Feines und starkes Papier.

Schneiden: Papier, Pappe, Stoff.

Kleben: Klein- und großflächig mit Pinsel und Kleister und Tubenpasta.

Fädeln: Perlen, Wildfrüchte, Kerne, Stroh.

Nähen: Einfache Stiche, Stricken.

Nageln: Korkplatten, Nagelmaterial.

Schrauben: Holz- und Plastikschrauben verschiedener Größen.

Malen: Großflächig mit Pinsel und Stift, Plaka-, Erd-, Kleister- und Deckfarben.

Zeichnen: Wandtafel, Papier.

Stempeln: Kork-, Kartoffeldruck, vorgeformte Stempel.

Auch reine Fingerübungen zur Stärkung der Muskulatur und Erhöhung der Geschicklichkeit, oft als Schreibturnen bezeichnet, sind notwendig, sollten aber methodisch in die Unterrichtsinhalte integriert werden (beispielsweise tanzen die Schüler zu einem Musikstück mit den Fingern in der Luft oder auf der Tischplatte).

Lieder und Reime, die im Zusammenhang mit Fingerspielen stehen, sind hier geeignet, aber auch schattenspielerisches oder lautmalerisches Untermalen einer gehörten Geschichte.

Eine weitere Möglichkeit bietet das rhythmische Malen bzw. Zeichnen mit dicken Wachsstiften oder anderen Materialien auf großen Makulaturbögen nach einem Musikstück.

Die eigentlichen Schreibbewegungsübungen setzen erst ein, wenn mit dem Schreibenlernen direkt begonnen werden soll. Am Anfang stehen hier großflächige und schwungvolle Bewegungsschreibübungen:

- in der Luft,
- auf der Wandtafel (auch mit beiden Händen),
- auf der Tischplatte,
- auf Makulatur.

---

<sup>34</sup>) Hahn, Rathjen, Schmoll, Zahl, a.a.O.

Hierbei ist eine klare Abgrenzung von Schreibvorkurs und dem Schreiblehrgang selbst nicht zu ziehen. Die großflächigen Bewegungsschwungübungen werden auch während des Schreiblemprozesses selbst immer wieder aufgegriffen und sind bei der Einführung neuer Schwünge, Grapheme und Graphemverbindungen von großer Wichtigkeit. Durch sie können Bewegungsabläufe „eingeschliffen“ werden, und es wird durch Ängstlichkeit hervorgerufene Muskelverkrampfungen entgegengewirkt. Die nachzuvollziehenden Bewegungsspuren können allmählich kleiner und komplizierter werden.

Besonders wichtig bei all diesen Übungsformen ist, daß sie an lustvolle und spaßhafte Inhalte und Anlässe gebunden sind, um den Schülern die Freude am Schreiben nicht schon zu Beginn des Lernprozesses zu verderben und ängstliches Leistungsstreben sowie Frustrationen zu vermeiden.

Die sogenannte Ideenschrift bietet hierfür viele Möglichkeiten: Beispielsweise werden die Bewegungen spielender Kinder nachgezogen und dabei die Form des Ovals oder der Girlande geübt.

### 4.3 Der Schreiblehrgang

Eine klare Trennung zwischen dem Schreibvorkurs und dem eigentlichen Schreiblehrgang ist, wie schon erwähnt wurde, nicht möglich. Die hier vollzogene Trennung hat eher systematisierenden Charakter. Als Beginn des Schreiblehrgangs soll der Zeitpunkt gelten, zu dem mit einem gezielten Training der Grundformen der Schrift begonnen wird, also mit Girlanden, Schleifen, Arkaden und ihren Einzelteilen:

uuu

u u

lllll

ll ll

mmm

m n

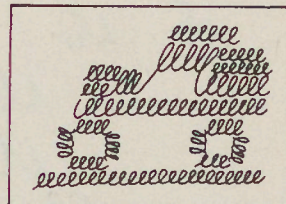
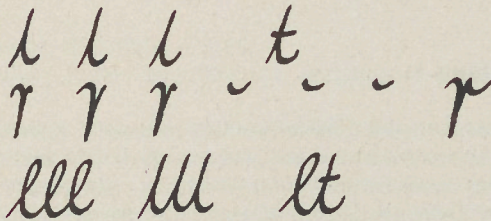


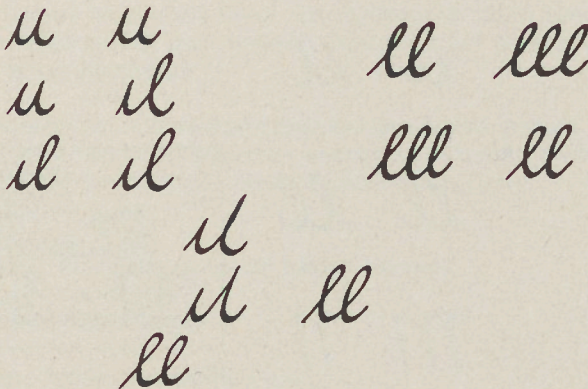
Bild 1

Diese Grundformen sollten nacheinander eingeführt, geübt, automatisiert, optisch erkannt und unterschieden werden. Zu Beginn empfiehlt es sich, eine jede dieser Formen zunächst in großen Bewegungen in der Luft, an der Tafel und auf großformatigem Papier zu üben, dabei sollte auf allmähliche Einhaltung der Horizontalen und auf Gleichmäßigkeit geachtet werden. Ideenschriftbilder bieten Anreiz und erleichtern durch die Vorlage die kindlichen Bemühungen (siehe Bild 1). An dieser Stelle können die Vorteile der analytischen Methode sinnvoll in den Schreiblernprozeß integriert werden. Das allmähliche Einschleifen der Grundformen, das großformatige Schreiben und auch rhythmische Übungen sind, bei maßvoller Anwendung, geeignet, Muskelverkrampfungen zu vermeiden und eine flüssige Schreibweise anzubahnen. Die Kinder können in diesem Zusammenhang auch angeregt werden, die Grundformen der Schrift als bildnerische Mittel anzuwenden, indem sie auf verschiedenen Formaten und mit unterschiedlichem Material etwa „ein selbstgestricktes Auto aus Girlanden“ zeichnen.

Von Anbeginn des Lehrganges sollten aber auch einzelne Elemente der Grundformen geschrieben werden, deren Funktion als Buchstaben oder Teile derselben den Schülern so bald erkennbar wird:



Zu diesen Schreibübungen sollten schon die Diskrimination und Identifikation verschiedener Einzelteile hinzukommen, etwa indem gleiche Teile eingekreist oder in verschiedenen Farben nachgefahren werden.



Auf diese Weise wird das Lesen, Unterscheiden und Erkennen der eigenen und auch anderer Schrift direkt in den Schreiblernprozeß integriert. Mit der bewußten Einführung der ersten Buchstaben kann begonnen werden, wenn die Grundformen vertraut und automatisiert sind und ohne Schwierigkeiten identifiziert und diskriminiert werden können. Es steht jedem Lehrer frei, welche Buchstaben er zuerst einführen will. Einige Grapheme müssen trotz ihres Schwierigkeitsgrades relativ früh eingeführt werden, weil sie für viele Wortbildungen relevant sind. Dabei spielt das Wortmaterial des Leselehrgangs eine erhebliche Rolle.

Im allgemeinen ist es jedoch günstig, zuerst solche Buchstaben zu üben und einzusetzen, die nur wenige verschiedene Formelemente enthalten und weitgehend mit den schon vertrauten Grundformen übereinstimmen; z. B.:

*l-ll-e-t-u*

Diese können dann in schon geschriebenen Wörtern nachgezogen oder in Lücken eingesetzt werden, z. B.:

*Ro(ell)er Ba(ell)*

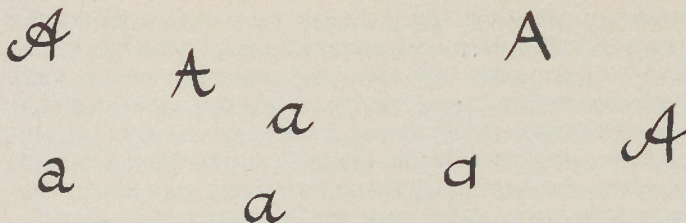
Hierbei sollten nach wie vor ständig Diskriminations- und Identifikationsübungen durchgeführt werden, die die Schüler befähigen, das Graphem im Wort wiederzuerkennen.

In einem anschließenden Lernschritt können Buchstabenverbindungen leicht hergestellt werden:

*tut oder a(elt) oder ma(elt)*

Die Schüler sollten auch Gelegenheit erhalten, die Buchstaben und Buchstabenverbindungen unter verschiedenen Drucktypen und Druckstärken oder normabweichenden Schreibweisen wiederzuerkennen. In Werbetexten und anderen großformatigen Texten aus Illustrierten oder von Plakaten können bekannte Buchstaben oder Buchstabenverbindungen in Schreibschrift mit dicken Wachs- oder Filzstiften bunt nachgezogen werden.

Aus einem vom Lehrer gezeichneten Bild (Arbeitsblatt) mit vielen verschiedenen Schreibweisen eines Buchstabens suchen die Schüler beispielsweise die ideal-typischen heraus und kreisen diese ein oder ziehen sie in anderer Farbe nach.



Parallel dazu sollte die Umkodierung aus dem Laut- in das Buchstabensystem ebenfalls schon zu Beginn des Schreiblehrgangs geübt werden. Hierzu dürfen anfangs jedoch nur Grapheme benutzt werden, deren Korrespondenz zum Laut eindeutig ist, z. B.:

*r u l m n*

Diese können einzeln oder in Graphemverbindungen wie z. B.

*rt - lt - tut*

in kleinen Lautdiktaten geübt werden.

In der beschriebenen Art und Weise können alle Buchstaben eingeführt und geübt werden mit dem Unterschied, daß neu eingeführte Buchstaben in immer größerem Umfang in Wortverbindungen geübt werden können. Damit die Möglichkeiten, neue Wörter zu schreiben, bei jedem neuen Buchstaben größer werden, sollten inhaltlich reichhaltigere Texte benutzt werden.

Eine weitgehende Parallellität zum Leselehrgang ist hierbei wichtig, da sie gewährleistet, daß das geschriebene Wortmaterial auch gelesen werden kann. Die Gefahr, ohne inhaltlichen Zusammenhang einfach Wörter zu üben, kann so weitgehend vermieden werden. Inhalte des Leselehrgangs werden auch im Schreiblehrgang aufgegriffen, wobei Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben für die Schüler einsichtig werden.

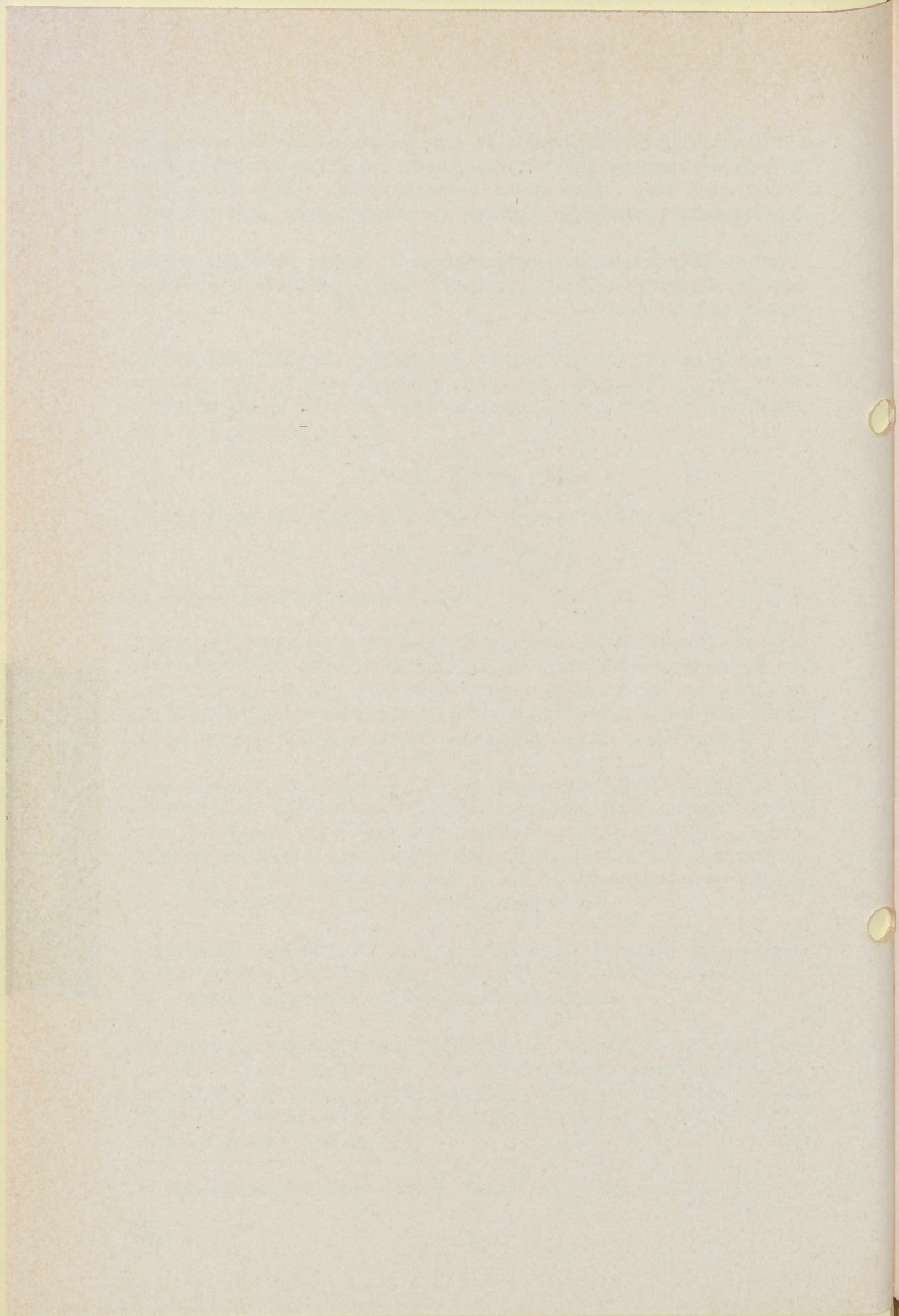
Sogenannte „magische Wörter“ – Lieblingswörter der Kinder wie der Name eines Haustiers, eines Spielzeugs, eines Freundes oder einer Lieblingsspeise – können eine starke Schreibmotivation ausüben.

Auch der kommunikative Bezug sollte so früh wie möglich hergestellt werden. So können beispielsweise Briefe an den Lehrer geschrieben werden, die vielleicht nur einzelne Wörter enthalten und die vom Lehrer beantwortet werden<sup>35)</sup>. Ebenso kann auch angeregt werden, daß die Schüler sich untereinander Briefe schreiben.

<sup>35)</sup> Sennlaub, G., Aktuelle Tips: Briefe schreiben, in: Die Grundschule 3/1976.

Für den ganzen Schreiblehrgang gilt, daß, ausgehend von den sehr unterschiedlichen vorschulischen Voraussetzungen, die Schüler ihr Lerntempo innerhalb bestimmter Lernsequenzen selbst regulieren. Hierfür ist ein guter Schreiblehrgang unerläßlich (Näheres zur Differenzierung siehe Leselehrgang).

Wenn ein solcher Lehrgang nicht vorhanden ist, besteht die Möglichkeit, ihn selbst zu erarbeiten, wobei u. U. Ideen und Anregungen der Schüler mit verarbeitet werden können.



# III. Rechtschreiblehrgang

## 1. Allgemeine Vorbemerkung

Die Rahmenrichtlinien beschreiben den Stellenwert von Rechtschreibleistungen im Zusammenhang mit dem Gesamtvorgang schriftlicher Kommunikation. Danach gelten für den Gebrauch der Schriftsprache folgende grundlegende Fähigkeiten (Kapitel „Schriftliche Kommunikation“, S. 34 f.):

- „Die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion bzw. semantischer Differenzierung . . .“
- „Die Fähigkeit, logische Beziehungen herzustellen . . .“
- „Die Fähigkeit, die Perspektive des Lesers und den pragmatischen Verwendungszweck zu berücksichtigen . . .“
- „Die Fähigkeit, die zum Verständnis der Schriftsprache notwendige Entsprechung von Lauten und Schriftzeichen herzustellen. Dies prägt sich in der richtigen Schreibweise und Zeichensetzung aus.“

Dies bedeutet für den Unterricht, daß die Orthographie ausschließlich eine funktionelle Aufgabe gegenüber dem allgemeinen Ziel der Entwicklung eines bewußten Sprachgebrauchs und einer differenzierten Kommunikationsfähigkeit hat. Eine solche Definition der Rechtschreibung erfordert im Prinzip ihre Integration in den Arbeitsbereich „Schriftliche Kommunikation“.

Die Rahmenrichtlinien gehen jedoch davon aus, daß für die Primarstufe eine zeitweilige Konzentration des Unterrichts auf einen Rechtschreiblehrgang mit *relativer* Selbständigkeit notwendig ist. Diese Entscheidung negiert die spätestens seit der Reformpädagogik immer wieder geäußerte kritische Frage nach dem Bildungswert der Rechtschreibung nicht; sie soll vielmehr dazu beitragen, angemessene Anforderungen an orthographische Leistungen der Schüler zu beschreiben.

Der Begriff „angemessene Anforderungen an orthographische Leistungen“ bedarf jedoch einer genaueren Klärung: Orthographische Normen beruhen auf Konventionen; sie legen für eine Vielzahl möglicher Schreibweisen eine allgemein anerkannte Schreibweise fest. Damit sind Vorteil und Problematik der Rechtschreibung gleichermaßen impliziert. Daß den Menschen mit der Schrift ein kommunikatives System zur Verfügung steht, daß es ihnen möglich macht, unabhängig von der räumlichen und zeitlichen Trennung der Kommunikationspartner Gedanken auszutauschen, ist von einem hohen Wert für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Gesellschaft. Das besondere Problem ist darin zu sehen, daß die Schriftsprache auf einem hochkomplizierten System einer Entsprechung von Phonemen und Graphemen

beruht. Dort setzte auch die Kritik einiger Reformpädagogen und gegenwärtiger sprachdidaktischer Strömungen ein. Sie richtet sich vor allem auf folgende Punkte: Das Ziel, Schüler zu einer Einhaltung orthographischer Normen zu befähigen, sei mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, der in keinem Verhältnis zur Bedeutung der erreichten Leistung stehe; – die meisten orthographischen Fehler seien von so geringer Bedeutung, daß sie die Verständigung nicht beeinträchtigten, eine besondere Betonung der Rechtschreibung führe zu einer Beeinträchtigung des lebendigen Sprachgebrauchs aller Schüler und zugleich zu einer Verschärfung negativer Entwicklungsbedingungen für jene Schüler, die aufgrund ihrer primärsprachlichen Sozialisation Schwierigkeiten bei der Übernahme abstrakter Sprachnormen haben.

Die mit der Einhaltung orthographischer Normen verbundene Problematik kann nicht bestritten werden. Dennoch ist es notwendig, den Aufbau der Rechtschreibfähigkeit systematisch in den Deutschunterricht einzubeziehen, so daß die Leistungen der Schriftsprache allen Schülern zugänglich werden; sie dürfen nicht zum Privileg einiger werden.

Als allgemeines Ziel des Rechtschreibunterrichts gilt: Die Schüler sollen befähigt werden, ihre Gedanken, Gefühle und Pläne in Schriftsprache zum Ausdruck zu bringen und dabei die Einhaltung orthographischer Normen zu berücksichtigen. Für die Beschreibung eines Lernprozesses, der diesem Ziel gerecht wird und eine entsprechende Förderung *aller* Schüler berücksichtigt, müssen

- wichtige Grundsätze zur Struktur orthographischer Normen für die methodische Gestaltung des Lerngegenstands herausgearbeitet werden;
- die Gesetzmäßigkeiten des Lernens unter Berücksichtigung der visuell-akustischen, der motorischen und logischen Komponente beschrieben werden und
- die im Rahmen der vierjährigen Grundschule anzustrebenden Leistungen festgelegt werden.

## 2. Beschreibung der Struktur orthographischer Normen

*Der phonematische Aspekt:* Ein *Phonem* ist das kleinste akustische Sprachzeichen und hat im Wort bedeutungsdifferenzierende Funktionen (Rabe, Rübe). Den Phonemen entsprechen bestimmte *Grapheme*, die Schriftzeichen. In der deutschen Sprache werden für die Darstellung von Sprachlauten die Buchstaben des lateinischen Alphabetes benutzt. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine eindeutige Zuordnung. In vielen Fällen wird ein Sprachlaut durch verschiedene Buchstaben, teilweise auch Buchstabenkombinationen wiedergegeben, in anderen Fällen gelingt es nur sehr unvollkommen, die Lautsprache durch entsprechende Buchstaben darzustellen.

Daß die deutsche Schrift nicht eine eindeutige Phonemschrift ist und insofern der häufig zitierte Satz „Schreib wie du's sprichst!“ nur eine ganz begrenzte Gültigkeit hat, kann durch die Gegenüberstellung eines Buchstabens mit den ihn repräsentierenden Lautvarianten verdeutlicht werden. So entsprechen z. B. dem Graphem „e“ drei verschiedene Phoneme: 1. kurzes stimmloses e (Mutter), 2. kurzes offenes e (ä) (Enkel), 3. langes geschlossenes e (Elend).

Aus dieser Gegenüberstellung läßt sich erkennen, daß es für verschiedene Wörter durchaus verschiedene Schreibmöglichkeiten gibt. So ließe sich das Wort Schaf durchaus in folgenden Varianten schreiben:

Schaf – Schaaf – Schahf – Schaph – Schav . . .

Dennoch kann man davon ausgehen, daß in der deutschen Schriftsprache das phonematische Prinzip überwiegt. Für die Planung des Rechtschreibunterrichtes ist es jedoch wichtig, sich zu vergegenwärtigen, wann es sinnvoll ist, die Schreibweise bestimmter Wörter auf der Basis akustisch-sprechmotorischer bzw. visuell-schreibmotorischer Übungen zu erlernen. In manchen Fällen kann der phonematische Aspekt eine mögliche Kategorie für die Analyse von Fehlerquellen in der Rechtschreibung sein.

*Der morphematische Aspekt:* Ein *Morphem* ist die kleinste bedeutungstragende Einheit innerhalb unseres Sprachsystems; im Prinzip sind Morpheme grammatische Einheiten. Ein Morphem ist also nicht einfach mit einem Wort identisch, trägt aber seine Bedeutung wesentlich mit. Das gleiche Morphem kann in verschiedenen Wörtern vorkommen. Morpheme mit gleicher Bedeutungsfunktion werden immer gleich geschrieben. Dieser Aspekt ist für die Rechtschreibung von großer Bedeutung; es sollen deshalb an dieser Stelle solche Morphemtypen beschrieben werden, die innerhalb der Methodik eines Rechtschreiblehrgangs von Relevanz sein könnten.

Morpheme können mit einem Wort identisch sein; Beispiel: Vater, Gift, Beere. Aus diesen Beispielen wird erkennbar, daß ein Morphem nicht mit einer Silbe verwechselt werden sollte. Allen Beispielen ist gemeinsam, daß die Wörter nicht mehr vollständig in selbständige Teile gegliedert werden können, die in anderen Wörtern bedeutungstragende Funktion übernehmen können.

In den meisten Wörtern treten jedoch Morpheme in nicht-selbständiger Form auf. Ein Wort setzt sich dann zusammen aus zwei oder mehreren Morphemen, meistens dem Stamm des Wortes und einer Endung, die die Bedeutung des entsprechenden Wortes prägt. Beispiel:

*reis en reis t Reis e.*<sup>36)</sup>

Die Identifizierung des Stammes innerhalb eines Wortes ist für die Rechtschreibung von besonderer Bedeutung, weil sie nicht phonematische Schreibweisen erklären kann: So ist aus der Kenntnis des Stammes *reis* ersichtlich, daß das scharfe „s“ in „reist“ nicht als „ß“ geschrieben werden kann. Auf ähnliche Weise lassen sich Umlautschreibungen ableiten; Beispiel: lang – länger.

Über diese Grundmorpheme hinaus sind die sogenannten Flexionsmorpheme von besonderer Wichtigkeit. Sie haben die Funktion, die je spezifische Bedeutung eines Wortes auszuprägen. So läßt sich in den Wörtern *streikt* *kauft* *fleht* an dem Morphem „t“ erkennen, daß es sich jeweils um die dritte Person Singular Präsens eines Verbs handelt. Über die Beugung von Verben hinaus haben solche Morpheme eine Bedeutung bei der Pluralbildung, bei der Steigerung von Adjektiven, bei der Deklination von Substantiven usw.

Als letzte Gruppe von Morphemen sollten solche genannt werden, die im Prinzip wortbildende bzw. lexikalische Funktion haben. Dazu zählen z. B. -ig, -nis, -schaft, -heit . . .; darüber hinaus jedoch auch das „er“ am Ende vieler Wörter, z. B. in *Arbeiter*, *Maler*, *Lehrer*. Die Bedeutung des Morphems -er ist hier gleichzusetzen mit „jemand, der“.

Es zeigt sich, daß der phonematische und morphematische Aspekt der Schriftsprache eng miteinander verbunden sind und es über den morphematischen Aspekt gelingt, die phonematische Struktur eines Wortabschnittes von seiner Bedeutung her zu entschlüsseln.

<sup>36)</sup> Die Beziehung zwischen der Etymologie einer Sprache und der Identifizierung von Morphemen ist unter den Linguisten umstritten.

*Der grammatische Aspekt:* Einige spezifische Momente der Rechtschreibung, die auf grammatischen Prinzipien beruhen, sind schon im Zusammenhang mit der morphematischen Struktur der Sprache erklärt worden. Dennoch gibt es auch Schreibweisen, die auf grammatischen Überlegungen beruhen, aber keinerlei Entsprechung auf der Ebene der Phoneme und Morpheme haben, sondern sich nur auf der Ebene der Schriftzeichen ausdrücken. Dazu zählt vor allem die Großschreibung aller Substantive bzw. substantivierten Wortarten. Abgesehen von der Frage, ob es überhaupt einen Sinn hat, eine ganz bestimmte Wortart durch Großschreibung hervorzuheben, herrscht in vielen Fällen Unklarheit darüber, ob ein Wort als Substantiv betrachtet werden muß oder nicht. „Mit den Substantiven bezeichnet der Sprecher Lebewesen (Menschen oder Tiere), Pflanzen, Dinge und Nichtgegenständliches, Gedachtes, Begriffliches, und zwar nach dem Kriterium des „Vorhandenseins“ als stofflich oder gedanklich Seiendes. Kennzeichnend für das Substantiv ist, daß es mit dem Artikel (der, das; ein, eine, ein) verbunden werden kann.“<sup>37</sup> Diese Definition reicht jedoch offensichtlich nicht aus, um exakt festzustellen, ob ein Wort noch Verb oder Adverb oder Adjektiv oder ob es schon Substantiv ist und dementsprechend groß geschrieben werden muß. Als eine besondere Schwierigkeit stellt sich die Tatsache dar, daß es Wortarten gibt, die selbst mit zugehörigem Artikel klein geschrieben werden, nämlich Superlative (das beste) und Numeralien (der einzelne). Die Tatsache, daß es für die Großschreibung von Substantiven keine Entsprechung auf der Ebene des mündlichen Sprachgebrauchs gibt, und die verwirrende Anzahl unterschiedlichster Regeln sind vermutlich die Ursache dafür, daß sich die Großschreibung als eine der häufigsten Fehlerquellen innerhalb der Rechtschreibung erweist.

*Weitere Aspekte (der semantische, der historische und der graphisch-formale), die Besonderheiten innerhalb der Rechtschreibung aufzeigen.*

Eine semantische Begründung für unterschiedliche Schreibweisen findet sich bei gleichlautenden Wörtern (Homonymen) wie z. B. wieder – wider, Lied – Lid, Miene – Mine, das – daß . . . Darüber hinaus wirkt sich die semantische Unterscheidung bestimmter Wörter auch darin aus, daß sie entweder getrennt- oder zusammengeschrieben werden können. Das kann verdeutlicht werden an „zusammen laufen“, das heißt gemeinsam laufen, und demgegenüber an „zusammenlaufen“, das heißt vereinigt werden, sich treffen.

Der historische Aspekt in der Rechtschreibung vermag zu zeigen, daß die geschriebene Sprache sich als wesentlich statischer erweist als die gesprochene Sprache. Eine gewisse Ausnahme bildet der Ersatz des „ph“ durch das „f“ (Photo – Foto). Darüber hinaus weist jedoch die Sprache eine Reihe von Schreibweisen auf, die im Prinzip vermutlich nur im historischen Kontext

<sup>37</sup>) Duden, Bd. 4, Grammatik, Mannheim 1973, S. 6.

zu erklären sind. So sind das „ie“ und das „h“ keineswegs immer als Dehnungszeichen zu verstehen, sondern gehen häufig noch auf Laute, die im mittelhochdeutschen gebräuchlich waren, zurück. Betrachtet man z. B. vergleichend die Wörter Lohn, Sohn, Lehm und daneben Kran, Fron, Gram, so wird deutlich, daß die entsprechenden Vokale kein Dehnungszeichen benötigen.

Gerade auch die letzten Aspekte zeigen, wie weit die Schreibweise vieler Wörter formalisiert ist. Dies erscheint für die Planung des gesamten Rechtschreibunterrichts besonders wichtig, weil es danach nicht mehr möglich ist, solche Schreibweise als regelhaft zu bezeichnen (z. B. Dehnungs-h), deren Regelhaftigkeit keineswegs nachgewiesen ist und die aus einer historischen Betrachtungsweise der Sprache auch stark angezweifelt werden muß.

### 3. Didaktische Konzeption

#### 3.1 Allgemeines Ziel des Rechtschreibunterrichts

Man muß davon ausgehen, daß der Unterricht in der Rechtschreibung in den gesamten Sprachunterricht so eingebettet ist, daß erkennbar wird, welchen Stellenwert die Rechtschreibleistungen der Schüler im Zusammenhang mit dem bewußten Gebrauch der Schriftsprache und der damit verbundenen Befähigung zur Kommunikation haben.

Das bedeutet, daß die Rechtschreibung im Hinblick auf die übergeordnete Zielsetzung der Befähigung zu einem bewußten Sprachgebrauch und dem Erwerb einer differenzierten Kommunikationsfähigkeit (vgl. S. 9) ausschließlich eine funktionelle Aufgabe haben kann, die darin besteht, Verständigung zu erleichtern und Mißverständnisse zu vermeiden.

Da die Nichtbeachtung der in den Rechtschreibregeln festgelegten Übereinkünfte die schriftliche Kommunikation erschweren kann und überdies Bildungschancen, beruflicher und sozialer Aufstieg nach wie vor von der Fähigkeit, normgerecht schreiben zu können, abhängig sind, müssen die Schüler langfristig dazu befähigt werden, ihre Absichten, Gedanken und Gefühle – den eigenen kommunikativen Bedürfnissen sowie den objektiven kommunikativen Anforderungen entsprechend – gegenüber einem Leser auf der schriftlichen Ebene eindeutig und unmißverständlich mitteilen zu können. Zur Fähigkeit, richtig, das heißt den Normen und Vereinbarungen gemäß, zu schreiben, gehört ein bestimmtes Grundwissen, das heißt die Kenntnis wichtiger Gesetzmäßigkeiten und *ihre Anwendung auf den jeweils aktuellen Wortschatz der Schüler.*

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, auf der einen Seite linear die verschiedenen Gesetzmäßigkeiten der Rechtschreibung kennenzulernen, auf der anderen Seite aber – von einem relativ geringen Wortschatz ausgehend – sie gleichsam in konzentrischen Kreisen auf einen immer breiteren Wortschatz auszudehnen; das bedingt gleichzeitig eine immer differenziertere Erfassung der Gesetzmäßigkeiten.

#### 3.2 Der Prozeß des Erlernens der Rechtschreibung und sein struktureller Aufbau

Psychologische Grundlagen bzw. notwendige geistige Operationen

Angesichts des komplexen Aufbaus unserer Rechtschreibung muß man davon ausgehen, daß die orthographisch richtige Wiedergabe von Wortbildern auf einem komplexeren Leistungsgefüge beruht, bei dem unterschiedliche Komponenten – die visuelle, die akustische, die motorische und die logische

– zusammenwirken. Die Rechtschreibung beruht nicht allein auf Gedächtnisleistungen, auch wenn es sinnvoll ist, von einer ausgebildeten Rechtschreibfertigkeit erst dann zu sprechen, wenn sie quasi automatisch abläuft. Diese kommt jedoch vorwiegend auf der Basis sehr differenzierter gedanklicher Operationen zustande, wobei unter den erwähnten Komponenten mit zunehmendem Alter des Lernenden die logische Komponente an Bedeutung gewinnt.

Eine wesentliche Form geistiger Tätigkeit – bereits in der Phase des Lesenlernens (vgl. S. 147 ff.) und des ersten Schreibens – ist der Vergleich: Wesentliche Eigenschaften der Dinge bzw. Erscheinungen werden festgestellt, ihre Identität bzw. Unterschiedlichkeit wird aufgedeckt. Dieser Vorgang spielt eine wichtige Rolle bei der visuellen und akustischen Wahrnehmung von Lauten und Buchstaben bzw. Lautreihen und Wörtern. So muß zur recht-schreiblichen Sicherung eines Wortbildes nach dem Lesen und Erfassen der Wortbedeutung das optische Wortbild in allen Einzelheiten erkannt werden, wobei das Erkennen durch akusto-motorische (Sprechen) und akusto-sensorische Vorgänge (Hören) unterstützt wird.

Eine differenziertere und kompliziertere gedankliche Leistung ist die „Zergliederung eines Gegenstandes oder einer Erscheinung“, die Analyse oder Herausarbeitung seiner einzelnen Teile oder Elemente. Die Analyse ist nur sinnvoll im Zusammenhang mit der Synthese, durch die die einzelnen Elemente in ihren wesentlichen Zusammenhängen oder Beziehungen neu verknüpft werden. Auf der gedanklichen Tätigkeit der Analyse und Synthese beruht der Leselernprozeß (vgl. S. 151 ff.).

Neben der Fertigkeit, notwendige Bewegungsabläufe feinmotorisch nachzuvollziehen<sup>38)</sup>, sind sie im wesentlichen die Grundlage für die Fähigkeit, in ihrem optischen und akustischen strukturellen Aufbau bereits erfaßte und verinnerlichte Wortfiguren ihrer Gesamtbewegungsstruktur entsprechend wiederzugeben, das heißt ein Wortbild orthographisch richtig niederzuschreiben.

Als gedankliche Leistungen, die über den Prozeß der Analyse und Synthese hinausgehen, müssen die der Abstraktion und Verallgemeinerung angesehen werden. Sie sind z. B. notwendig bei der Erkenntnis der jeweiligen grammatischen oder morphematischen Struktur von Wörtern und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Rechtschreibung<sup>39)</sup>.

<sup>38)</sup> Erschwerend für den schreibmotorischen Vorgang sind die Bedingungen der lateinischen Ausgangsschrift (vgl. auch S. 190 f.), bei der die einzelnen Teilbewegungen bei der Reihung der Buchstaben nicht mit den Bewegungsstrukturen der Buchstaben übereinstimmen.

<sup>39)</sup> Bei der Planung von Aufgaben für das Erlernen der Rechtschreibung ist es notwendig, sich die jeweilige kognitive Struktur der Aufgabe zu vergegenwärtigen. In diesem Zusammenhang muß die Entwicklung der Denkfähigkeit des Grundschulkindes beachtet werden. (Vgl. dazu auch S. 237 ff.)

Die Anwendung logischer Operationen, die auf das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten (Rechtschreibregeln) gerichtet ist, setzt bereits ein bestimmtes – im Laufe des Sprachunterrichts der Grundschulzeit erworbenes – sprachliches Wissen voraus, wozu auch die zunehmende Fähigkeit gehört, sich am semantischen Bereich zu orientieren.

### 3.3 Zur inhaltlichen Planung

Der erste wesentliche Aspekt ist die Festlegung der Gesichtspunkte, unter denen das jeweilige Sprachmaterial ausgewählt werden soll. Dabei gelten grundsätzlich folgende Kriterien:

- Es muß inhaltlich auf die tatsächlichen persönlichen *und* sozialen Erfahrungen der Schüler bezogen sein.
- Es soll Wörter enthalten, die das Kind innerhalb seiner Erlebnis- und Erkenntniswelt kommunikativ verwenden kann und die es ihm ermöglichen, sein neu erworbenes Wissen zu verwenden (vgl. auch Erstleseunterricht, S. 160 ff.).
- Der zu erlernende Aspekt der Rechtschreibung muß sinnvoll in den inhaltlichen Zusammenhang eingebettet sein.
- Es muß geklärt werden, auf welchen gedanklichen Tätigkeiten der jeweilige Lernschritt in der Rechtschreibung beruht (vgl. S. 211 f.).
- Es muß ein bestimmter Lernschritt exakt von anderen abgegrenzt werden, damit der Schüler nicht den Eindruck gewinnt, es sei notwendig, die ganze Fülle des ihm begegnenden Wortmaterials richtig zu schreiben.

*Bereitstellung des vorhandenen Wissens:* Soweit als möglich sollte kein Lernschritt für die Schüler isoliert bzw. wie zufällig erscheinen. Es ist notwendig, bei der Einführung jedes neuen Lernschrittes für die Schüler zu verdeutlichen, auf welche bereits erworbenen Fertigkeiten zurückgegriffen werden kann. Die Vergegenwärtigung des schon vorhandenen Wissens muß entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler auf unterschiedlich abstraktem Niveau erfolgen: Es kann bedeuten, daß man daran erinnert, in welcher Weise die Schüler bereits Reime gebildet haben, um die phonetische Struktur bestimmter Wörter zu erfassen, um daran analoge Aufgaben anzuschließen. Es kann jedoch auch bedeuten, daß Schüler bereits erkannt haben, daß ein Verb in der dritten Person Singular Präsens immer mit einem „t“ endet, und daß sie daraus schließen, daß auch andere entsprechende Morpheme konstant sind.

In jedem Fall ist es wichtig für den Schüler, eine klare Verbindung herzustellen zwischen dem, was er – bezogen auf bestimmte Rechtschreibphänomene – schon kann, und der neuen Zielsetzung eines Lernschritts.

## 4. Jahrgangsspezifischer Aufbau des Rechtschreibunterrichts

Die Ausrichtung des Rechtschreiblehrgangs

am „Aktuellen Sprachgebrauch der Schüler“,  
am „Entwicklungsstand der Denkfähigkeit bei Kindern im Grundschulalter“

und

an der „sachlichen Anforderungsstruktur der zu erlernenden Rechtschreibphänomene“

erfordert es, den Lehrgang sowohl linear als auch konzentrisch aufzubauen. Das bedeutet, daß die lineare Erarbeitung der Gesetzmäßigkeiten der Rechtschreibung jeweils neu auf den sich erweiternden Sprachgebrauch der Schüler bezogen werden muß und daß sie jeweils differenzierter werdende gedankliche Operationen einbezieht bzw. sich zunutze macht.

Für den *Umfang des orthographisch gesicherten Wortschatzes* gilt folgendes:

Geht man davon aus, daß während des Rechtschreiblehrgangs genügend Wörter vorkommen, die Analogiebildungen in bezug auf bestimmte Rechtschreibphänomene zulassen, und daß die Wörter, die im täglichen Sprachgebrauch der Menschen am häufigsten Verwendung finden, systematisch einbezogen werden, so reicht es aus, während der Grundschulzeit ungefähr 1000 Wortformen orthographisch gesichert schreiben zu können.

Dabei können als Richtwerte gelten für das

1. Schuljahr: 100 Wortformen
2. Schuljahr: 250 Wortformen
3. Schuljahr: 300 Wortformen
4. Schuljahr: 350 Wortformen

### 4.1 Erstes Schuljahr

Die rechtschreibliche Sicherung des Grundwortmaterials ist während des ersten Schuljahres aufs engste mit dem Lese-Lernprozeß verbunden (vgl. S. 147 ff.).

Im Mittelpunkt des Rechtschreiblehrgangs steht die akustische und optische Analyse und Synthese von Lauten und Buchstaben der in ihrer Bedeutung erfaßten Grundwörter.

Schüler lernen,

- Buchstaben optisch zu unterscheiden,
- Laute und Buchstaben einander zuzuordnen,
- die Lautgestalt eines Wortes klar zu erfassen, das heißt die phonetisch exakte Aufnahme und Wiedergabe der unterschiedlichen Konsonanten und Vokale bzw. der Länge und Kürze von Vokalen in Wörtern,
- die Zuordnung ganz bestimmter Lautgestalten zu geschriebenen Wörtern.

Diese Phase des Lernprozesses basiert auf der einen Seite im wesentlichen auf dem gedanklichen Vorgang des Vergleichs (s. S. 160 ff.), bei dem die Schüler akustisch und optisch Identitäten und Unterschiede in Wörtern herausfinden. Dies ist bei orthographisch bedingten Analogiebildungen der Fall, z. B. bei ähnlich klingenden Wörtern: Butter, Mutter – Haus, Maus. Die Synthese der jeweils erfaßten einzelnen Elemente (Laute und Buchstaben) erfolgt unter der Kenntnis der Wortbedeutungen, die den wesentlichen Zusammenhang oder die Beziehung zwischen den einzelnen Elementen ausmachen<sup>40</sup>).

Über die Analyse und Synthese hinaus können erste Formen der Klassifikation ganz bestimmter Rechtschreibphänomene angebahnt werden.

Folgende Gesetzmäßigkeiten lernen die Schüler in diesem Zusammenhang, z. B.:

- daß alle Namen der Kinder in ihrer Klasse einen großen Anfangsbuchstaben haben,
- daß auch die Namen der Gegenstände in ihrer Klasse mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden,
- daß es Wörter mit gleichem Anfangsbuchstaben gibt,
- daß es Wörter gibt, die bis auf den Anfangsbuchstaben in allen ihren Teilelementen identisch sind.

Es muß betont werden, daß diese ersten Formen von Klassifikationen noch keinerlei Verallgemeinerungen zulassen, die es dem Kind ermöglichen, von einigen Beispielen auf weitere ähnliche Rechtschreibphänomene zu schließen.

<sup>40</sup>) Hier muß erneut auf den hohen Stellenwert hingewiesen werden, welcher der akustischen Durchgliederung (nicht nur in der Phase des Lesenlernens im 1. Schuljahr, sondern auch während der weiteren Rechtschreiblernprozesse) zukommt: Wie bereits erwähnt, sind (Lese- und) Rechtschreibschwächen von Schülern zu einem wesentlichen Teil auf eine mangelnde Lautunterscheidungsfähigkeit zurückzuführen, das heißt auf eine unzureichend entwickelte Fähigkeit, ähnlich klingende Laute deutlich auszusprechen, gehörte Laute akustisch zu unterscheiden und sich zu merken sowie in Laute und Silben zu zerlegen bzw. die Reihenfolge der Laute zu bestimmen. (Entsprechende Übungen zur Überwindung dieser Schwierigkeiten sollten deshalb nicht bei den ersten Leseerfolgen der Schüler abgebrochen, sondern auch später noch gezielt eingesetzt werden; vgl. S. 157 ff.).

Ben. Klassifizieren bedeutet hier nur: Der Schüler lernt ein ganz bestimmtes Rechtschreibphänomen kennen (z. B. großer Anfangsbuchstabe in einem Namen . . .) und kann dieses Phänomen in einer begrenzten Anzahl von Wörtern wiedererkennen; er kann in den Wörtern unter diesem Phänomen eine gemeinsame Gruppe erkennen.

## 4.2 Zweites Schuljahr

Im zweiten Schuljahr wird der Rechtschreiblernprozeß stärker vom Leselernprozeß getrennt. Allgemein verfolgt der Unterricht *drei Schwerpunkte*:

- Die lautliche und graphische Gestalt von Wörtern zu sichern und auf komplexere Wortformen auszudehnen;
- Erweiterung bzw. systematische Erarbeitung der Großschreibung von Substantiven als Bezeichnungen für Lebewesen und Gegenstände;
- Auseinandersetzungen mit weiteren Rechtschreibphänomenen:  
Konsonantenverdoppelung nach kurzem Vokal (phonematisches Prinzip)  
Umlautbildungen in abgeleiteten Wortformen (morphematisches Prinzip)

*Konkretisierung zu den Schwerpunkten:*

Zum zweiten Schwerpunkt, Großschreibung von Substantiven, sollen die Schüler lernen,

- die Großschreibung von Namen für Personen und Gegenstände ihrer Umgebung;
- gebräuchliches Wortmaterial den Klassen „Lebewesen“ und „Gegenstände“ zuzuordnen und den großen Anfangsbuchstaben als ein typisches Merkmal zu erkennen;
- Substantive aus Verben zu bilden und dabei das Morphem „er“ zu benutzen (z. B. arbeiten – Arbeiter, schreiben – Schreiber, backen – Bäcker . . .);
- die bekannten Substantive auf der Basis der Anfangsbuchstaben nach dem Alphabet zu ordnen (Anlegen eines Karteikastens).

Zum dritten Schwerpunkt:

Die Schüler lernen, ein Wort nicht nur nach der Vollständigkeit seiner Phoneme zu erfassen, sondern auch die jeweilige besondere phonematische

Struktur und die ihnen entsprechenden Rechtschreibphänomene zu erkennen:

Verdoppelung von Konsonanten nach kurzen Vokalen (ll, pp, bb, mm, nn, gg, rr, Ausnahme: ck, ss, – ohne ß-Schreibungen).

Bildung von Umlauten unter Bezugnahme auf den Vokal im Stammorphem.

Die Schüler lernen,

- daß Pluralbildungen in Substantiven eine neue Wortform hervorbringen;
- daß das eigentliche Stammorphem in den abgeleiteten Wortformen erhalten bleibt und eine Veränderung des Vokals ausschließlich als Umlaut erscheint (Stall – Ställe, Baum – Bäume . . .);
- daß es auch in anderen Wortformen, z. B. Adjektiven, einen festen Stamm gibt, der in abgeleiteten Wortformen erhalten bleibt;
- daß in abgeleiteten Wortformen der Stammvokal als Umlaut erscheinen kann (braun – bräunen, warm – wärmer . . .).

### 4.3 Drittes Schuljahr

Im dritten Schuljahr geht es in vier Schwerpunkten um die systematische Aneignung folgender Gesetzmäßigkeiten:

- Die phonematische und graphische Erfassung von Wörtern wird im wesentlichen abgeschlossen; das heißt die Schüler können im Prinzip alles selbstständig erlesen und abschreiben – auch Wörter mit Konsonantenhäufungen.
- Die Kenntnis von Besonderheiten bei der adäquaten Wiedergabe der phonematischen und morphologischen Struktur von Wörtern wird vertieft und erweitert.
- Der Begriff des Substantivs wird erweitert; Diminutivformen und Ableitungen werden eingeführt. Die erweiterte Kenntnis von Merkmalen des Substantivs hat Konsequenzen für die Rechtschreibung. Die Schüler können von nun an eine begrenzte, ihnen geläufige Anzahl von Substantiven an den entsprechenden Merkmalen als solche erkennen und wissen, daß sie groß geschrieben werden müssen.
- Die Liste (Karteikarten) mit den orthographisch gesicherten Wörtern wird erweitert; gleichzeitig erfolgt schrittweise eine Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs.

*Konkretisierung zu den Schwerpunkten:*

Zum zweiten Schwerpunkt:

Vertiefung und Erweiterung von Besonderheiten bei der Wiedergabe der phonematischen und morphologischen Struktur von Wörtern.

Die Schüler erwerben

- die Kenntnis der Schreibweise von Wörtern mit doppelten Konsonanten nach kurzem Vokal in abgeleiteten Wortformen (gepiffen)
- die Kenntnis von doppelten Konsonanten nach kurzen Vokalen als Bestandteil des Wortstamms, der sich auch in Ableitungen nicht verändert (Glück – glücklich)
- die Kenntnis der phonematischen Funktion des „ß“ als scharfer Schlußlaut in Wörtern und nach langem Vokal
- die Kenntnis der morphematischen Funktion des „ß“: Die Erhaltung des doppelten Stammvokals in Ableitungen zur Vermeidung von Konsonantenhäufungen (müssen, mußte)
- die Kenntnis des stimmhaften „s“ in Wortstämmen, das auch in Flexionsformen dann erhalten bleibt, wenn es als scharfes „s“ gesprochen wird (reisen – reist).

Die phonematische Erscheinung langer Vokale und ihre unterschiedliche Entsprechung auf der Graphemebene:

- als Verdoppelung des Vokals
- als Vokal mit Längenzeichen (h und ie);  
dabei muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß sowohl das „i“ als auch das „h“ keineswegs konsequent in allen Wörtern mit langem Vokal als Längenzeichen auftauchen (vgl. z. B. Bibel – lieben und Kran – Kahn). Unter diesem Aspekt scheint es kaum vertretbar zu sein, das „h“ und „i“ eindeutig als Längenzeichen auszuweisen. Unter Umständen kann man den Kindern erklären, daß die Vermutung naheliegt, daß sich das „i“ aus dem mittelhochdeutschen Diphthong entwickelt hat.

Zum dritten Schwerpunkt, der Erweiterung des Begriffs Substantiv, lernen die Schüler:

- Einführung in Ableitungen mit Hilfe von Morphemen wie -heit, -keit, -schaft, -nis.
- Bildung von Wortfamilien
- Diminutivformen

Zum vierten Schwerpunkt, der Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs, lernen die Schüler,

- automatisch mit dem Alphabet umzugehen
- die ihnen bekannten Wörter (Karteikasten) auf der Basis der jeweils zweiten und dritten Buchstaben alphabetisch zu sortieren
- ansatzweise rechtschreiblich noch nicht abgesicherte Wörter unter Berücksichtigung der phonematischen und morphematischen Möglichkeiten nachzuschlagen.

#### 4.4 Viertes Schuljahr

Im vierten Schuljahr stellt der Rechtschreibunterricht die Einsicht in Sprachzusammenhänge stärker in den Mittelpunkt; die verallgemeinerungsfähigen Aspekte werden bewußtgemacht; der Schüler erwirbt die Kenntnis regelhafter Beziehungen. Die Verallgemeinerungsfähigkeit entwickelt sich auf der Basis des Wissens, das die Schüler in den ersten drei Schuljahren erworben haben.

Im Mittelpunkt des Rechtschreibunterrichts des 4. Schuljahres stehen folgende drei Schwerpunkte:

- Die Vertiefung der in den vorangegangenen Schuljahren erworbenen Kenntnisse im Hinblick auf deren Verallgemeinerung
- Kenntnisse über die gleiche Schreibweise gleicher Stamm-Morpheme unter dem Gesichtspunkt ihrer Verallgemeinerung erwerben und vertiefen
- Erkennen von Rechtschreibphänomenen, die graphisch-formaler Natur sind und nicht abgeleitet werden können.

Wenn es gelingt, einige Gesetzmäßigkeiten in der Rechtschreibung (z. B. Morphembildungen) nicht als formale Regel, sondern als Verallgemeinerung eines breit angelegten konkreten Wissens der Schüler herauszuarbeiten, so können orthographische Regeln für den Schüler u. a. ein Kriterium darstellen, auf dessen Grundlage er Entscheidungen über bestimmte Schreibweisen treffen bzw. seine eigenen orthographischen Leistungen überprüfen kann.

*Konkretisierung zu den Schwerpunkten:*

Zum ersten Schwerpunkt: Verallgemeinerungsfähige Gesetzmäßigkeiten, die Kriterien für Entscheidungen über mögliche Schreibweisen darstellen können.

Die Schüler lernen:

- Umlautbildung (z. B. der Laut – er läutet)
- Konsonantenhäufung bei Flexionsformen (z. B. kennen – er kannte)
- Erhaltung des einfachen „s“ (z. B. reisen – er reiste) auch bei stimmloser oder scharfer Aussprache des s-Lautes
- Erhaltung des „h“ als Anlaut von Silben in Flexionsformen (geht)
- semantische Unterscheidungen von Homonymen (Wagen, Waagen)

Zum zweiten Schwerpunkt: Gleiche Schreibweise gleicher Stamm-Morpheme und die Konsequenzen für die Schreibweise verschiedenster Wortformen.

Die Schüler lernen:

- Ein Schlußlaut kann z. B. eindeutig über die Pluralbildung identifiziert werden,
- Hat das Stamm-Morphem ein „h“ hinter dem Vokal, so findet sich dies in allen weiteren Ableitungen wieder<sup>41)</sup>.
- Das lexikalische Morphem „ig“, an den Stamm eines Wortes gehängt, führt zur Bildung eines neuen Adjektivs.
- Das lexikalische Morphem „lich“, an den Stamm eines Wortes gehängt, führt ebenfalls zur Bildung eines Adjektivs.  
Die Kenntnis der bedeutungsrelevanten Unterschiede der beiden Morpheme führt zur richtigen Unterscheidung der entsprechenden Endlaute „g“ und „ch“.

Zum dritten Schwerpunkt: Rechtschreibphänomene, die graphisch formaler Natur sind und nicht abgeleitet werden können

- z. B. lange Vokale mit und ohne Längenzeichen (weg – der Weg).

---

<sup>41)</sup> Hierzu ein Beispiel:

Autofahrt  
Bootsfahrt  
Autofahrer

Fahrt

Fährte

Gefährte – Kampfgefährte

Radfahrer

Fahrer  
Fahrzeug  
Fahrrad  
Fahrerei

fahren  
führen

fuhr  
Führer

Führung  
Ausführen – Aufführung  
vorführen – Vorführung  
ausführen – ausführlich

## 5. Übungen zur Sicherung der Rechtschreibung

In vielen Fällen ist der Rechtschreibunterricht von den Schülern negativ besetzt und erzeugt Angst vor Mißerfolg. Die Vermutung liegt nahe, daß gerade im Rechtschreibunterricht dem Schüler eine Fülle an komplexem Wissensstoff entgegentritt, dessen Systematik er nicht durchschaut und dessen Lernschritte nicht klar genug gegliedert sind. Häufig muß er bei entsprechenden Kontoldiktaten neben dem gerade erlernten Rechtschreibphänomen eine Fülle anderer Rechtschreibschwierigkeiten mitbewältigen. Es ist insofern bei allen Übungen darauf zu achten, daß der Schüler eine klare Vorstellung von seinen schon vorhandenen Kenntnissen hat, mit denen er sicher umgehen kann, und daß ihm der nächste Teillernschritt als klar definiertes Ziel bewußt wird.

Ein wichtiger Gesichtspunkt bei allen Rechtschreibübungen ist die Motivation, die durch entsprechende Maßnahmen geweckt werden kann.

Auch Zeichentrickfiguren, die in den Zusammenhang von Arbeitsblättern integriert werden, können für die Schüler einen spielerischen Arbeitsanreiz darstellen. Die jeweiligen Übungsformen und Übungsfolgen sind abhängig von der Struktur des zu erlernenden Rechtschreibphänomens.

Weist die neu zu erlernende Schreibweise bestimmter Wörter im wesentlichen eine *phonematische Struktur* auf, so kann man davon ausgehen, daß für den Schüler akustische und sprechmotorische Komponenten bei der Übung eine besonders große Rolle spielen.

In diesem Fall eignen sich Übungsformen wie

- Reim- bzw. Analogiebildungen (z. B. als Ratespiele)
- Lückentexte
- Nachsprechen und Lesen von Wörtern bzw. Texten (z. B. Silbenklatschen), Reihenfolge von Lauten erkennen<sup>42)</sup>
- Vergleiche mit ähnlichen Wörtern und Wortgruppierungen mit dem gleichen Rechtschreibphänomen.

Weist das zu erlernende Rechtschreibphänomen eher eine *morphematische* und/oder *grammatische* und/oder *semantische Struktur* auf, so spielen Komponenten des Sprachwissens und Sprachdenkens eine größere Rolle.

In diesem Fall stehen Übungsformen im Mittelpunkt wie:

- Erkennen von Grundmorphemen (z. B. mit Hilfe von selbstgebastelten Scrabbles, Wörterdominos oder Wortsternen)

---

<sup>42)</sup> Diese Übungen werden vorwiegend im 1. Schuljahr durchgeführt, ihre Relevanz für die weiteren Grundschuljahre sollten jedoch nicht unterschätzt werden.

- Klassifizieren von Wörtern mit dem gleichen Stamm-Morphem (z. B. mit Hilfe von Wortlisten und farblichen Hervorhebungen)
- Wortbildungsübungen wie Wortzusammensetzungen und -ableitungen (z. B. mit Hilfe von morphematisch orientierten Wortkarten)
- Bildung von Wortfamilien
- Flexionsübungen
- Merkmalbestimmungen (z. B. durch farbliche Hervorhebung, Wortspiele)
- Verallgemeinerung genereller Prinzipien und das Anwenden von Regeln (z. B. Großschreiben aller Nomen in einem klein geschriebenen Text)

Weisen die zu erlernenden Rechtschreibphänomene eher die *graphisch-formale* oder auch *historisch erklärbare Struktur* auf, so sind wahrscheinlich optische und schreibmotorische Komponenten für den Erwerb der entsprechenden Kenntnisse wichtig.

In diesem Fall sind Übungen sinnvoll, die auf

- Abschreiben (Wortdiktate, Buchstabenrätsel)
- Nachschreiben (Wörter und Zahlenrätsel)
- Lückentexten unter semantischer Unterstützung der Gedächtnisleistung

beruhen.

In diesen Fällen erweist sich der gesicherte Umgang mit dem Wörterbuch als eine hilfreiche Übung und sollte bei allen Zweifelsfragen Anwendung finden.

## 6. Formen der Leistungskontrolle – Zur Funktion des Diktats

Das Diktatschreiben als *eine* Form des Schreibens, neben dem Abschreiben und Spontanschreiben, wird der Komplexität von Schreibsituationen, denen Schüler in der Realität begegnen, nur in einem Teilaspekt gerecht.

Die spezifische Aufgabe des Diktatschreibens besteht darin, Vorgesprochenes in Schriftform umzusetzen; insofern hat das Diktat einen, wenn auch begrenzten, Übungswert für die Rechtschreibung. Dies setzt jedoch voraus, daß Übungsdiktaten der Prüfungscharakter weitgehend genommen wird und negative Folgen aufgefangen werden durch Maßnahmen wie:

- „Abrücken von der Normalverteilung
- Orientierung an einem Gebrauchswortschatz
- Benutzung von Wörterbüchern durch die Schüler auch bei Prüfungsdiktaten
- Verwendung spezieller Korrekturverfahren (Überklebmethode)<sup>43)</sup>

Unter diesen Voraussetzungen haben Diktate diagnostischen Wert und vermitteln dem Lehrer Einblick in den Lernzuwachs der Schüler. Während dem Diktat also beim Erlernen der Rechtschreibung keinerlei Funktion und eine gewisse Übungsfunktion nur unter den genannten Bedingungen zukommt, hat es jedoch hinsichtlich der Kontrolle der Rechtschreibleistung unter dem Anspruch ihrer individuellen Förderung eine Funktion.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Diktat – obwohl es realen Anforderungen an alltägliche Formen des Schriftgebrauchs relativ nahekommt (Mitschreiben bei einem Vortrag, im Unterricht; Diktat von Regelzusammenfassungen oder Zitaten in anderen Fächern; Notizen in der späteren beruflichen Tätigkeit, in Vereinen usw.) – nur eine Teilfähigkeit des Schreibens darstellt, in der es darum geht, etwas, das gedanklich vorformuliert und akustisch dargeboten wird, aufzunehmen und richtig niederzuschreiben.

Da der Schüler nicht aufgrund der akustischen Wahrnehmung eine Reihenfolge von Phonemen niederschreiben kann und zwischen der Aufnahme des entsprechenden Textes und der Niederschrift eine Fülle von gedanklichen Prozessen ablaufen muß, die sich auf die vielfältigsten Rechtschreibphänomene beziehen, erhalten Diktate als Kontrolle der Rechtschreibung erst ab dem 3. Schuljahr eine Funktion.

Das Diktat hat als Leistungskontrollform erst dann seinen Sinn, wenn gewährleistet ist, daß der Schüler über einen umfangreichen orthographisch

<sup>43)</sup> S. Spitta, Wozu überhaupt Diktate?, in: Die Grundschule 9/1976.

gesicherten Wortschatz verfügt (zur Arbeit an sinnvollen Texten) und er in die Lage versetzt worden ist, unterschiedliche gedankliche Operationen hinsichtlich der Rechtschreibung in einem inhaltlichen Kontext gleichzeitig zu vollziehen.

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es sinnvoll, vor allem während des ersten, aber weitgehend auch des zweiten Schuljahres auf das Diktat als Leistungskontrolle zu verzichten und Formen der Lernzielkontrolle zu wählen, die den z. B. im Erstleseunterricht (vgl. S. 169 ff.) praktizierten Verfahrensweisen entsprechen, wie: Umgang mit Wortkarten, Analogiebildungen, Ergänzen von Lücken in Wörtern und Texten, Wortzusammensetzung aus Buchstaben, Auswahl von Buchstaben u. ä.; auch auf die Arbeit mit Wörterlisten – in erster Linie zur Selbstkontrolle des Schülers eingesetzt – sollte bereits hier zurückgegriffen werden.

### *Fehleranalyse*

Es ist davon auszugehen, daß eine genaue Fehleranalyse einen besonders effektiven Faktor im Zusammenhang mit der Leistungskontrolle bei der Rechtschreibung darstellt. Dabei ist es notwendig, Kriterien zu entwickeln, die nicht nur ganz bestimmte Phänomene falscher Rechtschreibung beschreiben, sondern damit auch Hypothesen über ihre Ursachen zu verbinden.

Solche Kriterien können sein:

- Schlecht ausgebildetes sprachliches Gliederungsvermögen, Schwächen in der Wahrnehmung der Lautgestalt von Wörtern, Mängel in der Vorstellung des der Lautsprache entsprechenden Schriftbildes
- Mangelnde Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen (Mutta)
- Fehlende Phonembezeichnungen (Gesag)
- Vertauschung von Phonembezeichnungen (leib statt lieb)
- Mängel in der Kenntnis orthographischer Phänomene wie: Phonem richtig erkannt, aber mit falschem Buchstaben bezeichnet (Kävig)
- Phonem erkannt, aber nicht mit den entsprechenden Buchstaben wiedergegeben (nenen)
- Phonem erkannt, aber Buchstaben hinzugefügt (Wollke)
- Fehlende bzw. mangelnde Kenntnisse grammatikalischer Zusammenhänge, z. B.:
  - Großschreibung aller Wortarten am Satzanfang
  - Großschreibung von Namen; Kleinschreibung von Verben, Adjektiven, Pronomen, Artikeln
  - Deklinations- und Konjugationsformen.

# **D. Theoretischer Begründungs- zusammenhang**

# **I. Fragestellungen zur Legitimation im Rahmen der „Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien“**

Rahmenrichtlinien-Entscheidungen können nicht ausschließlich unter Gesichtspunkten sachlicher Plausibilität und unterrichtsbezogener Praktikabilität beurteilt werden. Sie stellen vielmehr schon immer eine Selektion von Erkenntnissen über individuell und gesellschaftlich wichtige Lernprozesse der Schüler dar, die einer allgemeinen Begründung bedürfen. Die „Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien“ greift unter diesem Gesichtspunkt folgende Fragen aus dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats auf (S. 58):

- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen soll der Lernende erwerben?
- Mit welchen Gegenständen und Inhalten soll er konfrontiert werden?
- Was soll er lernen?
- Wann und wo soll er lernen?
- In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen?

Mit diesen Fragen verbindet sich die Notwendigkeit zu begründen, in welcher Weise die in den jeweiligen Rahmenrichtlinien getroffenen Entscheidungen die persönlichen Lebenschancen des einzelnen, seine Identitätsfindung und seine Fähigkeit, gesellschaftliche Verantwortung in der Reflexion zugrundegelegter Normen zu übernehmen, beeinflussen.

In der „Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien“ wird auf diesen Begründungszusammenhang Bezug genommen mit der Beschreibung der wechselseitigen Bedingtheit von

- „Erziehungszielen, die der Handlungs- und Wertorientierung für die Arbeit in der Schule dienen“,
- „Allgemeinen Lernzielen“, die das „Verhalten, die Einstellungen und Tätigkeiten, die der Lernende gewinnen soll“ (z. B. selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit . . .) und
- „Fachlichen Lernzielen“, die im Kontext der jeweiligen Rahmenrichtlinien zu beschreiben sind.

Für die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe muß dieser Zusammenhang auf drei Ebenen beschrieben werden:

Erstens auf der Ebene der wissenschaftlichen Interpretation der Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat (Kapitel II, S. 228 ff.). Dabei geht es darum, den Zusammenhang von Sprache und Erkenntnis aufzuzeigen. Erst auf diesem Hintergrund können die Bedeutung linguistischer Theorien und die daraus abgeleiteten Auffassungen von der Verschiedenheit und den jeweiligen Wirkungsmöglichkeiten der Sprache im situativen Sprachverwendungszusammenhang interpretiert werden.

Zweitens auf der Ebene der Prozeßhaftigkeit sprachlicher Lernprozesse (Kapitel III, S. 231 ff.). Dabei muß die Prozeßkonzeption des Lernens überhaupt auf die spezifischen Aneignungsbedingungen sprachlich-kommunikativer Lernprozesse bezogen werden.

Drittens auf der Ebene der Bedeutung realer Kommunikationsprozesse (Kapitel IV, S. 247 ff.). Durch die Erörterung von Sprachhandlungstheorien kann eine Struktur von Unterrichtsprozessen begründet werden, die für den Schüler aktives sprachliches Handeln und die Wirkungsmöglichkeiten sprachlicher Kommunikation erfahrbar machen.

## II. Zur Frage der Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat

Als wesentlichste und vielleicht auch umfassendste Funktion der Sprache gilt in der gegenwärtigen Literatur die „Kommunikative Funktion“.

Der generelle Erziehungsauftrag der Schule verlangt es, den Begriff der „Kommunikativen Funktion von Sprache“ nicht zu eng zu interpretieren oder ihn einfach mit dem der Sprachverwendung gleichzusetzen. Es muß vielmehr ein umfassender theoretischer Ansatz für die Beschreibung des Verhältnisses von Sprache und Kommunikation gefunden werden.

Die wesentlichsten Überlegungen dazu kann man an der unterschiedlichen Auseinandersetzung zweier Sprachwissenschaftler mit dem Begriff der „Sprachverwendung“ herausarbeiten. Beide haben großen Einfluß auf die sprachdidaktische Diskussion gehabt.

L. Weisgerber, auf den der Begriff und das Konzept des „muttersprachlichen Unterrichts“ der Bildungspläne von 1957 zurückgeht, hat sich in seinem Buch „Das Tor zur Muttersprache“<sup>1)</sup> gegen eine formalistisch grammatische Sprachbetrachtung im Deutschunterricht gewandt und erkennt heute in der Linguistisierung eine ähnliche Gefahr. Er betont, daß es in seiner Theorie keine Identität zwischen Sprache und Handeln gäbe, und fährt dann unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer „sprachlichen Persönlichkeit“ fort: „Immer noch muß man davor warnen, die wesentlichen Gesichtspunkte aus den Vorgängen des Sprechens abzuleiten. So wichtig dieses Sprechen als die sinnenfälligste Realisierung von Sprachlichem ist, so sehr muß man immer wieder betonen, daß es nicht mehr ist als die Spitze eines Eisberges.“<sup>2)</sup>

D. Wunderlich, der zu den Pragmalinguisten zählt, stellt dagegen den Begriff der „Sprachverwendung“ in den Mittelpunkt seiner Theorie. »Der umfassendste Aspekt einer Sprache ist zweifellos der pragmatische: Sprachverwendung im Zusammenhang mit den Bedingungen von Kommunikationssituationen, den Interessen der Teilnehmer, des erreichten oder erreichbaren Verständnisses, der möglichen Mißverständnisse usw.“<sup>3)</sup>

---

1) Weisgerber, L.: Das Tor zur Muttersprache, 9. unveränderte Auflage, Düsseldorf 1968.

2) Weisgerber, L.: a.a.O., S. 139.

3) Wunderlich, D.: Eine Warnung vor den perfekten Unterrichtsmodellen, in: Messner, R. und Rumpf, H. (Hrsg.): Schuldeutsch? Österreichischer Bundesverlag 1976, S. 130.

Aus dem Vergleich der unterschiedlichen Standpunkte wird deutlich, daß Wunderlich einen weitaus differenzierteren Begriff der Sprachverwendung entwickelt, der die von Weisgerber zu Recht kritisierte Einengung zu vermeiden sucht. Wunderlichs Begriff der Sprachverwendung enthält noch zwei Dimensionen, die einen generellen Bezugsrahmen für diesen Begriff herstellen; nämlich: erstens den „Realitätsbezug sprachlicher Äußerungen“ und zweitens „das spezifische Merkmal sprachlicher Äußerungen, den jeweiligen Realitätsbezug in Abhängigkeit von den variierenden Bedingungen der Sprachsituation zur Geltung zu bringen“.

Auch diese umfassendere Explikation des Begriffs von „Sprachverwendung“ wird der von Weisgerber zu Recht betonten Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Persönlichkeit nicht voll gerecht.

Die mit dem Begriff „sprachlicher Persönlichkeit“ (L. Weisgerber) und dem „konstatierten Bezug sprachlicher Äußerungen zur allgemein (gesellschaftlich) akzeptierten Realität“ (D. Wunderlich) markierten Positionen charakterisieren die Dimension, auf der die grundsätzliche Frage nach dem Wesen der Sprache und ihrer Bedeutung für den Menschen beschrieben werden muß. Die Sprache ist im Zusammenhang mit der Arbeit des Menschen, nämlich der planvollen Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse, entstanden. „Daß aber die Hand das Ansieh der Individualität in Ansehung ihres Schicksals darstellen muß, ist vielleicht daraus zu sehen, daß sie nächst dem Organ der Sprache am meisten es ist, wodurch der Mensch sich zur Erscheinung und Verwirklichung bringt.“<sup>4)</sup> Die Sprache gilt also neben der Arbeit „als die erste, unmittelbare und zugleich umfassende Realisierungsweise des geistigen Individuums . . .“<sup>5)</sup>.

Daß die Menschen im Vollzug ihrer Selbstverwirklichung durch tätige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sprachliche Beziehungen aufgenommen haben, ist insofern von großer Bedeutung, als jede sprachliche Mitteilung notwendigerweise das Allgemeine aus dem Besonderen abstrahieren muß, wenn die Verständigung zwischen Menschen überhaupt möglich sein soll. Ein solcher Verallgemeinerungsprozeß ist zugleich ein Prozeß der Erkenntnis in bezug auf die hervorzuhebenden Seiten der Wirklichkeit. Die Sprache hat also zwei besondere Eigenschaften:

Erstens ist sie ein geeignetes Instrument, um eine im Zusammenhang täglicher Lebensbewältigung verallgemeinernde Sicht der Wirklichkeit zu entwickeln, und

zweitens ist sie ein Instrument, um unsere Gedanken über die Wirklichkeit anderen mitzuteilen.

<sup>4)</sup> Hegel, zitiert nach Bodammer, Th.: Hegels Deutung der Sprache, Hamburg 1969, S. 88.

<sup>5)</sup> Bodammer, a.a.O., S. 88.

**Die Einheit von gedanklicher Verallgemeinerung  
und kommunikativer Beziehung muß  
als Grundeigenschaft der Sprache angesehen werden.**

Eine Sprache enthält somit schon immer die Differenzierungen und Verallgemeinerungen, kurz die Gedanken, die innerhalb einer Sprachgemeinschaft in der kommunikativen Erkenntnis der Wirklichkeit herausgebildet worden sind. Jeder Mensch findet also die Sprache als eine von ihm unabhängige gesellschaftlich entstandene Realität bereits vor. Die Fixierung der Erkenntnis vorausgegangener Generationen kommt innerhalb des sprachlichen Systems in den Bedeutungen der Wörter (Begriffe) und dem Aufbau der syntaktischen Strukturen zum Ausdruck. Da jedes Wort, das wir gebrauchen, immer schon eine bestimmte kategoriale bzw. gliedernde, also gedankliche Erfassung der Wirklichkeit in sich trägt, mit der man sich beim Gebrauch der Sprache identifizieren oder auseinandersetzen muß, erweist sich die Sprache als die entscheidende Basis des menschlichen Denkens.

Insofern ist es richtig, daß die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Persönlichkeit besonders hervorgehoben wird. In Sprache wird das Bewußtsein, das die Menschen von ihrer Realität entwickelt haben, existent und für andere mitteilbar; das heißt jedoch nicht, daß die Realität ausschließlich in Sprache existiert. Realität sind die unabhängig vom Bewußtsein der Menschen existierenden, aber erkennbaren bzw. wahrnehmbaren Gegebenheiten; es ist der konkrete Mensch in der Vielfältigkeit seiner sozialen Beziehungen und individuellen Erlebnisse, in seinen materiellen, geistigen und psychischen Bedingungen, in der Zielgerichtetheit seiner Tätigkeit und in der alltäglichen Lebenspraxis, die er schafft. Die ungeheure Vielfalt von Tätigkeiten, die die Menschen zur täglichen gemeinsamen Lebensbewältigung ausführen, schließt ein, daß sie sich über die Ziele und Möglichkeiten ihrer Realisierung verständigen. Durch den Gebrauch der Sprache steuert der Mensch auch die Ziele, die aus der gesellschaftlichen Mitverantwortung erwachsen.

*Wir gehen also davon aus, daß die Mitteilbarkeit von Erkenntnis über die verantwortungsbewußte Gestaltung der Umwelt und die darin sich realisierenden Beziehungen der Menschen eine untrennbare Einheit bilden.*

### III. Zum Problem der Aneignungsbedingungen sprachlich-kommunikativer Lernprozesse

In den Komplex der systematischen Beschreibung der Bedeutung von Sprache für den Menschen ist das Problem des individuellen Sprachverhaltens, der Sprachbeherrschung des Individuums bzw. seiner Kommunikationsfähigkeit eingelagert. Es geht um die Art und Weise, mit der jeder einzelne Mensch in Sprache denkt, handelt, sich ausdrückt und auf andere Menschen einwirkt.

#### 1. Vorbemerkungen zur Sprachlernfähigkeit des Menschen

Der Zusammenhang von der Einheitlichkeit der Sprache und der Verschiedenheit ihres Gebrauchs in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen ist auf der Basis verschiedenster Theoriebildungen sehr schnell in die didaktische Diskussion um den Deutschunterricht eingegangen. Dieser Zusammenhang soll im folgenden unter zwei Schwerpunkten erörtert werden:

Einmal geht es darum, wie die Kinder „richtig sprechen lernen“, es geht „... um die Prinzipien, wie die sprachliche Kompetenz erworben wird“.

Zum anderen geht es um das Problem, „welchen Stellenwert der Spracherwerb in der Gesamtentwicklung des Kindes hat, wie er in die Entwicklung des Kindes, zu kommunizieren und sprachlich zu handeln, eingebettet ist“<sup>6)</sup>.

Beide Fragestellungen können, sofern ihre Diskussion Kriterien für absichtsvolles pädagogisches Handeln bereitstellen soll, nicht von der anderen Frage isoliert werden, wie weit geeignete Bedingungen des Lernens den Spracherwerb und die Kommunikationsfähigkeit beeinflussen können.

---

<sup>6)</sup> Ramge, H.: Faktoren in der Sprachentwicklung des Kindes, in: Hannig, Ch. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Kronberg 1974, S. 9.

Man muß von der Annahme ausgehen, daß es eine dem Menschen eigene Sprachlernfähigkeit gibt. Dabei wird „Fähigkeit“ als etwas verstanden, mit dem der Mensch sich auf etwas hinorientieren kann. Sie ist gleichsam Voraussetzung für seine Tätigkeit und seine Beziehung zu anderen Menschen. Insofern kann auch Sprachlernfähigkeit nicht als etwas Statisches, Meßbares betrachtet werden. Sie gewinnt ihre jeweils unterschiedliche qualitative Ausprägung durch die Art der Tätigkeit und der Beziehungen, für die sie in Anspruch genommen wird.

So unterliegt es keinem Zweifel, daß sich die Menschen darin unterscheiden, in welcher Weise sich ihre Sprachfähigkeit ausgeprägt hat<sup>7)</sup>. Diese Überlegungen verweisen auf die Dialektik von äußeren und inneren Entwicklungsbedingungen, von Fähigkeit einerseits und Können andererseits.

Eine milieutheoretische Erklärung greift dabei insofern zu kurz, als sie die innere Verarbeitung von Umwelterfahrung nicht beachtet; die innere Verarbeitung von Umwelterfahrung verläuft auf der anderen Seite um so optimaler, je besser die äußeren Bedingungen sind.

Diese Überlegungen sind für die Planung von *Sprachlernprozessen* gerade im Zusammenhang mit der Diagnose unterschiedlicher Formen sprachlich-kommunikativen Könnens besonders wichtig:

*Sprachbeherrschung* als Erwerb größerer Bedeutungszusammenhänge muß in jedem Fall an den konkreten Tätigkeiten, Umwelterlebnissen und Beziehungsstrukturen anknüpfen, auf die hin sich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler bis dahin orientiert haben. „Sprachförderung darf nicht nur auf die Sprache selbst fixiert sein, sondern sie muß zugleich den Aufbau eines beweglichen Denksystems durch intellektuell anspruchsvolle Bearbeitung von Inhalten einschließen.“<sup>8)</sup>

*Sprachgebrauch* als aktive Äußerungsform von Kommunikationsfähigkeit muß die innere Verarbeitung von Interaktionsstrukturen, von erwarteten und

---

7) Diese Problematik wird in der Literatur zur Pädagogischen Psychologie seit einigen Jahren kontrovers unter dem Begriff des Verhältnisses von Begabung und Umwelteinflüssen diskutiert. Das eigentlich positive Ergebnis an der Diskussion um den Begabungsbegriff ist die Tatsache, daß sie die scheinbare Identität von „Können“ und den „Voraussetzungen, etwas zu können“, durchbrochen hat. Die Diskussion konnte dort keine weiteren verwertbaren Ergebnisse erbringen, wo Befürworter und Gegner der Begabungsideologie „das Können“ in definierbaren Anteilen von Begabung und Umwelteinflüssen beschreiben zu können meinten.

8) Messner, R.: Sprachentwicklung und Sprachunterricht in der Grundschule, in: Erziehung und Unterricht, Wien, November 1976, Heft 9, S. 635.

realisierten Formen sprachlicher Selbstdarstellung, Beziehung und Einflußnahme berücksichtigen. Sprachförderung als Erwerb wirksamen Sprachgebrauchs darf nicht auf der Reflexion von kommunikativen Strukturen aufbauen, sondern muß sich in flexiblen und in ihrer Anforderungsstruktur differenzierten Kommunikationssituationen vollziehen.

Unter diesen Gesichtspunkten stellen die folgenden Erörterungen unter III.2 und III.3 ein Hintergrundwissen bereit, das den Lehrer anregen soll, durch diagnostische Tätigkeit die inneren Bedingungen für den sprachlich-kommunikativen Lernprozeß seiner Schüler so weit zu erfassen, daß die zielorientierte Planung des Unterrichts äußere Bedingungen, das heißt Tätigkeits- und Beziehungsstrukturen, ermöglicht, die von den Schülern wirklich verarbeitet werden können. In diesem Sinn soll auch das oben angesprochene Problem kompensatorischen Sprachunterrichts verstanden werden.

## **2. Zum Problem der individuellen Sprechfähigkeit und zum Zusammenhang von Sprache und Denken**

Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Psycholinguistik. Es soll als Grundlage für didaktische Entscheidungen herausgearbeitet werden,

- daß Sprache und Denken nicht identisch sind und verschiedene Entwicklungsverläufe aufweisen (vgl. Piaget, Furth);
- daß es eine enge Verknüpfung zwischen Sprache und Denken gibt, die als „innere Sprache“ bezeichnet wird (vgl. Wygotski) und
- daß der Gebrauch des differenzierten begrifflichen syntaktischen sprachlichen Systems dennoch von besonderem Einfluß auf die Entwicklung des Denkens ist (vgl. Lurija und Judowitsch).

*Exkurs:*

*Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Denken und der Entwicklung der individuellen Sprechfähigkeit.* (Eine Zusammenfassung des Exkurses findet sich auf S. 239).

Nach *Piaget* vollzieht sich die kognitive Entwicklung des Kindes in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Piaget geht von der Annahme aus, daß jedes Individuum zeitlebens bestrebt ist, ein latent vorhandenes Ungleichgewicht zwischen sich, seinen Erfahrungen und den Umweltbedingungen auszugleichen. Die kognitive Entwicklung ist insofern ein Prozeß der

Äquilibration, als jeweils ein Ausgleich zwischen bereits bestehenden Erkenntnisstrukturen und neuen Erkenntniselementen vermittelt ausgebildeter kognitiver Mechanismen hergestellt werden muß. Dies geschieht über die Vorgänge von Assimilation und Akkomodation. Mit Assimilation wird die Eingliederung neuer Informationen in bereits erreichte Strukturen oder Organisationsformen von Intelligenz bezeichnet; Akkomodation bedeutet, daß diskrepante neue Erfahrungen zur Veränderung der bestehenden Strukturen führen. Lernen als Assimilation von Objekterfahrungen setzt voraus, daß die neuen Erfahrungen bzw. Informationen gegen die bereits erreichten Strukturen nicht unüberwindlich diskrepant sind. (Vgl. das Problem der Überforderung.) Der Prozeß des permanenten Ausgleichs führt zum Aufbau immer umfassenderer Strukturen in Richtung eines größeren Gleichgewichts. Intelligenz entwickelt sich demnach in einem Prozeß der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Lernen als Merkmal menschlicher Intelligenz bedarf nach Piaget keiner äußeren Motivation, da Lernen und Erkenntnisentwicklung als fortwährender Adaptationsprozeß identisch sind.

Zur Erläuterung der Begriffe Assimilation und Akkomodation: Ein Gegenstand, ein Ereignis wird nur dann zum Erkenntnisobjekt für den Menschen, wenn es Aufmerksamkeit erregt, auf potentielles Interesse stößt, wenn man ihm eine bestimmte Bedeutung zuordnen kann, weil eine entsprechende innere subjektive Erkenntnisstruktur bereits ausgebildet ist. Assimilation läßt sich mit dem Erfassen eines bestimmten Ereignisses durch einen generalisierenden Plan vergleichen. Akkomodation bezieht sich auf die Anwendung eines bestimmten Plans, auf einen besonderen Fall.

Piagets Entwicklungstheorie darf nicht als Reifungstheorie verstanden werden. Obwohl sich die Entwicklung der Intelligenz in einem scheinbar selbstkonstruktiven Prozeß der Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt spontan vollzieht, wird sie durch Anregungen, Herausforderungen, Widerstände der Umwelt (und ihre gesellschaftliche Struktur) gefördert oder gehemmt. Intelligenz als allgemeine Fähigkeit, sich spezielles Wissen anzueignen und dieses auch anzuwenden, ist keine konstante, sondern eine veränderbare Fähigkeit, deren Entwicklung von der Umwelt zwar nicht determiniert, aber mit zunehmendem Alter des Kindes positiv oder negativ beeinflusst wird.

Piaget stellt die kognitive Entwicklung als einen Prozeß der Differenzierung und Integration kognitiver Strukturen dar, der in vier Phasen verläuft. Die Abfolge der Phasen ist konstant und universell (die Altersbestimmungen für die Phasen variieren unter dem Einfluß verschiedener Umweltbedingungen).

In der sensomotorischen Phase, die die ersten  $1\frac{1}{2}$  bis 2 Lebensjahre umfaßt, bilden sich Formen der Wahrnehmung aus, mit deren Hilfe dem Kind eine allmähliche Erfassung der Umwelt möglich wird. Nach einem anfänglichen Zustand der Undifferenziertheit zwischen Subjekt und Umwelt, der mangelnden Erkenntnisfähigkeit, entwickeln sich im motorischen und sensorischen Umgang mit den Dingen der Außenwelt koordinierte Handlungsschemata, die zum Aufbau von kognitiven Strukturen führen, mit Hilfe derer das Kind am Ende dieser Phase erkennt, daß Objekte unabhängig von seinem

eigenen Verhalten existieren, das heißt konstant sind. Das Kind lernt weiter, daß Gegenstände auch nach einer räumlichen und zeitlichen Verschiebung wiederzufinden sind. Die sensomotorischen Operationen werden interiorisiert, das heißt die allgemeine Form einer Koordination (z. B. des Sehens und Greifens) wird von dem besonderen Inhalt einer äußeren Handlung losgelöst. Damit erfolgt der erste Schritt von der handlungsbezogenen praktischen zur operativen Intelligenz.

Piaget definiert das Ende einer Entwicklungsphase als Übergang und Ausgangspunkt der nächsten. Insofern bildet der Erwerb des Schemas von der Permanenz des Objekts die Grundlage der für die präoperationale Phase charakteristischen kognitiven Strukturen.

Die präoperationale Phase, die etwa bis zum 6./7. Lebensjahr reicht, also auch noch die Zeit des Eintritts in die Schule umfaßt, ist gekennzeichnet durch den Aufbau des symbolischen und figuralen Denkens. Die Symbolfunktion setzt ein, sobald das kleine Kind aufgrund seines Wissens um die Dauerhaftigkeit der Objekte zu einer Trennung von aktuellen und vorgestellten Handlungen in der Lage ist. Dieses von der Bindung an das äußere Objekt oder Ereignis befreite Wissen wird durch das Symbol als Bedeutungsträger repräsentiert. Die symbolischen Bedeutungsträger entstehen aus der Nachahmung (beim Anblick eines Fußballspielers z. B. ahmt das Kind am Anfang der präoperationalen Phase dessen Beinbewegungen nach). Wenn derselbe Handlungsablauf räumlich zeitlich verschoben nachgeahmt wird, handelt es sich um eine verinnerlichte, in der Vorstellung ausgeführte Handlung.

Aktivitäten und Objekte werden immer wieder evozierbar und antizipierbar. (Dasselbe Kind ahmt Stunden später zuhause die Bewegungen des Fußballspielers nach.)

Das Denken des Kindes verläuft zunächst in Vorstellungen, die weitgehend auf die eigenen Erfahrungen bezogen sind. Diese Form des Denkens nennt Piaget egozentrisch. Erst mit zunehmender Unterscheidung von Selbst- und Außenwelt findet das Kind zu einer objektiveren Form der Erkenntnis.

Spielen und Sprache sind zwei Aspekte der symbolisierenden Aneignung und Verfügbarmachung von Erfahrungen für die Erkenntnis. Die Fähigkeit, zwischen Symbol und realem Objekt zu unterscheiden, zeigt sich in der Form des Sprachgebrauchs. Das Kind ist in der Lage, zwischen dem Wort als Symbol und dem durch das Wort symbolisierten Gegenstand zu unterscheiden; jedoch haben die Wörter noch nicht den Charakter von Begriffen mit klassifikatorischen, logischen Merkmalen. Das Spiel ist neben der Sprache die wesentlichste Symbolisierungsform. Sie charakterisiert das begriffliche Denken des Kindes. Eine wachsende Fähigkeit zur Anwendung von Begriffen findet mit dem Fortschreiten der präoperationalen Phase statt. Die Begriffe haben jedoch anschaulichen Charakter, das Denken folgt dem tatsächlichen Verlauf der Ereignisse in Form von inneren Bildern. Der figurative Aspekt, der die Anschaulichkeit des Denkens ausmacht, dominiert über den operativen Aspekt. Das Denken des Kindes bleibt vor-operativ, vor-logisch,

da es noch nicht reversibel ist; das heißt ein vorgestellter Handlungsablauf kann noch nicht gedanklich zurückverfolgt werden. Als ein weiteres Merkmal der Anschaulichkeit des Denkens muß angesehen werden, daß nur eine einzige innere vorgestellte Handlung ausgeführt werden kann. Bei der Lösung eines Problems kann das Kind nur einen Aspekt berücksichtigen, z. B. die Farbe oder die Materialbeschaffenheit eines Objektes (ein Kind dieser Altersstufe kann noch nicht erkennen, daß zwei zuvor gleich große und gleich schwere Plastilinstücke ihre Materie auch dann nicht verändert haben, wenn eines der Stücke in eine andere Form gebracht worden ist).

In der konkret-operationalen Phase, die etwa vom 7. bis 12. Lebensjahr dauert, entwickelt das Kind ein Grundgefüge logischer operationaler Beziehungen, die es zum Erfassen und Begreifen der Umwelt einsetzt. Zum einen gehören dazu die Regeln der Invarianz. Die Erhaltungsbegriffe der Materie, des Gewichts, des Volumens, der Länge, der Fläche, der Menge usw. resultieren aus der allmählich wachsenden Fähigkeit des Kindes, bei der Lösung eines Problems mehrere Aspekte zu berücksichtigen. Diese Erkenntnis der Erhaltung geht auf die Reversibilität des Denkens zurück, die Piaget als charakteristisches Merkmal der Erkenntnisstruktur dieser Phase bezeichnet. Durch sie wird in der Vorstellung eine vollständige Rückkehr an den Ausgangspunkt einer geistigen Handlung möglich. Das Kind wird zu den Anfängen des Überlebens fähig, indem es nachdenkt, bevor es handelt.

Vom reversiblen Denken abhängig sind zum anderen auch die Regeln der Klassifikation, die das Kind im Laufe dieser Phase herausbildet. (Während ein dreijähriges Kind einsehen kann, daß jeder Mann ein Vater oder Briefträger sein kann, aber nicht einsieht, daß dieselbe Person gleichzeitig Vater und Briefträger sein kann, ist das Kind im Alter von 8 Jahren in der Lage zu erkennen, daß es Merkmalsüberschneidungen gibt.)

Piaget hat seine Untersuchungen mit Kindern vorwiegend auf dem Gebiet der Mathematik und Physik durchgeführt. In den Ergebnissen zeigt sich, daß die Operationen in dieser Phase einen konkreten Charakter haben. Die Verarbeitung neuer Erkenntnisinhalte erfolgt weiterhin unter Rückgriff auf die konkreten empirischen Erscheinungen; die praktische Handlung bleibt vorläufig das Mittel der Erkenntnis. Selbstentdeckendes Problemlösen aufgrund einer sukzessiven induktiven Hypothesenbildung ist dem konkret-operational denkenden Kind strukturell nur möglich, wenn es sich um Beziehungen zwischen konkreten Variablen handelt. Der geistigen Operationen müssen grundsätzlich in Handlung umsetzbar sein, damit antizipierte Ereignisse überprüft und weitere Beziehungen, die zu einer widerspruchsfreien Lösung führen, entdeckt werden können.

Die kognitive Entwicklung vom präoperationalen zum konkret-operationalen Denken verändert auch die Art der interpersonalen Beziehungen. Die reversiblen Denkstrukturen sind Voraussetzung dafür, daß sich das Kind in der Lage sieht, den Standpunkt einer anderen Person einzunehmen.

Die Forschungen Wygotskis bestätigen die Ergebnisse von Piaget zum großen Teil, gehen aber hinsichtlich des Zusammenhangs von Denken und Sprache über sie hinaus.

Nach Wygotski ist die Sprache des Kindes von Anfang an sozial, aber – in Übereinstimmung mit Piaget – noch nicht „rational“. Ihre ursprüngliche Funktion ist die der Mitteilung, der Einwirkung auf die Personen der Umwelt. Piaget und Wygotski erkennen eine Phase, in der das Kind häufig mit sich selbst spricht. Während Piaget dieses Phänomen als „egozentrische Sprache“ charakterisiert, kommt Wygotski aufgrund von weiteren Untersuchungen zu anderen Erklärungen. Er hat bei seinen empirischen Untersuchungen zusätzlich Hemmnisse und Erschwerungen für den Ablauf von Tätigkeiten eines Kindes erzeugt. Dabei zeigte sich, daß der Anteil der sogenannten egozentrischen Sprache größer wurde, wenn das Kind in seiner unmittelbaren Situation auf Schwierigkeiten stieß. Schwierigkeiten im Verlauf einer Tätigkeit schaffen ein verstärktes Bewußtsein von dieser Tätigkeit, das sich in der sprachlichen Äußerung niederschlägt. Wygotski zog daraus den Schluß, daß das Kind die sogenannte egozentrische Sprache zur Strukturierung und Bewältigung von Problemsituationen verwendet. Das Kind spricht *mit* sich selbst, nicht *für* sich selbst; es versucht im lauten Sprechen die Situation zu verbalisieren, Auswege zu suchen und die nächste Handlung zu planen. Die „egozentrische Sprache“ wird also eigentlich zum Mittel des Denkens.

Wygotski kam weiter zu der Auffassung, daß die sogenannte egozentrische Sprache nicht abstirbt, sondern in eine „innere Sprache“ übergeht.

Da die *Theorie von der „inneren Sprache“* für den Aspekt der sprachlichen Form des Denkens und der inhaltlichen Struktur des individuellen Sprachgebrauchs bedeutsam ist, sollte sie – soweit sie empirisch abgesichert ist – für Prozesse didaktischer Entscheidungen zugänglich gemacht werden. Mit der Theorie von der inneren Sprache sind zwei Sprachebenen einander gegenübergestellt, die entgegengesetzte Entwicklungen aufzeigen. Wygotski geht aufgrund des Entstehungsprozesses der inneren Sprache davon aus, daß sie eine sehr komplexe begriffliche Struktur aufweist, also nicht der allgemeinen begrifflich differenzierten Struktur der Sprache entspricht. Gedanke und Wort sind nicht kongruent. Die syntaktische Ausprägung der inneren Sprache stellt er sich eher fragmentarisch vor. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Wygotski zu der These von der „absoluten und vollständigen Prädikativität der inneren Sprache“ kommt. „Beim inneren Sprechen besteht niemals irgendwelche Notwendigkeit, das zu nennen, wovon die Rede ist, das heißt das Subjekt. Wir beschränken uns immer nur auf das, was von diesem Subjekt ausgesagt wird, das heißt auf das Prädikat.“<sup>9)</sup>

Neben der „inneren Sprache“ benutzt das Kind allmählich die „äußere Sprache“ der Erwachsenen in einer syntaktisch differenzierten und normen-

<sup>9)</sup> Wygotski, zitiert nach Sokolov, A. N.: Problem der sprachlichen Mechanismen des Denkens, in: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969, S. 435.

gerechten Form, ohne jedoch ihre inhaltlich begriffliche Struktur bereits vollständig verstanden zu haben<sup>10</sup>). Während die innere Sprache als die denkbar engste Verknüpfung zwischen Denken und Sprache gelten kann, hat die äußere Sprache eher soziale Funktion. „Wir haben es tatsächlich mit einer Sprache zu tun, die sich unter allen Gesichtspunkten von der äußeren Sprache unterscheidet. So sind wir berechtigt, sie als besondere innere Ebene des sprachlichen Denkens aufzufassen, die die dynamische Beziehung zwischen dem Gedanken und dem Wort herstellt. Es gibt keinen Zweifel darüber, daß der Übergang von der inneren zur äußeren Sprache keine direkte Übersetzung aus einer Sprache in eine andere, keine einfache Vokalisierung der inneren Sprache darstellt, sondern eine Umstrukturierung der Sprache, die Umwandlung einer völlig eigenständigen Syntax, der semantischen und lautlichen Struktur der inneren Sprache in andere Strukturformen, die der äußeren Sprache zu eigen sind.“<sup>11</sup>)

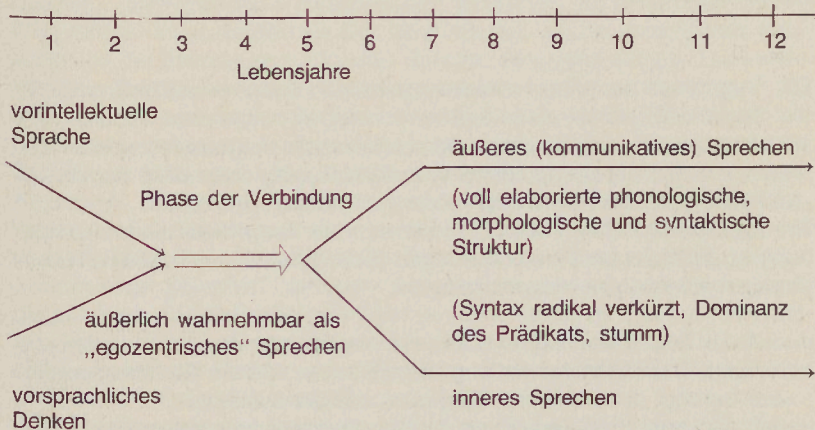
Die erste Phase, in der die Entwicklung des Denkens und der Sprache miteinander in Beziehung treten, weist also auf zwei Ebenen eine gegenläufige Systematik auf: Die innere Sprache vom komplexen Ganzen zum differenzierenden Einzelnen; die äußere Sprache vom einzelnen Wort zum systematischen Aufbau und Gebrauch des syntaktischen Systems. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Integration beider Ebenen von besonderer Bedeutung. Dieser Prozeß ist noch nicht genau erforscht, dennoch sind den Untersuchungen von *Lurija und Judowitsch*<sup>12</sup>) einige Gedanken zu entnehmen, die für didaktische Reflexionen von Bedeutung sind. Lurija und Judowitsch gehen bei ihren Forschungen von der Theorie aus, daß auch der Gebrauch der sogenannten äußeren Sprache für die Denkentwicklung von besonderer Bedeutung ist, weil sich in der Sprache immer auch die Denkprozesse und Erfahrungsgehalte eines Volkes repräsentieren. Der Gebrauch der äußeren Sprache enthält somit schon ein reiches kognitives Potential. Sie meinen also, daß die ontogenetische Entwicklung der Sprache nicht völlig losgelöst von ihrer phylogenetischen Entwicklung betrachtet werden kann. Verknüpft sich der Gebrauch der Sprache mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wirklichkeit des je einzelnen Kindes, so werden dabei auch die in der Sprache abstrahierten besonderen Merkmale hervorgehoben und führen zu einer Art Reorganisation der inneren Sprache. Mit dem sogenannten „Zwillingsexperiment“ haben Lurija und Judowitsch nachgewiesen, daß (nicht in welcher Weise) durch die äußere Sprache die Fähigkeit zum sprachlichen Denken in hohem Maße beeinflußt werden kann.

<sup>10</sup>) Vgl. dazu auch Piaget und die Theorie Bruners, die er in seinem Aufsatz: „On cognitive growth“ in: Bruner: Toward a theory of instruction, Cambridge 1976 dargestellt hat.

<sup>11</sup>) Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen, Stuttgart 1971, S. 349 f.

<sup>12</sup>) Lurija, A. R. und Judowitsch, F. E.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970. Vgl. ferner Zander, S., Zum Problem der Beziehung zwischen Sprachkompetenz und Intelligenz, in: Die Deutsche Schule, 11/1976, S. 697-708.

Diese Zusammenhänge lassen sich in folgendem Schema<sup>13)</sup> veranschaulichen:



### Zusammenfassung

1. Sprache und Denken sind nicht identisch.
2. Sprache und Denken weisen eine nicht-kongruente Entwicklung auf.
3. Die „innere Sprache“ kann als eine Ebene verstanden werden, auf der die Gedanken des Kindes ihre sprachliche Form finden. Sie ist syntaktisch restringiert und weist eine Neigung zu assoziativen komplexen Begriffen und prädikativen Äußerungsformen auf.
4. Die äußere Sprache entwickelt sich unabhängig von den konkreten geistigen Operationen im Kontext der Sozialbeziehungen als syntaktisch differenzierte Form des Sprachgebrauchs.
5. Die Bedeutung der äußeren Sprache für die Entwicklung darf nicht unterschätzt werden, weil sie in ihren Begriffen schon wesentliche gedankliche Abstraktionen enthält.

<sup>13)</sup> aus: Zander, S., a.a.O., S. 702.

### 3. Zum Problem der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unter unterschiedlichen sozialen Bedingungen

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ist für die Sprachdidaktik vor allem durch die Untersuchungen zum Problem des schichtenspezifisch gebundenen Sprachgebrauchs aufgeworfen worden. Die ersten Untersuchungsergebnisse sind sehr voreilig unter dem Aspekt der „kompensatorischen Erziehung“ didaktisch umgesetzt worden. Die soziolinguistischen Theorien sollen unter der Frage nach einer Beschreibung sozialbedingter Differenzierungen sprachlicher Kommunikation herangezogen werden, um herauszuarbeiten,

- daß der Begriff der „sozialen Umwelt“ wenigstens drei Dimensionen enthält: Die materielle Ausstattung, die Personen, die am Sozialisationsprozeß beteiligt sind, und die Tätigkeiten, die sie ausüben;
- daß sich zwei typische Formen der Sprachverwendung unterscheiden lassen, die sich hinsichtlich der aktuellen Fähigkeit, Gedanken sprachlich zu entwickeln, unterscheiden und
- daß die Bedeutung sozialbedingter Unterschiede des Sprachgebrauchs nur im Zusammenhang mit einem allgemeinen Bezugskriterium gedeutet werden kann.

*Exkurs:*

*Überlegungen zur sprachlichen Sozialisation*

(Zusammenfassung auf S. 245 f.)

In einer ganz allgemeinen kurzen Definition kann man Sozialisation als den Prozeß solchen Lernens beschreiben, durch den das heranwachsende Kind innerhalb einer bestimmten Gesellschaft sozial handlungsfähig wird<sup>14</sup>). Dieser Prozeß vollzieht sich von Geburt an in Abhängigkeit von Alters- und Entwicklungsstufen als ein Vorgang der Interaktion zwischen dem Individuum und dem sozialen System.

Man unterscheidet die Bereiche primärer und sekundärer Sozialisation. Unter der primären versteht man das Aufwachsen des Kindes in der Familie, maßgeblich bestimmt durch die Identifikation mit den Eltern und die Imitation ihrer Handlungen. Sekundäre Sozialisation bezeichnet die außerfamiliären Einflüsse auf das Kind, also etwa die Bereiche der Schule, der peer-groups, Medien . . .

---

<sup>14</sup>) Vgl. dazu Wulf, Ch., Hrsg.: Wörterbuch der Erziehung, München 1974.

Der erste bedeutendste Versuch, den Zusammenhang zwischen Sprache und Sozialstatus zu untersuchen, wurde von *Bernstein*<sup>15)</sup> gemacht. Nach Bernstein kann man unter den Sprechern einer Sprachgemeinschaft zwei qualitativ unterschiedliche Sprechweisen feststellen, die er „Codes“ nennt. Linguistisch unterscheiden sie sich durch die Art, wie die sprachlichen Möglichkeiten der betreffenden offiziellen Sprache verwendet werden. Die Verteilung der Codes innerhalb der Sprachgemeinschaft hängt mit bestimmten Sozialstrukturen zusammen. Den „elaborierten Code“, vorwiegend von der Mittelschicht gesprochen, beschreibt Bernstein, grob verkürzt, folgendermaßen: Schwierige Satzkonstruktion, komplexe Wortstämme, häufiger Gebrauch von Adjektiven. Ein solcher Sprachgebrauch bietet der Struktur nach viele Alternativen des Ausdrucks und der kognitiven Orientierung und ist deshalb nicht voraussagbar. Der „restringierte Code“, über den zwar auch die meisten „elaborierten Sprecher“ verfügen, wird überwiegend in der Arbeiterschicht gesprochen. Als Merkmale seien hier genannt: kurze, oft auch unvollständige Sätze, wenig abwechslungsreiche Wortwahl, häufiger Gebrauch von Hilfsverben in der Funktion von Vollverben. Durch seine Gleichförmigkeit ist er in hohem Grad voraussagbar.

In Bernsteins späteren Schriften gewinnt der Begriff der Kontextgebundenheit bzw. -ungebundenheit des Sprechens und Schreibens als Kriterium für schichtenspezifischen Sprachgebrauch an Bedeutung<sup>16)</sup>. Kontextgebundenes Sprechen oder Schreiben setzt beim Adressaten die Kenntnis der Zusammenhänge, in die das Mitgeteilte gehört, nämlich den Kontext, weitgehend voraus. Ein kontextgebundener Sprachgebrauch liefert diese Zusammenhänge also nicht mit. Der Zuhörer/Leser hat es, wenn er die Zusammenhänge nicht kennt, sehr schwer, das Mitgeteilte zu verstehen. Es wirkt für ihn oft ohne Zusammenhang, zufällig ausgewählt oder akzentuiert. Kontextfreies oder -ungebundenes Sprechen/Schreiben setzt dagegen die Fähigkeit voraus, sich genau in den Zuhörer/Leser hineinzuzusetzen, und alle Zusammenhänge, die dieser wahrscheinlich nicht kennt, auch sprachlich auszuführen. Der Kontext wird jeweils (zumindest auf die Erwartungen des Adressaten bezogen) expliziert (z. B. Raum, Zeit, Ort, Personen, Konstellation, logische Bezüge, Bedeutungsdifferenzierungen . . .). Obwohl Bernstein niemals explizit die These vertreten hat, daß vom kontextgebundenen Sprechen auf mangelnde intellektuelle Fähigkeiten oder mangelnde Sprachfähigkeit geschlossen werden kann, wurde seiner Theorie dieser Zusammenhang häufig unterstellt.

Die Theorie Bernsteins, – oft einfach als Defizithypothese bezeichnet, weil mit ihr das Sprachverhalten eines großen Teils der Bevölkerung als defizitär interpretiert wird – wurde von Soziologen, Pädagogen und Sprachwissenschaftlern in Europa und in den USA mit großem Interesse aufgenommen,

<sup>15)</sup> Vgl. dazu Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1971.

<sup>16)</sup> Vgl. dazu Bernstein, B., Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung, in: b:e 1970, H. 9, S. 15 ff.

in verschiedene Richtungen ausgelegt und weiterentwickelt<sup>17)</sup>. Vor allen Dingen in der pädagogischen Rezeption der Bernsteinschen Theorie findet sich eine starke Tendenz, von einem Abweichen vom sprachlichen Standard auf intellektuelle Defizite zu schließen. „Dieses Vorurteil ermöglicht es, die Vorstellung von einer naturwüchsigen Verteilung der Chancen in der bestehenden Gesellschaft beizubehalten: Wer unten bleibt, ist selber schuld bzw. ist zu dumm, um aufzusteigen.“<sup>18)</sup> In den USA, aber auch in Europa schloß man von der Defizithypothese auf die Notwendigkeit kompensatorischer Sprach-erziehung. Man ging davon aus, daß Kinder aus „spracharmem“ Milieu möglichst früh, das heißt schon vor Schuleintritt, ihr „sprachliches Defizit“ weitgehend aufholen sollten, und setzte entsprechende kompensatorische Sprachprogramme hauptsächlich im Vorschulbereich ein. Alle Kompensationsprogramme, die auf bloßem Sprachtraining beruhten, hatten jedoch keinen längerfristigen Erfolg.

Es erscheint notwendig, einige Kritikpunkte an der Defizithypothese anzuführen:

1. Linguisten kritisieren die durch Bernstein gesetzte Terminologie des „elaborierten“ und „restringierten“ Codes. Der Begriff „Code“, wie er von Bernstein verwendet wird, entspricht weder der Verwendung dieses Ausdrucks in der Nachrichtentechnik noch stimmt er mit dem in der Linguistik üblichen Gebrauch überein, wo er als ein Inventar von Zeichen und Regeln verstanden wird.

2. Die Begriffe „restringiert“ und „elaboriert“ enthalten eindeutige Wertungen zugunsten des „elaborierten Codes“, also des gehobenen Sprachgebrauchs, der als Norm akzeptiert wird, während der „restringierte Code“ dieser Norm nur ungenügend entspricht. „Die soziale Position, die ein Mensch hat, wird direkt abgeleitet von seinem Sprachgebrauch.“<sup>19)</sup> Die Abwertung des Sprachgebrauchs eines großen Teils der Bevölkerung hat für den Schulerfolg vieler Kinder schwerwiegende Folgen. Kinder, die ständig angehalten werden, „gutes Deutsch zu reden“ oder zu schreiben, spüren deutlich, daß man ihre eigene Sprechweise für minderwertig hält und reagieren mit Abwehr bzw. Schulunlust.

3. Die scheinbare negative Voreingenommenheit der Vertreter der Defizithypothese gegenüber dem Sprachgebrauch der Unterschichtkinder führte dazu, daß einige Sprachwissenschaftler die entsprechenden Untersuchungen und ihre Methoden überprüften. Die Kritik bezog sich einmal auf die Interviewsituation, in der einem Kind oder Jugendlichen in einer ihm fremden Situation Antworten auf künstliche Fragen abverlangt werden. Das Sprachverhalten wird bestimmt durch die Angst des Interviewten, daß seine Antworten

<sup>17)</sup> In Deutschland sind die bekanntesten Untersuchungen im Anschluß an die Theorie Bernsteins von Roeder und Oevermann durchgeführt worden.

<sup>18)</sup> Dingledey/Vogt, Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht, Heidelberg 1975, S. 357.

<sup>19)</sup> Dingledey/Vogt, a.a.O., S. 356.

zu seinen Ungunsten ausgelegt werden könnten, besonders, wenn ihm der Interviewer fremd ist und offensichtlich aus einem anderen sozialen Milieu kommt. Die Verunsicherung kann zu einsilbigen bzw. defensiven Antworten führen. Hinzu kommt, daß die Gesprächsthemen meist nicht aus dem Erfahrungsbereich der Arbeiterkinder waren; dies wirkte sich ebenfalls als hemmender Faktor aus. Und schließlich bestand der überwiegende Teil der Tests aus schriftlichen Aufgaben. Daraus lassen sich jedoch nur schwer Schlußfolgerungen für einen allgemeinen Sprachgebrauch ziehen.

Ein Teil der Kritiker stützte sich auf Untersuchungen von *W. Labov* und *C. B. Cazden*; sie gelten als Vertreter der sogenannten Differenzhypothese. Die Untersuchungen von Labov und Cazden an farbigen Kindern aus amerikanischen Ghettos bestätigten den Stellenwert der Interviewsituation für Testergebnisse. In einer angstfreieren Situation (man blieb im Wohnviertel der Kinder und veranstaltete mit ihren Freunden eine Party), mit einem Interviewer der eigenen Hautfarbe, der ihren Sprachgebrauch beherrschte und mit Gesprächsthemen aus der kindlichen Erfahrungswelt vertraut war, zeigten die Kinder ein lebendiges, in der Ausdrucksfähigkeit dem Sprachverhalten anderer Kinder in nichts nachstehendes Verhalten<sup>20)</sup>.

Weiterhin stellte Labov im Sprachverhalten der Ghattokinder fest, daß das Non-Standard-Neger-Englisch (NNE) ebenso einer Regelmäßigkeit unterliegt wie das Standard-Englisch (SE). Ein Beispiel hierfür sei die im NNE häufige doppelte Verneinung, die von jedem Englischlehrer als falsch verbessert wird und die im NNE genauso regelhaft verwendet wird wie z. B. ihre Entsprechung in der französischen und spanischen Grammatik.

Bei Satz wiederholungstests konnten die Kinder ihnen vorgesprochene Standardsätze meist sehr schnell in ihren eigenen Sprachgebrauch „übersetzen“; dies zeigt auch, daß sie diese voll verstanden haben. Sie haben also offensichtlich eine asymmetrische Kompetenz, da sie mehr Standardsprache verstehen als sie produzieren können. Gestützt auf seine linguistischen Untersuchungen kommt Labov zu dem Schluß, daß der Gebrauch von Formen des Non-Standard-Englisch in keiner Weise die kognitive Entwicklung der Kinder beeinträchtigen könne.

Die Vertreter der Differenzhypothese gehen also davon aus, daß alle Sprachvarianten innerhalb einer sogenannten Sprachgemeinschaft gleichwertig sind, „da sie unmittelbar auf die kommunikativen Bedürfnisse der einzelnen Gruppen abgestimmt sind“<sup>21)</sup>. Gleichwertig heißt, daß sie in ihrer logischen Analysefähigkeit und in ihren Ausdrucksmöglichkeiten in zureichendem Maß den Anforderungen der jeweiligen sozialen Umwelt dienen.

---

<sup>20)</sup> Vgl. dazu Labov, W.: Das Studium der Sprache im sozialen Kontext, in: Klein, W. und Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt 1971, S. 111 ff. und Cazden, C. B., Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: Klein, W. und Wunderlich, D.: a.a.O., S. 267 ff.

<sup>21)</sup> Funkkolleg Sprache, Studienbegleitbrief 1, S. 77, 1971.

Oevermann<sup>22)</sup> sieht in der Gegenüberstellung von Defizit- und Differenzhypothese nur scheinbar konträre Positionen. Da sich beide Hypothesen auf empirische Untersuchungen beziehen, deren Ergebnisse bestätigen, daß das Sprachverhalten von Mittelschicht- und Unterschichtkindern verschieden ist, muß danach gefragt werden, welche Argumente zu den jeweils unterschiedlichen Interpretationen von Defizit- und Differenzhypothese geführt haben. Oevermann erkennt in der Differenzhypothese eine „latent positivistische Bewertungsstrategie“, weil sie keinen theoretischen Bezugspunkt für die sogenannte „funktionale Äquivalenz“ des Sprachverhaltens von Unterschichtkindern entwickelt. Zwar geht auch Oevermann davon aus, daß bestimmte Sprachvarianten bzw. Abweichungen von der Norm der allgemeinen Umgangssprache noch keineswegs auf einen Mangel an logischem Denken schließen lassen und ein entsprechender Sprachgebrauch insofern im Kontext der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die ihn bedingt, funktional sein kann. Dies kann jedoch nicht als Begründung dafür gelten, daß die Kenntnis und der Gebrauch einer differenzierten Umgangssprache einfach ersetzt werden könnte. Gerade in dem Verzicht auf eine Bewertung „abweichender Strategien des Sprachgebrauchs“ erweise sich die der Differenzhypothese zugrundeliegende Argumentation als rückschrittlich: Sie akzeptiere nämlich Sprachunterschiede, die durch ein System sozialer Ungleichheit geprägt sind und „abgelöst von der Intention des Handlungssubjekts und eigengesetzlich durchaus folgenreiche Restriktionen des Kommunikationsprozesses gleichsam hinter dem Rücken des Subjekts bedingen“<sup>23)</sup>.

Das entscheidende Argument der Defizithypothese lautet: „Die von den sozialen Strategien des Sprachgebrauchs motivierten Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen bedingen in der Tat langfristig im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung genuine Differenzen in der Qualität der Kognition, aber auch der affektiv-motivationalen Komponenten der Persönlichkeit.“<sup>24)</sup> Dies ist von den Vertretern der Differenzhypothese in der Tat nicht widerlegt worden. Oevermann behauptet nicht, daß in der Verfügbarkeit über eine bestimmte Lexik oder entsprechende Satzstrukturen ein Indikator für die Bedeutsamkeit der ihnen entsprechenden kognitiven Prozesse zu sehen sei. Er vertritt jedoch die Ansicht, daß die Verfügung über einen differenzierten Sprachgebrauch langfristig sowohl die Denkfähigkeit als auch die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beeinflussen kann. Dabei stützt er sich auf psycholinguistische Theorien (Piaget und Wygotski)<sup>25)</sup>, die die Notwendigkeit einer begrifflichen Reorganisation der konkret erkennbaren Alltagserfahrung betonen. Für eine Verallgemeinerung der je besonderen Erfahrung ist nicht jede beliebige Sprache geeignet, sondern das sprachliche

<sup>22)</sup> Oevermann, U.: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung, in: Neue Sammlung 1974, H. 6, S. 537–568.

<sup>23)</sup> Oevermann, U., a.a.O., S. 550.

<sup>24)</sup> Oevermann, U., a.a.O., S. 552.

<sup>25)</sup> Vgl. auch dazu die Ausführungen S. 233 ff.

System, das die Menschen im Laufe ihrer Geschichte für die Bewältigung ihrer Lebenssituationen herausgebildet haben. (Oevermanns weitergehender theoretischer Ansatz, die sprachlichen Differenzen aus einer zu geringen Variation des performativen Sprachgebrauchs zu erklären, soll jedoch erst im Zusammenhang mit Aspekten der Sprachpragmatik erörtert werden.)

Mit der argumentativen Bezugnahme auf die referierten Theorien scheint zwar der Vorwurf einer sprachdeterministischen Auffassung schichtenspezifischer Denk- und Persönlichkeitsentwicklung widerlegt zu sein. Es ist jedoch noch nicht geklärt, wie es gelingen kann, gerade die Alltagserfahrungen aller Schichten und Gruppen in einem bewußten differenzierten Sprachgebrauch so zur Geltung zu bringen, daß sie nicht doch durch herrschende Normen des Sprachsystems bzw. -gebrauchs verzerrt werden. Für die Lösung des Widerspruchs zwischen der Notwendigkeit, die sozial bedingten Differenzen des Sprachgebrauchs zu überwinden und die Alltagserfahrungen unterschiedlicher Schichten, Gruppen und Individuen innerhalb ihrer Aufgabenbereiche und der Struktur ihrer Lebensumwelt gerade in Sprache zum Ausdruck zu bringen, ist die Theorie noch nicht weit genug entwickelt worden.

### *Zusammenfassung*

1. Die Sozialisationsforschung und vor allem die Forschungen der Soziolinguistik weisen einen statistisch relevanten Unterschied im Sprachgebrauch von Unterschicht- und Mittelschichtkindern nach, der, gemessen an der herrschenden Sprachnorm, zugunsten der Mittelschichtkinder interpretiert wird. Zu den Merkmalen, die besondere Unterschiede anzeigen, zählen: Ungenauigkeit in der Artikulation und Lautdiskriminierung, quantitativ und qualitativ geringe Ausbildung des Wortschatzes, geringe syntaktische Differenzierung und Kontextabhängigkeit.
2. Die gesicherten empirischen Ergebnisse werden von zwei wissenschaftlichen Richtungen unterschiedlich interpretiert
  - a) die Vertreter der sogen. Defizithypothese deuten den Sprachgebrauch als eine Strategie der Verbalisierung, die sich die Leistungen des sprachlichen Systems nur in restringierter Form zu eigen macht. Daraus – so die Schlußfolgerung – ergeben sich Benachteiligungen in der kognitiven Entwicklung der Kinder und hinsichtlich der Schulleistungen, die immer schon auf einem elaborierten Sprachgebrauch aufbauen.
  - b) Die Vertreter der sogenannten Differenzhypothese erkennen in dem Begriff des „restringierten Codes“ eine Diskriminierung derjenigen, die eine nicht normengerechte Sprache sprechen. Sie weisen nach, daß trotz des auch von ihnen konstatierten Unterschiedes im Sprachgebrauch die logische Verknüpfung von Gedanken nicht eingeschränkt ist. Insofern erweise sich der Sprachgebrauch der Unterschichtkinder als funktional äquivalent.

3. Oevermann greift die Auseinandersetzung um die Defizit- und Differenzhypothese erneut auf und stellt die notwendige Frage nach einem Bewertungskriterium, das über den Aspekt der bloßen Funktionalität hinausreicht. Er teilt die Argumentation der Vertreter der Differenzhypothese insoweit, als sie einen Rückschluß von bestimmten linguistischen Indikatoren auf einen Mangel an Denkfähigkeit ausschließt. So haben auch gerade psycholinguistische Untersuchungen ergeben, daß Denk- und Sprachfähigkeit nicht identisch sind. Dennoch ist die Entwicklung von Begriffen, die die Sichtweise der unmittelbaren Erfahrung überschreitet, das heißt Erfahrungen verallgemeinern kann, an den Gebrauch einer differenzierteren Umgangssprache gebunden. Insofern wirkt sich ein weniger differenzierter Sprachgebrauch langfristig nachteilig auf die Struktur des Denkens und die Persönlichkeitsentwicklung aus. Auch dies wird durch psycholinguistische Theorien bestätigt.
4. Die Frage, wie es gelingen kann, die Alltagserfahrungen aller Kinder in dem gegenwärtigen sprachlichen System adäquat zum Ausdruck zu bringen, kann von der soziolinguistischen Forschung noch nicht hinreichend beantwortet werden. *Dieses impliziert die Frage nach einer bewußten Weiterentwicklung der sprachlichen Mittel und einem entsprechenden Einfluß auf die Kommunikationsbedingungen.*

## IV. Zum Problem der Funktion des Sprachgebrauchs in Handlungssituationen

Implizit ist in den vorangegangenen Kapiteln immer schon die Bedeutung eines bewußten Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit der Erkenntnis alltäglicher Erfahrungen und Probleme angesprochen worden. Dabei wurde u. a. auf Theorien der Psycholinguistik und Soziolinguistik Bezug genommen. Auf der Ebene von psychologischen Erklärungen der Entwicklung des Sprachverhaltens wurde deutlich, daß der Gebrauch der Sprache im Zusammenhang mit der Entwicklung des Denkens von doppelter Bedeutung ist: Zum einen erfahren die gedanklichen Vorstellungen durch die im objektiven System der Sprache enthaltenen Verallgemeinerungen eine begriffliche Reorganisation, die das Denken des einzelnen auch mit der historischen Erkenntnis der Menschen verbindet; zum andern wirken sich die in konkreten Handlungen erworbenen geistigen Operationen kreativ auf den Sprachgebrauch aus, weil der Inhalt der Begriffe niemals schon die konkreten Operationen enthält, sondern ein Instrumentarium darstellt, in dem sie auf allgemeine Weise zum Ausdruck gebracht werden können.

Auf der Ebene des sozialbedingten Sprachverhaltens wurde deutlich, daß die gesellschaftlich bedingte soziale Lage vieler Menschen einen Sprachgebrauch provoziert, der offensichtlich ungeeignet ist, die jeweils besondere, konkrete Erfahrung des einzelnen langfristig mit der Differenziertheit und Exaktheit, die das sprachliche System zur Verfügung stellt, zu verbinden.

Es erscheint wichtig, dies mitzubedenken, wenn auf jenen Forschungszweig Bezug genommen werden soll, der sich explizit mit dem Problem des Sprachgebrauchs beschäftigt hat, nämlich den der Sprachpragmatik. Sie ist in diesem Zusammenhang wichtig, weil sie herausgearbeitet hat,

- daß das Sprechen selbst auch als ein Akt realen Handelns, also eine Tätigkeit verstanden werden muß und
- daß das sprachliche System allgemeine Kategorien enthält, in denen sich die Wirksamkeit des spezifisch sprachlichen Handelns manifestiert und beschreiben läßt.

*Exkurs:*

(Eine Zusammenfassung des Exkurses wird auf S. 251 f. gegeben.)

*Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Klärung des Begriffs „Sprachgebrauch“.*

Ein zentraler Begriff innerhalb der Sprachpragmatik ist der des „Sprechaktes“ oder der „Sprechhandlung“. Ganz allgemein ist damit gemeint, daß der Gebrauch von Sprache in jedem Fall Beziehungen zwischen Menschen herstellt. Jede sprachliche Äußerung enthält eine „kommunikative Kraft“ (Wunderlich), die den jeweils Angesprochenen dazu bewegt zu reagieren, das heißt eine im Sinne der sprachlichen Äußerung angelegte Beziehung zu seinem Gesprächspartner einzugehen. (Zum Beispiel: Spricht jemand eine Bitte aus, so kann der Gesprächspartner zwar unterschiedlich darauf antworten, er kann jedoch, wenn eine sinnvolle sprachliche Beziehung zustande kommen soll, den Tatbestand, daß er gerade auf eine Bitte antwortet, nicht übersehen.)

Es geht also zunächst darum, „daß eine sprachliche Äußerung als interpersonaler Sprechakt – oder anders formuliert – als ein Handlungszug im Rahmen eines gegebenen Kontextes zu verstehen ist“<sup>26)</sup>. Ein Sprechakt muß auf der Basis dieser Definition unter drei verschiedenen Fragen näher erläutert werden:

- Welches ist die Struktur von Sprechakten?
- Welche Bedeutung haben Sprechakte für die jeweilige Veränderung von sozialen Beziehungen?
- Gibt es eine Systematisierung des Sprechens (ähnlich der der Sprache) und welche Bedeutung kommt ihr zu?

*Zur Struktur von Sprechakten:*

Ein Sprechakt muß, um seine Funktion als sprachliches Äquivalent einer Handlung erfüllen zu können, auf zwei Ebenen definiert werden:

- a) auf der Ebene der Dinge, Ereignisse, Zustände, Personen . . . , über die sich die Gesprächspartner verständigen wollen. Sie werden sprachlich in einem Satz allgemein wiedergegeben, der als „propositionaler Satz“ bezeichnet wird;
- b) auf der Ebene der interpersonalen Beziehungen, die den Modus der Verwendung für die Struktur der sprachlichen Beziehungen festlegt. Dieser Teil des Sprechaktes wird in einem sogenannten performativen Satz ausgedrückt. Er besteht meistens aus einem performativen Verb in der ersten Person, Singular (ich behaupte, ich befehle, ich wünsche, ich erkläre). Dieser Teil des Sprechaktes wird auch illokutionärer Akt genannt.

---

<sup>26)</sup> Wunderlich, D.: Sprechakte, in: Maas, U. und Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt 1972, S. 117.

Jede Äußerung umgangssprachlicher Kommunikation weist also eine doppelte Struktur auf: die eigentlich inhaltliche Äußerung und die Äußerung als Handlungs- und Verstehensvollzug. Die entscheidende Leistung der Sprache ist vor allem darin zu sehen, daß auch der „pragmatische Verwendungssinn von Äußerungen“ noch selbst durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann. „Ein Sprechakt erzeugt die Bedingungen dafür, daß ein Satz in einer Äußerung verwandt werden kann; aber gleichzeitig hat er selbst die Form eines Satzes“.<sup>27)</sup>

### *Zur Bedeutung von Sprechakten für die Veränderung der sozialen Beziehungen*

Als das entscheidende Merkmal von Sprechakten kann in Anlehnung an Wunderlich<sup>28)</sup> ihre jeweilige Konsequenz für die Entwicklung von sozialen Situationen gesehen werden. Dieser Aspekt der Steuerung von Kommunikationssituationen weist wiederum eine doppelte Struktur auf: Er muß zum einen auf der Ebene der historisch-gesellschaftlich bedingten Konventionen und Normen von Interaktionssituationen gesehen werden. Sie haben sich vor allen Dingen auf der Basis der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis der Beteiligten herausgebildet. Daneben kann er auch als eine sprachlich verallgemeinerte Bedingung von möglichen Verhaltensweisen für den jeweils Angesprochenen beschrieben werden. Dieser Aspekt findet sich vor allem auch in den letzten Aufsätzen von Wunderlich. Er führt die Kategorie der „*Handlungsbedingung*“ ein. *Eine Handlungsbedingung ist einerseits bestimmt durch die sich herausbildenden Erwartungen und auf der anderen Seite durch die im Sprechakt realisierte Form der Verpflichtung der Gesprächsteilnehmer, in bestimmter Weise zu reagieren, das heißt zu handeln.* Die Bedeutung eines Satzes wird dabei von der Bedeutung im jeweiligen Situationskontext abgeleitet.

Die Klärung dieses Problemkomplexes bleibt jedoch noch auf einer sehr formalen Ebene und geht im Prinzip nicht über folgende theoretische Annahmen hinaus:

- Die mit einem Sprechakt angestrebte Beziehung kommt zustande, wenn der Sprechakt verständlich ist und vom Gesprächspartner akzeptiert wird.
- Die beteiligten Personen müssen sich auf die sich herausbildenden Erwartungen hinsichtlich der sprachlichen Intentionen einstellen und bereit

---

<sup>27)</sup> Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J. und Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 103.

<sup>28)</sup> Wunderlich, D.: Über die Konsequenzen von Sprechhandlungen, in: Apel, K. O.: Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976, S. 441 ff.

sein, bestimmte Verpflichtungen hinsichtlich der eigenen Reaktion einzu-  
gehen.

- Der Handlungsvollzug und die Wirkung eines Sprechaktes müssen im Fall institutionell gebundener Sprechakte die geltenden Regeln beachten, im Fall nicht-institutionell gebundener Sprechakte den Aspekt des Geltungsanspruchs von Regeln beachten.

### *Zur Systematisierung des Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit der Klassifikation von Sprechakten*

Bei der Klassifikation von Sprechakten stellt Wunderlich den Begriff der Handlungsbedingung bzw. die jeweilige Veränderung eines bestehenden Zustands von Handlungsbedingungen, die durch Sprechakte intendiert wird, in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dieser Aspekt wird vor allem dann relevant, wenn man erstens einen Sprechakt nicht mehr als singuläre Äußerung, sondern im Kontext von Gesprächssequenzen betrachtet, und zweitens davon ausgeht, daß der Geltungsanspruch, mit dem Handlungsbedingungen beeinflusst werden, kognitiv nachprüfbar wird. Dieser letzte Aspekt spielt in der Theorie von *J. Habermas* zur Universalpragmatik eine besondere Rolle<sup>29)</sup>.

Habermas geht davon aus, daß die Struktur der durch Sprache hergestellten Bedingungen durchschaubar ist und auch der Geltungsanspruch, der sich mit sprachlichen Äußerungen verbindet, überprüfbar sein muß. Ob dies gelingt, ist u. a. davon abhängig, ob die Struktur sprachlicher Beziehungen systematisch in bestimmte Kategorien gegliedert und beschrieben werden kann. Für eine solche systematische Gliederung entwickelt Habermas einen Vorschlag, nämlich ein allgemeines Kategoriensystem der Verwendung von sprachlichen Äußerungen in Situationen und ihrer Bedeutung. Stark vereinfacht läßt sich diese Systematik folgendermaßen wiedergeben: Sprechhandlungen werden danach unterschieden, ob sie

- in Form eines kognitiven Sprachgebrauchs vor allem Inhalte, das heißt Gedanken zum Ausdruck bringen (z. B. etwas beschreiben)
- in Form eines interaktiven Sprachgebrauchs vor allem die normative Struktur der Beziehung zum Ausdruck bringen (z. B. jemandem etwas befehlen, jemandem widersprechen)
- in Form eines expressiven Sprachgebrauchs vor allem die subjektiven Intentionen, Gefühle und Einstellungen des Sprechers zum Ausdruck bringen (z. B. etwas wünschen, etwas wollen).

Diese Kategorisierung gilt zunächst nur für einzelne Sprechakte und nicht für Gesprächssequenzen.

---

<sup>29)</sup> Habermas, J.: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, K. O.: a.a.O., S. 174 ff.

Die Pragmatik erfaßt als Teildisziplin der allgemeinen Sprachwissenschaft einen wesentlichen Aspekt individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit des Menschen, nämlich den der interpersonalen Einflußnahme durch den Gebrauch der Sprache. Es erscheint jedoch notwendig, einige kritische Überlegungen zu den referierten Theorien anzuführen. Die Pragmatik erscheint gerade dort problematisch, wo sie ihren eigentlichen Gegenstand – *die Sprachhandlungsfähigkeit* – unabhängig von dem Gesamtzusammenhang sprachtheoretisch relevanter Momente für sich neu konstituiert und ihn ausschließlich als Modus der interpersonalen Beziehung definiert. Damit trennt sie den Begriff der sprachlichen Tätigkeit von dem in Sprache übermittelten Bedeutungsinhalt. Die Handlung wird mit der Herstellung von Beziehungen gleichgesetzt; die inhaltliche Aussage als quasi existentes Produkt und nicht als Erkenntnisakt gewertet. Der sogenannte propositionale Teil eines Satzes – das heißt der eigentliche in Sprache ausgedrückte Inhalt – wird nicht in den Handlungsbegriff integriert. Er wird in Übernahme des Chomskyschen Kompetenzbegriffs als beliebiger, das heißt im Prinzip unbewußter Gebrauch der syntaktischen und semantischen Regeln der Sprache definiert. Die differenziertesten Positionen werden dabei von Habermas und Wunderlich entwickelt. Sie versuchen die Bedeutung einer Aussage mit dem an Verständnis orientierten sprachlichen Handeln und dem Interesse an sprachlichem Handeln zu verbinden.

Aufgrund der nur skizzenhaft dargestellten Kritik soll davon ausgegangen werden, daß mit der Sprechakttheorie nur ein – *wenn auch ein nicht unwesentlicher* – Teil des Begriffs sprachlichen Handelns genauer beschrieben worden ist. Ein umfassender Begriff sprachlichen Handelns muß durch einen außerhalb der Sprache liegenden Bezugspunkt im Zusammenhang mit den Aufgaben täglicher Lebensbewältigung der Menschen und ihrer sprachlichen, kommunikativen Lösung herausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Sprechakttheorie allerdings wiederum einen bedeutenden Stellenwert. *Sie vermag es, genauer zu beschreiben, in welcher Weise der Prozeß sprachlicher Verallgemeinerung und Ausdrucksfähigkeit gerade auch durch die entstehenden Beziehungen der Menschen und ihre Einflußnahme aufeinander geprägt wird.*

## Zusammenfassung

Die Sprachpragmatik hebt den Aspekt, daß Sprache als Handlungsinstrument verstanden werden muß, hervor. Dieser zentrale Gedanke des Handlungsaspektes von Sprache wird unter dem Begriff des „Sprechaktes“ entfaltet:

- ein Sprechakt wird auf zwei Ebenen definiert,
  1. auf der Ebene der Inhalte, die in Sprache zum Ausdruck gebracht werden und

2. auf der Ebene der Beziehungen, die die Menschen dadurch eingehen, daß sie miteinander sprechen.
- Die zweite Ebene, nämlich die durch Sprache gestalteten Beziehungen, werden als das wesentliche Äquivalent zur eigentlichen Handlung angesehen. Der Satz „Mach das Fenster zu!“ trägt über seinen eigentlichen Inhalt hinaus einen Befehl oder eine Aufforderung in sich, auf die der Gesprächspartner entsprechend reagieren kann (er kann ihn befolgen oder ablehnen, in Frage stellen). Das spezifische Handlungsmoment liegt darin, daß gleichsam eine Verpflichtung der Gesprächspartner zustande kommt, auf den Wirkungsaspekt von Äußerungen zu reagieren.
  - Da die wirkungsspezifische Kraft von sprachlichen Äußerungen mit sprachlichen Mitteln zum Ausdruck gebracht wird (also z. B. auf Gesten verzichtet werden kann), sind sie einer gedanklichen Erfassung zugänglich. Habermas entwickelt drei Kriterien für eine systematische Beschreibung der Bedeutung von Sprechakten: die Thematisierung von Gedanken; die Thematisierung von Beziehungen und den ihnen zugrundeliegenden Regeln; die Thematisierung von Einstellungen, Gefühlen und Intentionen des einzelnen.

Die Rahmenrichtlinien wurden erarbeitet von:

Ursula Scheffer, Wiesbaden  
Doris von Freyberg, Frankfurt  
Petra Dörsching, Frankfurt



